

UNIVERSITE DE PARIS VIII -  
VINCENNES-SAINT-DENIS  
ECOLE DOCTORALE SCIENCES SOCIALES

Doctorat  
Sciences de l'éducation

**MORVAN Alexia**

« Pour une éducation populaire politique.  
A partir d'une recherche-action en Bretagne »

Thèse dirigée par : LE GRAND Jean-Louis

Date de soutenance : 6 décembre 2011

Jury : L. Blondiaux, A. Giordan, J.-L. Le Grand, F. Laot, P. Loncle, Y. Sintomer

## Remerciements

Cette thèse a bénéficié d'un énorme travail collectif au cours de la recherche-action, et autour d'elle. Sans toute l'énergie collective accumulée préalablement dans des collectifs, puis dans cette aventure de recherche-action et celle qui l'a prolongée, je ne me serais pas investie dans une telle recherche et écriture.

Je remercie mes compagnons de route de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture et de l'Offre Civile de Réflexion « Education populaire et transformation sociale » ainsi que tous les participants de la Recherche-action qui m'ont accordé leur confiance même lorsque j'étais critique, ainsi que tous ceux qui par leur travail de transcription, leurs remarques, leurs conseils de lecture, leurs mots d'encouragement, leur enthousiasme, leurs questions et critiques, m'ont permis d'avancer.

Je remercie encore mes camarades de la SCOP le Pavé pour leur complicité et pour avoir supporté mes absences et sans doute mes humeurs liées aux complications de mes études !

Je suis heureuse d'avoir rencontré Jean Louis Legrand que j'ai apprécié en tant que directeur de thèse, particulièrement pour sa franchise et son authenticité (il a presque réussi à me libérer du poids de mon perfectionnisme !)

J'ai aussi bénéficié des rencontres intellectuelles et militantes avec

- les membres du collectif éducation populaire en centre ouest bretagne et particulièrement Hélène, Brigitte, Amaury, Marie-France, Martine, ... et les collègues d'ATTAC centre ouest bretagne, ainsi que d'autres groupes en Bretagne,
- des animateurs et éducateurs populaires professionnels ou non, associatifs ou agents de l'Etat, avec qui j'ai fait un chemin (en particulier Soaz Leroux, Anthony Pouliquen, et Erwan Person),
- Yves Bonny, sociologue à l'université de Rennes 2
- Julien Talpin, docteur en sciences politiques
- Nicolas Fasseur, doctorant à l'université Paris 8
- Françoise Tétard, historienne de l'éducation populaire, Valérie Brousselle (institut Marc Sangnier)
- Philippe Meirieu,
- Daniel Bensaïd,
- Françoise Laot,
- les membres du LESSOR à l'université Rennes 2 avec lesquels j'ai eu l'occasion de partager un travail de recherche (Annie Gouzien, Marie-Thérèse Taupin, Pascal Perrot)
- Lionel Arnaud et Christine Guionnet, du CRAPE à l'université Rennes 1,
- Paul Taylor, professeur en Sciences de l'éducation, à l'Université de Rennes 2 en tant que mon premier directeur de thèse
- Manuel de Queiroz et Patrick Boumard,
- mes collègues d'étude rennais (en particulier Francine Grelier)
- Luc Carton

Je tiens à remercier plus particulièrement Christian Verrier, Jean Bourrieau, Marijo Coulon, Corinne Morvan, Déborah Lepage, Régis Leprêtre, Sylvie Plancke, Katia Storai, Franck Lepage et Manou Lagréou, pour leurs lectures attentives et attentionnées mais néanmoins critiques. J'ai pu apprécier le soutien familial des proches, surtout dans la dernière longueur !

Je dédie cette thèse,

... à mon compagnon, Franck Lepage, avec qui j'ai passé les plus ardentes années de ma vie, y compris comme militante de l'éducation populaire.

...et à toutes les générations d'éducateurs populaires officiels et officieux, de celles et ceux qui partent à la retraite à celles et ceux qui découvrent ces actions comme militant, bénévolement ou professionnellement, pour continuer à imaginer et pratiquer ensemble l'éducation populaire dont nous rêvons.

## Résumés (courts)

### **Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne.**

Cette thèse porte sur des pratiques d'éducation populaire contemporaines articulées à une intention d'éducation au politique. J'interroge dans ces expériences les pédagogies susceptibles de stimuler des processus d'émancipation individuelle et collective dans une visée de transformation sociale au début du XXI<sup>ème</sup> siècle.

J'inscris d'abord cet objet dans une longue perspective pour proposer une histoire politique de l'éducation populaire au sein de la société française capitaliste démocratique.

J'indique ensuite comment l'acception de termes comme « politique » et « démocratie » peut varier selon les courants de pensée et quelles approches de l'éducation au politique se sont forgées plus particulièrement en milieu scolaire<sup>1</sup>. Je problématise alors l'éducation populaire politique avec la question centrale de l'émancipation en regard d'une critique de la démocratie élective et du capitalisme au début du XXI<sup>ème</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 ?

J'explore cette problématique au travers d'une recherche-action initiée de 2003 à 2007 par un groupe d'acteurs de l'éducation populaire en quête d'une « éducation au politique » en Bretagne, et de son prolongement sous la forme de l'action d'une coopérative d'éducation populaire (Le Pavé) de 2007 à 2010. Cette étude empirique fournit des enseignements sur les conditions, défis et originalités d'une telle éducation populaire politique.

---

<sup>1</sup> MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. (9<sup>ème</sup> édition). ESF, 2005, p. 157 ; MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au politique, en collège et lycée*. L'harmattan, 1999

Short Summary.

### **Towards a political popular education. A popular education research-action in Brittany.**

Analysing what happened to the popular education movements during the end of the XIXth century and the XXth century allows one to think that it turned more into playing a role of domestication than being a mean of emancipation for its public. Understanding how these institutions evolved during a century and a half towards political matter, helping to explore what were the practices of popular education in an emancipatory perspective.

Political education at school has been emphasized very recently in France by Meirieu<sup>2</sup> and explored by Mougnotte<sup>3</sup>, as a kind of education for democracy or education for citizenship, going further than classical civic instruction proposed for pupils. But its practice promotes only a citizenship of low intensity.

Whereas the concept of popular political education assumes a connection with strong democracy. It links the heritage of critical education with the dimension of collective action. This kind of education is seeking how people can not only learn to read politically the world but also how to find a way of righting it<sup>4</sup>. My thesis examines the case of an action research which emerged from a group of twenty popular educators in 2003 in Brittany on this issue : how can popular education contribute to political education ? This experience led in 2007 to the creation of a new organization and new practices of popular education promoting political education, as a contribution to strong democracy. This empirical study gives elements on the conditions of such political popular education, its originality, difficulties and effects.

---

<sup>2</sup> MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. (9ème édition). ESF, 2005, p. 157

<sup>3</sup> MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au politique, en collège et lycée*. L'harmattan, 1999

<sup>4</sup> TAYLOR, P. *Undemocratic citizens or uncivil democrats ? Learning or unlearning citizenship and democracy*. in Educação : Temas et Problemas. Vol. 1. N°2. 2006

MOTS CLEFS :

- Education populaire/
- Emancipation/
- Education politique/
- Recherche-action en  
éducation/France/Bretagne (France)
- Démocratie locale/

KEY WORDS :

- Popular Education/
- Emancipation/
- Political Education/
- Action-Research in Education/  
France/Bretagne (France)
- Local democracy/

<i>Remerciements</i> .....	2
<i>Résumés (courts)</i> .....	3
<i>Introduction générale</i> .....	8
<b>I UNE HISTOIRE POLITIQUE DE L'EDUCATION POPULAIRE</b> .....	<b>14</b>
I.1 DE LA DOMESTICATION DE L'EDUCATION POPULAIRE.....	17
I.1.1. « L'éducationnisme » (fin 18ème siècle - 1884).....	18
I.1.2. <i>La spécialisation des rôles (1884-1914)</i> .....	26
I.1.3. <i>Vers une reconnaissance de l'Etat (1919-1958)</i> .....	32
I.1.4. <i>L'institutionnalisation dans l'animation socioculturelle (1958-1975)</i> .....	43
I.1.5. <i>L'éducation populaire dans « l'Etat modeste » (1975-1995)</i> .....	53
I.1.6. <i>Le retour de la question sociale ? (1995- début du XXIème siècle)</i> .....	64
I.2 L'EDUCATION POPULAIRE AUX FRONTIERES DU POLITIQUE.....	79
I.2.1. <i>Une légitimité intermittente</i> .....	80
I.2.2. <i>L'actualité d'un désir d'ingérence politique</i> .....	93
I.2.3. <i>Les antécédents d'une éducation populaire politique</i> .....	107
<b>II L'EDUCATION AU POLITIQUE : ETAT DE LA RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET METHODE</b> .....	<b>127</b>
II.1 UN OBJET DE LUTTES ET D'ACTUALITE INTERNATIONALE .....	130
II.1.1. <i>Politique, démocratie : des enjeux de lutte pour la définition légitime</i> .....	131
II.1.2. <i>L'éducation au politique, une notion à l'état embryonnaire en France ?</i> .....	148
II.1.2.1 Education au politique et pouvoir du grand nombre .....	148
II.1.2.2 Une éducation au politique scolaire .....	155
II.1.2.3 L'éducation au politique est-elle soluble dans l'éducation populaire ? .....	166
II.1.2.4 L'internationalisation de l'éducation populaire politique.....	172
II.2 SCIENCE ET CONSCIENCE .....	196
II.2.1. <i>Repères épistémologiques</i> .....	197
II.2.1.1 La célébration savante de l'incertitude.....	197
II.2.1.2 La neutralité est un leurre.....	203
II.2.2. <i>Implications</i> .....	211
II.2.2.1 Autobiographie commentée .....	211
II.2.2.2 Enchevêtrement de postures et dilemmes .....	221
II.3 UNE EDUCATION POPULAIRE POLITIQUE .....	239
II.3.1. <i>Justifications et fondements</i> .....	240
II.3.1.1 Concourir à garder l'avenir ouvert.....	240
II.3.1.2 Emancipation potentielle et critique.....	249
II.3.1.3 Travail de la critique, capitalisme et démocratie.....	257
II.3.2. <i>Instruire rigoureusement les conflits</i> .....	269
II.3.2.1 Identifier les lieux du conflit pour contrer les logiques de fragmentation .....	269
II.3.2.2 Les dimensions d'une éducation populaire politique .....	273
II.3.3. <i>Conditions d'enquête</i> .....	282
II.3.3.1 Les conditions et choix d'investigation.....	282
II.3.3.2 Le groupe de volontaires.....	294
<b>III L'EDUCATION AU POLITIQUE DANS LES MILIEUX DE L'EDUCATION POPULAIRE : UNE RECHERCHE-ACTION EN BRETAGNE</b> .....	<b>306</b>
III.1 L'IMPLICATION ET LA PROBLEMATISATION.....	308
III.1.1. <i>L'expression première des indignations</i> .....	309
III.1.1.1 Les souffrances de l'entre-deux dans les logiques d'Etat .....	309
III.1.1.2 Le langage au service du capitalisme.....	314
III.1.1.3 Le rapport à l'argent et l'accumulation au cœur du système.....	317
III.1.1.4 La question du travail et de sa production sociale .....	320
III.1.1.5 L'entre-soi, la culture de classe.....	323
III.1.1.6 S'éduquer au politique pour « parler de ce qui fâche ».....	327
III.1.2. <i>L'espoir d'une créativité historique par le croisement des cultures</i> .....	334
III.1.2.1 Partir des témoignages : qu'est ce que nous avons vécu des relations de domination culturelle ?.....	334
III.1.2.2 Le « complexe du colonisateur » .....	339
III.1.2.3 ... ou comment se rendre utiles aux dominés ?.....	344
III.1.2.4 Critique de la domination culturelle et critique sociale.....	348

III.1.3. <i>La démocratie associative</i> .....	359
III.1.3.1 Partir des situations concrètes que chacun veut faire évoluer .....	359
III.1.3.2 La dénonciation du rôle des associations dans la domestication .....	362
III.1.3.3 Comment démocratiser les associations ? .....	374
III.1.3.4 Critique de la démocratie associative et critique sociale .....	380
III.1.4. <i>Le travail des contradictions dans les métiers de l'entre-deux</i> .....	387
III.1.4.1 Partir des récits de vie pour dévoiler les contradictions .....	387
III.1.4.2 Etats d'âmes des agents de l'entre-deux : le complexe du réformateur .....	390
III.1.4.3 Comment recréer des marges de manœuvre ? .....	401
III.1.4.4 De l'exercice collectif des doutes à la critique sociale .....	406
III.2. CONTROVERSES, EFFETS D'EMANCIPATION ET DE REINVENTION .....	415
III.2.1 <i>Des grammaires concurrentes d'éducation au politique</i> .....	416
III.2.1.1 De la labellisation politique à la hiérarchie des injustices .....	416
III.2.1.2 De l'universalisme à la question de la normativité .....	425
III.2.1.3 Armature des justifications d'éducation au politique et des stratégies de transformation .....	438
III.2.2. <i>L'émancipation des émancipateurs</i> .....	460
III.2.2.1 Indices d'émancipation collectifs .....	460
III.2.2.2 Effets et dynamiques à l'œuvre .....	492
III.2.3. <i>L'éducation populaire politique désirée et réinventée par la SCOP Le Pavé</i> .....	496
III.2.3.1 Une association de producteurs .....	496
III.2.3.2 L'expérimentation de méthodes .....	509
III.2.3.3 Indices d'effets, nouvelles contradictions et réinvention ? .....	545
<i>Postface</i> .....	573
<i>Note d'exploitation des résultats de la recherche</i> .....	576
CONCLUSION GENERALE .....	591
<i>Bibliographie</i> .....	600
<i>Table des sigles</i> .....	629
<i>Table des annexes</i> .....	631
Annexes Partie I .....	631
Annexes Partie II .....	632
Annexes Partie III .....	632

## Introduction générale

Mon désir de thèse est d'explorer les pratiques d'éducation populaire militantes<sup>5</sup> contemporaines, de contribuer à la réinvention de l'Education populaire comme pratique d'éducation au politique de plein droit (légitimité à faire cela) et de discerner des pratiques qui y concourent, leurs dilemmes, pour celles et ceux que cette intention intéresse. Il se situe dans le prolongement de l'offre publique de réflexion lancée sur l'avenir de l'éducation populaire entre 1998 et 2000<sup>6</sup> ainsi que de l'offre civile de réflexion « Education populaire et transformation sociale <sup>7</sup> » qui lui a succédé.

Cette thèse est le fruit d'une recherche personnelle, entamée dans le milieu des années 1990. J'ai développé un intérêt continu pour l'éducation comme démarche de développement de l'esprit critique et d'émancipation. A partir de 1994, j'ai cherché à pratiquer avec d'autres cette éducation en allant à la rencontre d'associations, j'ai découvert à cette occasion-là des organisations d'éducation populaire. En 1996 j'ai commencé à exercer une activité professionnelle salariée dans le champ de l'Education populaire à la Ligue de l'Enseignement puis à Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture. Depuis lors, j'ai pu vivre quelques expériences instructives et rencontrer des difficultés, dans mes tentatives de pratiquer une éducation populaire militante ; mon autobiographie en fournit quelques traces. Les discours d'aînés m'ont souvent renvoyée à un « avant », aux périodes où l'Education populaire aurait été « plus subversive ». Une de mes motivations vis-à-vis de cette thèse tient au souhait de continuer à éclairer les pratiques d'une telle orientation militante de l'éducation populaire et de répondre à une première série de questions.

Pourquoi ne le fait-on pas plus étant donnés les discours affichés ? D'où viennent ces difficultés à exercer une éducation populaire militante ? Comment les éclairer ? Si, en tant que professionnelle de ce champ, je pouvais avoir un accès privilégié à l'actualité de l'Education populaire, qu'en était-il au-delà des mythes, des expériences passées ? Ces énoncés nostalgiques correspondaient-ils à quelque(s) réalité(s) dont nous pourrions retrouver les traces ? Que pouvait-on encore apprendre de ces expériences et des conditions dans lesquelles elles se sont organisées au regard de mon objet de recherche ?

S'intéresser à l'Education populaire, c'est prendre le maquis. D'abord, parce que ce champ de connaissance reste encore peu abordé par des travaux de recherche en éducation des adultes, a fortiori lorsqu'il s'agit des pratiques contemporaines, alors même que la notion marque un retour dans les discours<sup>8</sup> - et ce en pleine période de renouvellement de certaines de ses formes, comme les universités populaires. L'Education populaire est « l'enfant pauvre » en histoire de l'éducation : seulement 1% des références bibliographiques des rubriques apprentissage et éducation<sup>9</sup>. C'est aussi un défi parce qu'il faut affronter l'épineuse question

---

<sup>5</sup> J'entends par « militante » une attitude qui se caractérise par un aspect protestataire, à savoir par une conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier. Définition inspirée par RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*. La Découverte, 2004, p. 90

<sup>6</sup> LEPAGE, F. *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*. Rapport d'étape, Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire, La Documentation Française, 2001

<sup>7</sup> cf site internet de l'offre civile de réflexion « Education populaire et transformation sociale » : disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr>

<sup>8</sup> CHATEIGNIER, F. « L'éducation populaire, combien de citations ? » dans *Agora débats/ jeunesse*, N°44, 2<sup>ème</sup> trimestre, 2007, INJEP, pp. 62-72.

<sup>9</sup> LUC, J.-N. dans « Enseignement pour tous ? », quatrième émission. LAURETIN, E. *La Fabrique de l'Histoire*.



de sa définition. Il y a deux manières fréquentes de l'appréhender. La première acception consiste en une définition large. Elle s'apparente à une approche par défaut : ce sont toutes les initiatives éducatives des jeunes et des adultes qui se déroulent en dehors de l'école, au départ dans un souci de démocratisation, puis progressivement animées par une intention plus ou moins forte de rénovation des pédagogies scolaires dominantes, et qui se réclament de l'Education populaire. La deuxième approche, plus restrictive, spécifie un type d'éducation visant l'émancipation des classes laborieuses par des pédagogies critiques, leur participation à la vie publique et la transformation de l'ordre social. Des enseignants comme Freinet ou Freire se sont revendiqués de cette Education populaire. En France, j'essaierai de le montrer dans la première partie de la thèse, l'histoire de l'éducation populaire comme politique d'Etat a favorisé la première définition, comme prolongement puis complément des formes d'éducation dites formelles. Cependant, et ce de manière cyclique, dans les pratiques d'éducation populaire et/ou dans les projets de politique publique à son égard, la deuxième orientation s'est aussi illustrée. Compte tenu de l'objet de ma recherche, mon travail s'inscrit dans ce deuxième axe de définition. Je nomme éducation populaire un ensemble de moyens culturels, de processus d'apprentissage mutuels et d'influence, qui visent à entretenir dialectiquement l'esprit critique sur la réalité sociale et les pratiques d'émancipation pour la transformation sociale. J'emploierai alors la minuscule pour désigner ces expériences d'éducation populaire sans distinguer leurs acteurs ou leurs lieux d'exercice (l'école, l'université, des syndicats, des mouvements sociaux ou politiques, des associations, d'autres services publics...). Ce qui n'empêche pas de reconnaître l'Education populaire réellement existante en France, ainsi que les démêlés de son déploiement : dans ce cas j'utiliserai la majuscule pour désigner l'ensemble du champ institutionnalisé de ses acteurs. La minuscule me permet ainsi de voir au-delà des frontières officielles du champ les résonances plus larges à ces pratiques.

Ma recherche prend pour objet spécifique les pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Nous disposons de travaux de recherche français récents sur l'éducation au politique scolaire (Philippe Meirieu<sup>10</sup>, Alain Mougnotte<sup>11</sup>), mais quasiment aucun sur l'articulation entre Education populaire et éducation au politique. « En quoi consisterait une éducation au politique pratiquée dans une perspective d'éducation populaire au début du XXI<sup>ème</sup> siècle ? » : telle est l'intrigue principale de ma thèse. Je cherche à éclaircir si et comment l'éducation populaire politique permet d'articuler les processus d'émancipation, individuelle et collective, avec la question de la transformation sociale. Le terrain d'étude est une expérimentation menée entre 2003 et 2007 : une recherche-action sur l'éducation au politique en Bretagne issue d'acteurs dissidents des milieux de l'Education populaire.

J'utilise l'expression simplifiée d' « éducation populaire politique » pour mentionner chaque fois qu'il en est question l'objet de cette thèse. L'adjectif « populaire » fait référence à la fois, aux intérêts divergents entre classes sociales (d'où l'attachement fréquent à reconnaître et fabriquer ses propres savoirs), et à une longue tradition de culture de résistance<sup>12</sup> à la toute

---

Emission radiophonique de France Culture, 8 mars 2007, 9h05 à 10h avec TETARD, F., LUC, J.-N., PALLUAU, N., BROUSSELLE, V.

<sup>10</sup> MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. 9<sup>ème</sup> édition. ESF, 2005.

<sup>11</sup> MOUGNOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée*. L'Harmattan, 1999.

<sup>12</sup> NOSENT, J.-P. « Revenir aux sources de l'éducation populaire » dans *Politique*, N°51, octobre 2007.

puissance du capitalisme<sup>13</sup> et à tout autre projet politique qui viserait à priver les êtres humains de leur historicité (au sens de Castoriadis). Je reconnais que toute éducation est en soi politique mais j'indique par l'expression « éducation populaire politique » que toutes les pratiques éducatives ne cherchent pas à encourager la politisation, a fortiori celle du plus grand nombre, en vue de l'émancipation et de la transformation sociale. Au contraire, la plupart des institutions aboutissent à décourager la participation politique populaire. « Il y a des millions de citoyens en France. Pourquoi ne seraient-ils pas capables de gouverner ? Parce que toute la vie politique vise précisément à le leur désapprendre, à les convaincre qu'il y a des experts à qui il faut confier les affaires. Il y a donc une contre-éducation politique. Alors que les gens devraient s'habituer à exercer toutes sortes de responsabilités et à prendre des initiatives, ils s'habituent à suivre ou à voter pour des options que d'autres leur présentent. <sup>14</sup>».

La thèse s'est lancée à partir de mes questions de départ :

- en quoi et par qui l'Éducation populaire a-t-elle soutenu et encouragé-t-elle encore la politisation ordinaire des citoyens pour leur émancipation et la transformation sociale ?

- au début du vingt-et-unième siècle comment encourager l'exercice politique, le pouvoir du grand nombre ? Quelles sont les pratiques qui y paraissent favorables, issues des différentes expériences d'éducation populaire ? Qu'apportent-elles d'original ?

- à supposer que des acteurs issus des milieux de l'Éducation populaire le tentent, au nom de quoi le font-ils ? De quelle manière s'y prennent-ils, avec quelles démarches ? Avec quelles avancées et difficultés voire dilemmes, pour quels effets ? Quelles perspectives cela ouvre-t-il ?

Les premiers défis dans cette recherche se présentent dès lors que l'on s'intéresse à chacun des mots que j'ai utilisés. J'ai déjà indiqué que l'Éducation populaire était un maquis. Qu'en est-il de la visée critique ou émancipatrice des pratiques éducatives ? Le Grand<sup>15</sup> constate un écart radical entre le déclaratif des discours éducatifs scolaires sur l'importance du développement de l'esprit critique et la quasi inexistence de travaux d'analyse sur cette notion en recherche en sciences de l'éducation en France. La question de l'émancipation semble aussi avoir été peu traitée en tant que telle, comme objet principal de la réflexion scientifique - même si dans certains travaux il y est fait référence à des degrés divers. « Carré fait d'ailleurs remarquer à ce propos, que la notion d'émancipation est quasi absente de la plupart des dictionnaires de sciences humaines et sociales »<sup>16</sup>. Quant au terme « politique » nous verrons que nous ne manquons pas cette fois de corpus. En revanche, les interprétations diffèrent selon les postures des chercheurs et sont enjeux de lutte pour la définition légitime. Je positionne l'éducation populaire politique à partir de ces notions dans la deuxième partie de la thèse.

---

<sup>13</sup> caractérisé par l'apparition d'une norme mettant l'accent sur « une exigence d'accumulation illimitée du capital par des moyens formellement pacifiques ». Le capitalisme se traduit par « la remise en jeu perpétuelle du capital dans un circuit économique dans le but d'en tirer un profit » (ce qui fonde sa dynamique) et le salariat (toujours en voie d'augmentation). BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, 1999, p 37 et 40-41

<sup>14</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe - IV*. Seuil, 1996, Postface.

<sup>15</sup> « L'idéal critique correspond souvent ici à l'impossibilité procédurale de sa mise en œuvre concrète (...) ». LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France : un héritage à interroger » dans *Pratiques de formation – analyses*, N°43, mars, 2002, Université Paris 8, p 86

<sup>16</sup> LACROIX, J.-G., « Pour une nouvelle éthique de l'émancipation », dans TREMBLAY, G.(dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 297-298

Quant aux circonstances actuelles, tant en termes d'augmentation des inégalités socioéconomiques, de destruction de l'environnement sans précédent, que d'actualité autour de la question du renouvellement démocratique, elles prouvent que la lutte pour que chacun compte politiquement et la question des espaces pour s'y exercer, est toujours d'actualité. Ma thèse vise ainsi à apporter une contribution au champ d'étude récent de la démocratie dite participative ou délibérative, à ses impensés. Des travaux tentent effectivement de clarifier les enjeux que ces démarches participatives très en vogue recouvrent, et attestent du besoin d'examiner de près ces pratiques et leurs effets réels sauf à faire preuve d'angélisme. Il semble en effet que « la volonté politique et la réflexion sur les procédures restent en retrait des promesses ouvertes par ce renouvellement des formes démocratiques <sup>17</sup> ». La question du comment est donc au coeur des impensés tant des expériences de démocratie participative que de la visée critique affirmée par certaines organisations d'éducation populaire. Rentrer dans la question de la pratique et des méthodes est un chantier quasiment intact à l'heure actuelle des recherches en France.

Les enjeux de ma recherche concernent donc le champ de l'éducation populaire et les pédagogies critiques, la question de la politisation et sa dimension démocratique, avec les visées d'émancipation et de transformation sociale.

Le défaut de nombreux travaux en sciences de l'éducation, y compris sur l'Education populaire, consiste à isoler les monographies d'expériences de leurs relations constantes avec la structure sociale globale. Contrairement à l'attention générale des sciences humaines actuellement portée vers le découpage des savoirs qui présente l'inconvénient de nous priver d'une critique globale du système (et de ses effets de domination), je privilégie une posture épistémologique de mise en perspective des pratiques observées en cherchant à établir des liens, des relations constantes et régulières avec d'autres phénomènes. Contester la tendance à découper les connaissances des faits sociaux fait partie du programme initial de la Théorie Critique auquel je rattache mon travail de recherche.

Je procéderai en trois temps. La première partie propose un détour historique pour traiter de l'articulation entre éducation populaire et éducation au politique, en accordant une attention particulière à la construction et à la contribution du champ labellisé de l'Education populaire. Cette articulation a-t-elle existé ? Où, quand, comment ? A quels moments ou pour quelles raisons a-t-elle été soutenue ou au contraire freinée ? Par quelles pratiques s'est-elle incarnée, avec quels défis, dilemmes ?

Mon intention est de situer ces acteurs et ces initiatives éducatives, leurs modèles, dans la grande et longue histoire de la société capitaliste démocratique européenne (Europe de l'ouest, aire géographique de la double révolution industrielle et politique dont l'héritage a dominé la civilisation occidentale<sup>18</sup>). « On ne peut comprendre les parties sans connaître le tout<sup>19</sup> », et sans la perspective d'une temporalité-durée, plus historique. C'est une tentative d'histoire politique de l'éducation populaire qui ne prétend pas embrasser l'ensemble du champ. Le découpage chronologique entend restituer les marques d'une domestication progressive des activités d'Education populaire en fournissant des repères sur les enjeux contextuels propres à chaque époque.

---

<sup>17</sup> BLONDIAUX, L. « L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes » dans BACQUE, M.-H. et SINTOMER, Y. (dir.) *Gestion de proximité et participation démocratique*. La Découverte, 2005, p. 134.

<sup>18</sup> CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard, 1995, pp. 24-25.

<sup>19</sup> ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, p. 19

Je tisse en parallèle de cette histoire des liens pour essayer de montrer que les frontières ne sont pas toujours aussi étanches que l'on voudrait, par exemple entre champ éducatif et politique, ou entre Education populaire labellisée et autres acteurs.

J'affine ensuite mon analyse sur quelques exemples choisis, pour montrer comment des acteurs de l'Education populaire se sont saisis et parfois dessaisis de cette question politique, et ce jusque très récemment. Il s'agit de reconstituer des étapes ou facteurs propices ou au contraire antinomiques avec l'affirmation d'un rôle d'éducation populaire politique explicite. Plus concrètement, j'essaie enfin d'identifier, au-delà de cette chronologie, des traces de pratiques qui travaillent explicitement l'articulation entre éducation populaire et éducation au politique.

La deuxième partie fait place à la problématisation d'une éducation populaire politique. Elle s'ouvre par le chantier de décodage des différentes appréhensions, souvent concurrentes, des termes « politique » et « démocratie » qui se logent derrière l'évidence apparente des expressions « éducation politique » ou « éducation au politique », voire « éducation à la démocratie » ou « à la citoyenneté ». Ce recul précède la reconnaissance de travaux scientifiques autour de mon objet de recherche. Je mentionne d'abord ceux de philosophes (sur l'éducation au politique dans la société), puis d'éducateurs qui ont approfondi la notion et la pratique d'une éducation au politique en milieu scolaire (dans le prolongement de l'éducation civique). Qu'en est-il des recherches sur l'Education populaire ? Ont-elles abordé sous un angle ou un autre cette composante d'éducation au politique, de « formation citoyenne », d'« éducation à la démocratie » ou d'apprentissages militants ? Quels questionnements cela ouvre-t-il en vue de la problématisation de mon objet de recherche ?

J'expose ensuite ma propre conception de l'activité de recherche en positionnant ma recherche engagée dans les enjeux épistémologiques actuels. J'argumente ma position impliquée dans cette recherche, d'une part en commentant mon autobiographie, d'autre part en développant une analyse plus ciblée de mon engagement dans le terrain étudié.

Ce positionnement est à mettre en relation avec les courants théoriques et les notions clefs avec lesquels j'ai construit la problématique d'une éducation populaire politique. Ces apports permettent de poser les justifications et les fondements d'une éducation populaire politique.

A l'issue de ce travail théorique, je propose l'hypothèse centrale qui donne chair à cette éducation populaire politique et les registres pédagogiques qui en découlent.

Je propose de tester cette hypothèse sur le terrain au travers de l'étude d'une recherche-action, que je situe dans le paysage des différentes démarches voisines. Il s'agit de transformer pour comprendre et non seulement de comprendre pour transformer. Ce renversement via des activités d'observation et d'interprétation collective par les participants de leurs propres activités et situations vise à permettre un dégageant des manières habituelles de penser vers la transformation des dites situations<sup>20</sup>.

Le chapitre sur les conditions d'enquête offre une première entrée pour découvrir le terrain d'enquête en le resituant dans la méthode générale. Ayant abordé séparément les aspects liés à mon implication dans le terrain de recherche, je concentre ici mon propos sur les faits et données recueillies, les caractéristiques spécifiques de la recherche-action, et la description du groupe de volontaires. J'expose d'abord les conditions d'enquête, les outils et les choix d'investigation des matériaux collectés, pour les différentes séquences de recherche.

---

<sup>20</sup> CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, 2010.

La troisième partie de la thèse présente le terrain d'étude : une expérimentation menée entre 2003 et 2007 sous la forme d'une recherche-action sur l'éducation au politique en Bretagne, issue d'acteurs dissidents des milieux de l'Education populaire et l'un de ses prolongements : la création d'une coopérative d'éducation populaire.

Selon mon modèle d'analyse d'une éducation populaire politique, l'enquête de terrain doit répondre de la manière dont :

a) les acteurs disent « le monde tel qu'il est » à partir des faits occasionnant une souffrance ?

b) les participants analysent ensemble ces situations (instruction rigoureuse des conflits, montée en conscience) et caractérisent l'émancipation recherchée (« dire le monde tel qu'il devrait être ») ?

c) l'expérience elle-même cherche à affronter domination et oppression, par quelles stratégies d'émancipation (montée en puissance) « passer du monde tel qu'il est au monde tel qu'on voudrait qu'il soit » et avec quels effets ?

L'enquête de terrain s'organise donc autour de ces trois axes en lien avec la problématique de recherche. J'aborde en premier lieu le terrain de recherche dans sa phase de mobilisation et d'implication en spécifiant les ingrédients de cette mobilisation : antécédents de l'expérience étudiée, contexte, préfiguration et préoccupations des initiateurs. J'analyse ensuite la façon dont les groupes s'y prennent pour construire leurs échanges, problématiser les indignations de départ et leurs cadres de perception des injustices. J'étudie de la mise en mots par les groupes des réalités vécues comme « inacceptables », jusqu'à l'élaboration de pistes de propositions, en passant par leur travail de diagnostic des phénomènes de domination. Je consacre le troisième chapitre à deux axes d'analyse. D'une part, je cherche à caractériser les modèles d'éducation au politique en débat dans la recherche-action. En faisant référence à quels clivages, avec quels appuis, ces personnes discutant d'une éducation au politique prennent-elles position, au risque d'assumer leur désaccord avec les autres ? Je réfère ces tensions à différentes appréhensions de l'éducation au politique présentes dans ce groupe, en m'inspirant du modèle des Cités (Boltanski et Thévenot, 1991) pour décoder les conflits de valeurs. D'autre part, je cherche à identifier les processus d'émancipation freinés ou favorisés par la démarche elle-même. Qu'est ce qu'ont appris les acteurs par cette expérience concrète ? Quels processus d'émancipation sont-ils à l'œuvre ? Quelles en sont les limites ? Cet angle permettant de conclure sur des enseignements de la recherche-action en termes de conditions d'apprentissages favorables à l'éducation populaire politique, à l'intérieur du laboratoire lui-même (auto éducation au politique). J'ébauche, au travers d'une lecture de ces effets, les caractéristiques des processus émancipateurs et leur articulation avec l'action de transformation visée. Enfin, j'examine, par rapport aux limites précédentes, les pratiques d'éducation au politique d'une nouvelle institution engendrée par cette recherche-action, une coopérative d'éducation populaire nommée *le Pavé* (hétéro éducation au politique).

La thèse se conclut sur une note d'exploitation des résultats de l'enquête au regard des hypothèses posées dans la problématique.

# I UNE HISTOIRE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

Ma recherche prend pour objet spécifique les pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Ce que je nomme « éducation populaire politique ».

Quelles étaient mes intentions en proposant de mettre en perspective historiquement cet objet de recherche ? Qu'est ce que ce regard historique apporte de neuf au regard des différents travaux existants ?

Si l'existence est toujours existence à plusieurs, elle est d'abord existence sociale et historique. Les sujets qui entrent en relation les uns avec les autres ne sont pas n'importe quels sujets, ils sont les sujets institués par telle société à tel moment de son histoire. L'existence à plusieurs constitue donc elle-même le produit d'un type donné d'institution sociale-historique, même si pour chaque individu elle est toujours vécue comme relation subjective à l'autre. Le social historique c'est le collectif anonyme qui remplit toute formation sociale donnée et qui inscrit chaque société dans une continuité. Cette thèse a comme toile de fond le capitalisme comme système économique, social et politique fondé sur la propriété privée des moyens de production, et l'Etat moderne (la République française), s'inscrivant dans un régime dit « démocratique ». L'histoire de l'Etat se confond d'ailleurs elle-même « avec celle d'un processus d'expropriation et de concentration du pouvoir observable également dans le monde économique »<sup>21</sup>.

La perspective historique vise à la fois à rendre plus intelligible la pédagogie actuelle par la connaissance du passé, et à comprendre l'évolution, les processus de changement, les étapes voire les continuités entre situations d'éducation<sup>22</sup>. La préoccupation d'une éducation populaire politique est-elle nouvelle ? A-t-elle déjà été abordée à d'autres périodes ? Sous quels angles et comment caractériser le cas échéant ces expériences ? Il est question d'éducation civique, citoyenne, démocratique ou encore politique ou militante ; ces termes sont-ils synonymes ? Ce détour historique donne à voir les enjeux politiques, les zones de litiges, liés à l'orientation de ces pratiques éducatives, l'influence d'événements sur celles-ci (économiques, sociaux, géopolitique, scientifiques,...), les moments où l'Etat s'en mêle et des effets de son intervention sur les activités. Je cherche à comprendre la fabrication des modèles pédagogiques et la construction sociale des rôles politiques entre acteurs. J'ai fait le choix d'un découpage chronologique afin de rendre compte des croisements (porosité) au-delà des expériences et mouvements.

La première originalité de mon travail tient à mon positionnement épistémologique (courant de la Théorie Critique<sup>23</sup> et approche multiréférentielle<sup>24</sup>) : ma tentative de relier l'histoire de la construction du champ de l'Education populaire à la totalité sociale. Je défends donc une longue perspective dans l'histoire politique et la traversée des secteurs pour mieux décoder les logiques de domination. C'est le double sens du titre de cette première partie « Une histoire

---

<sup>21</sup> WEBER, M. *Capitalisme et Etat moderne : une rationalité partagée*. Cité par DELOYE, Y. *Sociologie historique du politique*. La Découverte, 2003 (1<sup>ère</sup> éd. 1997), p. 38

<sup>22</sup> MIALARET, G. *Les sciences de l'éducation*. 11<sup>ème</sup> édition. PUF, 2011, pp. 45 et 46

<sup>23</sup> RENAULT, E. et SINTOMER Y. (collectif) *Où en est la théorie critique ?* La Découverte, 2003, pp. 6-7

<sup>24</sup> ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, p. 19

politique de l'Education populaire ». Cette histoire se veut « politique » dans le souci d'une vision globale et dans le questionnement de la capacité des expériences d'éducation populaire à mettre en question l'ordre hiérarchique du monde social<sup>25</sup>. La fragmentation pratiquée empêche habituellement de comprendre et par là même de transformer la société existante dans sa totalité. Contrairement aux recherches très ciblées et compartimentées, mon approche se veut panoramique afin d'apporter une lecture politique de l'histoire de l'Education populaire : une généalogie de sa domestication et une mise à jour de ses déplacements aux frontières du politique.

La deuxième nouveauté de ma recherche a trait à l'objet d'étude lui-même. A ma connaissance, aucun chercheur n'a sondé spécifiquement l'histoire de l'Education populaire sur sa composante d'éducation au politique<sup>26</sup> ou d'éducation à la citoyenneté ni cherché à en réunir les différentes expériences. A ce titre, la partie que je présente fait donc figure de pionnière, même si cette partie s'entrecroise avec des éléments historiques plus classiques de l'histoire de ce champ.

Cette investigation court jusqu'à notre temps pour repérer les questionnements de l'éducation populaire contemporaine, objet de ma recherche. L'expression « histoire immédiate », popularisée dans les années soixante, présente la caractéristique de couvrir jusqu'à l'actualité la plus récente. Son objet d'étude est en construction permanente. « Au total, nous entendons donc par histoire immédiate, l'ensemble de la partie terminale de l'histoire contemporaine, englobant aussi bien celle dite du temps présent que celle des trente dernières années; une histoire, qui a pour caractéristique principale d'avoir été vécue par l'historien ou ses principaux témoins. <sup>27</sup> ». Pour les historiens qui défendent l'intérêt de l'histoire immédiate, épistémologiquement, il est possible, sous certaines conditions, de travailler jusqu'à une date rapprochée de nous.

J'ai choisi de distinguer le champ de l'Education populaire des expériences d'éducation populaire qui débordent du champ reconnu de celle-ci dès lors qu'elle est institutionnalisée comme telle. Il n'en reste pas moins que l'ancrage dans l'histoire du champ m'intéresse à deux titres : pour comprendre les facteurs qui ont joué en faveur ou contre cette composante de l'Education populaire et analyser le patrimoine des expériences concrètes à la lumière de mon objet de recherche. J'ai travaillé sur les expériences d'Education populaire en France, en m'autorisant à nommer des influences internationales réciproques en Europe et plus largement (Canada, Amérique Latine, ...), d'autant que la notion a émergé de façon concomitante dans différentes régions et dans différents milieux.

Le choix, de sortir par moments des frontières d'une Education populaire labellisée, aide à mieux comprendre les différents principes actifs des élans et reflux d'une politisation de l'Education populaire. La lecture des sources institutionnelles, de la conjoncture historique, des transformations sociétales replace les déplacements des engagements de l'Education populaire à une échelle plus vaste, plus riche pour la compréhension des interactions complexes entre social et champ politique. J'inclus par exemple dans ces ressources des analyses plus larges sur la transformation des modes d'engagement - notamment associatif.

L'éducation populaire fait l'objet d'une transmission orale (rencontres, transmission par compagnonnage), qui est peu circonscrite par des écrits (peut-être une volonté de refuser de

---

<sup>25</sup> NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*. Amsterdam, 2006, p. 86

<sup>26</sup> Alors que ce travail a été mené au sein de l'institution scolaire par plusieurs auteurs

<sup>27</sup> SOULET, J.-F. *L'histoire immédiate*. PUF, 1994

fabriquer des recettes) qui fixeraient une fois pour toutes les propositions et référentiels. Cette propension à la transmission orale peut être mise sur le compte d'un positionnement critique récurrent des initiateurs au sujet de la forme scolaire<sup>28</sup> (où l'écrit domine). La notion elle-même sert à désigner un champ vaste d'expériences, et permet de multiples appropriations du fait de son origine généraliste, mais on peut tenter de cerner quelques points de repères communs et tensions des pratiques d'éducation populaire qui en font l'originalité.

Pour bâtir cette partie je me suis appuyée sur différentes sources :

- des travaux universitaires : histoires de l'éducation populaire et du mouvement ouvrier, monographies ou analyses portant sur les acteurs et leurs pratiques (syndicats, associations, coopératives ou mutuelles), travaux de sociologie politique, mémoires d'étude d'acteurs de terrain
- des archives d'organisations de l'éducation populaire (publications d'ouvrages et de revues, sites internet...)
- des récits d'acteurs de l'éducation populaire (recueillis au cours de mes activités professionnelles et du terrain de recherche)

En aucun cas le travail présenté ici ne vise l'exhaustivité, quelques expériences servent à illustrer en annexe de cette thèse les différentes relations entre éducation populaire et politique, pour en retirer quelques enseignements et questions. Le choix des expériences a été guidé par l'existence de travaux souvent historiques (de seconde main) universitaires qui permettaient des descriptions approfondies. Des travaux sont en cours et continueront d'alimenter cet axe de recherche. Je remercie celles et ceux qui m'ont donné des conseils et ont accepté de partager leurs productions pour les intégrer à temps dans mon travail.

Le titre du premier chapitre « Généalogie d'une domestication de l'Education populaire » formule une réponse à la question de la capacité de ce champ à mettre en question l'ordre social. Je cherche à examiner ce qui a pesé en faveur ou non de cette fonction critique de l'Education populaire, en situant les différentes expériences d'éducation populaire dans leurs configurations et référentiels respectifs, inséparables d'une lecture du capitalisme et des politiques publiques. Ce chapitre s'organise autour de six temps de l'éducation populaire, qui correspondent à des tournants dans les orientations des activités, eu égard à mon objet de recherche. Chaque présentation de période explore les ingrédients qui construisent les orientations des institutions et le cadre de leurs actions. Des exemples ou cas approfondis (proposés en annexe), des précurseurs à aujourd'hui, illustrent les interprétations de chaque période et préparent le terrain des analyses du deuxième chapitre.

Le deuxième chapitre, « L'Education populaire aux frontières du politique », resserre l'analyse sur la question politique dans l'Education populaire et la place d'une éducation au politique dans et par les milieux de l'éducation populaire. Certains discours de l'Education populaire se positionnent tout au long de l'histoire du côté de la formation des citoyens, de l'exercice critique, ou politique, en démocratie, mais la plupart des approches ne sont pas décrites, ou opératoires. L'éducation (au) politique dans les milieux de l'éducation populaire n'est peut-être pas une invention récente, même si les débats actuels semblent vouloir lui donner un élan particulier. Ce chapitre se focalise sur une relecture plus spécifique des phases de dépolitisation et de politisation de l'éducation populaire, et interroge les pratiques, qui attestent d'attitudes et de moyens utilisés, inspiratrices d'éducation populaire politique.

---

<sup>28</sup> Au sens de VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon, 2004.



## **1.1 De la domestication de l'éducation populaire**

Un travail généalogique consiste à interroger les conditions historiques et politiques d'émergence et de transformation des différentes interprétations - ici, d'une action d'éducation populaire, en gardant la question « en quoi ces conditions ont travaillé pour ou contre la capacité de ce champ à œuvrer pour l'exercice politique des citoyens, à mettre en question l'ordre social ? ». L'objet de ce chapitre est d'identifier les nœuds historiques autour desquels de nouvelles rationalités politiques et sociales s'organisent dans les milieux de l'éducation populaire. Cette histoire de l'éducation populaire restitue la sédimentation d'un système d'action complexe qui, ancré dans l'histoire sociale et politique du pays, a donné lieu à des interprétations ambivalentes.

La domestication est le fil directeur de ce chapitre, en référence à Freire. L'éducation n'est pas neutre, elle est politique : soit elle libère, soit elle domestique. Ainsi que le formulait un participant au sujet de sa relation aux jeunes, à un des ateliers qui lançait la recherche-action, terrain d'enquête de cette thèse : « Je n'avais jamais autant senti à quel point je leur demandais de respecter le système !<sup>29</sup> ». Je pose donc la question de savoir si ces activités d'éducation populaire sont orientées vers le maintien du système ou vers sa transformation<sup>30</sup>. Autrement dit, l'Education populaire est au service de qui ? Je fais l'hypothèse qu'elles sont majoritairement orientées vers la domestication en m'appuyant sur une démonstration chronologique des ruptures qui ont conduit à cet apprivoisement par l'Etat.

La chronologie démarre avec les conditions très étroitement liées de naissance des expériences de l'éducation populaire, la Révolution française sous tendue par la révolution industrielle. Le fil directeur de cette chronologie est le lent travail de spécialisation et d'instrumentalisation de ces expériences vu sous un rapport défavorable à l'éducation populaire politique. L'instrumentalisation est « la rationalité technico-fonctionnelle qui s'empare du politique et du social, vidant tout processus de décision politique (...) C'est l'occultation des processus de débat et de décision démocratique<sup>31</sup> ». La première période d'effervescence s'inscrit dans les lendemains de la Révolution française : donner les moyens au peuple de la République d'user du nouvel espace démocratique. Puis j'ai choisi le tournant de 1884 (reconnaissance des syndicats), comme premier acte symbolique de la dépossession du rôle politique de la société civile. La deuxième rupture s'organise autour de la Loi Astier (1919), qui vient distinguer les trois composantes : formation professionnelle, éducation ouvrière et Education populaire. Cette spécialisation est amplifiée par la réduction de la culture aux loisirs et l'orientation vers la jeunesse. La troisième rupture prend sa source autour de l'institutionnalisation qui accompagne la naissance de l'animation socioculturelle (1958) : planification des équipements et professionnalisation. La quatrième étape marque une modification des modes de financements publics par les dispositifs (1975) qui segmentent l'action de l'Education populaire : contractualisation, territorialisation. Le cinquième tournant pose la question du cumul des effets des contraintes précédentes sur l'avenir de l'éducation populaire, en plein retour de la question sociale (1995).

---

<sup>29</sup> CASI BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne*. Actes du colloque et des séminaires, Centre Nautique du Moulin Blanc, Brest, France, 15 au 17 janvier 2003.

<sup>30</sup> BARTHELEMY, M. *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Presses de Sciences Po, 2000, p. 265

<sup>31</sup> EME, B. « Réactions aux enquêtes participatives » dans FFMJC. *Interroger les politiques publiques : nouveaux scénarios pour une véritable démocratie de participation*, actes de la troisième université internationale de l'éducation populaire, INJEP, N°55, 2001, p. 51

### I.1.1. « L'éducationnisme » (fin 18ème siècle - 1884)

Le premier sous-chapitre de cette chronologie de la domestication s'ouvre sur la question épineuse des racines de l'éducation populaire. Dans quelles circonstances cette entreprise originale voit-elle le jour ? Plus particulièrement pour cette thèse, quelle part de cette aventure se réclame-t-elle de la formation du citoyen, de son exercice politique ? Qu'advient-il de cette responsabilité ?

Durant toute la période qui sépare la Révolution française de 1884, date tournant à laquelle je clos cet épisode, une multiplicité d'acteurs s'empare de cette toute nouvelle préoccupation de l'éducation du peuple, au point que des historiens qualifient ce mouvement « d'éducationnisme ». L'éducation populaire est perçue comme un moyen privilégié, bien que non exclusif, de production de la société, dans la lignée des Lumières, et qui n'appartient encore à aucune institution en particulier. Ce sont des initiatives privées, proposées à un public populaire non spécifique, par des militants ouvriers, laïcs confessionnels, jusqu'à ce qu'elles deviennent une politique d'Etat. Elles sont souvent concurrentes, ce qui stimule certains phénomènes de transfert ou d'imitation. On décèle dans cette période d'effervescence d'associations les premiers principes clefs d'une démarche d'éducation populaire.

Les premières expériences d'éducation populaire vont de pair avec l'affirmation d'une volonté de la part de différents acteurs civils et publics de s'intéresser à la question de l'éducation des adultes et jeunes adultes considérés comme privés des connaissances requises (les milieux populaires). A cela deux conditions historiques très étroitement liées : la révolution industrielle et la Révolution Française. La Révolution Française met en avant la responsabilité de chaque homme dans l'élaboration du destin politique commun (souveraineté du peuple d'où va ensuite découler le suffrage universel)<sup>32</sup>, d'où la très fréquente et trop réductrice référence au rapport Condorcet (1792) pour situer l'origine de l'éducation populaire. Le besoin d'éduquer ces nouvelles responsabilités représente un enjeu nouveau. La révolution industrielle engendre quant à elle deux réactions qui participent de cet intérêt pour la formation des classes populaires. Les patrons sont en attente de formation de la main d'œuvre en vue des besoins nouveaux de production. Tandis que ceux qui sont victimes ou assistent à la dégradation des conditions de vie des classes populaires prennent conscience de la « question sociale », c'est-à-dire de l'écart grandissant entre la promesse de progrès, d'émancipation de 1789 et la réalité.

L'éducation populaire découle de cet élan d'éducation jugée nécessaire et continue de tous les citoyens comme condition de leur participation sociale, économique, politique, à cette nouvelle société. Ce qui la distingue bien dans ce cas des expériences d'instruction des adultes pré-existantes à la révolution française : par exemple les formations professionnelles assurées par les mouvements compagnonniques, la littérature de colportage, les écoles dominicales pour apprentis et ouvriers, ...de la seconde moitié du XVIIIème siècle...<sup>33</sup>.

Ce premier temps est celui qui précède la reconnaissance officielle de l'éducation populaire. Cette première période s'ouvre par un moment instituant révolutionnaire, qui annonce de nouvelles préoccupations et mesures au nom de l'idéal de justice, d'égalité et de liberté. En rupture avec la société des ordres qu'elle renverse, la Révolution française ouvre des réflexions inédites sur le contenu et les conditions d'une éducation libératrice pour le nouveau

<sup>32</sup> LAOT, F. et OLRYS, P. *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Institut national de recherche pédagogique, 2004, p. 16

<sup>33</sup> LEON, A. *Histoire de l'éducation populaire en France*. Fernand Nathan, 1983, pp. 7-18.

peuple, enfants et adultes, citoyens de la République. Ce mouvement « éducationniste » se traduit par une foi dans l'éducation comme moyen d'atteindre la justice sociale et l'égalité. « Ainsi avec l'invention de l'espace démocratique, la société apparaît toute entière à constituer, à gérer, à organiser. Il appartient à la République d'assurer la coïncidence du corps social dans toutes ses parties avec le projet qui la fonde et l'anime. D'où le singulier pouvoir que l'on s'attribue de forger, selon un plan réfléchi, méthodique et complet, les pensées de tout un peuple <sup>34</sup> ». La société « autonome » (dont l'exigence sourd depuis la Renaissance) doit donner aux hommes les moyens de penser par eux-mêmes, de s'émanciper du joug des traditions passées. L'élan pédagogique qui traverse les Lumières s'est transmis aux acteurs du XIX<sup>ème</sup> siècle avec l'idée de produire des hommes nouveaux, libres enfin des préjugés, instruits à la mesure de leur temps. Différents projets d'instruction publique passionnants sont débattus en 1793, mais aucun ne connaîtra une application suivie avant la fin du siècle.

Commencée en Angleterre au milieu du XVIII<sup>ème</sup> siècle, la Révolution industrielle est plus tardive à se répandre en France. Elle s'y établit dans la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, lentement d'abord, puis plus rapidement après 1830 : « l'emploi de la vapeur comme force motrice se généralise, la houille commence à être utilisée pour la fabrication de la fonte, les moyens de communication se développent, l'industrie cotonnière se concentre et se mécanise <sup>35</sup> ». L'industrie pilote n'est pas encore la métallurgie mais le textile (industrie cotonnière). La première grande filature naît en 1802 dans le Haut-Rhin. Pour Thompson, la révolution industrielle est une révolution temporelle : travail et vie se trouvent disjoints dans la société industrielle, car le temps est évalué en unités de temps, alors qu'une temporalité qualitative régnait auparavant (temps orienté vers la tâche)<sup>36</sup>.

Les conditions de travail des travailleurs se dégradent progressivement. L'ouvrier de la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle est d'abord l'héritier du compagnon du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Qualifiés, souvent instruits et militants, ces ouvriers compagnons constituent encore l'élite ouvrière. Ils sont organisés, animent le mouvement compagnonnique et les sociétés de secours mutuel et de résistance, et luttent contre la dégradation de leurs conditions de travail (organisation de grèves et constitution dès 1808 en bureau syndical des charpentiers, par exemple). L'exploitation des ouvriers, la déqualification et la division du travail s'intensifient à partir des années 1820-1830, avec l'introduction progressive du machinisme dans la petite industrie. Des mouvements de grèves s'organisent mais les patrons répondent en développant la division du travail et la mécanisation. Ces derniers visent à la fois à accroître la productivité et à briser les résistances ouvrières. Les travailleurs sont mis en concurrence, entre eux, entre français et étrangers, entre une ville et une autre, voire d'un même métier. D'autres formes de résistance opposent les artisans (tondeurs et tricoteurs) aux employeurs et manufacturiers introduisant l'emploi de machines (les métiers à tisser dans le travail de la laine et du coton). Les artisans refusaient de faire le deuil de leur savoir-faire et de migrer vers les villes. La lutte des membres de ce mouvement clandestin, appelés luddistes (du nom d'un ouvrier anglais *Ludd*), se caractérisait par les « bris de machine ». Des phénomènes similaires et moins connus se sont déroulés en France<sup>37</sup>.

---

<sup>34</sup> BACZKO, B. *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Garnier, 1982, pp. 16-19

<sup>35</sup> CHARLOT, B. et FIGEAT, M. *Histoire de la formation ouvrière des ouvrier : 1789-1984*. Minerve, 1985, p. 33

<sup>36</sup> THOMPSON, E. P. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. La Fabrique, 2004 ; Trad. de *Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism*, The New Press, 1993.

<sup>37</sup> BIAGINI, C. et CARNINO, G. (coord.) *Les luddites en France. Résistance à l'industrialisation et à l'informatisation*. L'échappée, 2010.

En voyant les changements impliqués par la révolution industrielle des intellectuels vont s'intéresser aux conditions de vie des ouvriers. Toute une tradition naissante d'enquête sociale (notamment avec les premiers sociologues et des militants ouvriers) met en lumière cette dégradation des conditions de vie des classes populaires dès 1840 (Tristan, Rapport Villermé, Le Play, et plus tard Marx). Villermé enquête sur les ouvriers du textile en 1840, Buret sur la misère française et anglaise, Le Play sur les ouvriers européens (1855). Ce dernier, philanthrope, est d'ailleurs à l'origine d'une nouvelle méthode d'observation des faits (les monographies de familles ouvrières) dont le mot d'ordre est devenu célèbre : « voir, juger, agir »<sup>38</sup>. Les grands cycles romanesques réalistes (« la comédie humaine ») témoignent aussi dans la littérature ou la vogue des tableaux de mœurs et des physiologies sociales de ces moments de frénésie sociographique.

Au cours de ce premier demi-siècle sur le continent, « à l'exception de la Belgique et de la Suisse, les associations, partis, syndicats et réunions politiques sont rigoureusement interdits, ce qui se traduit en France et en Italie par un foisonnement de sociétés secrètes poursuivies par le pouvoir et toujours renaissantes<sup>39</sup> ». La Loi Le Chapelier traduit cette méfiance vis-à-vis de l'expression d'intérêts collectifs : les individus peuvent avoir des intérêts et les revendiquer mais pas les corps intermédiaires. L'association est perçue comme un facteur de désordre, un ennemi de la liberté individuelle, vision caractéristique de « l'individualisme étatique<sup>40</sup> ». Associations politiques et associations ouvrières sont donc interdites. « Ce texte vise à refouler hors du champ de l'expression politique les associations qui contestent l'action du gouvernement<sup>41</sup> ». Cette logique politique est confortée par celle du libéralisme politique qui condamne la corporation en tant qu'elle fait obstacle à la liberté économique (risque d'entente entre travailleurs visant à modifier les conditions du marché par leurs pressions). Cela n'empêche pas les idées politiques de se diffuser. Agulhon a raconté l'existence en province au milieu du XIXème siècle d'un « maillage de micro-sociétés, les « chambrées », réunions informelles organisées autour d'un jeu ou de la lecture, mais qui pouvaient basculer dans la politique et s'y engager intensément selon les circonstances<sup>42</sup> ». Les idées révolutionnaires, comme le manifeste des égaux de Baboeuf, les récits et expériences utopistes (Cabet, More, Fourier, Owen...), le début de l'anarchisme (Louise Michel, Proudhon en France, Bakounine,...), puis les premiers textes communistes (Marx, Engels...), exercent une influence sur l'organisation des sociétés de résistances (appellation des syndicats avant qu'ils ne soient reconnus), sur les propositions des socialismes naissants, jusque dans le domaine de l'éducation.

Dès 1830, les différents courants socialistes de la première moitié du XIXème siècle fondent leurs propres réseaux d'instruction (en France, saint-simoniens, fouriéristes, icariens, organisaient des conférences instructives et fondaient des écoles<sup>43</sup>). Le thème du mutuellisme qu'abordait notamment Fourier (projet de coopérative intégrale avec le phalanstère auquel

---

<sup>38</sup> LONCLE, P. *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. L'Harmattan, 2003, pp 55-56 et 76-78

<sup>39</sup> ARMOGATHE, N. et GRANDJONC, J. *Flora Tristan. Union ouvrière des femmes*. Edition des femmes, 1986, p. 37.

<sup>40</sup> Expression de Jaurès citée par ANDRIEU, C. « La concurrence des légitimités partisane et associative » dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (dir.). *Associations et champ politique. La loi de 1901 à l'épreuve du siècle*. Publications de la Sorbonne, 2001, p. 26

<sup>41</sup> SOUBIRAN-PAILLET, F. « De l'association politique et ouvrière. Du premier XIXème siècle au syndicat de 1884 : histoire d'une dissociation » dans ANDRIEU, C. et al., op. cit., pp. 101-113

<sup>42</sup> AGULHON, M. *La République au village. Les populations du Var de la Révolution à la IIème République*. Seuil, 1979.

<sup>43</sup> cf dans Annexes 1. Des expériences d'éducation populaire des premiers utopistes

Léon<sup>44</sup> fait également remonter la tradition associationniste), est très présent. C'est le temps du mouvement associationniste, qui porte les questions du droit au travail et de la propriété ouvrière des outils de production dans la perspective d'une transformation en profondeur des structures de production de l'échange (démocratie ouvrière). Les « associations ouvrières » servent de modèle (sociétés de crédit mutuel et sociétés ouvrières de production) et se créent dans les années 1830 bien souvent dans la clandestinité en France et en Angleterre, puis leurs pratiques se multiplient après 1848. Ces sociétés s'appuient sur un principe d'organisation : le mutuellisme pour aller vers une « démocratie fédérative »<sup>45</sup>. Le succès du phénomène associatif - notamment des associations ouvrières et leur mouvement coopératif - s'exprime dans différents domaines sur les problèmes qui touchent à l'avenir de la population ouvrière<sup>46</sup>. Prôner la solution unique de l'association rejoint la suspicion vis-à-vis de l'Etat et le mot d'ordre pour les ouvriers de ne compter que sur eux-mêmes. Dans la suite de Fourier, Saint-Simon et Proudhon, l'association devient un thème majeur de l'expression ouvrière : moyen de lutte ou forme de coopération, et fonctions culturelles. Ce que Carton<sup>47</sup> appelle la version primitive de l'éducation populaire, c'est le moment où la dimension culturelle du mouvement ouvrier côtoie la dimension productive et solidaire, pendant la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, avant que chacune de ses branches ne se sépare progressivement pour se spécialiser (mutuelliste, coopérative de production et action culturelle), en Belgique dans les années 1880-1890. C'est une période où l'exercice politique n'est pas encore dissocié (le premier parti politique naît en 1879) des autres dimensions sociale, économique, culturelle, ce qui est un motif de crainte pour le gouvernement qui y voit une menace permanente pour l'ordre social. La répression des sociétés politiques a aussi abouti à ce que leurs initiatives passent soit dans le secret, soit se présentent comme éducation sociale ou populaire pour pouvoir avoir lieu.

La seconde partie du XIX<sup>ème</sup> siècle met à jour la « question sociale » (dont Castel fait remonter l'origine aux années 1830<sup>48</sup>) : l'énorme hiatus entre égalité politique et inégalité économique<sup>49</sup>. La question sociale absorbe l'attention de ceux qui veulent améliorer les conditions de vie des ouvriers et ouvrières. La littérature en témoigne avec des romans, comme ceux de Hugo (« Les misérables » en 1862) ou de Zola (journaliste politique critique du Second empire et écrivain). Elle va propulser et faire mûrir progressivement le projet d'éducation populaire au milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle dans différents endroits et organisations : en Angleterre (*popular education*), au Brésil<sup>50</sup>, en France (et ailleurs dans toute l'Europe<sup>51</sup>). Faisant suite aux formes embryonnaires des années 1830, des cours d'adultes voient le jour et seront même officialisés pour mieux les contrôler (arrêté du 22 mars 1836), tandis que des œuvres chrétiennes de jeunesse et les sociétés d'instruction protestantes s'implantent<sup>52</sup>. A ces formes institutionnelles s'ajoutent, influencées par les mêmes facteurs généraux, différentes initiatives d'associations privées de formation des adolescents et des adultes : les écoles

---

<sup>44</sup> LEON, A. op. cit.

<sup>45</sup> NAY, O. *Histoire des idées politiques*. Colin, 2004, pp. 414-415.

<sup>46</sup> VERON, E. *Les associations ouvrières de consommation, de crédit et de production en Angleterre, en Allemagne et en France*. L. Hachette et Cie., 1865.

<sup>47</sup> CARTON, L. « Education populaire ou animation socioculturelle », actes des séminaires de la FFMJC de 1994-1996, groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC, *Lettres de la FFMJC* n° 8 (mars 1996), n° 9 (septembre 1996), n° 10 (novembre 1996).

<sup>48</sup> CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard, 1995, pp. 18-19.

<sup>49</sup> DONZELOT, J. *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*. Seuil, 1994 (1<sup>ère</sup> éd., Fayard, 1984).

<sup>50</sup> Cf dans Annexes 1. L'apparition de l'éducation populaire au Brésil.

<sup>51</sup> STEELE, T. *Knowledge is power ! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*. Peter Lang, 2007

<sup>52</sup> cf dans Annexes 1. Des premières expériences d'éducation populaire confessionnelles

d'entreprise, les bibliothèques populaires, les modalités d'éducation conçues par les travailleurs eux-mêmes (journaux ouvriers, enseignement mutuel). Entre ces initiatives, les relations sont parfois étroites, et la concurrence va de pair avec l'imitation.

L'extension de la civilisation de l'écrit apparue dans les sociétés industrielles de la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle est un autre facteur de mise en place d'institutions d'éducation populaire : il s'agit de revendiquer les moyens d'une extension de l'instruction vers les classes populaires. A ce niveau, il y a un relatif consensus entre mouvements républicain, ouvrier, confessionnel, voire même une partie du patronat, même si leurs objectifs diffèrent. Comme le souligne Elmir<sup>53</sup>, dans les sociétés démocratiques naissantes, toutes les organisations ont intérêt à ce que les citoyens sachent lire, mais surtout sachent ce qu'ils lisent. D'autant plus que l'échec des insurrections et conspirations conduit les travailleurs à rejeter la violence spontanée et à concevoir l'éducation comme des moyens propres à hâter le changement de leurs conditions. L'alphabétisation est en quelque sorte une condition pour l'action politique, syndicale (la plupart des supports de la propagande sont écrits), et pour les employeurs, autant qu'à l'émancipation du peuple. Le Working Men's College et le Working Men's Club and Institut en Angleterre<sup>54</sup>, l'Association Polytechnique et la Société Professionnelle du Rhône en France et les Sociétés d'Education Ouvrière en Allemagne et en Suisse, organisent leurs activités dans un lieu où sont accessibles livres et journaux (bibliothèques) et où se déroulent des activités de lecture, soirées de discussion, des cours du soir (du calcul au dessin en passant par le chant et les sciences, la littérature et les langues) et conférences sur des enjeux de société (hygiène, sociologie, politique, philosophie, droit du travail notamment), ancêtres des universités populaires qui vont naître au tournant du siècle suivant. La popularisation des sciences<sup>55</sup> occupe une place majeure dans les actions éducatives ouvrières et républicaines (dans une volonté d'émancipation des religions).

Le XIX<sup>ème</sup> siècle est rythmé de révolutions et révoltes ouvrières. Face à l'insécurité permanente le mouvement ouvrier organise pour résister des caisses de secours, de mutuelle. Jusqu'à la reconnaissance du droit d'association, après la Commune, le patronat également organise ces caisses pour contrer les tentatives ouvrières d'autonomie (repousser la forme d'association volontaire) et conserver la main d'œuvre dans l'usine (les caisses de secours servent à fidéliser l'ouvrier qui, s'il s'en va, perd son épargne).

La concurrence est également forte entre laïcs et religieux pour s'assurer l'influence éducative sur les jeunes. Au travers des Lois Guizot de 1833 (sur l'instruction publique primaire), les instituteurs vont être les principaux promoteurs de l'éducation des adultes. Mais ces lois visaient bien plus à encadrer cette institution nouvelle des cours d'adultes dont l'Etat se méfiait qu'à les développer<sup>56</sup>. Les classes organisées dépendent de l'initiative des instituteurs, prises en plus de leurs autres charges car rarement subventionnées (l'enseignement se limite à un prolongement ou rattrapage de l'instruction primaire et à des connaissances utiles techniquement pour faire un ouvrier plus qualifié avec une visée de moralisation des classes populaires). D'où les efforts des organisations privées confessionnelles pour proposer des activités péri-scolaires et continuer à exercer du pouvoir par ce biais. Les cours du soir sont

---

<sup>53</sup> ELMIR, F. *Education ouvrière dans la première internationale : 1864-1870*. SIRESS, 2005, p. 299

<sup>54</sup> cf dans Annexes 1. Des premières expériences d'éducation populaire en Grande-Bretagne

<sup>55</sup> STEELE, T. *ibid*, p. 55

<sup>56</sup> ALISE, N. « L'éducation des adultes sous le Second Empire, entre moralisation et émancipation des classes populaires. L'exemple de la Moselle », communication présentée au séminaire européen du GEHFA *La question sociale : les luttes pour l'éducation des adultes dans l'espace public à travers l'Europe. 19<sup>ème</sup> -20<sup>ème</sup> siècles*. Université Paris V, Paris, France, du 28 au 30 juin 2006.

surveillés pour qu'ils ne « dégénèrent » pas en réunions politiques<sup>57</sup>. En 1860, la Loi sur les bibliothèques scolaires va chercher à étendre cette volonté d'encadrement des classes populaires contre les lectures jugées pernicieuses, et le colportage.

Avec l'arrivée de Duruy, ministre de l'instruction publique, en 1863, sous la poussée républicaine, le Second Empire change de politique et se met à soutenir des cours d'adultes qui vont se multiplier à partir de différentes initiatives, particulièrement dans les villes, et étendre leurs programmes. C'est la période de naissance des cercles de la Ligue de l'Enseignement avec lesquels les œuvres d'instruction populaire des milieux catholiques rivalisent. Des expériences originales d'éducation populaire sont initiées aussi par des milieux universitaires (ancêtres des universités populaires)<sup>58</sup>.

Considérée sous le seul angle de ses fonctions intellectuelles ou didactiques, l'éducation populaire est souvent présentée comme le prolongement de l'instruction primaire<sup>59</sup>, pour la distinguer des initiatives qui visent à instruire les classes populaires pour les révolter. A l'instar de Léon, je note que cette tendance à réduire l'éducation populaire à un simple appendice de l'enseignement primaire conduit à en sous-estimer la portée et les racines. Pourtant, les différents courants de l'éducation populaire (ouvrier, confessionnel, laïc républicain) sont très actifs - et en premier lieu les acteurs du mouvement ouvrier<sup>60</sup>. Tous sont d'ailleurs amenés à se fréquenter (certains étaient même militants des différentes organisations) ou à s'observer, de sorte que les pratiques des uns ont une influence sur leurs concurrents. A partir de 1850, les réflexions et propositions de la pensée ouvrière sur l'éducation autour de la liaison école/production vont connaître une large influence<sup>61</sup> (cinq textes sur l'éducation intégrale furent discutés au congrès de Bruxelles en 1868). Le mouvement ouvrier, en participant à la construction et à la diffusion de modèles sociaux ou culturels, a contribué au développement de l'éducation populaire. Pour illustrer ces phénomènes d'imitation, Léon cite l'exemple de De Mun, dans le milieu catholique, qui propose en 1871, comme le mouvement ouvrier, de s'associer: « Les hommes des ténèbres s'associent : associons-nous ! Ils se liguent pour renverser, liguons-nous pour construire ! Ils fondent des clubs révolutionnaires, fondons des clubs ouvriers »<sup>62</sup>.

Malgré une vie très courte, la Commune de Paris trouve le temps de jeter les bases d'une transformation radicale de l'enseignement (il faut que l'éducation soit professionnelle et intégrale). Sous le Second Empire, le journal *L'éducateur populaire ou Journal de l'instruction sans maître* propose même des manières de s'auto-former (principes, méthodes...), reprenant les idées de l'auto-éducation ouvrière. Certains éléments de ces réflexions de l'éducation intégrale vont trouver des prolongements dans les expériences pédagogiques alternatives du siècle suivant (mouvement de l'éducation nouvelle, pédagogie Freinet par exemple...). D'une manière générale, des institutions ou pratiques initialement conçues pour ou par un public populaire s'étendent par la suite à d'autres groupes sociaux. C'est le cas par exemple de l'emprunt des pratiques de sécurité sociale, du syndicalisme et de l'éducation permanente, au départ propres aux ouvriers, qui vont être généralisées plus tard notamment à partir de la III<sup>ème</sup> République.

---

<sup>57</sup> ALISE, N. op. cit.

<sup>58</sup> Cf dans Annexes 1. Des expériences d'éducation populaire universitaire

<sup>59</sup> LEON, A. ibid. p. 24

<sup>60</sup> Cf dans Annexes 1. L'éducation populaire ouvrière dans la première internationale

<sup>61</sup> CHAUVEAU, G. « L'école du travail dans la pensée ouvrière » [en ligne] dans *Ville École Intégration*, n° 113, juin 1998, © MENRT, CNDP [consulté le 6 avril 2009], disponible sur : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/chauveau113.htm>

<sup>62</sup> DE MUN, A., fondateur des cercles ouvriers, cité par LEON, A. ibid, p. 161

Cependant, Elmir<sup>63</sup> indique que les actions éducatives décrites au travers des traces des adhérents et sympathisants de l'Internationale n'ont pas réussi à se démarquer des modalités d'instruction bourgeoise et philanthropique. Leurs initiateurs ne sont pas tout à fait parvenus à constituer une culture ouvrière et faire vivre le modèle d'une éducation intégrale (modèle proudhonien) et se sont calqués sur les savoirs transmis par la culture dominante, tant en terme de contenus et que de modes (modalités d'appropriation du savoir inadéquates par rapport aux publics populaires). Cela laissait peu de place à une appropriation critique des savoirs. Cette réalité s'expliquerait par la composition majoritaire des adhérents de l'Internationale : artisans, intellectuels et ouvriers d'art (a contrario, semble-t-il, d'autres expériences en Allemagne, en Russie, en Italie...).

Durant cette période en m'inspirant de plusieurs travaux (Léon, Laot, Loncle), je distingue cinq modèles pédagogiques qui inspirent l'éducation populaire :

- Le modèle pédagogique de la veillée (littérature de colportage auquel survivront la lecture publique et les cours du soir dans les zones rurales parfois)
- Le modèle du patronage, au départ des apprentis, qui va influencer les initiatives concernant la jeunesse et dominer jusqu'à la première guerre mondiale
- Le modèle pédagogique qui s'en tient aux programmes conçus pour l'école primaire, avec persistance des formes traditionnelles
- Le modèle pédagogique de l'encyclopédisme, élaboré à la fin de l'Ancien Régime par les artisans de l'Encyclopédie (très bien représenté par Condorcet au sein du mouvement révolutionnaire)
- Le modèle pédagogique et social mutuelliste que l'on retrouve dans le fonctionnement de certaines écoles élémentaires et qui représente pour le mouvement ouvrier à la fois l'institution d'une entraide parmi les travailleurs et l'affirmation d'une autonomie vis-à-vis des autres classes sociales. Ce modèle du mutuellisme prend place dans une conception plus large de l'association et de la solidarité. La doctrine solidariste domine à cette époque les déclarations et débats sur l'éducation populaire<sup>64</sup> (et inspire un projet d'éducation universelle, intégrale et permanente)

Les trois derniers modèles ont en commun, en France, l'optimisme du rationalisme triomphant des philosophes des Lumières. L'ensemble de ces modèles sont marqués par l'internationalisation des modes d'encadrement.

### **Cartouche historique :**

Deuxième moitié du XVIIIème siècle : révolution industrielle au Royaume-Uni

1789 : Révolution Française

1791 : Loi Le Chapelier qui met fin aux corporations

1792 : débats pendant la période révolutionnaire sur les projets d'instruction publique

*1792-1804 : ère République française*

1795 : Manifeste des plébéiens par G. Babeuf

1811-1812 : conflit violent en Angleterre des luddistes

1830 : Révolution de 1830, journées insurrectionnelles

1830 : création de l'association polytechnique par des anciens élèves de Polytechnique

*1830-1848 : Monarchie de Juillet*

1831-1834 : premières grandes révoltes ouvrières organisées par les canuts lyonnais

1833 : lois Guizot

---

<sup>63</sup> ELMIR, op. cit.

<sup>64</sup> LAOT, F. « Apprendre dans les collectifs solidaires. L'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19ème siècle » dans *Savoirs*, 2005-9, L'Harmattan, pp 87-104.



1836 : arrêté du 22 mars encourageant la création de classes d'adultes (avec restrictions : autorisation spéciale du recteur, l'enseignement porte sur les matières de l'enseignement primaire)

1836 : création de la « London Working Men's Association »<sup>65</sup>

1838 : fondation de la société Grütli à Genève, en Suisse<sup>66</sup>

1840 : Proudhon écrit « Qu'est ce que la propriété ? »

Années 1840 : premiers patronages avec Don Bosco en Italie

1840 : Cabet publie « voyage en Icarie »

1840 : rapport de Villermé sur le tableau de l'état physique et moral des ouvriers dans les fabriques de coton, laine, et soie

*1848-1851 : IIème République française*

1848 : Printemps des révolutions ou des peuples (soulèvements révolutionnaires en Europe). En France, en février 1848, révolution qui renverse la monarchie de Juillet. Naissance de la seconde République française. Grandes luttes ouvrières, IIème République, suivie de répressions massives. Suffrage universel masculin. Abolition de l'esclavage dans les colonies françaises.

1848 : publication du manifeste du Parti Communiste par Marx et Engels

1848 : création du bulletin de l'association pour l'éducation populaire

1851 : naissance de l'Union Chrétienne de Jeunes Gens (protestante, UCJG)

1851 : coup d'Etat du 2 décembre en France

*1852-1870 : fin de la seconde République, Second Empire*

1864 : première Internationale

1866 : fondation de la Ligue de l'Enseignement

1871 : Commune de Paris (événements suivis par une répression énorme)

1871 : guerre franco-prussienne et défaite militaire de la France

1872 : fondation des œuvres des cercles catholiques ouvriers par de Mun

*1875- 1940 : IIIème République française*

1879 : congrès ouvrier de Marseille créant la Fédération du parti Socialiste de France

1880 : publication du pamphlet de Lafargue « Le droit à la paresse ».

1880 : enquête ouvrière de Marx

1880 : orphelinat de Cempuis (Robin)

1881-1882 : gratuité de l'enseignement primaire puis caractère obligatoire, instruction religieuse en dehors du cadre scolaire (Ferry)

1881 : première colonie de vacances importée de Suisse en France par le pasteur Lorriaux

Avec l'invention de l'espace démocratique se pose bien une dimension nouvelle par rapport aux expériences éducatives précédant la Révolution française : la question de la participation politique populaire et d'une éducation émancipatrice. L'éducation du citoyen est affirmée comme une préoccupation fondatrice d'une République démocratique. Elle fait partie de l'identité même de l'éducation populaire (mouvement vers l'égalité des savoirs et des pouvoirs). Dans la pratique, elle se traduit surtout par la démocratisation de l'instruction, sous forme de cours après l'école ou le travail (pour apprendre à lire - d'où le foisonnement des bibliothèques -, écrire et compter), avec des nuances voire des oppositions entre initiateurs. La popularisation des sciences représente un enjeu fort d'émancipation contre les religions. Les structures ouvrières, inspirées par la pensée ouvrière anarchiste en matière d'éducation (conception de l'éducation intégrale, mutuellisme), inaugurent des formes d'auto-éducation et une éducation populaire politique. D'autres acteurs ne visent pas à mettre en question l'ordre social : c'est le cas des patrons qui veulent une main d'œuvre mieux formée, ou du courant catholique qui reste conservateur (moralisation des classes ouvrières). La concurrence entre mouvements ouvriers, confessionnels et laïcs stimule néanmoins la création d'activités et parfois les emprunts d'un courant à l'autre.

<sup>65</sup> "as a political and educational association". T. STEELE. Ibid. p. 54

<sup>66</sup> Cf dans Annexes 1. L'éducation populaire ouvrière dans la première internationale

### I.1.2. La spécialisation des rôles (1884-1914)

Ce sous-chapitre s'ouvre sur la première étape de ma généalogie de la domestication de l'Education populaire, la loi de 1884, marquant séparation de la société civile organisée et de la société politique. Il faut distinguer entre activités éducatives, sociales et activités politiques. La doctrine solidariste appuie l'invention des premières interventions de l'Etat social pour répondre à l'urgence de la question sociale. S'il faut éduquer les citoyens, il ne s'agit pas de les politiser, d'où les efforts d'encadrement public des libertés syndicales et associatives. Peu d'années séparent cette Loi de l'Affaire Dreyfus, qui rend palpable le besoin de lieu de discussion et de réflexion politique sur les enjeux de société, rempli en partie par les universités populaires et avant elles par les bourses du travail. Ces initiatives mettent en valeur la responsabilité de formation des citoyens, de leur exercice politique populaire et posent déjà les premiers débats et divergences entre éducation politique et éducation au politique (dite « libre »), ainsi qu'au sujet des méthodes d'enseignement pratiquées, au moment même où se dessinent les premières expériences d'écoles nouvelles.

Les figures politiques de la III<sup>ème</sup> République redoutent les débordements et souhaitent parvenir à une relative paix sociale. Ils cherchent des voies de consolidation de la fragile république et de rapprochement des classes. La défaite de 1871 est très présente dans les esprits. C'est dans ce contexte de recherche de stabilisation et de modernisation des institutions représentatives que les premières lois publiques sur l'enseignement (lois laïques des années 1880) voient le jour, suivies de la reconnaissance des groupements intermédiaires, puis des premières mesures de politique sociale (toute fin du siècle). « Chaque réforme est une arme ôtée au socialisme révolutionnaire, chaque jour sans réforme une chance pour lui <sup>67</sup> ». Entre les deux grands modèles du libéralisme et du marxisme, les hommes de la III<sup>ème</sup> République forgent la notion de solidarité (relayée par Durkheim et le « solidarisme » de Bourgeois) qui domine le langage politique et savant. « L'établissement de systèmes de protection sociale nationalisés dans l'Europe de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle constitue, en effet, le résultat de volontés de consolidation des Etats nationaux <sup>68</sup> ». Il en découlera un ensemble important de lois sociales votées par le parlement (loi sur les mutuelles, loi sur les accidents du travail, loi sur les retraites ouvrières...). « La solidarité est ce principe de gouvernement qui permet de convertir les exigences et les craintes contradictoires engendrées par la proclamation de la République en une croyance commune au progrès <sup>69</sup> ». Ce droit social étatique fait intrusion dans la relation de face à face entre l'ouvrier et le patron, casse le dispositif paternaliste - qui jusque là régnait dans l'entreprise - et en même temps libère les patrons de la préoccupation incessante de surveiller et punir, leur permettant de se consacrer au rendement.

Les parlementaires craignent l'influence du socialisme. Durant tout le XIX<sup>ème</sup> siècle, un travail lent de dissociation va permettre d'exclure les conflits ouvriers du champ politique en arguant que le mode de lutte ouvrier n'emprunte pas la voie politique au sens noble du terme. Ainsi, les Républicains veulent juguler le péril représenté par les révolutionnaires en reconnaissant les « bonnes » chambres syndicales. Cette méfiance à l'égard des groupes politiques qui remettent en cause l'ordre établi va s'exprimer y compris en disqualifiant les

<sup>67</sup> P. Deschanel, représentant des « républicains modérés », cité par DONZELOT, J. *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*. Seuil, 1994 (1<sup>ère</sup> éd., Fayard, 1984).

<sup>68</sup> LONCLE, P. *L'action publique malgré les jeunes...*. Op .cit L'Harmattan, 2003, p.46

<sup>69</sup> DONZELOT, J. idem, p. 121

capacités politiques des ouvriers, jugés incapables de gouverner, immatures, et prêts à enfourcher la propagande révolutionnaire et les idées subversives sans recul. Comme classe mineure, il faut donc les protéger des mauvaises influences séditeuses. « La crainte de voir l'action ouvrière s'égarer sur le terrain politique est exprimée à maintes reprises dans les débats antérieurs à la loi de 1884<sup>70</sup> » et va se traduire par la volonté d'éliminer des syndicats tous les éléments de propagande qui seraient purement politiques, étrangers à la défense des intérêts professionnels. Si l'industrialisation et sa division du travail avaient déjà, au moment de son essor sous le Second Empire, déteint sur le mouvement associationniste ouvrier qui s'était scindé peu à peu en organisations plus spécialisées (syndicats, mutuelles et coopératives), la coupure va alors être consommée avec la loi de 1884. La liberté syndicale est reconnue mais en cantonnant les syndicats dans une action de défense professionnelle (et de ses intérêts spécifiques), leur interdisant de gérer directement des activités économiques (contrairement à leurs homologues anglais et allemands) et a fortiori de se mêler de questions politiques. Les « intérêts généraux » sont écartés de l'objet des syndicats, et réservés aux associations politiques autorisées et non séditeuses. Or, c'est la base de cette loi qui servira à la reconnaissance du fait associatif en 1901. Etrange retournement que d'oser aujourd'hui reprocher aux syndicats leur « corporatisme » alors même qu'il a été inscrit dans la Loi.

Dans ce contexte les bourses du travail et leur fédération font encore figure de résistance à cette spécialisation en mélangeant des activités politiques et non politiques. Avec Pelloutier, les bourses du travail tentent à la fois de définir des solutions assez globales, touchant le marché du travail (placement gratuit et contrôle de l'embauche et des salaires, création de statistiques), l'assurance (contre le chômage mais aussi la grève), ainsi qu'une connaissance approfondie de la réalité sociale pour comme le disait Pelloutier « donner aux ouvriers la science de leur malheur »<sup>71</sup>. Dans une approche comparable, la pratique de la maison du peuple étudiée par Talpin donne à voir ce mélange entre sociabilité ordinaire –boire, chanter, faire la fête, discuter et répondre aux problèmes quotidiens de la vie des ouvriers - et pratiques politiques traditionnelles<sup>72</sup>.

En revanche, ce même mouvement progressif de séparation va affecter d'autres initiatives d'éducation populaire, par exemple celles du courant Républicain, qui assumaient jusque-là leur dimension politique. Jusqu'aux lois laïques des années 1880, la Ligue de l'enseignement exerce ses activités en tant que mouvement d'éducation populaire et républicain (qui a, avec la franc-maçonnerie, permis d'étayer le « parti républicain »). A partir des années 1880, la Ligue va se convertir progressivement et accepter la distinction entre association éducative spécialisée et association politique<sup>73</sup>. Par les statuts juridiques, la mutuelle se verra également reconnue en tant que groupement intermédiaire à la fin du siècle, alors qu'elle faisait partie des activités variées du mouvement ouvrier. Le terme d'« économie sociale » fait son apparition. La montée progressive du social s'effectue dans un souci de neutralisation du conflit violent entre imaginaire politique d'émancipation et dures réalités du monde socio-économique. Elle s'appuie sur une morale de la solidarité dans une perspective compensatrice et non plus transformatrice des préjudices de la division sociale du travail. Ainsi s'opère la séparation du social et de l'économique. Les travailleurs subissent l'exploitation mais ils auront le droit à des compensations. « Ni trop, ni trop peu », cette doctrine républicaine du

---

<sup>70</sup> SOUBIRAN-PAILLET, *ibid.*, p. 108

<sup>71</sup> Cf dans Annexes 1. L'expériences des bourses du travail et leur fédération

<sup>72</sup> COSSART, P. et TALPIN, J. « La maison du Peuple comme lieu de politisation. Traces fragiles à partir de l'étude de La Paix à Roubaix (1815-1914) ». Article à paraître dans *Politix*

<sup>73</sup> MARTIN, J.-P. « La ligue de l'enseignement, la loi 1901 et le champ politique Républicain », dans ANDRIEU, C., et al. *Op. cit.*, pp. 459-475

social introduit un art de gouverner par la régulation du lien social plutôt que par la transformation volontariste des structures de la société<sup>74</sup>. C'est toute l'hypothèse de Donzelot sur l'invention du social qu'il analyse comme source du déclin des passions politiques, de l'exigence absolue de justice.

La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle signale donc cette lente maturation d'une division fonctionnelle des rôles, calquée sur la division du travail de la société industrielle qu'elle accompagne. Cette spécialisation atteint la visée holiste des initiatives « primitives » d'éducation populaire en externalisant la dimension politique, économique et sociale de leur action.

L'école est un autre enjeu de première importance qui structure tant les débats politiques que l'opposition entre les partisans de la généralisation d'un enseignement public laïc<sup>75</sup> et les catholiques, qui entendent maintenir leur position privilégiée au sein de l'instruction (publique ou privée). Les initiatives des différents courants de l'éducation populaire se diffusent et se concurrencent (catholique et protestant, laïc et républicain, ouvrier) notamment autour de l'enjeu du temps « péri-scolaire ». Les mouvements religieux s'engagent dans le processus à l'image des Unions Chrétiennes de Jeunes Gens, protestants (par imitation des unions anglo-saxonnes, Y.M.C.A.), qui créent les écoles du dimanche et celles du jeudi sur le créneau laissé libre pour l'enseignement religieux par les lois laïques. Ces écoles ouvrent le chemin aux écoles de vacances, aux colonies de vacances... Côté catholique, associations et mouvements trouvent utile d'avoir avec la jeunesse des contacts qui ne sont pas exclusivement fondés sur la pratique religieuse. L'Action catholique de la jeunesse française fondée en 1886 par de Mun, organise des cercles locaux sous tutelle étroite de la paroisse, donnant aux jeunes les moyens de prendre des responsabilités dans la Cité (ils ne s'intéresseront à la question sociale<sup>76</sup> qu'à partir de 1902). L'Etat républicain organise des patronages laïques selon le modèle fourni par les œuvres catholiques de jeunesse.

Dans ce temps de développement de l'éducation populaire, les acteurs de tous ces courants font référence à la question sociale et aux inégalités de conditions devant l'instruction et l'éducation. Ses défenseurs ont pour objectif la démocratie politique et l'appropriation de connaissances jugées utiles : de quoi être un bon citoyen, un bon syndicaliste et un bon travailleur. Terrot signale que la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle est marquée par l'intérêt prêté par l'éducation ouvrière aux besoins culturels spécifiques du monde ouvrier<sup>77</sup>, en écho à des initiatives antérieures (doctrinaires du socialisme utopique et du syndicalisme naissant). L'éducation populaire couvre donc de multiples actions qui s'adressent en priorité aux classes populaires, pour les intégrer ou pour les révolter (mouvement ouvrier). Les méthodes circulent d'un courant à un autre (causeries, conférences populaires, cercles d'étude, bibliothèques circulantes, lectures publiques, promenades récréatives ou visites de lieux de travail, cours du soir...). L'expérience du Sillon de Sangnier fait partie des expériences d'éducation populaire qui établissent un lien explicite avec la pratique démocratique et la question sociale<sup>78</sup>. Le Sillon va influencer profondément toute la pensée sociale du catholicisme en ouvrant à la prise de conscience par les catholiques des problèmes sociaux à partir des préoccupations éducatives.

---

<sup>74</sup> DONZELOT, J. *ibid.* p. 85

<sup>75</sup> VERRIER, C. « Education populaire, citoyenneté, culture et pédagogie » dans *Pratiques de formation – analyses*, N°49, 2005, Université Paris 8, p. 31

<sup>76</sup> HELUWAERT, M. *Pour l'éducation populaire*. L'Harmattan, 2004, p. 24

<sup>77</sup> TERROT, N. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. L'Harmattan, 1997, p. 12

<sup>78</sup> Cf dans Annexes 1. Le Sillon de Sangnier

L'affaire Dreyfus va alors coaliser ces différents courants autour de l'importance d'une éducation critique des adultes au nom du fait démocratique et donner naissance à l'expérience des universités populaires, présentées comme des laboratoires civiques (1898-1902 à Paris et en Province), issues de l'expérience du mouvement ouvrier et du mouvement de l'école laïque. Cette expérience, même si elle a des antécédents, rend très palpable un des pôles de l'éducation populaire, celui de la formation du citoyen, du développement de l'esprit critique et d'une éducation au politique. L'histoire de cette injustice dénoncée par Zola est insupportable aux yeux de ceux qui défendent la démocratie. Il faut créer des lieux de réflexion collective, de développement de l'esprit critique pour répondre à ce défi. L'objectif est de former une opinion publique autonome et responsable non aliénée par l'obscurantisme religieux et prédisposée à une forme de laïcité. Plusieurs expériences similaires aux Universités populaires naissent avant 1898, comme celle de la Bourse du travail de Bourges par exemple (en 1897), de coopératives<sup>79</sup> ou d'associations<sup>80</sup>. Certaines universités populaires sont d'ailleurs le prolongement de coopératives ou d'associations existantes. Ces initiatives<sup>81</sup> font se rencontrer des intellectuels, des militants et des ouvriers. Les instituts populaires (catholiques) sont conçus au tout début du XX<sup>ème</sup> siècle pour concurrencer les universités populaires laïques.

La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle est par ailleurs marquée par une période intense de réflexions et d'expériences qui vont révolutionner l'éducation en différents endroits. L'orphelinat de Cempuis de Robin créé en 1880 comme expérience d'éducation intégrale marquera profondément toutes les consciences de pédagogues du XX<sup>ème</sup> siècle, de Ferrer à Freinet. L'école intégrale de Faure en est une illustration<sup>82</sup>. Le thème de l'émancipation est repris également par Paul Robin et les auteurs du manifeste pour l'éducation intégrale paru en 1893<sup>83</sup>. A cette période, les expériences d'écoles nouvelles se multiplient partout en Europe et en Amérique du Nord. En Angleterre, ce sont la *New School* d'Abbotsholme par Reddie en 1899 et l'*Ecole Nouvelle* de Bédanes en 1892. A Chicago, l'*école-laboratoire* fondée par Dewey ouvre en 1896. A Munich, ce sont les *Arbeitsschule*, écoles actives créées par Kerschensteiner. A Rome il s'agit de la *casa de bambini* de Montessori, tandis qu'à Bruxelles Decroly ouvre l'*école de l'Ermitage*. En France, en 1899, l'*école des Roches* de Demolins voit le jour... Binet déclare la guerre à la pédagogie traditionnelle (1898, *La fatigue intellectuelle*). A Genève naît en 1899, à l'initiative de Ferrière, le bureau international des Ecoles Nouvelles pour l'Education. Celui-ci défend la liberté de penser de l'enfant, la construction de son autonomie.

Ces questions de rénovation pédagogique influent les expériences d'éducation populaire. Dès les années 1890 émergent de nouvelles attitudes pédagogiques : le souci d'expliquer, de démontrer, l'emporte sur celui d'imposer et de prescrire. Ce changement conduit à prendre en compte les besoins des auditeurs, et demande une réorganisation du cours d'adultes qui ne doit plus être, sous peine d'échec, la répétition de la classe du jour, par une double adaptation à l'âge et au milieu. Comment apprendre dans la distraction ? Pour intéresser l'adulte et obtenir un taux élevé de participation : proposer des thèmes alléchants, des matériels et procédés nouveaux. Font partie de cette rénovation les nouveaux médias : de la lanterne à

---

<sup>79</sup> Cf dans Annexes 1. Gide et l'idée de coopérative

<sup>80</sup> PREMAT, C. « L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires » dans *Tracés*, revue de sciences humaines, octobre 2006, pp. 67-84.

<sup>81</sup> cf dans Annexes 1. Les universités populaires

<sup>82</sup> cf dans Annexes 1. L'école intégrale de Faure

<sup>83</sup> BEZILLE, H. « Critique et autoformation » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 105.

projections au le cinéma. Dans les manières de faire, l'innovation consiste à faire alterner études scolaires ou professionnelles avec des séances récréatives, une part croissante étant réservée aux activités de loisirs (théâtre, concerts, excursions, sport, fêtes). Enfin, des expériences d'art social où le théâtre est conçu comme un moyen d'éducation et de critique sociales voient aussi le jour, initiatives d'intellectuels ou d'artistes militants soucieux de se mettre au « service du peuple »<sup>84</sup>.

### **Cartouche historique :**

1884 : loi Waldeck-Rousseau autorisant les syndicats professionnels ouvriers et patronaux  
Expansion coloniale (relance sous Jules Ferry)  
Mai 1886 : manifestation dans tous les Etats-Unis pour la journée de 8 heures ; l'une d'entre elles à Chicago est marquée par l'explosion d'une bombe en fin de protestation, des syndicalistes sont condamnés à mort parce que tenus responsables de l'explosion (« Haymarket affair »). La IIème Internationale décidera en 1889 de faire de chaque 1<sup>er</sup> mai un jour de manifestation des travailleurs en lutte (pour l'obtention de la journée de 8H) et en mémoire de cette injustice  
1886 : création de l'Assistance Publique  
1886 : naissance de l'Association Catholique de la Jeunesse Française (ACJF)  
1887 : première bourse du travail à Paris  
1891 : Encyclique Rerum Novarum « la question sociale » qui contribue à renforcer le courant du catholicisme social.  
1892 : quatorze bourses du travail, dont douze fonderont une fédération  
1893 : Durkheim publie *De la division du travail social*  
1894 : début de l'affaire Dreyfus  
1894 : Fédération des bourses du travail  
1894 : Le Sillon de Marc Sangnier  
1895 : naissance de la CGT (union de la fédération des syndicats de métiers et de la fédération des bourses du travail)  
1898 : affaire Dreyfus. En Janvier, Zola publie l'article « J'accuse... ! » dans le quotidien L'Aurore  
1898 : création de la Société des Universités populaires  
1898 : vote de la loi sur les accidents du travail  
1898 : loi sur les mutuelles  
1899 : bureau international des écoles nouvelles (Ferrière, professeur à l'université de Genève)  
1899 : création des cercles d'étude du Sillon  
1901 : création des instituts populaires du Sillon  
1901 : loi sur les associations  
1905 : la révolution russe par l'organisation des conseils ouvriers (soviets)  
1905 : la SFIO, unification du mouvement socialiste  
1905 : loi de séparation de l'Etat et de l'Eglise  
1906 : charte d'Amiens adoptée par la Confédération Générale du Travail (déclaration qui réaffirme l'indépendance du mouvement syndical par rapport aux partis politiques et qui marque la prééminence du syndicalisme révolutionnaire)  
1907 : apparition du scoutisme en Grande-Bretagne  
1907 : premières auberges de jeunesse en Allemagne avec l'idée d'auto-organisation (Schirman)  
1907 : création de l'union parisienne des centres de vacances qui deviendra l'UFCV  
1910 : loi sur les retraites ouvrières (âge fixé à 65 ans)  
1911 : création des Eclaireurs de France  
1911 : Taylor publie « The principles of scientific management », base de l'Organisation Scientifique du travail (O.S.T.) méthode de travail basée sur la rationalisation des tâches pour obtenir un rendement maximum  
1914 : fin de la section des bourses du travail au sein de la CGT et de leur autonomie  
1914 : déclenchement de la Première guerre mondiale

---

<sup>84</sup> LEON, A. op. cit. p. 155

Ce sous-chapitre sur la spécialisation des rôles avec la loi de 1884 est un signe de la séparation entre une bonne et une mauvaise éducation populaire politique. On voit se dessiner à côté du modèle ouvrier « l'éducation populaire pour révolter » (Pelloutier et des bourses du travail), d'autres modèles de l'apprentissage de la citoyenneté, récurrents ensuite dans le discours de l'Éducation populaire : notamment celui du bon citoyen, à qui on confie des responsabilités à son niveau dans l'activité mais sous tutelle étroite (par exemple de la paroisse). La question sociale divise les acteurs de l'éducation populaire, entre ceux qui craignent que la conscience des écarts entraîne le peuple vers le socialisme et ceux pour lesquels cet horizon est désirable. L'Affaire Dreyfus va alors servir de catalyseur pour l'engagement des intellectuels et rendre visible l'importance d'une éducation critique des adultes au nom du fait démocratique. Elle donne naissance au mouvement des universités populaires (rôle d'éducation au politique de l'éducation populaire) avec l'enjeu de former une opinion publique autonome et non aliénée. Des divergences apparaissent, entre éducation au politique et éducation politique, et sur les méthodes d'enseignement. Progressivement les expériences d'éducation populaire vont bénéficier des réflexions pédagogiques nouvelles : attitudes nouvelles (souci d'expliquer, d'apprendre dans la distraction, de s'adapter à l'âge et au public), procédés nouveaux (nouveaux médias), voire expériences nouvelles (théâtre comme moyen d'éducation et de critique sociale).

### I.1.3. Vers une reconnaissance de l'Etat (1919-1958)

Une nouvelle phase de séparation (spécialisation) se dessine après la Première Guerre Mondiale avec la Loi Astier sur l'enseignement technique, qui éloigne la perspective d'un rôle militant de l'Education populaire confinée au secteur de la démocratisation des loisirs de plus en plus spécifiés par tranche d'âge. En revanche, sur le plan pédagogique la période est très riche en termes de réflexions pédagogiques. Y a-t-il des confluences entre les acteurs, réseaux et méthodes ?

Différentes circonstances vont amener à la reconnaissance d'une délégation de la politique d'Etat aux organisations de jeunesse et mouvements d'Education populaire. Celle-ci s'inaugure avec le Front populaire au nom de la culture populaire et des loisirs. L'engagement s'amplifie pendant le gouvernement Vichy cette fois pour l'encadrement de la jeunesse - avec pour la première fois un département ministériel en seule charge des problèmes de jeunesse. Puis, à la Libération, cette reconnaissance est réactualisée dans un projet politique issu de la Résistance. Quels ingrédients vont peser pour orienter la prise de responsabilité politique d'Etat en matière d'éducation populaire ?

La guerre de 1914-1918 a engendré des blessures profondes : une véritable boucherie doublée d'une hécatombe humaine que n'ont pu empêcher les opposants au conflit. Les militants, notamment ceux issus du mouvement ouvrier, ont été décimés pendant cette période et n'ont pas pu transmettre leurs savoirs à la génération suivante. Au sortir de la première guerre mondiale, l'état de santé de l'ensemble de la population est mauvais. La réintégration de l'Alsace et la Lorraine, placées sous le régime allemand d'assurances sociales, pousse le gouvernement à aligner l'ensemble des régions sur les mieux loties en la matière : les assurances sociales couvrent la maladie, la vieillesse, l'invalidité et la maternité (le patronat s'oppose à une conception globale de la solidarité nationale et considère qu'il faut « séparer les risques », position constante tout au long du XX<sup>ème</sup> siècle) et bientôt les congés payés. Au sortir de cette première guerre, le mouvement ouvrier doit se reconstituer. Une lueur d'espoir s'est levée à l'Est avec la révolution de 1917. Cela n'empêche pas la C.G.T. d'opter dès 1916 pour une stratégie réformatrice qui tient à trois directions : acceptation du productivisme, ralliement à l'idée de collaboration avec l'Etat, notamment dans la gestion des rapports sociaux, et revendication du rôle de la classe ouvrière dans la reconstruction économique du pays après-guerre<sup>85</sup>.

A ce changement de culture du conflit vers une culture du consensus fait écho indirectement une rupture dans l'histoire de l'éducation des adultes. Je fais mienne l'analyse de Terrot, pour qui la Loi Astier sur l'enseignement technique (1919) ouvre une nouvelle ère de spécialisation des rôles. Jusque-là, l'éducation des adultes tendait à se confondre avec la mise en œuvre de la scolarisation primaire (ses étapes législatives), c'est-à-dire le processus de laïcisation de l'enseignement engagé depuis la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. Cette nouvelle Loi marque un pas décisif dans le processus de séparation. A partir de ce moment, la formation des adultes voit trois composantes se développer : la formation professionnelle (chargée de prendre en compte les besoins de connaissances pratiques ou théoriques nés du métier), l'éducation ouvrière (ayant pour but d'acquérir une meilleure formation militante) et

<sup>85</sup> BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.) *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. GEHFA/ L'Harmattan, 2009, p. 20



l'éducation populaire (chargée de mettre en œuvre une pratique étendue des loisirs et de former les cadres nécessaires)<sup>86</sup>.

La période d'après la première guerre mondiale annonce un développement considérable des mouvements et institutions de jeunesse. La nouveauté réside aussi dans le fait que certaines initiatives, jusqu'ici encadrées par des adultes, vont être organisées par des jeunes eux-mêmes. Avec ce développement particulier des mouvements de jeunesse pendant l'entre-deux-guerres se met en place la spécialisation par l'âge et le milieu. Tétard<sup>87</sup> fait l'hypothèse que les institutions voient cette génération de jeunes sans pères en creux de repères. Peut-être aussi que ces jeunes ayant grandi sans ces références paternelles ont mûri plus vite (plus aptes à contester notamment le risque d'une nouvelle guerre), confrontés à la dureté des conditions de vie et aux responsabilités à un jeune âge. Pendant toute la décennie 1920-1930, une surenchère d'initiatives concurrentes se tourne vers la jeunesse pour la façonner. Chaque mouvance ou courant d'idées veut créer son propre mouvement de jeunes. D'autres cherchent à promouvoir l'éducation mutuelle entre universitaires et jeunes ouvriers pour prolonger les amitiés nées dans les tranchées<sup>88</sup>.

Les premiers mouvements de jeunesse étaient confessionnels (protestants ou catholiques) et vont après 1918 développer l'action culturelle et l'apprentissage (formation professionnelle). Des mouvements de jeunesse confessionnels se déploient (JOC, JAC<sup>89</sup>), en particulier avec le scoutisme importé d'Angleterre (les Eclaireurs). En 1937 la JOC réunit 100 000 jeunes travailleurs ! Ils généreront l'engagement de nombreux syndicalistes (CFTC puis CFDT et certains CGT)<sup>90</sup>. Les mouvements féminins, comme la JOCF, ont d'ailleurs joué un rôle certain à l'égard de la promotion sociale des femmes<sup>91</sup>. Les composantes non religieuses aussi s'intéressent plus à la jeunesse, par des initiatives de militants et partis politiques en Europe (influences de la Suisse, de la Grande Bretagne, de l'URSS, de l'Allemagne et de l'Autriche) dans les années 1920-1930 (faucons rouges, République d'enfants, les pionniers, les Jeunesses communistes, les Jeunesses socialistes en lien avec la SFIO – les plus anciennes existant depuis avant 1900, les Jeunesses laïques et républicaines liées au parti radical).

Les méthodes héritées de l'éducation populaire côté pédagogie horizontale sont réutilisées et vantées : les cercles d'étude et les stages, plus particulièrement. Les conférences et cours d'adultes ont perdu leur attrait au profit de nouvelles activités : notamment les Ciné-clubs qui se développent depuis 1910.

« Le tissu associatif, culturel et sportif compris, demeure marqué par le clivage entre les deux 'France', laïque et cléricale<sup>92</sup> » mais l'identification entre école et démocratie s'atténue en même temps que les vertus unificatrices de l'école et de la patrie qui avaient nourri le combat républicain et que s'effrite le radicalisme qui avait contribué à ce ciment idéologique<sup>93</sup>.

---

<sup>86</sup> TERROT, N. Ibid, pp. 11-13

<sup>87</sup> TETARD, F. « Vous avez dit éducation populaire ? » dans *Rencontres tarnaises pour l'Éducation populaire du 27 novembre 1999*, Albi, Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports et Conseil général du Tarn, décembre 2000, pp. 19-41.

<sup>88</sup> Cf dans Annexes 1. les équipes sociales de Pessin-Garric

<sup>89</sup> Cf dans Annexes 1. la Jeunesse Agricole Chrétienne

<sup>90</sup> HELUWAERT, M. *Pour l'éducation populaire*. L'Harmattan, 2004, p. 26

<sup>91</sup> LONCLE, P. *L'action publique malgré les jeunes*(...). Op .cit L'Harmattan, 2003, p. 101

<sup>92</sup> TARTAKOWSKY, D. « Une redéfinition du politique par les associations », dans ANDRIEU et al. Op.cit, p. 48

<sup>93</sup> LABOURIE, R. « 1920-1940 : les mutations de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse » dans *Les cahiers de l'animation*, deuxième trimestre, 1981, N°32, Marly-le-Roi, pp. 3-8.

L'inexistence d'un parti confessionnel poussera à la création d'une association catholique en réponse au Cartel des gauches (la F.N.C.). Les Croix de feu souhaitent « dépolitiser la société par le truchement d'une mobilisation morale ».

Au sein du monde scolaire, au lendemain de la première guerre mondiale, le mouvement de l'éducation nouvelle prend une nouvelle vigueur. En Europe, ce renouveau est particulièrement lié aux idées pacifistes et syndicalistes et soulève la nécessité d'une éducation démocratique pour transformer la classe d'école assimilée en miniature à une monarchie absolue. Pour Freinet et d'autres, les méthodes actives ne suffisent pas, il faut développer une éducation dans un tout autre esprit contre la violence, le traumatisme de la guerre qu'ils viennent de vivre. Freinet<sup>94</sup>, inspiré par le syndicalisme révolutionnaire, explore une éducation populaire, destinée aux enfants du peuple. Différentes tentatives pédagogiques critiques des approches traditionnelles de l'école s'initient. Elles cherchent à mettre l'enfant au centre des apprentissages, à lui donner les moyens de s'exercer à la décision dans une collectivité, apprendre à organiser la vie scolaire (liberté, créativité, autonomie). Cette créativité pédagogique s'observe aussi bien en Allemagne dans les *Communautés libres* de Hambourg, qu'en Angleterre avec l'école *Summerhill* de Neil, ou aux Etats-Unis avec le *plan Dalton* et la pédagogie pragmatique de John Dewey du *Learning by doing*. A la même époque, les développements de recherches sur la psychologie de l'enfant (Claparède, Piaget, Wallon...) témoignent d'une intense activité de recherche pédagogique, y compris dans les mouvements d'éducation populaire qui cherchent à tirer des enseignements de l'échec des universités populaires dans leur modèle descendant de transmission des savoirs. L'ensemble de ces activités va résonner pendant plusieurs décennies dans les pratiques des différents courants de l'éducation populaire.

Pendant l'entre-deux-guerres, un nouveau modèle de rapports sociaux (en provenance des Etats-Unis) s'épanouit en France dans l'industrie. C'est d'ailleurs un socialiste réformiste (Thomas) qui appelle à accepter le taylorisme dès 1917, en pleine adaptation de l'économie aux besoins de la guerre<sup>95</sup>. Il s'agit de réduire le travail à une série de gestes et d'opérations, organisée et réorganisable. Ce modèle va modifier le capitalisme industriel et plus particulièrement le travail en emploi, c'est-à-dire en activité disciplinée et réglée, véritable dépossession du monopole du savoir du travailleur<sup>96</sup>. L'enjeu central du taylorisme consiste à faire perdre au travail son sens d'activité subjective dans l'atelier menant à des pratiques intersubjectives dans la société. La grande transformation consiste à substituer les questions du contrôle à celles de la propriété qui avaient constitué l'ossature du conflit entre les ouvriers et les patrons (par le mouvement ouvrier).

Plus largement, dans les années 1930, « le capitalisme est confronté à trois contradictions : la montée des luttes sociales, la décolonisation et la révolution de 1917, c'est-à-dire qu'une partie du monde dit pouvoir sortir du capitalisme<sup>97</sup> ». Ces trois contradictions se traduisent par des crises majeures. Les restrictions du marché, les tensions sur les prix des matières premières et donc sur les taux de profit aboutissent finalement à une crise interne majeure, la crise de 1929, qui montre la fragilité du système.

Pour répondre à cette situation, une série de propositions va être mise en avant : la révolution fordiste, l'intervention keynésienne et la redistribution d'une partie des richesses produites.

---

<sup>94</sup> cf dans Annexes 1. L'éducation populaire dans la pédagogie Freinet.

<sup>95</sup> BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.). op. cit. pp. 19-20

<sup>96</sup> PINARDE, R. *La révolution du travail. De l'artisan au manager*. Presses Universitaires de Rennes, 2000

<sup>97</sup> SQUARZONI, P. *Dol*. Les Requins Marteaux, 2007, p. 45

La révolution fordiste consiste à développer le marché intérieur plutôt que l'exportation. On accepte une certaine augmentation des salaires et, en contrepartie de celle-ci s'instaure l'organisation du travail Taylorienne (pas de démocratie dans l'entreprise). L'intervention keynesienne préconise une intervention de l'Etat dans l'économie pour éviter les crises et une politique monétaire de l'Etat qui accepte une certaine inflation pour pouvoir faire fonctionner le compromis social. La redistribution d'une partie des richesses produites correspond à l'objectif principal de plein emploi de la politique économique et de consommation de masse. Pour se rapprocher de cet objectif, il faut créer du salaire donc de la richesse, ce qui se traduit par l'acceptation d'une certaine redistribution des richesses : le « New deal ». De nouveaux droits viennent consacrer des améliorations : instauration de la journée de 8 heures, fin du travail des enfants, congés payés, institution d'un salaire minimum, prolongée plus tard par l'instauration d'une sécurité sociale à la Libération. Pour cela, on crée du salaire indirect, c'est-à-dire qu'on civilise le capital en prenant une partie du salaire qu'on socialise pour fournir des protections contre le chômage, la maladie, la vieillesse...

Au début des années 1930, le pays vit une grande crise économique. Le nombre de chômeurs augmente, les lois sociales sont oubliées, les travailleurs n'en peuvent plus. Entre mai et juillet 1936, un cycle de grandes grèves exprime cette colère. Deux millions de travailleurs ont cessé le travail et occupent les usines. En juin 1936, le gouvernement Blum prend le pouvoir et vote des lois sociales pour le monde ouvrier, mais les grèves ne cessent pas. Des accords concernent des augmentations de salaire, les congés payés, la semaine de 40 heures. Ces mesures ouvrent aux travailleurs l'accès au temps des loisirs et à la culture. Dans sa revendication progressiste, le discours du Front Populaire veut rapprocher les classes (humanisme culturel unanimiste). Ritaine démontre que l'effet majeur du Front Populaire est une réduction culturelle : un rétrécissement vers une conception uniquement réconciliatrice de la culture. Le discours du rassemblement et de la culture nationale contribue à « étouffer définitivement des discours de rupture : ceux qui affirmaient contre le rassemblement la séparation culturelle, et contre l'héritage, la contestation culturelle <sup>98</sup> ».

Dans cette perspective rassembleuse, l'action par la culture « réduite », va devenir l'outil privilégié du Front Populaire et l'organisation des loisirs celui de l'éducation populaire. Celle-ci est progressivement reconnue comme complément de l'école par le Front Populaire au travers de l'action du secrétariat d'Etat aux Sports et aux Loisirs. Léo Lagrange devient secrétaire d'Etat, responsable des vacances et plein air, des sports, et de la culture populaire. Le volet « culture populaire » était supposé « apprendre aux individus d'abord et avant tout à sentir leurs propres responsabilités » mais ne fait pas référence à la culture comme enjeu de luttes<sup>99</sup>. Lagrange cherche une formule républicaine pour répondre à la politique alors tant admirée des régimes allemands et italiens en matière de sport et de jeunesse, tout en s'en distinguant. « L'organisation des loisirs est un terme derrière lequel il convient de penser ce que l'on entend mettre. Il ne peut s'agir, dans un pays démocratique, de caporaliser les loisirs, les distractions et les plaisirs des masses populaires, et de transformer la joie habilement distribuée en moyen de ne pas penser <sup>100</sup> ».

---

<sup>98</sup> RITAINE, E. *Les stratégies de la culture*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1983, p. 51

<sup>99</sup> « Jaurès et Blum vont plus loin en se revendiquant d'une unité de la culture humaine qui ne serait traversée par aucune réelle contradiction de classe ». MAUREL, C. « Education populaire : point aveugle des partis politiques ? » [en ligne] sur le site *Education Populaire et Transformation sociale* [consulté le 20 avril 2009] disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org>

<sup>100</sup> Lagrange cité par FUMAROLI, M. *L'état culturel : une religion moderne*. Edition de Fallois, 1992, p. 93

Lagrange, pour respecter et encourager le choix individuel, s'appuie donc sur les associations - notamment celles émanant des syndicats - pour favoriser l'éducation populaire dans les sports, les arts et la lecture. Cela se traduit surtout par une offre de démocratisation culturelle<sup>101</sup>. Il crée un réseau de bibliothèques publiques où l'on peut venir lire, s'initier à l'écoute de la grande musique, etc. Cette politique soutient aussi à l'occasion les initiatives naissantes du théâtre populaire (Dasté à Saint-Etienne et le « théâtre du peuple » de la CGT) et les Maisons de culture supposées, dans chaque ville, intéresser l'ensemble des habitants aux problèmes sociaux ou politiques<sup>102</sup>. Au passage, la notion de « culture populaire » (entendue principalement comme « partagée par tous ») va en partie se substituer à celle d'éducation populaire<sup>103</sup>. C'est une période où le loisir, par le jeu des congés payés, s'amplifie (développement des colonies de vacances, du tourisme pour tous) et où la rhétorique « jeunesse » est au centre des discours. C'est la première fois que l'Etat en dehors de la question scolaire, se préoccupe de l'encadrement des jeunes<sup>104</sup>. Les CEMEA naissent dans les années 1930 (rencontre entre instituteurs et scoutisme) et mettent aussitôt en place des formations de cadres pour les colonies, les auberges de jeunesse, les CLAJ. Autour des auberges de jeunes se créent des clubs d'usagers qui se réunissent souvent le soir en semaine. Le CLAJ instaure la mixité et utilise les méthodes Freinet pour développer l'auto-gouvernement. Cette prise de responsabilité de l'Etat en matière de jeunesse va entraîner à son tour des rapports politiques étroits avec les mouvements et organisation de jeunesse.

Dans l'entre-deux-guerre, à la suite du Front populaire, des formations délivrées par les syndicats se développent, des cercles d'étude au niveau interne (département et région) regroupent le soir des militants de la CFTC (création de l'Institut Confédéral d'études et de formation syndicale, puis des écoles normales ouvrières en 1937). A la CGT, c'est le Centre Confédéral de l'éducation ouvrière qui est destiné à assurer une formation aux travailleurs<sup>105</sup>. A cette même période (années 1920-1930), se développe en France aussi le théâtre ouvrier, et *d'Agit prop* (l'influence de Brecht participe de cet élan). Le théâtre national populaire avec Vilar se présente dans des quartiers ouvriers de la région parisienne. C'est le début de décentralisation culturelle avec la création du théâtre du peuple de la CGT. Les auberges de jeunesse suscitent la participation à des courants culturels forts au sein de la classe ouvrière - notamment le groupe OCTOBRE, modèle de troupe engagée, établissant un lien vivant entre l'actualité et son travail théâtral (à titre d'exemple, le chœur parlé Citroën pour soutenir par des moyens artistiques ad hoc le mouvement de grève des usines).

Au niveau européen, les années 1930 sont marquées par les menaces fascistes en Allemagne et en Espagne, la stalinisation en URSS et les exclusions au PCF. La deuxième Guerre Mondiale éclate.

En France, le gouvernement de Vichy entreprend la révolution nationale, et dès août 1940 confie à Georges Lamirand, un ancien des Scouts de France et des équipes sociales, ingénieur chez Renault, un Secrétariat d'Etat à la Jeunesse. C'est la première fois en France qu'un département ministériel se trouve en charge des seuls problèmes de la jeunesse. La puissance budgétaire, politique et administrative du secrétariat est importante (son budget équivaut à

---

<sup>101</sup> « popularisation de la culture » qui « fait passer d'une conception classiste (culture ouvrière contre culture bourgeoise) à une conception patrimoniale (la culture comme héritage auquel tous les travailleurs doivent accéder) » qui prépare la jonction entre éducation populaire (tel Peuple et Culture), PCF, et Malraux. C. Maurel op. cit.

<sup>102</sup> elles organisent surtout des conférences, des expositions et relaient les films d'avant-garde

<sup>103</sup> avant que l'idéologie de « La Culture » avec Malraux ne vienne se débarrasser du terme « populaire » (trop rustique et modeste aux yeux de ce dernier)

<sup>104</sup> LONCLE, P. *L'action publique malgré les jeunes*(...). Op .cit L'Harmattan, 2003, pp. 60-62

<sup>105</sup> cf dans Annexes 1. l'éducation populaire et le syndicalisme à la C.G.T.

12% de celui de l'Instruction Publique, ses délégués régionaux échappent à l'autorité des Recteurs). Chargé de l'encadrement des jeunes (de leur préparation militaire), de la gestion du chômage des jeunes, il est responsable de 300 centres de formation professionnelle. La structure ouvre une direction de la jeunesse comprenant un bureau de la formation des cadres, un bureau des délégués de la jeunesse en région, un bureau des mouvements de jeunesse, une direction de la documentation<sup>106</sup>.

L'école d'Uriage<sup>107</sup> et le Bureau des mouvements de jeunesse vont naviguer entre adhésion (faisant le jeu du régime) et progressivement contestation, en organisant sous le manteau de quoi alimenter maquis et réseaux de résistance. Laval leur imposera une mutation profonde, suivie de la dispersion de ses fondateurs. C'est dans le cadre de cette politique jeunesse que se développent les chantiers de jeunesse, les compagnons de France, les Maisons de la jeunesse, les Camarades de la Rouge, les Centres de Jeunesse, les Ecoles de cadres, Jeune France<sup>108</sup> et l'Education spécialisée. Au sein de l'association Jeune France et de l'école des Cadres, le personnalisme de Mounier inspire une certaine conception de la culture destinée à consolider la communauté menacée d'éclatement, centrée sur la relation aux chefs et qui se distingue de la conception Républicaine (développement de l'esprit critique et discours égalitariste). Vichy mettra en place un système d'agrément et de subvention. A la Libération, la Direction des Mouvements de Jeunesse et de l'éducation populaire conservera un certain nombre des mesures de Vichy. Depuis lors, l'éducation populaire est sous tutelle ministérielle.

Entre 1942 et 1945, différentes initiatives de formation ouvrière chrétienne (syndicales, économiques, études sociales, artistiques, stages relatifs à la vie des travailleurs, colloques, congrès...) voient le jour. Elles sont mises en place par des acteurs de l'éducation populaire: C.O.E.I. (par le Mouvement Populaire des Familles), I.C.O. (voir chronologie ci-dessous), et université populaire de Marly-le-Roi initiée par la JOC (en 1942).

Au sortir de la deuxième guerre mondiale, la Libération inaugure une grande période d'intervention massive de l'Etat (sécurité sociale, nationalisations d'entreprises, dont des banques, planification). C'est la naissance de l'interventionnisme (étatisme keynésien). Cette pensée devient dominante pendant les 30 glorieuses : politiques de plein emploi et d'augmentation des revenus. Cette orientation prend place dans le cadre d'un rapport de forces, qui, après la guerre et au niveau international, est favorable. En 1945, la situation politique est effectivement nouvelle, le patronat globalement considéré comme collaborationniste n'a pas les moyens de s'opposer aux ordonnances qui créent la Caisse Nationale de Sécurité Sociale sous forme d'un établissement public. Le chômage inquiète les élites qui craignent l'influence communiste. Le système de protection sociale s'instaure autour du salariat (salaire indirect, cotisations de la part des salariés et des employeurs).

Le tournant de la seconde Guerre mondiale voit aussi naître une troisième génération de mouvements dans la foulée de la civilisation des loisirs : Peuple et Culture, Travail et Culture, Tourisme et travail, la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, les Francas, puis la Fédération Léo Lagrange, et les mouvements familiaux plutôt positionnés du côté de l'éducation ouvrière (tel le mouvement populaire des familles<sup>109</sup>, qui deviendra

---

<sup>106</sup> HELUWAERT, *ibid.* pp. 77-78.

<sup>107</sup> cf dans Annexes 1. L'école nationale des cadres d'Uriage et la méthode d'entraînement mental

<sup>108</sup> où on diffuse une culture « émotive et sensorielle qui relie le peuple, jeune ou rajeuni, à ses chefs, dans la communion des chants, des spectacles, des mythes et des images ». M. Fumaroli, *ibid.* pp. 110-111

<sup>109</sup> qui se retrouve en 1945 dans l'Institut de culture ouvrière avec la JOC, la JOCF et la CFTC. De cet institut naîtra un centre de culture ouvrière qui, avec le MLO entre 1968 et 1972, créeront un nouveau mouvement d'éducation populaire : Culture et Liberté. TETARD, F. « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire » dans *Esprit*, mars-avril 2002, N°3-4, p. 20

Mouvement de libération du Peuple avant de scissionner en 1951, suivi d'un nouveau mouvement : le MLO, mouvement de libération ouvrière). Peuple et Culture écrit dans l'introduction d'une de ses publications que depuis quelques années, les associations de jeunesse, les institutions d'éducation populaire et de nombreux éducateurs ont senti le besoin de s'intéresser davantage aux questions sociales. « Partout se développent les cercles d'étude sur les salaires, les enquêtes sur l'usine, les visites, les veillées sur le travail ou les fêtes pour le premier Mai <sup>110</sup> ». Pour permettre d'aider les éducateurs qui souhaitent faire une initiation vivante et sérieuse à l'Histoire du Mouvement Ouvrier, Peuple et Culture publie un manuel sur le mouvement ouvrier. Celui-ci peut servir à tous ceux qui veulent organiser des enquêtes, des cercles d'étude, des veillées, des fêtes sur les coutûmes, les peines, les luttes de la classe ouvrière au siècle dernier. Des matériaux sont sélectionnés (de la littérature, des pages d'histoire, des règlements d'usine, des faits, des chansons sur la condition ouvrière, textes de lois...) pour que l'éducateur soit les organise, soit les groupe pour une séance de lecture à haute voix, ou enfin les relie, les exploite en un véritable montage dramatique (dont des textes de Brecht), en invitant à la création de chacun selon le public, les circonstances ou son tempérament.

Quant à la jeunesse, elle provoque des réactions ambivalentes à la Libération du côté de l'Etat. Elle a été exaltée par le Gouvernement de Vichy, mais constitue quand même le cœur de l'idéologie de la période de la Reconstruction. Certes il n'est pas question d'embrigadement - le traumatisme vécu interdit toute tentative de ce type - cependant la jeunesse est considérée comme prioritaire vis-à-vis de la société à réinventer. Dès le programme d'action du Conseil National de la Résistance en 1944, puis avec l'installation du gouvernement d'unanimité nationale présidé par De Gaulle, l'Etat est appelé à prendre des responsabilités en ce domaine mais ne pourra intervenir directement pour les raisons évoquées : il va donc sous-traiter en quelque sorte son action aux mouvements dits éducatifs, notamment de jeunesse.

En 1944, deux types d'organismes s'estiment à même de représenter la jeunesse : les mouvements de jeunesse et d'éducation populaire d'une part, et la fédération regroupant les jeunes résistants, militants de courants différents soudés par le combat d'autre part. Ces derniers souhaitent politiser les problèmes de jeunesse <sup>111</sup>, défendant l'idée d'une « vie civique active », et une place d'acteur responsable pour la jeunesse dans la structure d'Etat. Dans une position de compromis, le Conseil de la Jeunesse sur la question de l'agrément reconnaîtra le besoin de subventionner « tout mouvement à but manifestement éducatif », dont les mouvements « teintés de politique ou de confessionnalisme », sachant que pour ces derniers il limite son appui « à la partie strictement éducative <sup>112</sup> ». Les mouvements politiques (jeunesses communistes, jeunes socialistes, jeunes radicales, etc.) seront donc assimilés à des œuvres éducatives jusqu'en 1947, date à laquelle ils seront exclus et plus considérés comme offrant les garanties nécessaires à la neutralité éducative <sup>113</sup> (d'où la création de la Fédération des Clubs de loisirs de Léo Lagrange). Ce tournant permettra de laisser de côté les divergences idéologiques de points de vue sur l'ensemble de la société, de problèmes plus complexes, et se concentrer sur des segments rendus consensuels : ceux des loisirs, des

---

<sup>110</sup> *Regards neufs sur... Le mouvement ouvrier*. N°5, Collection Peuple et Culture, Seuil, 1951

<sup>111</sup> Ils défendent l'idée que « le problème de la jeunesse est un problème d'éducation et un problème social. Il ne s'agit pas d'isoler les jeunes dans un milieu artificiel, mais il faut transformer les milieux naturels de vie, c'est le climat de la cité toute entière qu'il faut rendre plus exaltant », cité par TETARD, F. « L'histoire d'un malentendu : les politiques jeunesse à la Libération » dans *Les cahiers de l'animation*, 1986/12, N° 57-58, p. 84

<sup>112</sup> TETARD, F. *ibid*, p. 89

<sup>113</sup> TETARD, F. « Jeunesse et Education Populaire 1944-1962 » dans *Pour*, 1990, pp. 40-41.

équipements et du tourisme. Cette neutralisation de l'action éducative est tout à fait en décalage au sortir de cette période d'extrême engagement qu'est la Résistance ; elle indique à quel point il semble important aux responsables de ces politiques en reconstruction de rassembler, et la rapidité avec laquelle se diluent les enseignements du traumatisme.

Pour Ritaine, les mêmes questions et problèmes se posent qu'avec le Front Populaire : l'élan révolutionnaire d'une association comme « Travail et Culture », des premières maisons des jeunes à Lyon (créées par André Philip), ou le grand espoir mis dans les fonctions culturelles des comités d'entreprise, se refermera rapidement<sup>114</sup>. En 1944 est créée une nouvelle direction « de la culture populaire et des mouvements de jeunesse » dont Jean Guéhenno, républicain, sera le responsable. Cette direction devra être pluraliste, regroupant la plus grande partie des services de jeunesse et ne s'occupera que « des questions d'ordre éducatif<sup>115</sup> » en complément des efforts de l'école, de l'apprentissage et de la famille, avec pour but de permettre l'émancipation véritable des classes laborieuses (projet d'ordonnance sur l'éducation populaire visant à l'époque associations, fédérations, coopératives, comités d'entreprise dont les adhérents se regroupent pour développer leur culture et parfaire leur éducation). Les mesures mises en place pendant la collaboration seront réexaminées et reconduites pour plusieurs d'entre elles (l'agrément notamment).

Deux projets vont s'affronter au sein de cette direction, l'un se consacrant à la jeunesse en utilisant les méthodes de l'éducation populaire, l'autre (celui de Guéhenno) visant la culture populaire pour la formation critique des citoyens. « Ce qu'on sentait, c'est le besoin qu'avaient les peuples de nouvelles lumières<sup>116</sup> », dont la jeunesse - 15 à 30 ans environ selon lui - n'était qu'une des populations concernées. C'est le premier qui triomphera, d'où le malentendu durable dans ce ministère<sup>117</sup> et plus précisément l'avortement d'une direction de l'éducation populaire. Après quatre changements d'intitulé, elle deviendra en 1948 « Direction Générale de la Jeunesse et des Sports ». La notion d'éducation populaire y gardera un rôle mais orientée comme « ciment d'une société qui se fracture (...) baume nécessaire pour retrouver la plénitude sociale<sup>118</sup> », dessinant le futur d'un ministère bien gestionnaire à la tête d'une politique sectorielle de distribution d'activités de loisir et de réparation sociale. L'exact opposé de l'ambition qu'y plaçait Guéhenno, « d'élargissement de la conscience au nom d'une raison souple ». Comme certains de ceux qu'il avait recrutés pour constituer la première génération d'instructeurs nationaux spécialisés d'éducation populaire (et encadrer les fameux stages de réalisation<sup>119</sup>) il quitte ce navire, profondément déçu.

« La place me manque pour raconter ce qu'a été l'histoire de cette direction, de cette idée. Elle est triste. D'abord on la coucha dans les draps du Sous-Secrétariat vichyste à la Jeunesse. C'étaient des draps sales, difficiles à laver. On l'associa à la Direction des Mouvements de Jeunesse et on devine que ces mouvements confessionnels ou politiques s'entendirent assez mal avec un nouveau mouvement qui ne se recommandait lui, que du respect des esprits et de la liberté critique. Un peu plus tard, on fit pis : on la subordonna à la Direction des Sports. Les boxeurs, les amateurs de basket, les montreurs de marionnettes y ont débattu de ce que doit être l'Education populaire<sup>120</sup> ».

---

<sup>114</sup> RITAINE, E. op. cit, p. 59

<sup>115</sup> TETARD, F. « Vous avez dit éducation populaire ? », op. cit.

<sup>116</sup> GUEHENNO, J. « Sur l'éducation populaire », chronique dans *Le Figaro*, 2 mai 1952.

<sup>117</sup> TETARD, F. L'histoire d'un malentendu. Les politiques jeunesse à la Libération. Op.cit.

<sup>118</sup> Paroles d'A. Morice, à la tête du secrétariat, Secrétariat d'Etat à l'Enseignement technique, à la Jeunesse et aux Sports. *Aspects français de l'éducation populaire*, la Documentation Française, 1950.

<sup>119</sup> cf dans Annexes 1. Les stages de réalisation et leur corps d'instructeurs spécialisés au Ministère de la Jeunesse et Sports.

<sup>120</sup> GUEHENNO, J. idem

Ceux qui espéraient participer au développement de l'esprit critique de toute la population, jeunes adultes et adultes, après ce qu'il venait de se passer dans les camps de concentration, comme Mademoiselle Faure<sup>121</sup> recrutée dans cet espoir, s'en retournèrent amers comme Guéhenno, pensant que la bataille d'inscrire dans l'Etat une telle ambition pour l'éducation populaire était perdue au profit d'une simple loi sur la réglementation de la vie des mouvements de jeunesse confessionnels et politiques. Cette perte était d'autant plus forte que ces responsables, résistants, avaient vécu dans leur chair le besoin de combat pour cette éducation critique contre la complicité avec l'horreur.

Les débats sur les objectifs d'une politique éducative de la jeunesse s'organisent autour de trois pôles que j'ai complétés en m'inspirant de Tétard<sup>122</sup>:

- « éducatif au sens strict », vue comme une éducation complémentaire et en prolongement de l'instruction scolaire. Il s'agit alors de reproduction de la forme scolaire dominante ou d'une exploration à la marge d'activités plus ludiques, de type découverte, autour d'une vie de groupe.
- « éducatif au sens rénovateur », qui regroupe tout le champ de l'éducation et de la culture populaire, qui ne s'adresse pas à un âge particulier et se caractérise par une méthode, porteuse de pratiques sociales auprès d'un public populaire. Cette conception tend à utiliser les différentes traditions de l'éducation populaire comme pédagogie de la démocratie, travail d'émancipation intellectuelle.
- « social » où l'influence que la vie sociale exerce sur les jeunes est jugée comme primordiale (école, milieu de travail, quartier, village, famille, cinéma...), idée défendue par les Forces Unies des Résistants. Plus proche de la tradition de l'éducation ouvrière intégrale, cette dernière orientation fait place à l'action de transformation sociale. La pensée marxiste continue d'influencer les expériences d'éducation populaire (cf la méthode d'entraînement mental, par exemple).

Au début des années 1950 s'installe un réformisme frileux. Ritaine donne l'exemple des maisons des jeunes, dont la neutralité politique était toujours proclamée mais qui avaient pendant les premiers mois de la Libération instauré une forme de neutralité dynamique permettant le jeu de la confrontation entre les mouvements de jeunes. Celle-ci ensuite s'infléchit en neutralité de type unanimiste<sup>123</sup>.

L'éducation populaire continuera donc d'exister mais plus ou moins sous le manteau ou dans des espaces réservés (cas des stages de réalisation au sein de la Jeunesse et des Sports par exemple). A l'époque, le secteur de l'Éducation populaire n'est pas encore doté d'équipements à « faire tourner ». Le témoignage d'un jeune homme s'adressant à la Maison des Jeunes et de la Culture de sa commune dans la banlieue populaire d'Ile-de-France donne un exemple du type de proposition offerte aux jeunes dans les années 1950. Ce n'était qu'un local où se retrouvaient les gens pour débattre, chacun apportait un livre et on en discutait (il n'y avait pas d'activité). Ce type de pratiques résonne avec l'héritage d'expériences des institutions éducatives de la première internationale vers 1868 en France, en Suisse et en Belgique (lire ensemble le journal, débattre de livres...).

---

<sup>121</sup> Mademoiselle Faure veut s'impliquer dans une direction des adultes, où il serait permis toute explication franche et directe, c'est-à-dire politique, avec la jeunesse. Elle ne veut plus d'une laïcité comme neutralité politique imposée aux enseignants les contenant dans la tolérance de la mise en œuvre des lois antisémites. LEPAGE, F. « De l'éducation populaire à la domestication par la « culture » : histoire d'une utopie émancipatrice » dans *Le Monde Diplomatique*, N°662, mai 2009, pp. 4-5.

<sup>122</sup> TETARD, F. « Jeunesse et Education Populaire 1944-1962 », op. cit. pp. 33-34

<sup>123</sup> RITAINE, E. op. cit. p. 60



Les guerres de décolonisation marquent la fin de cette période. Il faudra pour certains pays plusieurs décennies encore pour être reconnus indépendants, mais le combat fait rage dans plusieurs continents. L'expression de « Tiers-monde » utilisée par Sauvy en référence au Tiers Etat, puis la conférence des non alignés, participent du mouvement de prise de conscience des inégalités et des oppressions Nord-Sud. Ces questions font réagir le monde de l'Education populaire. Le film de Vautier réalisé pour la Ligue de l'enseignement, « Niger 1949-1950 », illustre une posture militante de l'éducation populaire sur ces enjeux. Y sont dénoncés les bénéfices réalisés par les grandes compagnies, leur contribution à la misère et à l'exploitation des travailleurs sur place, la honte d'une aide au développement qui sert à financer des grands barrages pour l'électricité des blancs qui y résident.

### **Cartouche historique :**

1914-1918 : première guerre mondiale  
1917 : Révolution d'octobre, naissance de l'union des soviets (U.R.S.S.)  
1919 : création de l'internationale communiste fondée par Lénine  
1919 : loi sur la journée de huit heures et sur les conventions collectives  
1919 : Loi Astier sur l'enseignement technique  
1919 : création de la CFTC  
1920 : au congrès de Tours, l'adhésion à l'internationale communiste divise la SFIO ; création de la Section Française de l'Internationale Communiste qui deviendra le PCF  
1920 : création des Scouts de France (catholiques)  
1920 : création du Ciné-club suivie en 1929 de la fédération des ciné-clubs  
1920 : fédération française des éclaireuses  
1921 : Ferrière, cofondateur de la ligue internationale de l'éducation nouvelle  
1922 : création des Guides de France (scoutisme catholique au féminin)  
1926 : création de la JOC.  
1926 : fondation de la ligue française des Auberges de jeunesse par Marc Sangnier  
1924 : Cartel des gauches (accord électoral entre radicaux, SFIO et républicains-socialistes)  
1929 : krach boursier, crise économique mondiale  
1929 : Création de la JAC qui deviendra MRJC en 1963  
1931 : création du C.C.E.O. ouvert par la CGT  
1932 : Medvedkine (1900-1989), cinéaste soviétique, est l'inventeur du « ciné-train », unité mobile de production qui sillonna l'URSS en 1932 pour filmer ouvriers, paysans et mineurs du pays, et leur montrer sur le champ leur propre travail  
1933 : Hitler arrive légalement au pouvoir en Allemagne et commence à mettre en place les camps de concentration  
1934-1939 : Guerre d'Espagne (coup d'Etat franquiste)  
1935 : création de la L.O.C., qui deviendra au tournant de la guerre le M.P.F.  
1936 : programme commun du Front Populaire qui gagne les élections. Sous la pression des grandes grèves spontanées avec occupation dans les usines, le gouvernement accorde la semaine de 40 h, deux semaines de congés payés et une augmentation de salaire (7 à 15%)  
1936 : création des CEMEA  
1939-1945 : deuxième guerre mondiale  
1942 : création du C.O.E.I.  
1943 : création du Conseil National de la Résistance  
1944 : la République des Jeunes (future FFMJC)  
1944 : naissance des Francas  
1944 : droit de vote des femmes  
1944 : création de la CGC (syndicat des cadres)  
1945 : création de la caisse nationale de sécurité sociale  
1945 : plan Langevin-Wallon qui encourage les pratiques éducatives innovantes  
1945 : création de l'Institut de Culture Ouvrière (I.C.O.) dont le rôle est de développer une formation économique, sociale, civile, artistique et scientifique des travailleurs

1945 : naissance de Peuple et Culture. Ses fondateurs descendent des maquis du Vercors ou sortent des camps de concentration, héritiers d'une histoire : l'équipe initiale appartient à la génération du Front populaire. La totalité d'entre eux ont appartenu aux « auberges de la jeunesse ».

1946 : création de la Fédération Nationale des Foyers Ruraux (Tanguy Prigent)

1946-1954 : guerre d'Indochine

1946-1956 : IVème République française

1946 : création de la C.N.T.

1947 : Commission Langevin Wallon qui estimait que l'éducation populaire était la possibilité de développement des facultés intellectuelles, esthétiques, professionnelles, civiques et morales (commission dont les conclusions ne seront jamais appliquées<sup>124</sup>)

1947 : vague nationale de grèves pour une hausse salariale / divisions syndicales vis-à-vis du plan Marshall d'aide à l'Europe

1947 : création CGT-FO

1950 : le Mouvement Populaire des Familles devient le Mouvement de Libération du Peuple (M.L.P.)<sup>125</sup>

1951 : l'I.C.O., ayant des difficultés financières, est relancé par la JOC sous le nom d'une nouvelle association : Centre de Culture Ouvrière

1955 : conférence de Bandoung, pays du Tiers monde devenus indépendants, non alignés

1955 : une afro-américaine, Rosa Parks, refuse de quitter une place réservée aux Blancs qu'elle occupe dans un bus urbain de Montgomery. C'est le point de départ d'un large mouvement de protestation contre ces ségrégations et pour l'obtention de droits civiques

1958 : naissance de la Vème République française

1958 : création du régime national interprofessionnel d'allocations spéciales aux travailleurs sans emploi de l'industrie et du commerce

Cette période (1919-1958) a commencé par une nouvelle étape dans le processus de spécialisation : la Loi Astier, qui entérine une séparation entre formation professionnelle, ouvrière (militante) et éducation populaire (extension des loisirs et formation des cadres). Elle s'est poursuivie par l'identification massive de l'éducation populaire aux mouvements de jeunesse (l'importation du scoutisme joue un rôle majeur), avec une répartition poussée des mouvements par public.

Parallèlement, la culture populaire est devenue une politique d'Etat avec le Front Populaire, qui soutient l'éducation ouvrière et populaire, dans une perspective de réconciliation des classes et de démocratisation des loisirs en complément de l'école et grâce aux congés payés. Cette reconnaissance s'est amplifiée au cours de la guerre sous le gouvernement collaborationniste de Vichy, avec les premiers postes, subventions (aux mouvements d'envergure nationale) et l'agrément « éducation populaire ». Il s'agissait d'encadrer la jeunesse, de les préparer militairement, de consolider la communauté menacée d'éclatement (centrage sur la relation aux chefs). A la Libération, malgré le traumatisme du nazisme et l'élan de la Résistance, le projet d'ordonnance sur l'éducation populaire de Guéhenno, d'une culture populaire pour la formation critique des citoyens, est écarté au profit d'une action publique prioritaire envers la jeunesse utilisant, les méthodes d'éducation populaire, et surtout les pratiques sportives. Dans le même temps, dans les expériences d'éducation populaire, la critique des méthodes scolaires classiques s'affirme et le modèle du cadre s'impose (choix de promotion d'élites des classes populaires pour former d'autres).

<sup>124</sup> VERRIER, C. op. cit. p. 33

<sup>125</sup> En 1950, le congrès du MPF-MLP est l'objet d'affrontements sans précédent. Le débat se positionne dans une opposition entre la conception du « politique d'abord » et la conception de « la promotion collective d'abord ». Une tendance s'affirme, refusant l'action directement politique, et décide de faire scission en 1951, pour fonder le MLO (Mouvement de Libération Ouvrière) en 1952.

#### I.1.4. L'institutionnalisation dans l'animation socioculturelle (1958-1975)

Le grand changement structurel pour l'éducation populaire pendant cette période va venir de la planification d'une politique d'équipement socio-éducatif, conjointement désirée par l'Etat et les grands mouvements ou fédérations d'Education populaire. S'agit-il d'actions véritablement privées ou parapubliques ?

Le terme de « développement » rime avec aménagement urbain et normalisation. Ce tournant fait entrer l'Education populaire dans une nouvelle ère, celle de la professionnalisation (naissance de métiers de techniciens sanctionnés par des diplômes), de l'équipement, et de l'institutionnalisation que ces modifications entraînent progressivement. L'institutionnalisation est une évolution intrinsèque de la forme associative, lorsque l'association, en augmentant ses effectifs, s'émancipe de l'accord des volontés individuelles qui ont présidé à sa naissance<sup>126</sup>. Pour faire « tourner » les équipements, les activités socio-éducatives se multiplient.

En parallèle de cette politique d'Etat, les acteurs de l'Education populaire reçoivent l'influence de réflexions pédagogiques ou psychologiques du continent américain, et de mouvements protestataires des années 1960-1970 marqués par l'explosion de 68. Les acteurs de l'Education populaire se saisissent-ils de ces apports, de ces critiques et de ces luttes ?

Le tournant commence avec la politique étatique de planification. Pour Augustin<sup>127</sup>, deux périodes se succèdent et s'emboîtent dans cette politique massive d'équipement socio-éducatif. La première se caractérise par le renforcement de l'intervention de l'Etat (1958-1974), avec des réglementations de plus en plus précises et fonctionnelles. La traduction s'opère autour de 1962. Avant, le désir de bâtir des politiques de la jeunesse est revendiqué mais la réalité des actions fait illusion. Après 1962, avec la loi-programme d'équipement socio-éducatif du 4<sup>ème</sup> plan, les politiques prennent une nouvelle consistance, matérialisées en budget, équipements et personnels spécialisés. Dès le tournant des années 1960-70, l'Etat reproche aux Fédérations d'Education Populaire et à leurs associations adhérentes d'être trop idéologiques et pas assez techniques.

La nouveauté dans l'intervention de l'Etat surgit de cette fameuse planification des équipements. Les stratégies des responsables fédéraux associatifs des grands mouvements et celles des techniciens des politiques étatiques se rejoignent pour déboucher sur l'ouverture massive d'équipements spécifiques, gérés par des associations privées ou para-publiques. La distinction privée-publique, si elle garde sa pertinence, perd de sa visibilité<sup>128</sup>. « Les acteurs du champ associatif, devenus massivement des professionnels, perdent incontestablement du pouvoir et s'apparentent plus à des prestataires de service qu'à des militants<sup>129</sup> ». Sous l'égide de l'Etat, des procédures de financement se généralisent dans le cadre du Plan, et des filières diversifiées de formation professionnelle se créent (I.U.T., I.R.T.S, diplômes d'Etat des ministères). Une estimation évalue à 6000 les équipements socio-culturels édifiés durant la période 1962-1975. Les équipements s'institutionnalisent et les bénévoles et militants cèdent

<sup>126</sup> BARTHELEMY, M. Associations : un nouvel âge de la participation ? Presses de Sciences Po, 2000.

<sup>127</sup> AUGUSTIN, J.-P. « Une approche historique. Les années 1950-1990 » dans *POUR*, 1990, pp. 47-65.

<sup>128</sup> AUGUSTIN, op.cit.

<sup>129</sup> LONCLE, P. *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. L'Harmattan, 2003, p.33

la place aux mouvements professionnels. Si la planification nationale n'est pas nouvelle non plus (elle date de 1946), après la reconstruction économique, le IV<sup>ème</sup> plan marque une rupture en favorisant la notion d'équipements collectifs et en prévoyant cette fois les dépenses pour leur construction.

Le Haut Commissariat de la Jeunesse et des Sports propose le premier effort de planification et de normalisation (loi programme d'équipements sportifs et éducatifs du 28.01.1961). Augustin explique que les transformations urbaines et les têtes de réseau Jeunesse et Education populaire (qui y voient une reconnaissance) participent non seulement à la diffusion des modèles de planification et des grilles d'équipement...mais aussi aux techniques d'enquête, aux analyses de milieu, aux démarches pour favoriser l'implantation d'équipements par les municipalités.

Cette étape a pour contrepartie la naissance d'un métier d'animateur urbain favorisée par l'accroissement de ces équipements et les formations spécifiques mises en place par l'Etat, qui prennent le relais des militants et des bénévoles dans les quartiers à partir du milieu des années 1960. A côté de l'animateur militant apparaît l'animateur professionnel de la non directivité (qui ne défend pas de cause). Outre l'exigence de professionnalisation (avec ses diplômes), l'animation s'accompagne d'un séquençage et d'un activisme plutôt opposés à la vision globale de l'éducation populaire.

Ce sont surtout les couches moyennes qui semblent avoir le plus profité de ces transferts dans la mesure où elles ont été capables de négocier la prise en compte de leur capital sportif ou culturel pour déboucher sur de nouveaux postes professionnels (mobilité sociale relative). Ce nouveau modèle d'animation urbaine apparaît dans l'espace en mutation de la France des « trentes glorieuses »...La « montée des jeunes », amplifiée par les migrations et l'urbanisation, est perçue comme source des problèmes d'intégration urbaine (les « blousons noirs ») tout à fait attisés par les médias. Le gouvernement répond à ces problèmes par des équipements et de l'animation urbaine (naissances de MJC dans presque toutes les villes par exemple). Plus profondément, ces changements génèrent une conversion vers le nouveau modèle de l'animation, prenant appui sur la censure du religieux et du politique. Le nouveau paradigme est celui d'une animation neutraliste pour les jeunes. Les animateurs sont des professionnels (avec un métier « à tout faire ») et souvent des contre-modèles de l'éducateur habituel<sup>130</sup>. Une lecture en clair des diplômes est instructive : du DECEP puis CAPASE, et DEFA enfin, le terme d'éducation populaire disparaît des intitulés, en passant par le socio-éducatif puis tout simplement l'animation. Les Maisons des Jeunes et de la Culture sont quasi totalement gagnées par « l'animationisme » à tel point que l'on peut se demander si leur référence à l'éducation populaire ne tend pas à devenir purement référentielle<sup>131</sup>. Si les risques de la sectorisation et de la normalisation des équipements sont perçus dès la fin des années 1960 par les acteurs de terrain (les travaux de la commission animation du 6<sup>ème</sup> plan pointent les dangers de cloisonnements et invitent à limiter les séparations administratives), rien n'y changera. L'éducation populaire n'était pas habituée à gérer (au sens fonctionnaliste et marchand) des équipements. Jusqu'ici, il n'y avait qu'un local pour se retrouver, mais pas d'équipement à rentabiliser. Cette inflexion nourrit la dilution de l'éducation populaire dans la multiplication d'activités socio-éducatives.

Cette période est aussi marquée par l'avortement de la tentative de rattachement de l'éducation populaire au tout neuf Ministère de la Culture confié à Malraux. Cette tentative se

---

<sup>130</sup> VERRIER, C. op. cit. P. 32

<sup>131</sup> MAUREL, C. « Vers un social-culturel ? » dans *Cahiers de l'animation*, IV, N°56, 1986, p. 55

solde par un échec en 1964 avec le retour de cette responsabilité vers le Ministère de la Jeunesse et des Sports où elle restera. Cette fin de non recevoir à l'égard des acteurs de l'éducation populaire jugés incapables d'atteindre l'excellence est animée par l'idéologie du ministère, les « grandes valeurs littéraires et artistiques de notre pays <sup>132</sup> ». Cet épisode traduit l'orientation idéologique du Ministère des affaires culturelles, ministère des artistes avant tout, en défense du potentiel rassembleur de « La Culture » (déjà en voie d'élaboration avec Mounier), de la diffusion des grandes œuvres officielles, et du caractère sacré du créateur. Le ministère entend agir pour soutenir la professionnalisation des créateurs et diffuser le patrimoine officiel. C'est la fin d'un espoir que portaient les instructeurs de Jeunesse et Sports de voir le Ministère de la culture s'impliquer pour la culture populaire (qu'il rejette définitivement comme pratiques « amateurs »). Pour autant, cette idéologie du « développement culturel » entre progressivement dans les mouvements d'éducation populaire et imprime une « dérive culturaliste » sur les actes. « La démocratisation culturelle » (inspirée par le Ministère de la Culture dont les mouvements voudraient obtenir reconnaissance) marque l'effacement de la dimension conflictuelle de la culture et éloigne d'autres conceptions critiques, en particulier celles d'une éducation populaire engagée, telle que pratiquée au sortir de la deuxième guerre mondiale. Peuple et Culture en est une illustration : la notion consensuelle de « développement culturel » a été adoptée en 1965 dans leur association <sup>133</sup>.

Tandis que dans les années 1955-1960 commence à s'imposer le modèle de l'animateur comme « celui qui fait confiance en la capacité des groupes à élaborer leurs modèles de référence » <sup>134</sup>. Le tournant idéologique de l'animation s'épanouit plus aisément sous l'influence de la non directivité dans les pratiques d'éducation populaire. Les écrits de Rogers sur la « non directivité », posture empathique centrée sur l'individu, sont en concordance avec la croissance économique homogène et les conquêtes sociales. Dans cette atmosphère où les entreprises commencent à mettre en œuvre la direction par les objectifs, la non directivité ne dérange plus. Au contraire, elle participe de cette nouvelle philosophie rassembleuse qui se veut ignorante des contradictions fondamentales ou secondaires et ne connaît que les objectifs mobilisateurs basés sur des consensus. Les effets d'une application confuse et hégémonique de ces idées de la non directivité s'observent dans plusieurs associations d'Éducation populaire. La non directivité devient neutralité et non intervention : laisser-aller et laisser-faire en éducation - s'abstenir d'agir et absence de direction - s'éloignant en cela même de Rogers <sup>135</sup>. Cette période est aussi celle de l'introduction de la dynamique de groupes en France (première semaine en 1956). « La formation psychosociale répond à certains besoins née des changements opérés dans le monde du travail <sup>136</sup> ». La dynamique de groupe se présente comme une nouvelle méthode de formation aux relations humaines très impliquante. Ces deux approches centrées sur la communication s'opposent au courant de l'entraînement mental plus tourné vers le contenu, lequel connaît aussi à cette époque encore une large diffusion, notamment dans l'industrie.

---

<sup>132</sup> MOINOT, P., proche de Malraux, cité par TETARD, F., « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire », op. cit., p. 52

<sup>133</sup> cf dans Annexes 1. Les idées influentes dans l'association Peuple et Culture entre 1967 et 1979

<sup>134</sup> CHOSSON, J.-F. « L'entraînement mental : une histoire au sein de l'histoire » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 70

<sup>135</sup> BEST, F. « Éducation nouvelle- Courants pédagogiques actuels : problèmes idéologiques et philosophiques » [en ligne], intervention lors d'une semaine d'étude en 1979, CEMEA, [consulté le 5 juillet 2007], disponible sur [http://www.cemea.asso.fr/imprime.php3?id\\_article=1099](http://www.cemea.asso.fr/imprime.php3?id_article=1099)

<sup>136</sup> LAOT, F. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. L'Harmattan, 1999, p.76

Parmi les ressources pédagogiques influentes des années 1960-1970, on peut compter sur les apports de la psychologie : ceux de Rogers déjà mentionnés, les théories de Piaget et la psychanalyse, qui occupent une place de choix dans l'esprit des années 1960. La pédagogie Freinet continue d'être une référence à cette époque<sup>137</sup> (en 1968, tous les mouvements pédagogiques, y compris les CEMEA, seront invoqués comme références par les étudiants et les enseignants<sup>138</sup>).

En parallèle, venue aussi d'outre Atlantique, l'influence de la théologie de la libération, au croisement du christianisme et du marxisme<sup>139</sup>, se ressent sur la JAC dès les années 1960. Le mouvement découvre aussi la dimension internationale, devenant d'ailleurs le MRJC, et participera aux grandes luttes de la fin des années 1960 : celles du Larzac et de l'entreprise autogérée des LIP au début des années 1970).

En France, d'autres courants plus critiques des institutions, dont celui issu de la psychiatrie (déjà en marche depuis 1930 et confortée par l'expérience de Saint-Alban en Lozère pendant l'occupation), vont rejoindre en 1968 la critique de l'école traditionnelle et de l'université destinée à dresser les individus disciplinés et dépourvus d'esprit critique (alimentée par la diffusion des idées de Foucault). L'internationale situationniste (Vaneigem, Debord), qui répudie l'utilitarisme du monde bourgeois et tout ce qui relève de la logique marchande et du contrat, exprime aussi une critique radicale.

Psychothérapie institutionnelle et pédagogie institutionnelle mettent en commun leurs expériences de prise en compte de l'établissement dans lequel se réalisent les activités en question (l'hôpital pour les uns, l'école pour les autres). La description d'une expérience de pédagogie institutionnelle par Oury et Pain, *Chronique de l'école-caserne*, marque les esprits. La pédagogie institutionnelle est centrée sur la réorganisation des relations dans la classe et dans l'établissement, avec la prise en compte explicite d'une présence de l'inconscient dans le processus éducatif. L'institution clef consiste essentiellement en des lieux de parole mis en place dans les classes. Le « conseil de classe coopératif » est la réunion généralement hebdomadaire des élèves où se discute tout ce qui a trait à la vie de la classe (règlement des conflits, décisions à prendre, souhaits...). Lapassade, Lobrot, Oury, Vasquez en sont les principaux protagonistes en lien avec la psychothérapie institutionnelle. Une scission intervient en 1964 entre un courant qui conserve l'approche thérapeutique (Oury, Guattari) et une autre tendance d'inspiration psycho-sociologique qui s'éloigne de la dimension psychanalytique et se concentre sur l'autogestion pédagogique dans une visée de transformation sociale (Fonvieille, Lourau, Lapassade, Lobrot). Les formations que proposent le Ministère de la jeunesse et des sports et les mouvements d'éducation populaire vont d'ailleurs intégrer certains apports de la pédagogie institutionnelle à leurs pratiques.

Au niveau international, les années 1960 voient naître à l'Est comme à l'Ouest des mouvements protestataires et libertaires tant au plan politique que culturel et artistique. Aux Etats-Unis des organisations noires luttent pour obtenir leurs droits civiques (dont les Black Panthers), d'autres mouvements s'opposent à la guerre du Vietnam (dont la contre culture hippie)...

---

<sup>137</sup> LINDENBERG, D. *Choses vues. Une éducation politique autour de 68*. Barthillat, 2008, pp. 89-92

<sup>138</sup> BEST, F. op. cit.

<sup>139</sup> JOUSMET, R. « Emancipation et transformation sociale selon Paulo Freire » dans *L'émancipation syndicale et pédagogique*, mai 2009, N°9, p. 7

De 1958 à 1962, la guerre d'Algérie divise l'opinion tout autant que chaque parti, y compris les mouvements d'éducation populaire même les plus consensuels. C'est le cas de la JEC et des Scouts de France (cf chapitre I.2 sur les rapports entre éducation populaire et politique). En France, outre les opposants à la guerre d'Algérie, les autres mouvements anti-colonialistes et anti-impérialistes vont faire bouillonner la marmite jusqu'aux premiers indices d'une convergence des indignations entre jeunes et ouvriers avant 1968 (cf les grèves de la Rhodia à Besançon et le mouvement étudiant à Nanterre dès 1967). La poussée révolutionnaire va durer bien au-delà de 1968. La crise de 1973 n'arrête pas dans un premier temps les grèves, particulièrement dans la métallurgie (en 1975). Les années 1960-1970 présentent une vaste période de contestation dans le monde occidental, avec 68 comme pivot. Dans les usines en France, de même qu'en Italie, les grèves de mai-juin 1968 déploient un cycle d'insubordination ouvrière et de déploiement d'une politique ouvrière que X. Vigna clôt en 1979 avec la défaite des sidérurgistes à Longwy et Denain<sup>140</sup> (date après laquelle il ne constate plus de grèves offensives dans l'industrie sauf dans l'automobile). Dès lors les espoirs de lutte se reportent vers l'Etat, en attente d'une victoire électorale de la Gauche (comme en 1936). Cette insubordination se caractérise par le « fait que de très nombreux ouvriers ne se soumettent plus, ou difficilement, à l'ordre usinier, à ses contraintes, et à sa hiérarchie ». Cela inclut les manifestations de grèves mais aussi des micro-conflits d'atelier qui instruisent et démontrent la capacité politique ouvrière. Les occupations en constituent un enjeu crucial. Dans les ateliers, expliquent en effet Beaud et Pialoux, « parler du travail, c'est parler politique non pas au sens d'avoir une opinion politique mais en faisant référence à des « bagarres », à la relation aux « chefs », à des incidents, des indignations, des humiliations. C'est donc peu ou prou toujours évoquer des formes de solidarité et d'opposition à un ennemi ». Pour le dire autrement, on n'adhère pas globalement à des « idées » sur la classe ouvrière, sur la manière de résoudre tel ou tel problème politique. « On se prononce avant tout à propos de réalités concrètes dont on fait l'expérience par rapport à des individus précis<sup>141</sup> ».

1968 va être l'explosion, sur le plan politique, d'une exaspération généralisée, et de la classe ouvrière et des étudiants, dans une vaste remise en cause des fondements de la société industrielle et de la société de consommation. Une conjonction d'effets mène à un conflit généralisé : grève générale et occupations des usines. La période est marquée par la convergence de toutes les idées pédagogiques et politiques dans de nombreux pays qui ont précédé cette explosion. Un immense désir de "changer la vie" s'affirme, avec des luttes de grande ampleur qui réclament de « ne pas perdre sa vie à la gagner », et beaucoup d'expériences militantes sur le terrain (des comités d'action lycéen en 1967, à la démarche des Etablis dans les usines sur le modèle de l'enquête sociale de Mao dès 1967, en passant par les cahiers de Mai, les communautés hippies, les mouvements féministes, les situationnistes, le foisonnement de lieux où l'on discutait des problèmes de société - une frénésie de débat politique. Contre l'impérialisme, le capitalisme et le pouvoir gaulliste en place, les révoltes éclatent en différents endroits à partir de la révolte étudiante. C'est le plus important mouvement social en France au XXème siècle. La reprise (dont le film « La reprise » témoigne) est guidée par le PCF. Les accords de Grenelle du 27 mai se composent de 35% d'augmentation du SMIG, 10% d'augmentation des salaires, de la réduction d'une heure de la durée du travail, de la diminution du ticket modération de la sécurité sociale, du paiement de 50% des jours de grève, de l'exercice du droit syndical dans les entreprises, de

---

<sup>140</sup> VIGNA, X. *L'insubordination ouvrière dans les années 1968 : essai d'histoire politique des usines*. Presses Universitaires de Rennes, 2007, p. 12

<sup>141</sup> BEAUD, S. et PIALOUX M. *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines de Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Fayard, 1999, p. 335

l'aménagement des allocations familiales, de l'augmentation de la prestation minimum versée aux personnes âgées, de la réforme de l'allocation de salaire unique...

Le foisonnement des idées conduit à de nombreuses expériences alternatives vers la fin des années 1960. Celles-ci participent particulièrement à la redéfinition du lien entre associations et politique. « Les événements de 1968 précipitent la crise du système partisan qui structurait jusqu'alors la Vème République en libérant des énergies militantes, désormais disponibles pour des engagements d'autres sortes <sup>142</sup> ». Le bouillonnement des réflexions sur le refus de la frontière entre social et politique est illustré, par le « phénomène clubs <sup>143</sup> », l'ADELS ou les GAM (associations agréées Education populaire)<sup>144</sup>. La CFDT joue un rôle très actif dans la théorisation d'un nouveau rapport à la politique en termes de socialisme démocratique et d'autogestion (en articulant le personnalisme de Mounier et le syndicalisme révolutionnaire). « Le socialisme démocratique va postuler que le travailleur, en tant que producteur, doit être reconnu, et à ce titre, doit participer à la vie de l'entreprise comme décideur. Cette idéologie va être instrumentée avec un outil : la planification démocratique<sup>145</sup> ». Pour Pinte, cette politique de décentralisation sociale et politique vise à laisser la décision à ceux qui travaillent dans les entreprises, les écoles. Cette doctrine rejoint l'idéologie de la CFTC des années vingt qui voyait avec méfiance le poids d'un État trop fort. Pendant une dizaine d'années, l'autogestion sera au centre de l'idéologie de la CFDT, orchestrée autour d'une nouvelle forme de gouvernement de la société basée entièrement sur un modèle d'information et de décision remontante. Son modèle sera diffusé dans les années 1970 dans les grandes entreprises françaises et trouvera écho dans les nouvelles formes de management.

D'autres mouvements témoignent de cette ébullition que certains qualifient de révolution culturelle, y compris outre Atlantique comme au Québec où l'éducation populaire autonome s'inscrit dans une mouvance de politisation par le bas<sup>146</sup>. En France, le mouvement de libération des femmes (MLF) développe la question spécifique de l'oppression des femmes. L'antipsychiatrie émerge, et la révolution s'empare aussi de l'université avec la création du centre expérimental universitaire de Vincennes. Dans l'entreprise des expériences d'autogestion voient le jour, comme l'expérience de LIP à Besançon et dans quelques autres usines. L'écologie politique est mise en pratique (mettant un bémol aux références à la lutte du mouvement ouvrier<sup>147</sup>). Les expériences de lutte ouvrière sont accompagnées et diffusées notamment par les cahiers de Mai (documentation considérable sur les usines dans lesquelles ce petit groupe militant est intervenu). Le cinéma militant s'intéresse aux luttes ouvrières et filme les ouvriers (dont les groupes Medvedkine<sup>148</sup>). L'activité des cinés-clubs, dont la Fédération est agréée association d'éducation populaire, y est aussi intense et diffuse un cinéma d'avant-garde.

---

<sup>142</sup> TARTAKOWSKY, D. Op. cit. p. 51

<sup>143</sup> Ces groupes réunissent quelques centaines de membres chacun, citoyens, le plus souvent cadres supérieurs du secteur public ou privé, comme le Club Jean Moulin créé en 1958. Plusieurs d'entre eux sont à l'origine de la mise en place d'une candidature unique de la gauche au début des années 1960. C. ANDRIEU, op. cit. p. 34

<sup>144</sup> cf dans Annexes 1. Des expériences d'éducation populaire contestatrices du monopole des partis politiques : l'ADELS et les GAM

<sup>145</sup> PINTE, G. *De l'éducation permanente à la formation continue, la fin d'un mythe : le cas de la CFTC-CFDT (1919-2000)*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université de Rennes 2, 2004, p. 21

<sup>146</sup> cf dans Annexes 1. L'éducation populaire autonome dans les comités de citoyens au Québec

<sup>147</sup> « L'écologie politique : une utopie de substitution » dans LE GOFF, J.-P. *Mai 68, l'héritage impossible*. (1<sup>ère</sup> édition 1998) La Découverte, 2006, pp. 377- 393

<sup>148</sup> cf dans Annexes 1. La culture populaire vue et pratiquée par le CPPPO et les groupes Medvedkine



Sur fond de création du nouveau Parti Socialiste en 1971, le début des années 1970 souligne l'augmentation du travail féminin et la tertiarisation de l'emploi. Très vite, le premier choc pétrolier génère une première récession. Le nombre de chômeurs s'accroît régulièrement (l'A.N.P.E. a été créée en 1967) et les jeunes sont les premiers touchés. Des bidonvilles existent encore - dont celui de Nanterre. Les Lois portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de la formation permanente de 1971 offrent une prise en charge réclamée par les mouvements d'éducation populaire. L'idée d'éducation permanente avait été exprimée une première fois en France<sup>149</sup> en 1955 par Arents dans un avant projet de réforme de l'Education Nationale pour se substituer au terme d'éducation post-scolaire et d'éducation populaire<sup>150</sup>. A l'époque, ce dernier était chargé de mission d'inspection générale de l'éducation populaire et membre de la Ligue de l'Enseignement (qui en a fait un axe majeur de son projet, au point de changer de nom). Le terme était lié à une justification de contexte de renouvellement de plus en plus rapide des connaissances et des techniques et de montée en puissance des moyens modernes d'expression et de diffusion culturelle. Cette conception a été immédiatement utilisée, bien que dans une approche plus attentive aux objectifs de perfectionnement professionnel et de promotion, pour un projet de réforme de l'enseignement public en 1956 (le projet Billières) qui n'a pas vu le jour. Puis elle a lentement mûri au fil des rencontres - notamment internationales - et écrits, pour se diffuser et être prise en compte de manière significative d'après Forquin au sein de l'UNESCO, suite à deux contributions de Lengrand (en 1965 et 1966)<sup>151</sup>. Le concept prend alors un sens plus global et systématique : il désigne l'ensemble du processus éducatif, toutes les dimensions de l'existence, toute la durée de la vie, en englobant l'éducation des adultes et l'éducation initiale. Il sera porté par trois milieux : des associations d'éducation populaire (particulièrement Peuple et Culture et la L.F.E.E.P.), une fraction du milieu industriel et dans le monde syndical, ainsi que dans l'Education Nationale, par des rénovateurs-modernisateurs.

Cette loi constitue une aubaine au sens où elle reconnaît et prend en charge un droit à la formation générale pas uniquement professionnelle. Mais petit à petit, sa logique va tout rabattre sur des impératifs d'adaptation individuelle professionnelle (au mieux de développement personnel), laissant de côté toute la dimension collective. « Le concept d'éducation permanente né des milieux de l'éducation populaire (...) va être progressivement détourné de son idéologie première et récupéré par une élite du monde économique, réformiste, qui en fait un concept opérationnel, adapté au contexte économie du moment »<sup>152</sup>.

La Loi de 1971 abandonne les perspectives collectives de promotion sociale et crée un marché de la formation des adultes, assujéti à la concurrence, qui fonctionne avec des règles d'efficacité et de rentabilité. « Depuis la loi de 1971, il apparaît que la formation post-scolaire est devenue un instrument de management au service de l'entreprise. Les enjeux initiaux de transformation sociale individuelle ou collective ont marqué le pas ; les enjeux propres à la société civile semblent avoir été oubliés. La formation continue s'oriente de plus en plus vers l'individuel : individualisation des droits à la formation dans une négociation entre le salarié et son entreprise<sup>153</sup> ».

---

<sup>149</sup> tandis que le terme de « lifelong education » existait déjà dans le vocabulaire de l'éducation anglophone dès les années 1920

<sup>150</sup> LAOT, F. et OLRYS, P. op. Cit. p. 26

<sup>151</sup> FORQUIN, J.-C. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 » dans *Savoirs*, 2004, N°6, pp.11-44.

<sup>152</sup> LAOT, F. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. L'Harmattan, 1999, p. 87

<sup>153</sup> PINTE, G., op. cit. p. 41

Dans une approche plus émancipatrice mais distante du mouvement social ou politique, se met en place dès 1970 la démarche des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (en 2000, 800 réseaux au sein du mouvement d'éducation populaire)<sup>154</sup> à Orly, puis à Evry en région parisienne. Cette démarche repose sur la mise en « récit » de savoirs jusqu'ici non reconnus des personnes réunies dans des quartiers populaires. Quelques principes guident la démarche réciproque : chacun possède des savoirs qui peuvent intéresser les autres, chacun est capable d'apprendre et de transmettre. Cette circulation-redistribution des savoirs, présentée comme subversive, est positionnée « aux côtés des combats syndicaux et politiques<sup>155</sup> », non comme partie prenante de ceux-ci.

Ce tournant n'empêche pas encore des expériences subversives portées par l'énergie de 68, ou des expériences inédites qu'il faut parfois aller chercher au-delà des frontières franco-françaises. Un courant très porteur de l'éducation populaire latino-américaine a eu des échos internationaux importants : avec Freire (conscientisation par la pédagogie de l'opprimé<sup>156</sup>) ou Boal au Brésil (théâtre de l'opprimé<sup>157</sup>). Les premières formations de travailleurs sociaux en France s'organisent également en faisant référence au travail social communautaire qui s'inspire des expériences d'Alinsky. Ce dernier forme des animateurs à la mobilisation et à l'organisation d'actions collectives - particulièrement à partir des problèmes de logement en milieu urbain dans les quartiers populaires<sup>158</sup>. Le travail social à ses débuts vise le collectif ; les premiers étudiants en travail social sont invités à pratiquer des enquêtes de conscientisation dans les quartiers populaires.

Une animatrice m'a raconté être « tombée » dans l'éducation populaire lorsqu'une amie à elle, alors qu'elle travaillait, l'a amenée au foyer de jeunes du coin. C'était au début des années 1970. Il n'y avait encore qu'un local et un animateur militant avec un groupe de jeunes adultes. L'animateur leur proposait des soirées de discussion-débats sur des sujets de société, des visites auprès des agriculteurs « bio », et des moments de détente mais aucune activité particulière pré-programmée... Le délégué régional de la Fédération des MJC en Méditerranée considère que l'heure de gloire des MJC sont ces années 1970 (avant 1981, tant que la gauche était unie). A cette période, les Journées Nationales d'Etudes du réseau consistaient à s'interroger sur les manières de faire venir les jeunes travailleurs dans les associations.

La configuration de la première moitié des années 1970 derrière les poussées révolutionnaires de 1968 porte les graines de la période suivante : à savoir la technocratisation et la territorialisation d'une grande partie de l'éducation populaire officielle dans le dédale des dispositifs publics de sous-traitance des missions de l'Etat. Contradictions que soulèvent d'ailleurs des travaux de recherche dès les années 1970, en indiquant déjà l'appropriation de ces outils par les couches sociales moyennes, la tension entre le service et la militance, le professionnalisme associatif versus l'appropriation collective, et l'instrumentalisation par les pouvoirs publics... Cette fonction idéologique des appareils d'action culturelle est fortement développée par Ion, Miege et Roux, qui expliquent comment l'action culturelle et l'animation, le plus souvent à leur insu (d'où peut-être leur efficacité), prennent part à la reproduction des rapports sociaux, notamment sous l'angle de leur soutien à la pacification des relations<sup>159</sup>. A

---

<sup>154</sup> MOULIN, Y. « Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs et leurs pratiques » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, juin 2005, n°49, université Paris VIII, formation permanente, pp. 107-122

<sup>155</sup> idem, p. 110

<sup>156</sup> cf dans le chapitre II.1.2.3, la présentation de la pédagogie des opprimés de Freire

<sup>157</sup> cf dans Annexes 1. Le théâtre de l'opprimé de Boal

<sup>158</sup> ALINSKY S. *Manuel de l'animateur social : une action directe non violente*. Seuil, 1976 ; Trad. de : *Rules for Radicals : a pragmatic primer for realistic radicals*, Random house, 1971.

<sup>159</sup> ION, J., MIEGE, B. et ROUX, A.-N. *L'appareil d'action culturelle*. Editions universitaires, 1974

la date de 1975, « le cap d'une animation urbaine technicienne au service du développement territorial semble donc irrémédiablement franchi <sup>160</sup> ». Les années 1980 laisseront peu de place aux initiatives d'une éducation populaire engagée et critique.

### **Cartouche historique :**

1954-1962 : Guerre d'Algérie  
1957 : le Traité de Rome instituant la Communauté Economique Européenne est signé par 6 pays  
1959 : République socialiste de Cuba  
1960 : création du P.S.U. Parti Socialiste nifié  
1962 : IVème plan, politique d'équipement de la France  
1963 : création du groupe de pédagogie institutionnelle par Lapassade, issu d'une scission d'avec le mouvement Freinet  
1963 : assassinat du Président américain J.F. Kennedy  
1964 : création du Fonds de coopération de la Jeunesse et de l'Education Populaire (FONJEP)  
1964 : création de la CFDT à partir de la CFTC  
1964 : analyses de Bourdieu et Passeron développées dans « Les Héritiers » sur l'idéologie de l'école républicaine servant de masque à la légitimité et à la reproduction des inégalités  
1965 : année où tout le territoire français est couvert par la télévision. Société mass-médiatisée  
1966 : fondation des Black Panthers aux Etats-Unis qui marque un tournant dans la contestation noire aux Etats-Unis (radicalisation)  
1966 : révolution culturelle lancée par Mao en Chine  
1967 : création de l'ANPE  
1966-1967 : Comités Vietnam de base et création des C.A.L. (comités d'action lycéens), luttes féministes (M.L.F.)  
1968 : création du Diplôme d'Etat de Conseiller d'Education Populaire - DECEP  
1968 : mouvement étudiant suivi d'une grève massive de travailleurs. Manifestation d'un million de personnes en France.  
1968 : assassinat de Martin Luther King, leader de la lutte pour les droits civiques aux Etats-Unis  
1965-1975 : le successeur de Maurice Herzog, Haut Commissaire à la Jeunesse et aux Sports (1958-1965), François Missoffe, rompt avec la pratique de coopération de son prédécesseur. Agacé par les revendications des mouvements de jeunesse, il cherche à les contourner et lance un livre blanc de la jeunesse et l'opération « 1000 clubs de jeunes » destinés aux jeunes dits « inorganisés » dans une volonté de lutter contre la puissance de la FFMJC (le gouvernement accepte mal l'étonnante progression de cette fédération qui a vu ses affiliations passer de 300 en 1958 à plus de 1500 en 1966, et dont les permanents sont majoritairement syndiqués à la CGT).  
Après mai-juin 1968 : Joseph Comiti poursuit l'œuvre de son prédécesseur, prudence vis-à-vis des organisations de jeunes et conflit avec la FFMJC (il entame son long combat contre les maisons des jeunes estimées trop inféodées aux partis d'opposition : obligation pour celle-ci de se régionaliser ; ces décisions entraînent une scission et la création de l'UNIREG : Union Régionale des MJC). La tendance est à la création de services, gérés par le Ministre et utilisables directement par les jeunes (dès 1969 : création du CIDJ par exemple). Augmentation des moyens financiers des services du ministère et diminution des budgets aux organisations de jeunesse. Tendance répercutée par les D.D.J.S. qui accroissent leurs moyens d'intervention et effectifs contre la diminution de ceux des mouvements  
1968 : en réaction à cette situation, les Associations de Jeunesse et d'Education Populaire se regroupent au sein d'une nouvelle organisation : le CNAJEP  
1969 : création de la ligue communiste, future LCR  
1969 : création du centre expérimental universitaire de Vincennes sur décision d'Edgar Faure, doté d'un statut dérogatoire, qui lui permet d'autogérer son découpage disciplinaire. Construit dans le bois

---

<sup>160</sup> TELLIER, T. « La vie sociale dans les grands ensembles ou l'exigence de nouveaux cadres territorialisés de l'animation » dans TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coordination) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010, p. 296

de Vincennes sur un terrain appartenant à la ville de Paris, ce centre sera rasé en 1979 ; il n'en reste ni trace, ni monument commémoratif

1970-72 : création de Culture et Liberté, association d'éducation populaire (fusion du Centre de Culture Ouvrière et du Mouvement de Libération Ouvrière, tous deux issus du mouvement ouvrier chrétien)

1970 : création du certificat d'aptitude à l'Animation Socio-Educative (CAPASE) et du Brevet d'Aptitude à l'Animation Socio Educative (BASE)

1971 : le livre d'Ilich *Une Société sans école* est traduit aux éditions Seuil

1971 : « manifeste des 343 salopes » paru dans le *Nouvel Observateur*, rendant public l'avortement des signataires

1971 : loi sur la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente (Delors)

1972 : conférence des Nations Unies à Stockholm sur l'environnement, premier plan d'action adopté.

La même année est publié le premier rapport du Club de Rome (« halte à la croissance »)

1973 : expérience d'autogestion des LIP à Besançon

1973 : coup d'Etat au Chili

1973 : premier choc pétrolier

1974 : V. Giscard d'Estaing devient Président de la République

1974 : droit à la contraception aux mineures sans autorisation des parents

1975 : droit à l'avortement

1972-1978 : Programme commun de la gauche

Un tournant est franchi pendant cette période (1958-1975) avec le modèle fonctionnaliste des grands ensembles urbains qui accompagne la forte croissance urbaine. Il se traduit par l'octroi de budgets, de responsabilité d'équipements de proximité et de personnel spécialisé. Cette amplification de l'intervention de l'Etat comme accompagnement social de l'urbanité est sous-traitée aux associations d'Education populaire avec leur assentiment. Le champ doit se professionnaliser, il s'institutionnalise et incorpore finalement l'idéologie éducative de l'animation. Ce nouveau mode d'intervention de proximité renvoie à une nouvelle attitude pédagogique et politique caractérisée par l'écoute d'autrui, le souci de l'expression, dans une posture de non directivité souvent mal traduite par le neutralisme. Ce développement socioculturel et culturel s'accompagne d'apports des sciences sociales, en particulier de la psychologie sociale. L'influence militante de la pédagogie de la libération de Freire ainsi que des mouvements tiers-mondistes entretiennent a contrario un héritage plus critique de l'éducation populaire. La vague de contestation des années 1968 participe d'une redéfinition des rapports à l'autorité et au politique (palpable avec la naissance des GAM.), y compris dans les rapports à la famille, au genre, et dans l'entreprise (courant autogestionnaire). Tandis que la loi de Formation permanente, voulue par des associations d'Education populaire, arrive finalement en 1971, mais pour refermer rapidement l'objectif collectif et émancipateur de la formation.

### I.1.5. L'éducation populaire dans « l'Etat modeste » (1975-1995)

Malgré l'espoir d'une partie de la Gauche en 81, cette période sonne le glas du compromis socio-économique de 1945. Elle entraîne et confirme la « désarticulation de l'éducation populaire » au sens où l'environnement social et culturel dans lequel celle-ci s'était constitué un siècle avant connaît de grands changements. Elle annonce la fin du « court XXème siècle » dont parle Hobsbawm<sup>161</sup> et le début d'autre chose... Le milieu des années 1970 amorce le grand retournement, celui d'une déconnexion orchestrée des idéologies à une thématique du progrès (historicité) remplacée par une vision très naturaliste des évolutions (frein à l'imputation de responsabilités). Cette grande révolution conservatrice arrive du monde anglo-saxon et produit des effets de recomposition des politiques publiques et de nombreux réseaux militants (recul de la critique, baisse de la conflictualité), auxquels l'Education populaire n'échappe pas.

Dans le modèle d'action de l'Etat, cela se traduit par la décentralisation et les contrats qui se substituent à la période d'édification programmée des équipements (aménagement). Après l'épuisement du modèle fonctionnaliste des équipements urbains, naît un nouveau type de gestion basée sur la vie associative et de nouveaux dispositifs. L'année 1974 marque le passage progressif d'une conception de l'Etat interventionniste (l'Etat moderne) à une conception plus libérale : des politiques territorialisées, incitatives et contractuelles (l'Etat modeste).

Après le renforcement de l'intervention de l'Etat (1958-1974), vient au milieu des années 1970 une période qui débute par une remise en cause de l'Etat providence et débouche sur l'organisation de procédures locales, de l'animation et des dispositifs. La nouvelle philosophie de l'Etat s'appuie sur de nouveaux mécanismes que résume Donzelot par la triple règle : interpartenariat, projet et contractualisation. Ces trois règles modifient substantiellement la relation entre groupements intermédiaires (dont les associations d'éducation populaire par exemple) et l'Etat qui finançait jusque-là les frais de siège par une subvention de fonctionnement attachée à l'existence et à l'action globale de l'organisation.

Ce tournant s'annonce par un changement dans le rythme d'urbanisation et la critique du fonctionnalisme bâtisseur. Il se poursuit par le changement de pratiques vers un « Etat animateur » (selon une formule de Donzelot) qui va redonner l'initiative à la société en s'appuyant sur la vie associative et les capacités d'une gestion décentralisée enracinée dans la vie locale. Ce qui était géré par l'Etat doit revenir à l'initiative des municipalités puis aux citoyens par la voie de leurs groupements associatifs. Ces changements sont préparés par les rapports des commissions du 6<sup>ème</sup> et préparation du 7<sup>ème</sup> plan qui valorisent le secteur associatif et ses « valeurs positives » contre le repli individuel face à l'agressivité de la société. Ce changement arrive au moment où s'expriment de plus en plus de réserves sur les capacités de l'Etat providence (basé sur des années de croissance) à gérer la croissance des dépenses publiques (croissance des prestations sociales) par rapport au rythme de croissance du P.I.B. Ces doutes sont alimentés par une série de critiques sur l'intervention de l'Etat dans le domaine social. L'une est issue du courant économiste libéral et porte sur les effets négatifs de l'Etat providence, l'autre provient du courant autogestionnaire qui préconise que la société civile saura mieux répondre collectivement aux problèmes rencontrés.

<sup>161</sup> HOBBSAWM, E. J. *L'âge des extrêmes : histoire du Court Vingtième siècle 1914-1991*. 2<sup>ème</sup> éd. Complexe, 2003. Trad. de Age of Extremes : The short Twentieth Century, 1914-1991, Abacus, 1994.

Sur le plan économique, si pendant les trente glorieuses la part des salaires dans la valeur ajoutée a augmenté par rapport à la valeur des profits, cette situation s'interrompt en 1979. Après une crise monétaire importante et des poussées inflationnistes (qui diminuent encore les profits), la réserve fédérale américaine annonce qu'elle va augmenter ses taux d'intérêts et met fin au modèle précédent. Le modèle du plein emploi n'est plus l'objectif des politiques économiques, qui devient la lutte contre l'inflation pour permettre de revaloriser les profits. C'est un changement de politique conséquent : il sonne la fin du compromis social des années 1930-1940. Selon X. Vigna, 1979 est la fin du cycle d'insubordination ouvrière lancé par 68 (défaite des sidérurgistes à Longwy et Denain). Cette fin de séquence correspond à une phase singulière de la CFDT qui s'achève en 1979 par son recentrage (retrait des aspects idéologiques) vers le pragmatisme et le réformisme comme syndicat de régulation au quotidien dans l'entreprise (accompagnant les évolutions économiques et sociologiques) à distance de la sphère politique<sup>162</sup>.

Deux périodes vont se succéder : la première, de transition, est marquée par l'indétermination politique, la deuxième, liée au changement politique de 1981, correspond à de nouvelles perspectives, institutionnelles et pédagogiques, aussitôt ou presque refermées par le tournant de la rigueur.

L'analyse de la Gauche à la veille de 1981 tourne autour de deux grandes orientations :

- une analyse classique de la domination capitaliste et de la crise économique, la réponse aux inégalités passe par le développement de l'Etat providence ;
- une seconde orientation proche du courant autogestionnaire, critique le poids de l'Etat et propose de s'appuyer sur les capacités de gestion décentralisée de la vie locale.

De 1978 à 1981, la prise de pouvoir de la Gauche dans les municipalités unit la gauche mais les espoirs seront de courte durée...

Lors des exercices que j'ai été amenée à réaliser en tant qu'éducatrice populaire sur les histoires de vie avec des acteurs de l'Education populaire, la date de 1981 apparaît essentielle dans chaque groupe : souvent un moment clef fêté, suivi d'une rupture de confiance, la perte d'un espoir, d'une illusion. L'élan se brise avec l'arrivée de la gauche au pouvoir. Une grande partie des associations d'éducation populaire, avec Mitterrand au pouvoir, s'attendait à une reconnaissance politique et financière accrue. A partir de 1981, la Gauche prend le pouvoir dans un grand espoir populaire de reconquête. Immédiatement, elle augmente substantiellement le salaire minimum et met en œuvre des nationalisations. Mais le cap des deux millions de chômeurs vient d'être passé et le contexte international est en train de changer nettement : la révolution conservatrice est en route au Royaume-Uni et aux Etats-Unis. Thatcher est arrivée au pouvoir en 1979 et défend des politiques d'austérité. Les doctrines libérales alimentent le renversement de choix en matière de politique économique. Très rapidement, le gouvernement Mitterrand va suivre et lancer en 1983, lui aussi, le tournant de la rigueur et de la modernisation. Cette « trêve des classes » anihile les espoirs de nombreux militants qui se sont unis jusque-là et fait perdre du crédit à la gauche dans les classes populaires. Avec le retrait inattendu de l'Etat, s'opère une déstabilisation profonde. L'analyse des discours du parti socialiste traduit une déconflictualisation de la réalité sociale (fin de la référence à une vision clivée du monde social)<sup>163</sup>.

---

<sup>162</sup> PINTE, G. op. cit., p. 26

<sup>163</sup> LEFEBVRE, R. et SAWICKI, F. « Le peuple vu par les socialistes » dans MATONTI, F. (dir.) *La démobilisation politique*. La Dispute, 2005, pp. 69-96

Cette évolution a des effets immédiats sur les militants de gauche, à commencer par les intellectuels, mais aussi sur le secteur de l'Éducation populaire. « Après l'accession de la gauche au pouvoir en 1981, le recul général des idées révolutionnaires, la satellisation des courants critiques par le Parti Socialiste et l'intégration des associations dans le système institutionnel ont quasiment fait disparaître cette nébuleuse <sup>164</sup> ». D'une part cette situation entraîne un effet de censure : il ne faut plus critiquer parce que c'est la Gauche au pouvoir, pour les militants associatifs qui avaient soutenu celle-ci (la peur de tirer sur son propre camp). D'autre part, il se produit un ajustement, une conversion des représentations dont l'anecdote des MJC fournit une illustration. Maurel<sup>165</sup> raconte qu'en 1981 à Gauche, l'idéologie du changement (politique) s'est muée en une idéologie des mutations (technologiques). La répercussion était lisible dans une MJC à Reims qui en 1982 affiche « les MJC, l'éducation populaire et le changement », alors qu'en 1985 elles « anticipent les mutations ». L'Éducation populaire n'est évidemment pas seule à se « convertir » ; une grande partie de la gauche y compris les intellectuels connus pour leur radicalité en 68 participe de cette recomposition<sup>166</sup>.

Sur le terrain social, le gouvernement de gauche formule des réponses d'abord dans l'urgence plutôt sous la forme de missions interministérielles et de dispositifs d'intervention sur le terrain qui se veulent expérimentaux. Au travers du registre de la « crise » s'esquisse une redéfinition des populations « cibles ». Le gouvernement se lance dans une politique de prévention de la délinquance et de discrimination positive (« affirmative action » importée des États-Unis), notamment les « Opérations Prévention Été ». Ce sont les débuts de la politique de la ville, en réaction aux premières émeutes dans les banlieues urbaines (« Les Minguettes »).

« Les opérations prévention été, c'était beaucoup moins intéressant. Dans la logique de l'époque, il fallait trouver le plus vite possible des activités d'occupation des jeunes, pour les faire sortir des quartiers, parce qu'ils mettaient le feu. Il y avait une injection massive de fonds publics, sans réflexion. Par exemple, personne ne se posait la question de savoir comment on avait fait en septembre avec les équipements sportifs que l'on avait ouverts pendant que les associations sportives étaient en vacances, et qui venaient de reprendre possession des équipements. En septembre, on refermait pour les jeunes les salles de sport, car elles étaient utilisées pour des causes 'plus intéressantes' ! Cela n'a pas manqué : il y a des salles de sports qui ont flambé. On était dans l'absence de solution. Il n'y avait qu'une injection de moyens sans réflexion. Je l'ai vite compris, car on faisait beaucoup de visites de terrain. On questionnait les animateurs, les élus, les animateurs sportifs... Je me rendais compte que les dispositifs produisaient des effets inverses de ce qu'ils voulaient produire. Je m'apercevais qu'il y avait une contradiction énorme au cœur même du dispositif et je me demandais ce que j'étais en train de faire là <sup>167</sup> ».

Outre l'importance prise par l'échelon local et en particulier la municipalité<sup>168</sup>, quatre caractéristiques les distinguent des politiques précédentes<sup>169</sup>. Ces nouveaux dispositifs :

- ont une base géographique concrète avec le choix de territoires d'intervention alors que les équipements étaient proposés précédemment pour l'ensemble du territoire

---

<sup>164</sup> DEBORD, R. « Qu'est ce que la conscientisation ? » [en ligne], *Collectif québécois de conscientisation*, version rédigée d'un exposé présenté en juin 2004, [consulté le 15 octobre 2008] disponible sur <http://www.le-militant.org/remu/conscientisation.htm>

<sup>165</sup> MAUREL, C. « Vers un social-culturel ? », op. cit.

<sup>166</sup> HOCQUENGHEM, G. *Lettre ouverte à ceux qui sont passés du col Mao au Rotary*. Agone, 2003.

<sup>167</sup> S.P., conseillère d'éducation populaire et de jeunesse, entretien réalisé dans le cadre de la recherche-action en éducation au politique, Bretagne, 2003

<sup>168</sup> avec la création de commissions politico-professionnelles qui fonctionnent pour chacun des dispositifs

<sup>169</sup> ION, J. *Quelques premières observations sur les nouveaux dispositifs de prévention*. CRESAL, 1986

(ils sont territorialisées, et introduisent une différenciation des types d'espace, ils s'appliquent à des secteurs considérés sensibles pour l'intégration des jeunes : cf Zone d'Education Prioritaire)

- comportent une concertation obligatoire des différents acteurs d'un secteur qui se trouvent alors associés aux pouvoirs publics et aux administrations.
- sont décentralisés (transfert des compétences d'Etat, placées sous la responsabilité directe d'élus associatifs et des collectivités locales)
- sont présentés comme ayant un caractère expérimental à deux niveaux (l'interministérialité et le caractère non définitif pour une dynamique susceptible de perdurer localement sans l'aide de l'Etat).

La question territoriale prend une place déterminante dans cette reconfiguration de l'action publique. Elle se joue pour ainsi dire dans deux directions qui peuvent paraître paradoxales mais font partie du même processus de déterritorialisation/reterritorialisation :

- l'une permet la fusion en marchés communs via le transfert de compétences vers des espaces interétatiques (Européen, Nord-Américain, Asie du Sud-est) et la concentration des firmes multi-nationales (qui deviennent progressivement transnationales) avec la mondialisation des échanges
- l'autre au contraire tend à la fission des territoires nationaux en reportant la charge des services collectifs vers les plus petits étages (la décentralisation) avec deux dimensions : les politiques territoriales et la gestion territorialisée des problèmes<sup>170</sup>.

La décentralisation contemporaine défait ainsi la nationalisation du politique des années 30 qui avaient entraîné l'unification en fédérations sur le plan associatif. « Les CEMEA comme Peuple et Culture ont été fortement déstabilisés par la décentralisation qui a entraîné une perte de la capacité de négociation antérieurement acquise au niveau national. Avec la quasi-suppression des mises à disposition, les CEMEA ont vécu à partir de 1982 une mise en concurrence locale sur leurs activités traditionnelles et un recours obligé à des activités, inédites en leur sein, de gestion sociale du chômage et d'insertion par lesquelles s'exerce aussi une forte concurrence locale<sup>171</sup> ». En 1986 par exemple, pour s'adapter à ce changement, les CEMEA créent 28 associations territoriales<sup>172</sup>. Des liens directs et spécifiques se nouent aujourd'hui entre certaines régions, avec l'Europe. Les effets de la dérégulation libérale valent aux associations implantées à une telle échelle des vertus stratégiques nouvelles. « Cette nouvelle territorialisation va de pair avec l'inscription dans un champ associatif renouvelé ou dans des réseaux que le web continue à construire, à d'autres échelles, européennes ou transnationales<sup>173</sup> ». Le fait que ces scènes européennes ou internationales redéfinies reconnaissent la représentativité de certaines associations en est un témoin. Le champ associatif révèle et d'une certaine manière précipite les processus de déterritorialisation/reterritorialisation à l'œuvre dans une grande ambivalence<sup>174</sup>. La décentralisation (transfert de charges de l'Etat vers collectivités territoriales) s'effectue alors que les disparités de ressources fiscales entre collectivités territoriales sont très importantes en France. Un des effets produits est l'augmentation de l'agressivité de la concurrence entre territoires, obligeant chaque « territoire » à se vendre.

---

<sup>170</sup> Distinction que fait AUTES, M. dans *Travail social et pauvreté*, Syros, 1992, p. 287

<sup>171</sup> LAVILLE J.-L. et SAINSAULIEU, R. (dir.) *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*. Desclée de Brouwer, 1997, p. 279

<sup>172</sup> cf dans Annexes 1. Les CEMEA dans l'insertion.

<sup>173</sup> TARTAKOWSKY, D. Op. Cit.

<sup>174</sup> MORVAN, A. « Les ambivalences du recours au milieu associatif » dans *Esprit*, N°6, juin 2000, pp. 146-153.



Les associations sont supposées de plus en plus réaliser des prestations (en tant « qu'opérateurs ») des services collectifs (loisirs, politiques enfance, jeunesse, culturelles, sociales, de l'emploi, des transports, judiciaires, environnementales, éducatives), et sont de plus en plus sollicitées pour mettre en œuvre la territorialisation des politiques publiques<sup>175</sup>. « Le territoire correspond à une vision nouvelle de la gestion de l'espace et, également, à une conception nouvelle de l'action publique. Plus rationnelle, plus économe, plus planifiée, l'action de l'Etat, dominée par la pensée technocratique de l'époque gaullienne, se lance à la fois dans la rationalisation des choix budgétaires (R.C.B.) et dans la territorialisation de l'action étatique<sup>176</sup> ». Toutes les réflexions centrales sur l'échelle de l'intervention publique vont dans ce sens : action sur les quartiers, contrats de ville, contrats d'agglomération, contrats de pays, zones sensibles, ... Chaque fois il s'agit pour l'Etat de choisir le territoire qui lui permet d'être le plus efficace. Les ministères au travers de ces procédures territorialisées procèdent à un vaste « zonage » du territoire national, avec beaucoup d'incohérences dues à la tradition de la segmentation des politiques publiques, en grands secteurs verticaux s'ignorant les uns des autres.

Ce qui ressort de ces financements publics dans le vécu des acteurs surtout associatifs, c'est leur caractère instable, voire aléatoire (« on ne sait pas d'une année sur l'autre »), morcelé, territorialisé (une étude menée sur les communes du Pays de basse Vilaine montre que les habitants y relèvent de 19 ressorts territoriaux différents, consécutifs aux découpages non coordonnés des différentes administrations<sup>177</sup>), et la complexification des dispositifs. Ces traits ont pour conséquence un travail permanent de recherche de fonds qui prend la place de la relation aux usagers et au contenu de l'action, qui fait agir dans l'urgence, là où les acteurs ont la responsabilité et le désir de s'intéresser au sens. Ce sont des frontières mouvantes (les Pays, les communautés de communes, les territoires de l'action sociale du Conseil Général, les contrats Natures, les zones des objectifs européens, les bassins d'emploi, ...) auxquels les acteurs sont obligés de s'adapter pour trouver les moyens de leur action. Le temps de se faire à une réorganisation territoriale, d'en informer les bénévoles, les citoyens, voire les élus, et les lois changent, les cadres territoriaux évoluent.

Cette multiplication conduit :

- à une surenchère de gestion administrative pour un morcellement des financements (d'où en partie la professionnalisation des associations qui entraîne un décalage de maîtrise avec les bénévoles),
- à une mise en concurrence des intervenants,
- à un enchevêtrement des responsabilités (entre niveaux de décentralisation de l'action publique, et entre acteurs publics et privés délégués) et
- à une spécialisation accrue des « services ».

---

<sup>175</sup> MORVAN, A. « Economie sociale et solidaire en région Bretagne : approches monographiques – des associations d'éducation populaire en Finistère », dans *Economie sociale et solidaire en région Bretagne*, Université Rennes 2, LESSOR, en partenariat avec le collège coopératif Bretagne et Animation en Finistère, tome 1-2 du rapport final remis au Secrétariat d'Etat à l'économie solidaire, mai 2003

<sup>176</sup> GONTCHAROFF, G. « A la recherche des territoires », [en ligne] sur *Horizon local* [consulté le 3 avril 2002], disponible sur <http://www.globenet.org/horizon-local/humanisme/1gontcharoff.html>

<sup>177</sup> idem

L'autonomie de l'action pourrait s'appuyer sur cette diversité de financements, mais la réalité montre qu'ils sont tous interdépendants (l'association a 1 euro si elle trouve 3 autres euros) : si l'association perd un financement d'un des étages de collectivité, elle voit les autres menacés.

Dans ces conditions d'accompagnement, la vision globale (y compris de la socio économie du milieu en question) disparaît au profit d'une logique de prestations de services à des catégories de clients. La tendance des relations avec les pouvoirs publics est à la contractualisation d'actions (obligation de résultats sur des objectifs concrets uniquement) tout en lançant des injonctions paradoxales de travail du sens et du collectif, de fabrication de projets alors que les collectivités ne formulent pas clairement de projet politique, ne précisent pas ce qu'elles entendent par « participation démocratique avec les habitants ». L'administratif et cette complexité technocratique réduisent et complexifient le temps de discussion collective nécessaire à l'association. Cette territorialisation pose non seulement des problèmes d'instrumentalisation de la vie associative mais aussi des questions d'égalité et de démocratie. Le recours au local entretient notamment le mythe de l'autarcie avec les dangers de l'isolationnisme et de l'unanimisme (« Il fait bon vivre, entre soi, au pays »). Enfin ce transfert de compétences de l'Etat vers les collectivités s'est effectué sur fonds d'impuissance relative des politiques publiques à fabriquer du progrès social et culturel dans l'égalité (échec de la démocratisation culturelle, échec de la politique de l'eau, échec de l'école, chômage structurel, ...) et dans un contexte de privatisation-dérégulation des services publics commandé par l'échelon européen. Cet échec de l'Etat peut être reproduit voire amplifié par les collectivités locales. A ce jour il n'existe pas d'évaluation rigoureuse des effets des 20 premières années de décentralisation, or tout porte à croire que la territorialisation ne peut que recréer de nouvelles inégalités. Le lien entre " politique néolibérale " et " décentralisation d'Etat " est extrêmement intime et d'autant plus complexe que cette décentralisation correspond aussi à une aspiration populaire alternative et démocratique<sup>178</sup> (autogestionnaire), et à un modèle communautariste tout à fait compatible avec le scénario de la libéralisation – marchandisation (notamment des services).

Un des traits particuliers de l'évolution des activités de l'éducation populaire est leur investissement progressif dans l'action sociale et l'insertion. La création du Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation (DEFA) entérine d'ailleurs « la fusion entre l'animation comme projet éducatif et le travail social, qui à l'époque se voulait aussi éducatif <sup>179</sup> ». Dès la fin des années 1970, les associations d'éducation populaire investissent progressivement la question de l'insertion. Au début, quelques séances de formation suffisent à remettre quelques jeunes dans le marché de l'emploi, la crise était encore perçue comme conjoncturelle. Les réponses se veulent provisoires. Pourtant le chômage ne cesse d'augmenter. La rhétorique patronale fait de la mauvaise qualification professionnelle la source du problème. Tous les espoirs sont placés dans la formation professionnelle. Le rapport de Schwartz sur l'insertion des jeunes donne naissance aux missions locales. Peu à peu de multiples dispositifs voient le jour pour spécifier différentes catégories de travailleurs à « insérer », auxquels l'Education populaire participe<sup>180</sup> (que d'autres ont appelé « les stages parking » et bientôt le maquis des emplois aidés).

« Certains ont dit également que l'augmentation de la qualification professionnelle était la clé de l'emploi. Cela est totalement scandaleux... C'est renvoyer l'individu à lui-même, alors que

---

<sup>178</sup> LIPIETZ, A. *La société en sablier*. La Découverte, 1998, p. 259

<sup>179</sup> GUERIN-PLANTIN, C. cité par SIMON, M. « Le syndicat de l'éducation populaire de la F.E.N. dans la deuxième moitié du XXème siècle », intervention au SEP, centre Henri Aigueperse, le 9 février 2005, p. 20

<sup>180</sup> cf dans Annexes 1. Culture et Liberté : l'emploi contre le travail

le non emploi est dans les faits un mode de développement implicite. C'est lui dire : « mon vieux vous n'êtes pas assez bon... Si vous êtes au chômage vous ne pouvez vous en prendre qu'à vous-même »... On a donc travaillé sur « l'employabilité »... sans parler des emplois qui disparaissaient... Pourtant les années 80 ont mis en exergue l'entreprise performante. Le fameux « Entreprenariat » qui, avec « l'employabilité » formaient le couple parfait susceptible de régler les problèmes d'insertion... On avait tout simplement oublié que l'objet d'une entreprise n'est pas de créer des emplois, mais des produits et, dans un contexte comme le nôtre, le produit ne se fabrique bien, avec le profit indispensable, que par la suppression d'emplois... On a donc « pédagogisé » sur l'employabilité alors qu'il y avait moins d'emplois. C'était fonder la tête dans le mur, à coup sûr...<sup>181</sup> »

Des acteurs de l'Education populaire se rendent bien compte que les gens sont surqualifiés par rapport à ce que leur proposent les entreprises ou tout simplement « surnuméraires » mais ne réussissent pas à organiser une riposte collective. Les uns et les autres se raccrochent aux petites victoires, ont l'impression d'avoir détourné un peu le dispositif en ne se soumettant pas complètement aux motifs d'adéquation au marché de l'emploi. Mais la logique des appels d'offre verrouille les imaginaires et surtout la critique, les éducateurs populaires y perdent leur âme.

« Il y a donc eu dans cette dernière période, un mensonge collectif. Un mensonge développé sur l'aveuglement face à l'idée qu'on se faisait de la crise. On a baptisé crise ce qui était en fait l'amorce d'un changement radical de société. On continue à miser sur un retour de la croissance pour pouvoir garder des solutions « d'avant », celles qui sont connues et qui ont fonctionné pendant les 30 glorieuses, celles du plein emploi.<sup>182</sup> »

Les politiques d'insertion datent officiellement du début des années 1980, officialisées par trois rapports (rapport Schwartz, rapport Dudebout et rapport Bonnemaïson)<sup>183</sup>. Ces politiques concernent des catégories de population et en particulier les jeunes et développent des technologies d'intervention spécifiques (le contrat et son projet). Elles territorialisent la gestion du problème de l'emploi en le confiant à des espaces locaux. « Le changement est alors un réagencement des éléments internes au système plutôt que la transformation des données qui structurent du dehors la situation<sup>184</sup> ». Pour Castel, les politiques d'insertion s'organisent dans le cadre d'une rupture de l'action publique visant auparavant l'intégration - dont est illustratif la Sécurité Sociale, à vocation universaliste et homogénéisatrice. Ces nouvelles politiques pratiquent la discrimination positive à l'endroit de publics spécifiques dans des territoires spécifiques. « Si la gestion de l'emploi est confiée au local, c'est qu'elle n'a pas trouvé de solution ailleurs, au niveau des politiques globales. Elle risque alors de devenir la gestion du non-emploi à travers la mise en place d'activités qui s'inscrivent dans cette absence, en essayant de la faire oublier<sup>185</sup> ». Pour beaucoup effectivement, l'insertion ne sera pas une étape mais deviendra un état, d'où, au travers de l'instauration du Revenu Minimum d'Insertion, une certaine reconnaissance de « l'exclusion ». Pour Castel, le sens des politiques d'insertion consiste à « s'occuper des valides invalidés par la conjoncture<sup>186</sup> ».

---

<sup>181</sup> MANAC'H, A. « Education populaire, formation, insertion ou la trilogie d'un mensonge entretenu... » [en ligne] *Culture et Liberté*, non daté [consulté le 11 avril 2003] disponible sur <http://www.histoire-culture-et-liberte.eu/IMG/pdf/1-Education-Populaire.pdf>

<sup>182</sup> idem

<sup>183</sup> CASTEL, R. op. cit. pp. 418-435.

<sup>184</sup> Ibid., p. 428

<sup>185</sup> ibid. p. 429

<sup>186</sup> ibid. p. 434

Corollaire de ces politiques d'insertion, le « développement local <sup>187</sup> » ou « solidaire » est l'autre référence qu'utilisent les associations d'Éducation populaire à cette période de grand bain du management et de l'entreprise. Pour G. Saez, cette période 1980-1995 correspond à celle du développement local comme référent d'action <sup>188</sup>. Les changements politiques de 1986 introduisent le discours du marché et valorisent l'entreprise comme corps intermédiaire essentiel. C'est aussi la date de lancement d'une phase de libéralisation pour la finance. La droite rompt avec sa tradition colbertiste (les Gaullistes n'étaient pas contre les nationalisations) et devient reaganienne. Les partis gouvernementaux convergent quant à la question européenne, s'engageant à soumettre leur souveraineté à une juridiction supérieure (dès le sommet européen de Fontainebleau en 1984). Les alternances électorales ne présentent aucune alternative et offrent finalement une remarquable continuité sur les orientations européennes et la libéralisation des échanges (dérèglementation et privatisation). « Ma petite entreprise » est en vogue et la figure du manager hyperactif en est le personnage principal. Des moyens pédagogiques sont employés pour banaliser la culture de l'argent (émissions télévisées avec Tapie, clubs d'investissement, écoles de commerce...).

Ce tournant idéologique abrite une tentative de brouiller les clivages gauche-droite pour les remplacer par un autre : celui des anciens (réactionnaires) contre les modernes (innovants). Le discours de l'entreprise se diffuse dans le secteur de l'éducation populaire. En témoigne une directrice de Centre Social qui m'a raconté comment dans les années 1980, comment leur Union Régionale d'éducation populaire en milieu rural leur parle ce langage marchand dans lequel elle semble être seule à ne pas se reconnaître, avec le nouveau slogan « maintenant vous êtes des chefs d'entreprise ! ». Pour d'autres directeurs, c'est un statut valorisant, ils parlent de l'association en gestionnaire, en volume budgétaire et en chiffre d'affaires. Un directeur de MJC me parle des clients qui arrivent dans sa boutique.

Durant ces années 1980, l'engagement associatif fait un bond, principalement dans une orientation caritative, que l'expansion de la référence de « bénévole » remplaçant celle de militant, traduit. L'humanitaire et la réparation du lien social en France y occupent une place très importante. Les médias, les soutiens d'artistes, les concerts sont mobilisés pour répondre aux problèmes de la faim dans le monde. L'anti-racisme s'organise dans un contexte de percée des idées de l'extrême droite française (le Front National) et du thème de l'immigration (années 1985-1988). Ses réponses se présentent comme non politiques (SOS Racisme en fait partie). La dénonciation de l'anti-racisme se formule dans une logique d'intégration critique avec des mobilisations contre les discriminations pour l'égalité (l'un des slogans est : « touche pas à mon pote »). Un certain nombre de ces discours valorisent l'humanitaire et une gauche bien pensante au détriment de modèles d'engagement plus conflictuels avec le pouvoir et en rupture avec le système capitaliste <sup>189</sup>. A l'appui de cette inflexion, une rhétorique réactionnaire ensemence le terrain au motif que toute tentative de changement nous amènerait vers une situation pire (en référence au totalitarisme qui sert de repoussoir). La chute du mur de Berlin en 1989 puis l'effondrement de l'URSS en 1991 closent un cycle d'expériences qui ont suscité l'espoir de plusieurs générations : la promesse communiste.

Des sociologues mettent en avant la posture critique de ce foisonnement associatif vis-à-vis du fonctionnement des appareils qui traduit une aspiration à plus d'autonomie (de l'après-68).

---

<sup>187</sup> cf dans Annexes 1. L'animation finistérienne en milieu rural dans le développement local

<sup>188</sup> SAEZ, G. « Les visages de la modernité. Cultures populaires : l'émergence du socioculturel » dans HUET, A. (coord.) *L'action socioculturelle dans la ville*. L'harmattan, 1994.

<sup>189</sup> CUSSET, F. *La décennie : le grand cauchemar des années 1980*. La Découverte, 2006.

Parmi eux, Sue attribue cette évolution à l'individualisme 'relationnel' : « Une relation à partir soi que chacun négocie avec les autres sur des bases de liberté, d'autonomie et d'égalité »<sup>190</sup>. Si ce phénomène s'inscrit en effet dans une recomposition des intérêts du militantisme<sup>191</sup> (plus pragmatique, dans l'ici et maintenant) et des formes d'engagement plus distancié que leurs aînés (du militant affilié au militant affranchi), « il n'en reste pas moins que cette période ne consacre ni la fin des militants, ni l'émergence d'un militantisme radicalement nouveau même si cette thématique du nouveau est utilisée pour enterrer « l'ancien » mouvement social que serait le mouvement ouvrier avec une vision caricaturale de ce qu'était celui-ci »<sup>192</sup>.

Parallèlement, le chômage continue de croître<sup>193</sup>. Ce chômage structurel de masse a pour effet de canaliser vers la conformité et de dresser les catégories de travailleurs les unes contre les autres. Les défenses du monde du travail s'affaiblissent pendant cette période. Les conflits sociaux atteignent un niveau historiquement bas sur fond de difficultés sociales grandissantes. En 1992, on compte moins d'un demi-million annuel de journées de grève<sup>194</sup> (au lieu de 4 millions entre 71 et 75). Or cette moindre conflictualité a aussi partie liée avec la moindre présence syndicale.

Les années 1990 offrent le paysage d'un système cloisonné, de pratiques qui ne sont plus globales. La segmentation des pratiques se vérifie partout. "Dans cette période de chômage, de précarité et de problèmes sociaux accentués et prolongés, le développement associatif dans les services collectifs prend des dimensions qualitatives et quantitatives particulières"<sup>195</sup>. Cet essor associatif correspond à une des mutations de l'action publique (sa privatisation), qui trouve dans la vie associative une formule plus économe, plus souple, avec les compétences dont elle estime avoir besoin. Cette délégation de missions par défaut à la vie associative sous forme de sous-traitance opérationnelle permet aux acteurs publics l'externalisation d'une partie de leurs fonctions, ceci dans un contexte toujours croissant de rationalisation budgétaire<sup>196</sup>.

Au niveau international, la tendance est similaire : la privatisation de secteurs de services publics (santé, social, éducatif, ...) des pays pauvres est confiée aux Organisations Non Gouvernementales, avec l'accompagnement des grands bailleurs de fonds. Or, il y a régression sur les principes d'un service public lorsqu'une O.N.G. hérite du social. Elle ne peut répondre à toutes les demandes et est amenée à faire des choix de public c'est-à-dire finalement à transformer des usagers en catégorie, ou en clientèle, pour justifier de ses financements, avec des effets pervers et une instrumentation évidente par rapport à son objet initial. Ainsi ce transfert de l'action publique à des opérateurs privés "non marchands" offre, au travers de la réification des missions associatives un parfait tremplin vers le marché et, par

---

<sup>190</sup> SUE, R. « L'affirmation politique de la société civile » dans CAILLE, A. (dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ?* La Découverte, 2006, p. 21

<sup>191</sup> ION, J., FRANGUIADAKIS, S., et VIOT, P. *Militer aujourd'hui*. Autrement, 2005

<sup>192</sup> SOMMIER, I. (entretien) « L'altermondialisme : une nouvelle forme d'engagement ? », *Propos* recueillis par Costey, P. et Perdoncin, A. *Tracés*, 2006/1, N°11, pp. 161-174.

<sup>193</sup> En 1980 la plupart des analystes prévoyait qu'on ne pourrait pas dépasser un taux de chômage de 4% sans que surgisse une crise politique majeure, aujourd'hui nous acceptons 13%.

<sup>194</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, 1999, p. 350

<sup>195</sup> MISSION DE RECHERCHE DU MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE. *Produire les solidarités. La part des associations*. Rencontres et recherches, avec la collaboration de la Fondation de France. Inédit, MIRE, 1997, p. 9

<sup>196</sup> MORVAN, A. « Economie sociale et solidaire en région Bretagne : approches monographiques – des associations d'éducation populaire en Finistère », op. cit.

les modalités actuelles de la décentralisation, un parfait vecteur de communautarisation des services collectifs en général, jusqu'ici abrités officiellement des visées lucratives et inégalitaires par la protection de l'Etat centralisé républicain. La défaillance de l'Etat en la matière ne fait pas l'objet d'interrogations, elle est considérée comme évidente par la grande majorité des acteurs.

L'ancienne éducation populaire s'adressait à des citoyens, le nouveau dispositif s'adresse à des publics cibles ponctuels et spécialisés, voire à des clients.

### **Cartouche historique de la période :**

1974 : Programme commun de la Gauche. Election de Giscard d'Estaing

1975 : réforme Haby du Collège unique

A partir de 1976 : politique d'abaissement du coût du travail

1979 : création du Diplôme d'Etat aux Fonctions d'Animation (DEFA)

Dans les années 1980 : Mise en place d'un corps non spécialisé les Conseillers d'Education Populaire et de Jeunesse

1981 : Election de Mitterrand, Union de la Gauche

1981 : rapport Dudebout sur le « développement social des quartiers », rapport Bonnemaïson sur la prévention de la délinquance

1981 : rapport Schwartz sur l'insertion sociale et professionnelle des jeunes », création des missions locales

1981 : première « opération anti été chaud » à la suite des émeutes urbaines aux Minguettes

1981 : création de l'union syndicale solidaire, union interprofessionnelle, au départ le groupe des 10 (qui devient Solidaires Unitaires Démocratiques, SUD, en 1988)

1982 : Lois Auroux

1982 : lois de décentralisation (répartition de compétences entre collectivités locales et Etat)

1982-1983 : plan d'austérité

1983 : désindexation des salaires sur les prix initiée par le gouvernement Mauroy

1984 : le PCF quitte le gouvernement

1984 : le Front National fait 10 % aux élections européennes de juin 1984 (Devaquet).

1986 : première cohabitation (gouvernement Chirac sous présidence de Mitterrand)

1984 : création de la Fonction Publique Territoriale

1986 : Traité de l'acte unique européen pour accélérer la mise en place du marché intérieur et renforcer le pouvoir des institutions européennes

1986 : suppression de l'autorisation administrative de licenciement et flexibilité des horaires de travail, mesures de diminution des montants et de la durée des allocations chômage

1986 : mouvement lycéen contre le projet Devaquet et affaire Malik Oussekin (tabassé à mort « par erreur » lors des manifestations étudiantes et lycéennes contre le projet)

1986 : création du Brevet d'Etat d'Animateur Technicien d'Education Populaire

1987 : krach boursier d'octobre du fait de l'instabilité des marchés

1988 : création de la Délégation Interministérielle à la Ville (D.I.V.)

1988 : loi sur le Revenu Minimum d'Insertion (R.M.I.)

1989 : chute du mur de Berlin

1991 : création du Ministère de la Ville

1991 : création de l'ANACEJ (fusion de deux associations s'intéressant à la création de conseils d'enfants et de jeunes)

1991-2001 guerre dans les Balkans

1992 : traité de Maastricht, de l'Union Européenne

1992 : sommet de Rio

1993 : création de la F.S.U. (Fédération Syndicale Unitaire). Ses trois syndicats les plus emblématiques seront parmi les membres fondateurs d'ATTAC au collège des personnes morales.

1994 : Mandela est élu président d'Afrique du Sud

1994 : entrée en vigueur de l'accord de libre échange Nord-Américain (ALENA)

1994 : révolte au Chiapas, déclaration de guerre des zapatistes au gouvernement fédéral mexicain

Cette période (1975-1995) inverse le cycle ouvert avec la naissance de la République : l'action publique visait auparavant l'intégration (vocation universaliste et homogénéisatrice), elle va dorénavant se rationaliser et cibler des publics, des territoires. La grande révolution libérale qui l'annonce commence dans le monde anglo-saxon. En France, le gouvernement socialiste rompt son programme avec la politique de rigueur. L'Europe devient un grand marché. Le vent de la décentralisation, de l'insertion et du contrat (projet) souffle. Mais ne nous méprenons pas : la gestion de politiques est confiée au local parce qu'elle n'a pas trouvé de solution ailleurs, au niveau des politiques globales, et non pour renforcer la démocratie locale. La tendance des relations avec les pouvoirs publics est à la contractualisation d'actions (obligation de résultats sur des objectifs concrets uniquement). Un des traits particuliers de l'évolution des activités de l'Education populaire est son investissement progressif dans l'action sociale et l'insertion. Il faut être innovant : la notion d'éducation populaire est considérée comme ringarde. Corollaire des politiques d'insertion, le « développement local » ou « solidaire » est un référent d'action qu'utilisent les associations d'Education populaire à cette période d'apologie du management et de l'entreprise (phase de libéralisation pour la finance). Durant les années 1980, l'engagement associatif fait un bond, à deux titres : une orientation caritative, et une mutation de l'action publique (sa privatisation), qui trouve dans la vie associative une formule plus économe, plus souple, avec les compétences dont elle estime avoir besoin.

### I.1.6. Le retour de la question sociale ? (1995- début du XXIème siècle)

Je fais démarrer ce sixième temps avec les grèves de l'automne 1995 en France comme symbole d'un possible retour de la question sociale. Après les années creuses des années 1980, ces grèves, même si elles ont été précédées par d'autres signaux (dont la révolte au Chiapas en 1994), ont exprimé contre le plan Juppé une mise en commun de protestations. Elles ont révélé un niveau d'inacceptation de la remise en cause des acquis de la propriété collective (dans un pays très attaché au modèle de l'Etat social contre les appétits du néolibéralisme). J'interprète cette riposte collective comme un indice de retour de la question sociale, à l'origine de la recherche d'une reconstruction d'un rapport de force social et politique, d'un nouveau cycle de conflictualité. L'organisation d'une contre-offensive libérale à l'échelle internationale en est une des illustrations (naissance des forums sociaux internationaux). Au niveau du champ de l'Education populaire, la création du mouvement ATTAC laisse entrevoir le potentiel d'une éducation populaire politique contemporaine. Le dénominateur commun de cette sixième période se manifeste autour d'une crise de sens pour les acteurs du champ et voisins, qui va s'exprimer de plus en plus ouvertement grâce à la conjonction de plusieurs facteurs. Plusieurs initiatives de réflexion critique sur l'Education populaire voient le jour, y compris de la part du ministère en charge de celle-ci sous la forme d'une offre de réinvention de ses missions.

L'année 1995 marque un tournant dans l'expression d'une protestation collective de l'entreprise de destruction systématique des garanties sociales construites depuis deux siècles. C'est un refus collectif du renversement du processus de responsabilisation engagé tout au long de la période XVIII<sup>ème</sup>/XX<sup>ème</sup>, que les attaques massives des droits sociaux cherchent à transférer aux individus dans la prise en charge de leur destin<sup>197</sup>. Le conflit de Renault Vilvorde lors de l'annonce de la fermeture du site en Belgique (première protestation ouvrière à l'échelle européenne du groupe industriel), puis le mouvement des chômeurs à l'hiver 1997-1998 pour l'augmentation des minima sociaux (qui investissent au départ des sites qui incarnent le non-travail, la privation d'emploi : les ASSEDIC notamment), suivent ce premier rendez-vous. Les luttes en Corée du Sud durant l'année 1996-1997, dans tous les secteurs, vont même inaugurer les formes d'un « conflit-monde » (intervention de la confédération internationale des syndicats libres et de l'OCDE contre la loi du travail adoptée par Séoul). Pour Groux, les nouveaux espaces publics qui s'instituent dans le champ de l'action collective obéissent à une logique qui se pose en termes d'échelles de territoires – du territoire régi par les proximités immédiates (« ici et maintenant ») à celui lié aux flux et aux réseaux issus de la mondialisation (au « territoire monde »)<sup>198</sup>.

Pour autant, la déstructuration de la propriété sociale, du compromis social fordiste-keynésien, enclenchée à la fin des années 1970, ne ralentit pas. Elle se joue sur fond de réorganisation du mode d'accumulation du profit du capitalisme et donc de son mode de production. Boltanski et Chiapello<sup>199</sup> ont tenté de décrire la manière dont se réalisent les

<sup>197</sup> LE LAY, S. « Précarisation salariale et souffrance sociale : une transformation de la gouvernementalité des classes populaires » dans *Interrogations* (Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société), n° 4, juin 2007, p. 91

<sup>198</sup> GROUX, G. *Vers un renouveau du conflit social ?* Bayard, 1998, pp. 188-198

<sup>199</sup> BOLTANSKI L. et CHIAPELLO, E. op. cit.



profits aujourd'hui et les discours qui l'accompagnent (justifications de la « cité par projets » ou monde en réseau). Les profits actuels sont apportés par les déplacements, sans commune mesure avec ceux que peuvent espérer ceux qui demeurent sur place (les immobiles). Cette société de la mobilité s'illustre à trois niveaux :

- la spéculation financière<sup>200</sup> : le capital n'a plus de patrie il circule sans cesse (4000 milliards de dollars sont échangés par jour sur le marché des devises, c'est-à-dire une augmentation de 20% entre 2007 et 2010<sup>201</sup>) ;
- la forme idéale des entreprises : elles doivent être les plus « légères » possible. D'où le modèle de l'entreprise svelte, dont la production est adaptable, et qui externalise ses activités avec ou sans la variante de délocalisation - et parfois même sur place. Cela se traduit par un développement considérable de la sous-traitance. Un exemple de ce transfert d'activités de l'industrie vers les services : les entreprises de nettoyage<sup>202</sup> ;
- Les salariés doivent devenir mobiles et flexibles : l'intérim en est la figure clef. Il a connu une augmentation très importante. La « mobilité » est d'ailleurs devenu un des mots clefs des politiques européennes de jeunesse.

Ce nouveau mode de production s'appuie depuis le début des années 1970 sur un changement essentiel dans l'organisation du travail qui tient compte à la fois des critiques qui lui ont été adressées lors de la vague de contestation de 68 et des besoins d'une économie de services (tertiarisation).

Nous sommes passés à une société de marché, c'est-à-dire une société où le marché est omniprésent. La tertiarisation en est un signe. C'est une réorientation du mode de développement vers la production de services liés à la vie en société, notamment par le passage d'activité domestique (de la sphère familiale) à celle du marché. Cette réorientation a surtout été corrélée à la féminisation de la population active, laquelle entretient à son tour le besoin de services (garde d'enfants, aide à domicile par exemple). Cette transformation est aussi la conséquence d'externalisation de services autrefois comptabilisés dans l'entreprise industrielle. Qui plus est, une partie des personnes qui travaillent dans le tertiaire sont des employés, peu qualifiés, avec des situations contractuelles très hétérogènes et des revenus souvent faibles (or ce sont majoritairement des femmes).

Parallèlement, pour fabriquer et écouler les marchandises, les entreprises intègrent, des qualifications plus hautes et des nouvelles technologies d'information. Elles cherchent à mobiliser plus de savoir et d'implication de la part des travailleurs dans la production (l'amélioration permanente par les cercles de qualité par exemple) et surtout la productivité (se fixer des objectifs à atteindre). Outre les changements précédents, la nouvelle organisation du travail va déstabiliser profondément les défenses du monde du travail. Les modes de travail évoluent vers « plus d'autonomie mais plus de contraintes et plus de contrôle<sup>203</sup> ». La contrainte ne disparaît pas du monde du travail mais elle s'exerce d'une façon inédite. Les nouvelles formes de management sont associées à de nouvelles formes de contrôle. Ces transformations des modes de contrôle sont une forme de réponse à la crise de gouvernabilité qui est l'un des aspects majeurs des conflits du travail du début des années 1970.

Pour désigner ces formes de mise sous contrainte, Power parle de société par audit qu'il distingue de la société de surveillance foucauldienne par le déplacement des techniques de

---

<sup>200</sup> ZUCHUAT, O. *Dollar, Tobin, FMI, Nasdaq et les autres...* Tlon production, le chiméroscope, Attac, 2000.

<sup>201</sup> selon le dernier rapport de la Banque des règlements internationaux (septembre 2010), *Le Figaro*, 1<sup>er</sup> septembre 2010.

<sup>202</sup> Très bien illustré par l'ouvrage d'AUBENAS, F. *Le quai de Ouistreham*. L'Olivier, 2010.

<sup>203</sup> BOLTANSKI et CHIAPELLO, Op. cit. pp. 518-519

contrôle de la « supervision directe » vers le « contrôle du contrôle »<sup>204</sup>. Des enquêtes réalisées sur le travail témoignent effectivement de la mise en œuvre de ce nouveau modèle d'auto-contrôle. Tel directeur d'agence bancaire se fixe lui-même des objectifs de gains de productivité à atteindre; personne ne lui impose, mais il avoue en même temps que s'il ne propose pas des objectifs revus à la hausse, sa direction ne sera pas satisfaite. « On fait plus appel à la pensée, à l'initiative là où le taylorisme chassait la pensée, mais cette initiative est à la fois prescrite et proscrite, exigée et interdite. Les travailleurs sont sollicités car ils doivent se débrouiller avec des situations réelles plus équivoques qu'avant. Mais ils sont tenus éloignés de l'élaboration des objectifs et de leur évaluation. Eux sont évalués toujours plus mais leur propre évaluation des finalités du travail est le plus souvent refoulée.»<sup>205</sup>. Les procédures Qualité sont typiques de ce nouvel agencement du travail. En s'appropriant le monopole du savoir que détenaient les travailleurs et qui faisaient leur force, cette réorganisation (qui se présente sous un jour libérateur et positif) contribue à masquer la violence des contraintes exercées. Pour R. Pinarde, la place prise par le management empêche le conflit capital/travail de se pourvoir, dans la mesure où le management s'est substitué au capitaliste.

Face à cette reconfiguration du capitalisme déconnecté du compromis social fordiste keynésien étatiste, l'action publique paraît impuissante. Les traitements à la marge des dégâts sociaux produits ne suffisent pas à enrayer les processus de disqualification de nombreux travailleurs, et les inégalités se renforcent. C'est la crise du paradigme 'balistique' de l'action publique<sup>206</sup>, c'est-à-dire la crise du procédé de ciblage de l'action publique, qui désigne un public, ou une zone, et détermine une trajectoire pour atteindre cette cible. La politique de la Ville a fini par considérer la quasi-totalité des Départements comme relevant de la géographie "prioritaire". Cette crise de l'action publique et la fin de l'ascenseur social<sup>207</sup> entament par contrecoup aussi les organisations qui en étaient chargées - dont les associations d'éducation populaire, mais aussi une grande partie du travail social et éducatif (l'école en premier lieu). Dans un contexte où l'action publique n'est plus crédible, où le modèle d'intégration est trahi et où les mesures ne sont plus que conjoncturelles et adéquationnistes, les représentations admises sont bousculées. Il en résulte un affaiblissement des normes, de l'autorité et la perte d'un horizon global de changement et de progrès d'une société. Les difficultés de la démocratie représentative (partisane, syndicale) témoignent du doute que ressentent les mandants vis-à-vis de leurs mandataires. D'où une perte de confiance envers des organisations politiques partisanes se présentant elles-mêmes comme impuissantes vis-à-vis du capitalisme mondialisé, et des engagements moins hiérarchisés et plus situés (local) pour obtenir des résultats visibles<sup>208</sup>.

La solution de la décentralisation ne produit aucune originalité au titre de l'action publique puisque les collectivités locales sont encore plus impuissantes à leur échelle dans le rapport de force avec les entreprises. Un des effets de cette territorialisation se lit dans le constat problématique d'une standardisation des politiques droite/gauche locales<sup>209</sup>. L'espace des

---

<sup>204</sup> *ibid.* p. 520

<sup>205</sup> CLOT, Y. (entretien) « Soigner le travail par les personnes » dans *Nouveaux regards*, Numéro 37-38, avril septembre, 2007, Institut de recherche de la FSU, p. 19

<sup>206</sup> PERRET, B. "L'évaluation des politiques publiques dans les administrations de l'Etat, éléments pour un diagnostic" [en ligne], premier congrès de la *Société française d'évaluation*, Marseille, 4 et 5 juin 1999 [consulté le 2 mai 2002], disponible sur <http://perso.wanadoo.fr/bernard.perret/texte3.htm>

<sup>207</sup> GODARD, P. *L'ascenseur social en panne*. Syros, 2009.

<sup>208</sup> BARTHELEMY, M. *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Presses de Sciences Po, 2000, p. 217

<sup>209</sup> ARNAUD, L., LE BART, C., et PASQUIER, R. (Dir.). *Idéologies et action publique territoriale : la politique change-t-elle encore les politiques ?* Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2006.

possibles est tellement délimité que les variations sont mineures. L'action publique économique continue de s'appuyer sur l'ouverture croissante des échanges avec les pays aux coûts salariaux faibles, la lutte contre l'inflation (politique monétariste), la concurrence fiscale (présentée comme une donnée), et la limitation des déficits publics. Cette dernière orientation se décline par la Rationalisation des Choix Budgétaires (méthode importée dans les années 1960 des Etats-Unis), qui a donné naissance en 2001 à la Loi Organique relative aux Lois de Finance (L.O.L.F.) et, en 2007, à la Révision Générale des Politiques Publiques (R.G.P.P.) en France. La « gouvernance » et ce nouveau management public ont un seul et unique objectif : réduire le périmètre de l'Etat.

Cependant, la vague de libéralisation, effective sur tous les continents, n'a pas laissé indifférents les acteurs traditionnels ou les nouvelles organisations du mouvement social. La lueur d'espoir pour la gauche n'est plus à l'est mais vient d'Amérique latine, avec les Forums sociaux, la naissance de l'altermondialisme, le budget participatif... Ce que d'aucuns nomment la phase « utopiste » de critique du nouveau cycle du capitalisme met en lumière la crise politique majeure des partis face à ces changements.

Cette privatisation généralisée des profits génère des oppositions intra-nationales et internationales, d'abord au sein de chaque réseau avant qu'elles se fédèrent. D'une part et préalablement, la défense sociale se formule à l'échelle nationale, comme en France avec notamment le mouvement des « sans » (sans-papiers, -emploi, -domicile) et les syndicats autonomes. Les signes précurseurs de cet esprit de solidarité dans la lutte peuvent se lire dans les pratiques des coordinations des mouvements de luttes dès le mouvement de fin 1986 (mouvement étudiant à l'automne 1986, grève des cheminots en décembre 1986, instituteurs-institutrices au printemps 1987, et infirmiers-infirmières à l'automne 1988). Un regroupement des forces s'esquisse pour donner de la voix au refus du « tout économique » dès 1994. En 1995, l'alliance entre les « nouveaux syndicats » (confédération paysanne, SUD, la FSU) et les « sans » se forme au cours des grèves de décembre. Sommier<sup>210</sup> note que ces rapprochements sont facilités par la multi-appartenance des militants et la fin de la guerre froide. Puis la contre-offensive libérale commence à s'organiser dès 1999 - à Seattle d'abord - sous le terme d'anti-mondialisation. En 2002, ce label est remplacé par celui d'altermondialisation qui est le terme pensé par une partie du mouvement, du côté d'ATTAC (pour se dissocier des mouvances souverainistes - voire de la droite radicale - et paraître plus constructif). Cette contestation repose sur un socle commun d'engagement : la solidarité avec les pays du Sud, la question de l'écologie et la lutte contre la toute-puissance des multinationales. Elle va se traduire lors des forums sociaux mondiaux, puis régionaux (européen, africain, Amériques) à partir de Porto Alegre en 2001, en contrepoint de sommets de l'OMC, du G8, de l'Union Européenne... Les trois principes de la charte de Porto Alegre énoncent un rapport de défiance envers la politique et la recherche d'un rassemblement anti-libéral : interdiction des partis politiques, refus de porte-paroles du mouvement altermondialiste et de toute conclusion programmatique à l'issue du forum.

Pour Sommier<sup>211</sup>, l'étude des mouvements sociaux récents - ici l'altermondialisme - offre des similitudes importantes avec l'expression de la gauche radicale des années 1970 :

- des liens générationnels puisque l'on retrouve bon nombre de militants de l'extrême gauche,
- des thématiques assez proches des années 1970 :

---

<sup>210</sup> SOMMIER, op. Cit.

<sup>211</sup> idem

- la remise en cause du fonctionnement des organisations
- le questionnement de la frontière entre social et politique
- l'expérimentation d'autres formes de pratiques politiques,
- ... et enfin des modes d'action qui puisent dans l'ensemble de la palette des années 1970 et notamment dans les actions directes (réappropriation du salaire, social, théâtralisation des actions, etc.), à l'exclusion de la violence contre les personnes qui est devenue taboue. Le fait de parler de néo-libéralisme est un moyen d'éviter le terme d'anti-capitalisme pour des raisons stratégiques (mieux rassembler) même si la culture marxiste a aussi perdu du terrain. Ce qui a disparu en revanche depuis les années 1970 est la légitimité du scénario faisant appel à la violence révolutionnaire.

On s'aperçoit aussi que les conflits de courte ou de moyenne durée ont connu de fortes augmentations (formes de débrayage, micro-conflits, micro-résistances dans l'entreprise). Les émeutes de banlieue de novembre 2005, sous une autre forme, rappellent à l'ensemble de la société son défaut criant d'intégration face auquel les réponses sécuritaires ou les mesures de saupoudrage amplifient l'incompréhension et la violence. Pourtant, la crise financière majeure qui balaie l'ensemble des pays fin 2008 début 2009 souligne s'il était besoin le degré d'irresponsabilité des spéculateurs et les pertes que fait porter le capitalisme à l'ensemble de la collectivité (privatisation des profits, socialisation des pertes). La répression dans les banlieues ou le contrôle des chômeurs d'un côté, la manne publique pour redresser les grandes banques de l'autre : des réponses qui traduisent la violence d'un tort fait au grand nombre. «Chose étrange que l'injustice se plaigne de l'incivilité<sup>212</sup>». D'où l'importance d'une éducation populaire politique pour permettre de comprendre ensemble la société et mettre en mots les véritables expériences de l'injustice, ne pas les isoler des autres phénomènes.

Si les identités collectives autour du travail ont perdu du terrain, d'autres semblent être au contraire particulièrement mises en valeur et ne sont pas à l'abri de dérives. Au moins deux références sont repérées pour suppléer à la déstabilisation des identités issues du travail : la référence au territoire<sup>213</sup> (illustrée précédemment), et la référence à l'identité culturelle (combats pour le respect des identités culturelles nées dans le sillage du multiculturalisme). Plusieurs auteurs ont commencé à analyser le possible piège d'un recours aux identités culturelles (respect de la diversité) contre la dénonciation de la domination socio-économique<sup>214</sup>. De ce point de vue, l'apologie des différentes cultures pourrait servir ici d'exutoire à une certaine souffrance sans remettre en cause les injustices économiques que subissent les laissés-pour-comptes de la société capitaliste. De là à ce que ressurgisse le combat du bien contre le mal, le pas fut vite franchi lors de l'effondrement des tours à New York en septembre 2001.

Vers la fin des années 1990, le monde de l'Éducation populaire réagit tant à l'accumulation des ingrédients de la période précédente qu'à la nouvelle configuration socio-politique. La crise de sens s'exprime de plus en plus largement, et la naissance du mouvement d'éducation populaire ATTAC<sup>215</sup> n'est pas étrangère au retour que la notion fait sur la place publique. Les

---

<sup>212</sup> réflexion de Charron en 1603 citée par VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon, 2004.

<sup>213</sup> GROUX, G. Op.cit. p 189, note que, s'appuyant sur une enquête du CEVIPOF menée en 1995, les critères d'appartenance territoriale dans la formation des identités sociales semblent prendre une part de plus en plus grande dans l'opinion publique, même si l'influence du « métier » reste de mise.

<sup>214</sup> notamment MICHAELS, W. B. *La diversité contre l'égalité*. Raisons d'agir, 2009 ; trad. de *The trouble with diversity : how we learned to love identity and ignore inequality*, Metropolitan Books, 2006.

<sup>215</sup> cf dans Annexes 1. La création d'ATTAC, « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action »

acteurs de l'éducation populaire ne sont pas dupes de la dérive de leurs institutions (au niveau fonction publique d'Etat ou associatif), les espaces ouverts à la discussion manifestent le plus souvent cette conscience critique interne. Cela s'est vérifié au cours des rencontres de l'éducation populaire en région dans le cadre de l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire (1999). En revanche, la majorité des appareils fédératifs restent relativement sur la défensive (martelant leur exigence de reconnaissance financière) et ne formulent pas collectivement des propositions de « rénovation » des pratiques. Quelques initiatives prises au sein du CNAJEP et expériences d'éducation populaire au sein de leurs organisations internationales<sup>216</sup> témoignent pourtant d'un appétit de critique, de redéfinition et de proposition collective : le groupe « Réinventer l'international »<sup>217</sup>, la commission jeunesse (à l'initiative du M.R.J.C.)<sup>218</sup>, puis l'audition sur les pratiques d'éducation populaire (lancée par Arc-en-Ciel théâtre, compagnie de Théâtre de l'Opprimé, avec Bourrieau), par exemple.

La recherche et la crise de sens de l'éducation populaire s'expriment à deux niveaux :

- les analyses critiques sur la domestication des organisations d'éducation populaire et ses conséquences sur son projet et ses acteurs.
- dans certains rendez-vous internes des acteurs de l'Education populaire labellisée, l'ouverture de moments d'interrogation, de réflexion, pour se réappropriier la notion d'éducation populaire

On peut faire l'hypothèse que l'importance du discours militant (conscience héroïque, rappel des origines) est proportionnelle à l'intensité de la contradiction rendue plus sévère avec le contexte de bureaucratisation, rationalisation et professionnalisation accrue de cette période<sup>219</sup>.

Outre les initiatives au CNAJEP, d'autres mouvements initient à leur tour des chantiers internes de réflexion sur l'éducation populaire et se réapproprient la notion tout au long de cette période - y compris dans des pays voisins, comme en Belgique. A la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture par exemple, c'est le cas de l'expérience des groupes de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC dès 1995. La remise à l'ordre du jour de la notion d'éducation populaire au Ministère de la Jeunesse et des Sports dès 1998 stimule sa réappropriation (même si le chantier est enterré en 2001). Les revues internes aux fédérations font place à des articles repositionnant les pratiques contemporaines dans le champ de l'éducation populaire (Fédération Nationale des Foyers Ruraux, Culture et Liberté, Peuple et Culture, Ligue de l'enseignement, M.R.J.C., F.F.M.J.C., ...). L'exemple des rencontres internationales de l'éducation populaire en décembre 2003 à Wépion en Belgique illustre cette volonté de remettre au devant des militants la question de l'éducation populaire<sup>220</sup>. Parallèlement, d'autres analyses et monographies convergent sur la critique de la perte de sens des actions d'éducation populaire et ses conséquences. L'indicateur d'un état de malaise dans l'éducation populaire est livré par un ouvrage qui énonce les conséquences des dérives des pratiques sur les professionnels de ce secteur :

<sup>216</sup> cf dans Annexes 1. Les cercles d'études internationaux sur la mondialisation avec la FIAET

<sup>217</sup> MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire. INJEP-CNAJEP, 2002.

<sup>218</sup> Contribution du CNAJEP « jeunesse et politiques publiques » aux travaux du commissariat au plan (mars 2000) et Journée d'étude « Jeunesse, politiques publiques et éducation populaire », à Saint-Ouen, mai 2001

<sup>219</sup> ZAFFRAN, J. « Peut-on parler de dérive instrumentale de l'éducation populaire ? », groupe de recherche *Sociologie de l'engagement, du bénévolat et de la vie associative*, communication présentée pour le 2<sup>ème</sup> congrès de l'association française de sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006, p. 174

<sup>220</sup> CESEP, PEUPLE ET CULTURE. *Rencontres internationales de l'éducation populaire*. Wépion, Belgique, 5 et 6 décembre 2003, p. 6

témoignages de souffrance et incohérences entre les valeurs énoncées et les fonctionnements internes constituent la matière d'un ouvrage d'initiative syndical<sup>221</sup>.

D'autres secteurs ou acteurs font aussi part de ces regards critiques et les élargissent. La revue *RECMA* publie en 2001 un article d'analyse critique de l'évolution des relations entre organisations d'éducation populaire et commande publique depuis les années 1980. Sont soulignés les mécanismes de régulation liés à la décentralisation qui sous-traient les politiques par le biais de financements publics contractualisés (Contrat Temps libre, Contrat Enfance, Contrats Educatifs Locaux, ...) et de structures de coordination. « Leur ancienneté, leur souplesse et leur taille contribuent à en faire des 'partenaires', opérateurs flexibles des collectivités publiques pour gérer de nombreux dispositifs sociaux » et l'auteur de noter que cette terminologie (partenaires) semble nier les liens de dépendance entre les protagonistes<sup>222</sup>. La banalisation des loisirs éducatifs tels qu'encastés avec le secteur marchand est pointée. D'outil, le loisir devient une fin en soi, consommé par des adhérents devenus clients. La comparaison de catalogues de vacances pour les jeunes produits par une association éducative et un tour opérateur quelconque illustre cette perte de sens. L'action prescrite par les politiques contractuelles fait perdre aussi le sens du bénévolat qui devient ingrat et inutile. Les associations ne jouent plus leur rôle de porte-parole de citoyens et d'interpellation des pouvoirs publics. Le cadre trop contraint perd son caractère inventif. La Loi Sapin de 1993 sur la transparence de la gestion des fonds publics applique les appels d'offre à ce secteur avec des critères économiques. « C'est une crise de sens liée à ce renversement de situation : les initiatives sociales portées par les citoyens regroupés qui sollicitaient l'implication de la puissance publique se transforment en initiatives publiques qui sollicitent l'implication des citoyens<sup>223</sup> ». Spécificité cruciale des circonstances et parenté avec le nouveau mode de production capitaliste, les acteurs sont supposés autonomes mais on leur transfère la logique administrative de gestion des dispositifs et la fonction de production des activités (externalisées vers les associations) sans la conception et leur contrôle (conservées en interne des collectivités publiques). Ce découplage entre conception et production accentue le risque d'instrumentalisation et soumet les acteurs de l'éducation populaire à des critères et indicateurs qu'ils n'ont pas élaborés.

D'autre part, l'instrumentalisation est de plus en plus marquée. J'entends l'instrumentalisation au sens de Eme<sup>224</sup> comme « la rationalité technico-fonctionnelle qui s'empare du politique et du social, vidant tout processus de décision politique ». Ces deux phénomènes sont renforcés par le désengagement de l'Etat. Le « partenariat » y fait figure davantage de modèle imposé (et de normalisation progressive de l'associatif) par l'Etat que de démarche libre et négociée. Les deux analyses historiques de long terme<sup>225</sup> de Barthélémy et de Demoustier sur le secteur de l'éducation populaire sont très critiques. Leurs deux travaux considèrent ce secteur comme le moyen de promotion des classes moyennes et d'accompagnement de la modernisation du capitalisme, au détriment du projet politique de départ de l'Education populaire. Et ce, même si ce secteur a porté des discours de contestation et engendré des envies de militer dans les syndicats et les formations politiques (beaucoup d'élus municipaux de gauche sont passés par des mouvements d'éducation populaire).

---

<sup>221</sup> PEYRE, M. (dir.) *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. L'Harmattan, 2005.

<sup>222</sup> ROUSSEAU, F. « L'éducation populaire : entre commandes publiques et besoins sociaux, le projet associatif est en crise de sens » dans *R.E.C.M.A.*, revue internationale de l'économie sociale, N°279, janvier 2001, pp. 11-25.

<sup>223</sup> Idem, p. 19

<sup>224</sup> EME, B. op. cit.

<sup>225</sup> BARTHELEMY, M. Op. Cit.; DEMOUSTIER, D. *L'économie sociale et solidaire*. Syros, 2001

Pour Barthélemy, les associations au cours des années 1980 ont été convoquées dans une logique de plus en plus prégnante de réponse aux problèmes sociaux, et sont passées « du projet politique à l'urgence » : « au-delà de la relation sociale particulière que forme l'association, il existe une autre dimension de la notion de projet, sa dimension politique. Elle renvoie à l'idée que la société se fait de son devenir déterminé collectivement, une idée à laquelle les associations prennent part de manière interactive et conflictuelle, à travers leur projet fondateur, à moins qu'elles ne s'émancipent en réduisant le champ de leur intervention dans l'espace public et de leur action sur la société, sous la pression à la fois du réel et de l'idéologie dominante. Ce qui distingue aujourd'hui les associations les plus récentes et gouverne les mutations de certains groupes plus anciens, c'est une thématique de l'immédiat, du concret, de la solidarité au quotidien, autour de laquelle les associations essayent d'abord de reconstruire du lien social plutôt que du sens politique ».

Il est aussi intéressant de noter les convergences des critiques sur le secteur associatif international (celui des O.N.G. dans la coopération internationale). Dans le numéro d'Esprit de juin 2000 sur les politiques et pratiques de coopération internationale, Levy analyse comme une dépolitisation (en référence aux années 1970) l'étonnante unanimité en faveur de la lutte contre les pauvretés, des actions qui «répondent essentiellement par davantage de technicité au lieu d'y voir des révélateurs du besoin de questionner aussi, politiquement et structurellement, ces difficultés. Comme si les problèmes rencontrés n'étaient qu'une question de compétence, de méthodes et de mise en œuvre. Il y a là une trace de la logique de dépolitisation, dont la marque initiale est le consensus apparent sur toutes les thématiques actuelles, qui sont celles défendues depuis des années par les milieux progressistes du développement ». Il en déduit qu'il faut critiquer politiquement la portée et la prise en compte de valeurs progressistes comme la participation, la décentralisation, le partenariat... pour analyser les ambiguïtés de leur usage. Les mécanismes d'oppression politique sont devenus plus abstraits, et plus difficile à se représenter. D'où le besoin d'une analyse plus subtile de la situation et la nécessité de faire des propositions politiques : « nous sommes en manque d'actions concrètes probantes, nous sommes en panne de politiques donnant du sens, de l'ampleur et l'appui nécessaire à ces actions<sup>226</sup> ».

Dans ce contexte de perte et de recherche de sens, l'arrivée d'une proposition de réflexion collective sur l'Éducation populaire pouvait avoir des effets de remobilisation. Ce fut le cas de l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, en étroite relation avec un chantier de reconquête de l'éducation populaire à la FFMJC. Le questionnement sur l'éducation populaire au sein de l'appareil d'État du Ministère de la Jeunesse et des Sports n'avait probablement jamais cessé, comme dans la société civile, mais ceux qui le portaient en son sein<sup>227</sup> avaient besoin d'alliances, sans lesquelles il était difficile d'envisager un retour de la notion dévalorisée par son ministère de tutelle. Le lancement d'une offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire trouve sa source dans la rencontre entre le désir de fonctionnaires de renouer avec l'héritage critique de l'éducation populaire et un travail intellectuel réalisé par Lepage, alors chargé de la culture au siège de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, qui s'appuie sur une analyse de Carton.

---

<sup>226</sup> LEVY, M. « Comment renouveler les politiques de coopération au développement » dans *Esprit*, N°6, juin 2000, pp. 79-100.

<sup>227</sup> GALMICHE, J.-L., avant-propos, dans INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE, *L'éducation populaire ou la culture en actions. Les stages de réalisation 50 ans d'aventure artistique*. Actes du colloque d'Avignon organisé par le ministère de la Jeunesse et des Sports et l'INJEP les 19,20 et 21 juillet 1996. COLLECTIF, Document de l'INJEP hors-série n°5, 1997.

La conjonction de trois éléments clefs stimule la remise en chantier de la notion d'éducation populaire au sein de la FFMJC et plus largement au niveau ministériel.

Premièrement, le refus du Ministère de la Culture de reconnaître la dimension culturelle de l'éducation populaire (refus de financement au motif que l'éducation populaire ne fait pas de culture avec un grand C). Ce mépris du Ministère de la Culture motive la recherche d'une identité valorisante.

Deuxièmement, la lecture d'une analyse de Carton, philosophe belge<sup>228</sup> exerçant alors ses responsabilités à la Fondation Travail Université à Bruxelles. Ce dernier, lors d'un colloque<sup>229</sup> à Dunkerque en 1992, a présenté sa distinction entre animation et éducation populaire. Cette distinction a offert matière à réflexion et espoir à partir d'une proposition de reconquête de l'éducation populaire comme travail d'approfondissement de la démocratie (rôle qu'elle aurait perdu sur le chemin de son institutionnalisation). C'est à l'époque le seul intellectuel qui ne jette pas le bébé de l'éducation populaire avec l'eau du bain. Lepage décide de lancer des séminaires de plusieurs jours avec un intellectuel pour les Maisons des Jeunes et de la Culture. Le premier séminaire aura lieu avec Carton à Rennes du 15 au 17 février 1995. Vingt professionnels volontaires acceptent de confronter leurs pratiques à cette hypothèse théorique. L'objectif de ces groupes de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC est la recherche de procédures ou d'actions volontairement et stratégiquement organisatrices de démocratie<sup>230</sup>. « Y a-t-il moyen d'être ensemble des sujets politiques professionnels ? »<sup>231</sup>. Cette première expérience conclut au décalage entre les discours sur la production démocratique des MJC et les pratiques professionnelles. Le séminaire suivant est donc fixé en juillet 1995 à Cannes avec le même intellectuel, en choisissant cette fois une action concrète dans leur MJC à étudier au travers de six critères d'une action d'éducation populaire<sup>232</sup>. A Dieppe ensuite, les mêmes se retrouvent en février 1996 pour continuer la lente transformation des activités d'animation socioculturelles en actions d'éducation populaire se dirigeant progressivement vers l'hypothèse d'un programme d'actions commun dans un champ d'intervention précis (les participants choisissent l'école). Enfin, le séminaire de juillet 1996 à Avignon est ouvert à une administratrice nationale et une « alliée » (au sens où elle partage le souhait de réinterroger les pratiques de l'Education populaire), directrice du Ministère de la Jeunesse et des Sports (Barriolade). Ce travail de séminaires donnera naissance aux universités d'été internationales de la FFMJC de 1997 à 2000<sup>233</sup>, par la constitution de groupes locaux de recherche-action en éducation populaire toute l'année, qui viendront restituer le fruit de leurs enquêtes participatives lors de la semaine annuelle, pour les confronter à des points de vue d'intellectuels et essayer d'en extraire des propositions pour la FFMJC.

---

<sup>228</sup> Sur le parcours de cet intellectuel et son apport à l'éducation populaire, Cf chapitre II.1.2.3.

<sup>229</sup> CARTON, L. « les déplacements de la question sociale et la dimension culturelle du développement social », communication présentée à Dunkerque, le 1<sup>er</sup> décembre 1992, retranscription par ZERR. V., agence *Faut voir*, décembre 1992.

<sup>230</sup> *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du troisième séminaire à Cannes 10 au 13 juillet 1995. Lettre N°8, mars 1996, pp. 1-2.

<sup>231</sup> Idem. On voit à ce propos un lien très étroit avec la formulation, 8 ans plus tard, du chantier de recherche-action sur l'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire en Bretagne, terrain de cette thèse.

<sup>232</sup> CARTON, L. « Six critères possibles qualifiant une action d'éducation populaire » dans *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du IV<sup>ème</sup> séminaire de directeurs à Avignon, Lettre N°10, novembre 1996

<sup>233</sup> Cette dernière université d'automne sera co-organisée par la FFMJC et le Ministère de la Jeunesse et des Sports via l'INJEP comme point de rencontre des travaux de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire.



Troisièmement, Lepage est sollicité au départ par des alliés (Galmiche, chargé de mission pour le théâtre à la Direction Jeunesse et Vie Associative) et des syndicats au sein du Ministère de la Jeunesse et des Sports (au titre de son mémoire de DEA « théâtre et éducation populaire » et de ses interventions critiques sur l'idéologie du ministère de la Culture lors de colloques) pour effectuer un travail d'étude sur les stages de réalisation menacés par la décentralisation. Il réalise en 1995 un long travail d'interviews auprès des personnes qui ont occupé un rôle important au sortir de la deuxième guerre mondiale dans la courte vie de la direction « de la culture populaire et des mouvements de jeunesse » (dirigée par Guéhenno)<sup>234</sup>. Ce travail justifie la publication d'un ouvrage et la tenue d'un colloque à Avignon, qui rassemble beaucoup d'agents, de fonctionnaires du Ministère de la Culture et du Ministère de la Jeunesse et des Sports<sup>235</sup>.

Ces derniers découvrent là une autre histoire de leurs ministères respectifs<sup>236</sup> et, pour certains, y retrouvent l'espoir d'un exercice plus riche et critique que le « jeunisme » ambiant et les dispositifs contractuels qui constituent leur quotidien. Les personnages historiques participant à ce colloque ont aussi pu transmettre, malgré leur déception de l'ambition déçue de l'éducation populaire transformée en Ministère des jeunes et en Ministère des Arts, une idée de leur combat et l'ardeur de leur visée transformatrice, quand il s'agissait d'éducation critique des jeunes adultes contre la barbarie et le fascisme. Ces travaux sur l'histoire élargissent la perception de l'éducation populaire et permettent des échanges au plus haut niveau du ministère et entre fédérations d'éducation populaire sur les différentes visions politiques de l'éducation populaire (ainsi que de ses déboires avec son ministère de tutelle). Des relations privilégiées se tissent à cette occasion, mais aussi lors d'autres rencontres (formations<sup>237</sup>, colloques, forums en régions, collectifs nationaux dont « éducation populaire et culture », autres commissions) et enfin des séminaires mis en œuvre au sein de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture. Ces rencontres sensibilisent de nombreux fonctionnaires et agents du Ministère de la Jeunesse et des Sports à différents niveaux à ce sujet<sup>238</sup>.

L'éducation populaire était depuis la Libération une responsabilité classiquement rejetée par ce ministère, quelles que soient d'ailleurs les majorités politiques au pouvoir. Au sein du Ministère, des personnes et des syndicats luttaient encore, en se sentant minoritaires, pour maintenir à flot difficilement la notion et les pratiques d'éducation populaire jugées ringardes (d'autant plus parce que certaines associations n'osaient même plus utiliser le terme) contre la batterie des dispositifs d'aide publique tronçonnant les acteurs et instrumentalisant largement leurs actions, sans leur permettre de se faire entendre. Le Ministère de la Jeunesse et des Sports ouvre à nouveau le chantier de l'éducation populaire quelques années plus tard, à la faveur de l'arrivée en juin 1997 de Buffet à sa tête, au sein du gouvernement de Jospin.

---

<sup>234</sup> LEPAGE, F. *Les stages de réalisation. 1945/1995. Histoire et modernité d'un dispositif original d'intervention culturelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports*, INJEP, collection mémoire, document de l'INJEP N°25, 1996.

<sup>235</sup> INJEP. « L'éducation populaire ou la culture en actions. Les stages de réalisation, 50 ans d'aventure artistique », op. cit.

<sup>236</sup> en particulier J. BALAVOINE, directeur de la jeunesse et de la vie associative au Ministère à l'époque

<sup>237</sup> A titre d'illustration, F. LEPAGE, qui anime le séminaire de formation de Conseillers d'Éducation Populaire « art dramatique » du Ministère de la jeunesse et des sports, « Armand Gatti et la parole sociale du théâtre », à Chatenay-Malabry les 8-11 mai 1995, fait intervenir également L. CARTON.

<sup>238</sup> Direction de la Jeunesse et de la vie associative ; Institut National pour la Jeunesse et l'Éducation Populaire ; Directions Régionales et Départementales de la Jeunesse et des Sports ; Conseillers Techniques et Pédagogiques, qui deviennent en 1985 Conseillers Jeunesse et Éducation Populaire.

Cette nouvelle Ministre est interpellée à son arrivée sur le sort de l'éducation populaire « écrasée » dans son ministère. Sa qualité de ministre communiste la rend sensible au discours de certains de ses responsables (en particulier Barriolade) qui lui proposent d'ouvrir un vaste chantier sur l'avenir de l'éducation populaire. Elle rencontre Carton qui lui décrit les enjeux d'une éducation populaire comme travail de la culture dans la transformation sociale. La responsabilité d'organiser des rencontres nationales sur l'avenir de l'éducation populaire est confiée à ce dernier. Ces rencontres font l'objet d'une préparation chaotique, les fédérations d'éducation populaire au niveau national ayant presque toutes pris parti contre la possibilité pour le ministère de lancer un pareil chantier. Etant déjà très présente en tant que professionnelle au Comité pour les relations Nationales et internationales des Associations de Jeunesse et d'Education Populaire, j'ai participé à la commission « éducation populaire » à ce moment-là. J'ai entendu ces mêmes représentants (délégués ou secrétaires généraux de fédérations) verbaliser à la fois leur absence relative de définition de l'éducation populaire au-delà du « loisir pour tous » tout en affirmant leur refus qu'un ministère (a fortiori communiste) puisse vouloir définir l'éducation populaire ou que la puissance publique puisse impulser des orientations d'éducation populaire. Ils étaient pris dans le paradoxe, à la fois de subir les dispositifs sclérosant des politiques publiques inadaptées, et de trouver en même temps que le Ministère de la Jeunesse et des Sports n'avait pas de légitimité pour orienter une réflexion à ce sujet. Cette initiative était perçue comme une ingérence dans les affaires des acteurs de l'éducation populaire associative.

Par ailleurs, et par erreur, dans cette période de préparation, des textes assez ardues de Carton ont circulé et ont servi de poudre à réaction aux fédérations pour discréditer la démarche. En revanche, au sein de ces associations et à différents niveaux, des équipes étaient plus qu'intéressées par un chantier de réflexion sur l'éducation populaire, du fait de la crise de sens qui traversait l'ensemble des pratiques. Les rencontres ont eu lieu en novembre 1998, et furent finalement très suivies, avec une salle remplie à La Sorbonne (lieu prestigieux, surtout pour l'éducation populaire presque enterrée), des témoignages d'associations, des représentants des fédérations et des syndicats à la tribune, des intervenants sur des questions de démocratie culturelle, économique, sociale. La jaquette des actes de ces rencontres « le travail de la culture dans la transformation sociale et politique<sup>239</sup> » parle « d'engager une réflexion de fond sur l'éducation populaire », « de constituer un réseau de forces unies afin d'affirmer un projet politique et une identité émancipatrice », « dans une volonté commune de résistance aux injustices sociales et culturelles ». La Ministre de la Jeunesse et des Sports propose à la conclusion de ces travaux de démultiplier ces débats, de les ouvrir à d'autres acteurs (élus, autres associations, autres mouvements...), de mettre à la disposition des associations le Ministère pour ces réflexions. Son intervention mentionne peut-être une question clef pour la suite des événements : « faut-il trancher ce qui relèverait de l'association d'éducation populaire et ce qui n'en serait pas ? », et préconise plutôt de « mettre nos débats en commun », de « créer un espace public de débat », de « revisiter l'activité de l'éducation populaire afin de vérifier si elle correspond toujours aux attentes actuelles ».

Quelles ont été les suites des rencontres de la Sorbonne ?

La Ministre n'a pas consacré un temps important à ce chantier, son cabinet s'en est chargé, cependant elle a semblé avoir une approche plus prudente de la mise en débats de l'éducation populaire par son ministère que l'équipe mandatée. A cette époque déjà, des signes de l'effritement de la confiance envers cette équipe, et l'affaiblissement du soutien politique du Ministère vis-à-vis du chantier (notamment au sein du cabinet de Mme Buffet) se font sentir.

---

<sup>239</sup> MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999.

Il semble que des contraintes à l'intérieur de la majorité plurielle aient joué en défaveur de ce chantier (particulièrement la célébration concomitante, très consensuelle, du centenaire de la Loi 1901). Le Ministère arrêtera de travailler avec Carton mais confiera pourtant, dans la continuité du chantier, l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire à Franck Lepage (qui, salarié de la FFMJC, dégagera un mi-temps pour être « chargé de mission » à l'INJEP, Institut National pour la Jeunesse et l'Education Populaire). 520 groupes (dont une centaine ont contribué par écrit) se sont inscrits en France auprès du Ministère pour répondre à l'offre publique de réflexion. Des directions départementales de la jeunesse et des sports organiseront des temps de rencontres<sup>240</sup>, de débats, la plupart du temps en invitant des personnes de la petite équipe d'animation nationale de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire. Une parole critique se libèrera de ces différents temps de rencontre, notamment sur les dispositifs d'Etat, et participera certainement du changement d'orientations du Ministère, coïncé entre cette critique interne montante de ses propres agents de base remettant en cause les dispositifs (ce que des inspecteurs ne voyaient pas d'un bon oeil) et les Fédérations nationales d'éducation populaire toujours opposées à ce chantier - même si à l'intérieur de leurs propres « maisons », des animateurs, des associations s'étaient impliqués dans les réflexions et soutenaient le chantier.

Une université d'automne de l'éducation populaire mettra en commun du 30 octobre au 4 novembre 2000, à La Londe Les Maures, l'ensemble des travaux synthétisés sous forme de propositions à débattre et d'ateliers, toujours en croisement avec des travaux de recherche extérieurs et d'autres formes de productions culturelles (films, théâtre forum, expositions...). Des personnes de toute la France et d'ailleurs, agents de la fonction publique, professionnels et bénévoles du secteur associatif, issus de tous les courants associatifs, ont participé aux ateliers et amendé les premières propositions synthétisées. Le travail des groupes engagés prenait de l'ampleur et de l'assurance, jusqu'à ce que l'offre soit suspendue...puis close. L'absence, au dernier moment, de la Ministre à l'université d'automne en constituait un signe précurseur.

Pour les animateurs mandatés, cette offre avait vocation à devenir permanente (contrairement au Cabinet) ou tout du moins à s'étendre sur plusieurs années pour porter ses fruits au travers de propositions vers une dimension législative (Loi cadre sur l'éducation populaire interministérielle). Or fin 2000, la mission d'animation, de pilotage et d'écriture est retirée du groupe d'animation sans débat ouvert avec la Ministre et raison écrite officielle : la rédaction du livre officiel est confiée (avant fin 2000) à une personne nouvelle (n'ayant participé à aucun des travaux), de sorte que l'écriture du livre blanc n'échappe pas au pouvoir du Cabinet<sup>241</sup>. Pris de court par la suspension de la mission, les animateurs ont espéré un sursaut, et mobilisé tant le conseil scientifique que les alliés internes au ministère. Mais la décision s'est avérée irrévocable. Lepage a donc rédigé entièrement le rapport d'étape de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire à partir des propositions existantes et l'a rendu le 1<sup>er</sup> janvier 2001. Ce rapport, publié par la Documentation Française, circule aujourd'hui comme une des références très utilisées par les professionnels de l'éducation populaire<sup>242</sup>.

---

<sup>240</sup> CRAJEP/DIRECTION REGIONALE JEUNESSE ET SPORTS AUVERGNE. *Pour l'avenir de l'éducation populaire. La démocratie comment ça marche ?* Actes du Forum Régional des 27 au 30 avril 1999, Clermont-Ferrand, s.d.

<sup>241</sup> LETERRIER, J.-M. *Citoyens chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*. Coédition Les Editions de l'Atelier/Les éditions Ouvrières, 2001.

<sup>242</sup> LEPAGE, F. *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*. Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire, La Documentation Française, 2001.

Les animateurs de l'offre publique de réflexion sont-ils allés trop vite ? Ont-ils manqué de méthode, de stratégie dans le travail des désaccords ? Ont-ils sous-estimé le temps et le travail nécessaires à ce chantier et fait preuve de naïveté ? Ont-ils eu les moyens nécessaires ? D'autres événements ont-ils empêché que ce chantier n'aboutisse ? Des opposants à ce chantier ont-ils réussi à le discréditer ?

Le bilan effectué par l'animateur principal de ce travail<sup>243</sup> est un point de vue sur les enjeux et le déroulement de ce travail, notamment les difficultés d'une évaluation participative et contradictoire d'une politique publique et des pratiques qui s'y rattachent. J'en retiens le hiatus majeur entre le Cabinet et la nouvelle directrice de l'éducation populaire et de la vie associative (Mathieu qui vient du Ministère de la Culture), d'une part, et l'intention de l'équipe d'animation d'autre part. Il fait écho aux difficultés de Guéhenno quant à son projet d'ordonnance de l'éducation populaire au sortir de la deuxième guerre mondiale. L'équipe d'animation souhaitait encourager l'éducation populaire à faire un travail démocratique avec les populations. Cette vision de l'éducation populaire n'était absolument pas partagée par la nouvelle directrice, qui défendait une politique de démocratisation culturelle (« Pour moi l'éducation populaire c'est donner à tous, au plus grand nombre, accès aux arts et aux sciences<sup>244</sup> »), et accusait le chargé de mission de confondre éducation populaire et éducation politique.

Depuis début 2004, quelques personnes issues de l'équipe d'animation et de ses alliés ont repris l'initiative de cette offre de réflexion sur l'éducation populaire à l'initiative de Lacreuse (ex-délégué général adjoint de la FFMJC). Un petit collectif civil a essayé de reprendre la démarche, suite notamment aux rencontres qui ont eu lieu pendant le forum social européen qui s'est tenu en Ile-de-France en 2003 (où un atelier sur l'éducation populaire a permis de reparler de ces enjeux<sup>245</sup>). Le site de l'offre civile de réflexion<sup>246</sup> sur l'éducation populaire est aujourd'hui toujours très visité et permet à quelques acteurs de trouver des textes d'analyses, des prises de position sur l'actualité, des rendez-vous de réflexion autour de l'éducation populaire et des récits d'expérience, même si le collectif en lui-même n'a pas réussi à lancer le cycle prévu de recherche-action auprès de ses membres.

#### **Cartouche historique :**

1995 : grève de décembre

1995 : création de l'association Espaces Marx dans la filiation des formations délivrées par les syndicats

1997 : traité d'Amsterdam

1998 : création d'ATTAC

2000 décembre : sommet européen de Nice

2001 : Premier Forum Social Mondial à Porto Alegre (Brésil)

2002 : score record du Front National, « Le Pen au deuxième tour » des présidentielles

2003 : lancement du collectif de l'offre civile de réflexion sur l'éducation populaire et la transformation sociale

2005 : traité constitutionnel européen refusé par référendum en France

---

<sup>243</sup> LEPAGE, F. tentative de bilan de l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, document interne au collectif de l'Offre Civile de Réflexion, communication à la rencontre du 29 janvier 2005

<sup>244</sup> MATHIEU, H., citée par LEPAGE, F. idem

<sup>245</sup> ESTEVES, F., LEPAGE, F., MORVAN, A. et al. « Réinventer l'éducation populaire : quel pouvoir, quelle liberté et quelles procédures pour une vie associative de transformation sociale » [en ligne] sur le site du *Forum Social Européen*, Saint-Denis, France, du 12 au 15 novembre 2003, synthèse des débats [consulté en avril 2004], disponible sur [http://www2.fse-esf.org/rubrique.php3?id\\_rubrique=2123](http://www2.fse-esf.org/rubrique.php3?id_rubrique=2123)

<sup>246</sup> Offre civile de réflexion Education populaire et transformation sociale [en ligne], disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr>

2005 novembre : émeutes dans les banlieues dans 280 communes, couvre-feu décrété par le Président et le premier ministre au nom de l'état d'urgence sur l'ensemble du territoire métropolitain  
2009 : création du Nouveau Parti Anticapitaliste  
2010 : mouvement social sur les réformes du système des retraites

J'ai choisi la date de 1995 pour démarrer cette période, comme symbole en France du refus collectif de la destruction des solidarités. Elle s'ouvre sur les tentatives de réorganisation de l'action collective entre secteurs et statuts différents (chômeurs, sans papiers et salariés), en s'adaptant à l'échelle des causes (européenne, mondiale). Si ces efforts de contre-offensive ne contrecarrent pas le rythme des réformes, ils rendent visibles, par la création de ces espaces publics, un discours critique sur la pensée unique libérale. Le mode de production du capitalisme s'est réorganisé pour continuer à accumuler les profits à court terme en amplifiant les gains liés aux déplacements et en réussissant à impliquer les travailleurs eux-mêmes dans la détermination des objectifs de rentabilité croissante à atteindre. Face à cette réorganisation, l'action publique « balistique » est vouée à l'échec, de même que l'idéal d'intégration sociale que portent les institutions républicaines. Il en découle une crise relative de l'autorité et une perte de confiance dans les institutions qui tentent de remobiliser leurs citoyens par des offres de participation. Les acteurs de l'Education populaire vivent avec leurs doutes croissants sur le sens de leur action domestiquée dans les dispositifs. C'est le moment propice pour entendre un discours critique, celui de Carton qui plante à nouveau une responsabilité de l'éducation populaire comme travail démocratique et donne lieu à une brève et inédite expérience de réflexion critique publique et civile sur l'avenir de l'éducation populaire. Le début du XXI<sup>ème</sup> siècle confirme le retour de la notion d'éducation populaire<sup>247</sup> et l'affichage, pour une partie de ses acteurs, d'un rôle politique à reconquérir tant dans les discours que dans les pratiques - qui nécessitent d'être revisités avec cette exigence. ATTAC ouvre la voie. Le livre de Bourrieau est tout à fait emblématique de ce vaste chantier<sup>248</sup> auquel ma thèse prétend apporter sa contribution.

<sup>247</sup> *POLITIS*, « Éducation populaire, le retour de l'utopie », Hors série n° 29, février-mars 2000

<sup>248</sup> BOURRIEAU, J. *L'éducation populaire réinterrogée*. L'Harmattan, 2001.

## Conclusion I.1. De la domestication de l'éducation populaire

Au départ de mon histoire politique de l'éducation populaire, dans le premier temps de ma chronologie, éducation résonne bien avec invention de l'espace démocratique. Il appartient à la République de contribuer à former la société « autonome »: donner aux citoyens les moyens de penser par eux-mêmes et de s'émanciper du joug des traditions passées dans l'élan pédagogique des Lumières qui s'est transmis aux acteurs du XIX<sup>ème</sup> siècle. D'autres motivations vont ensuite se greffer aux premiers pas de l'éducation populaire. Luc fait apparaître plusieurs pôles<sup>249</sup>, j'en distingue quatre : un pôle *paternaliste-contrôle*, un pôle *instruire-cultiver-former*, un pôle *épanouir* et un pôle *émancipation*. Des compromis se forment ensuite entre plusieurs d'entre eux selon les mouvements et les périodes ainsi que le poids du contexte national et international sur les configurations de l'éducation populaire.

Le titre de ce chapitre « De la domestication de l'éducation populaire » entend montrer qu'éducation populaire et exercice de la critique ne vont pas de soi. Je m'appuie sur une démonstration chronologique des ruptures qui ont conduit à l'appropriation par l'Etat de ce secteur et de son potentiel critique. J'insiste sur le rôle joué par la spécialisation (fil directeur de cette chronologie) contre la capacité critique de l'éducation populaire. Je lie ce mouvement de séparation (de fragmentation) entre champs aux transformations du mode de production capitaliste et aux différents compromis idéologiques qui les accompagnent. On peut conclure que les espoirs d'une politique publique d'« éducation populaire : cadre neuf, cadre libre, où pourrait se développer l'esprit critique<sup>250</sup> » ont été déçus, malgré leurs quatre ministères de tutelle (Education Nationale, Jeunesse et Sports, Affaires culturelles, et Agriculture). L'éducation politique a été très vite dessinée comme domaine privilégié des acteurs de la politique (1884 et 1901), puis ce qu'il en restait a été transmis à l'éducation militante ouvrière (1919). A l'éducation populaire a été attribuée la démocratisation des loisirs et de la culture pour les jeunes (1936, 1944), puis l'animation du lien social des quartiers urbains (dans les années 1960) et la réinsertion des chômeurs (années 1980).

Subsistent les mythes mobilisateurs de l'esprit critique et de la formation du citoyen, pour garder l'horizon d'une éducation populaire émancipatrice et formatrice en vue de situations plus propices. Dans ces conditions, l'éducation populaire politique pouvait-elle être autre chose qu'une pratique clandestine ? De fait, on peut dire que si la spécialisation a effectivement joué contre cette approche, elle n'a pas empêché, quand les événements ont bousculé cette sédimentation des rôles, de retrouver une fonction de critique politique globale. Certains mouvements ou expériences ont d'ailleurs situés d'emblée et plus explicitement que d'autres leur activité dans l'objectif de la participation politique (la pédagogie des opprimés de Freire, l'ADELS, les GAM,...). La plupart de ces expériences à la marge se sont menées à la faveur de porosités entre courants, champs, acteurs, y compris avec des intellectuels plus ou moins dissidents ou des artisans artistes. C'est particulièrement le cas de l'influence du mouvement ouvrier, notamment des réflexions anarchistes sur l'éducation et plus largement des pédagogies critiques, ou mouvements sociaux (68, luttes féministes, tiers mondistes, aujourd'hui altermondialisme...). Il semble enfin que la dernière période étudiée dans ce chapitre (I.1.6), présente de nombreux ingrédients favorables à une (re)appropriation d'un rôle d'éducation populaire politique en ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle.

---

<sup>249</sup> LUC, J.-N. dans « Enseignement pour tous ? » op.cit.

<sup>250</sup> Témoignage de C. FAURE, cité dans LEPAGE, F. « De l'éducation populaire à la domestication par la « culture » : histoire d'une utopie émancipatrice », ibid. p. 4

## **1.2 L'Éducation populaire aux frontières du politique**

Après avoir contextualisé les expériences d'éducation populaire, je resserre mon étude sur le rapport des acteurs collectifs à la question politique et sur des pratiques que je qualifie d'éducation populaire politique. Des travaux de chercheurs ont abordé quelques aspects de cette question dans le champ de l'Éducation populaire. Leurs auteurs, souvent des historiens, traitent de manière le plus souvent périphérique et essentiellement dans des monographies de ces rapports de l'Éducation populaire au politique. Personne n'a réuni à ce jour des analyses du champ sur cette question. Je m'appuierai sur des travaux de « seconde main » avec différents niveaux d'investigation. Ce travail ouvre un nouvel axe de recherche qui serait d'autant plus fécond s'il était exploré avec une dimension internationale. Le colloque organisé en juin dernier par le réseau ESREA et intitulé « éducation des adultes et citoyenneté »<sup>251</sup> donne justement à voir comment, en Europe, des groupements d'éducation populaire se sont saisis de cette dimension dans l'histoire de l'éducation des adultes.

Les termes de « frontières du politique », en référence à un ouvrage récent d'Arnaud et Guionnet<sup>252</sup>, tentent de rendre compte de la souplesse de cette notion de « politique », construite notamment à travers un processus social permanent d'étiquetage des réalités sociales comme étant ou non « politiques ». J'ai donc choisi de considérer à la fois les discours énoncés par les acteurs, leur positionnement effectif vis-à-vis du champ politique et leur dimension militante à savoir - comme je l'ai déjà indiqué - une conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier<sup>253</sup>.

J'articule ce chapitre autour de trois intentions. La première démarche (chapitre « De l'éducation au politique : une légitimité intermittente ») consiste à décoder les moments et les espaces du « désencastrement » du politique par rapport à l'Éducation populaire - mais aussi les périodes où cette dernière cherche à se réappropriier le politique<sup>254</sup>. Mon attention se porte sur quelques cas parmi les nombreuses expériences d'éducation populaire. Quand les acteurs de l'Éducation populaire s'autorisent-ils à affirmer qu'ils contribuent à faire advenir des sujets politiques ? A l'inverse, peut-on repérer ce qui contredit cette appropriation ? Je cherche à rassembler au-delà des périodes (en ne tenant plus compte de la chronologie), à partir de cas emblématiques, des facteurs qui semblent avoir pesé pour ou contre cette affirmation.

La deuxième intention concerne l'actualité de l'objet de ma thèse. Je relève de nombreux indices de propositions et d'appels récents, de la part de différents acteurs à défricher et réhabiliter le rôle politique de leur activité et particulièrement en provenance ou à propos de l'Éducation populaire. Comment interpréter ces signes ? Qu'est ce qui les motive ? Avec quelles spécificités par rapport à d'autres périodes ?

Mon troisième dessein touche à l'examen, au-delà des discours tenus par des acteurs, d'un patrimoine potentiel de pratiques pouvant coïncider avec ce que je nomme éducation populaire politique - c'est-à-dire des pratiques d'éducation populaire qui viseraient explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. On peut distinguer et regrouper dans cette collecte de pratiques, des antécédents d'une éducation populaire politique avec plusieurs facettes possibles d'un tel exercice, sources de réflexion pour le terrain contemporain étudié dans ma thèse.

---

<sup>251</sup> European Society for Research on the Education of Adults. Conférence du 16 au 18 juin 2011, Budapest, Hongrie.

<sup>252</sup> ARNAUD, L. et GUIONNET, C. (Dir.). *Les frontières du politique : enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*. Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2005, p. 21

<sup>253</sup> définition inspirée des travaux de RENAULT, E. op. cit.

<sup>254</sup> DELOYE, Y. *Sociologie historique du politique*. La Découverte, 2003 (1<sup>ère</sup> éd. 1997), p. 27

### I.2.1. Une légitimité intermittente

L'éducation populaire entretient des rapports ambivalents au champ politique. Situer l'Education populaire « aux frontières » du politique, c'est signifier que ses acteurs jouent, selon les circonstances, à l'orée, dedans, dehors, dans l'entre-deux. Les organisations utilisent toute une palette de nuances et de stratégies dans la façon d'assumer ou non cette relation, de l'habiter. Je ne traiterai pas dans ce chapitre des relations de coopération avec l'appareil d'Etat dans l'élaboration des politiques publiques nationales, régionales ou locales. Je m'intéresse aux discours tenus par les acteurs eu égard à leur rôle politique, à leur offre d'éducation au politique adressée aux citoyens, et à sa teneur contestataire. J'utilise ici deux indices de repérage de cette politisation : des acteurs revendiquent-ils ou non un rôle d'éducation au politique ou un lien avec la participation politique au travers de leurs activités ? Si la réponse est positive, entretiennent-ils (et dans quelles circonstances) un rapport de contestation à l'ordre social dominant (conflictualisation) et, le cas échéant sur quels enjeux ? L'ambivalence se traduit notamment par une alternance entre des phases de politisation et de dépolitisation. J'ai cherché à repérer les éléments qui concourent à les déclencher ou au contraire à les empêcher. J'associe les phases de politisation à des attitudes de contestation (conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier). Au contraire, la dépolitisation rétrécit la conflictualité et la segmente, tandis que l'apolitisme nie la conflictualité<sup>255</sup>. J'ai distingué, au travers des expériences analysées dans la chronologie de l'éducation populaire, des moments de désencastrement et des phases de transgression de la division des rôles dont je tente d'éclairer les enjeux.

Bien sûr, l'Education populaire, quand bien même elle prononcerait sa neutralité, ne pourrait s'absoudre d'une influence exercée sur les rapports socio-politiques. Toute pratique pédagogique est indissociable d'une forme de relation politique<sup>256</sup>. Ardoino souligne effectivement les relations étroites entre éducation et politique, la nature profondément politique de l'éducation « longtemps masquée par les caractères d'universalité et de normalité postulés aux savoirs comme à leur transmission<sup>257</sup> ». Une éducation découle toujours d'un projet de société. L'éducation intervient donc via les normes transmises, pour conforter le modèle traditionnel (fonction de maintien), et/ou pour initier aux nouvelles valeurs (fonction d'adaptation, de régulation) quand il y a modification du système lui-même (moment de rupture des régimes politiques, par exemple). Le rapport pédagogique est un élément d'apprentissage de la participation politique et joue un rôle dans la forme et le contenu de la socialisation politique.

Ainsi, l'éducation ne peut pas être neutre. C'est la posture qu'a défendue Sangnier avec l'expérience du Sillon au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, en arguant de l'impossible neutralité dans le respect des auditeurs<sup>258</sup>. L'idéologie de l'animation vers les années 1960 va renverser cet adage (cf I.1.4. « L'institutionnalisation dans l'animation socioculturelle : 1958-1975 ») : la

<sup>255</sup> « l'apolitisme n'est en fait qu'une forme particulière de politisation, tentant de faire triompher le clivage apolitiques/politiques au détriment par exemple du clivage droite/gauche ». BACOT, P. « La politisation comme élargissement de la conflictualité », communication lors de l'atelier « conflictualisation et politisation » présentée au Congrès de l'Association Française de Science Politique, à Lille, 21 septembre 2002.

<sup>256</sup> PATURET, J.-B. (coord.) *Vers une socialisation démocratique*. Théâtète, 1998, p. 55

<sup>257</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*. 2<sup>e</sup> éd. Anthropos, 1999.

<sup>258</sup> « nous craignons de manquer au respect de nos auditeurs, en ne leur révélant pas jusqu'où le travail intérieur de notre esprit a pu nous conduire, en leur dissimulant ce que nous savons, en leur cachant ce que nous croyons », op. cit. Le Sillon de Sangnier, cf dans Annexes 1.



neutralité va devenir progressivement, au contraire, synonyme de respect des personnes. Si l'éducation populaire est politique quoiqu'elle en dise, elle peut à certains moments, par la conjonction de facteurs, soutenir, encourager voire déclencher des dynamiques de politisation (dans une visée de transformation du système) ou au contraire viser, par ses activités, le maintien du système, l'adhésion à l'ordre dominant (quand elle est en accord avec les orientations des autorités politiques par exemple).

### ⇒ Des moments de segmentation

Le premier acte ou la première orientation dépolitisante (au sens de rétrécir la conflictualité et de la segmenter), que je situe dans la deuxième période de ma chronologie de l'éducation populaire, correspond au travail de dissociation des fonctions : le monopole de l'exercice politique reconnu aux partis. Ce monopole est d'autant plus étonnant qu'il s'avère que la plupart des partis politiques de gauche ne sont en fait pas déclarés, et que même ceux qui le sont font des allers et retours stratégiques entre association (au fonctionnement plus souple) et parti (plus contraint par la discipline et le vote)<sup>259</sup>. La reconnaissance des acteurs de l'éducation populaire va de pair avec un deuil : celui de la revendication d'un rôle politique.

Alors même que « le parti politique, le syndicat, l'association sont issus d'une même catégorie, d'une même matrice historique : l'association<sup>260</sup> », un lent travail de dissociation s'effectue vers la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, pour une part dans leurs statuts juridiques mais surtout dans la construction d'une division des rôles. Hatzfeld signale d'ailleurs que parti, syndicat et association sont issus du mouvement ouvrier. Avant cette période de dissociation, ces différentes dimensions de l'action ouvrière se mêlent étroitement - même si les groupes doivent s'adapter aux répressions, c'est-à-dire vivre parfois dans la clandestinité et se reformer au besoin. L'histoire du syndicalisme, depuis cette dissociation, est marquée en France par un modèle de représentation politique le limitant à une action revendicative professionnelle (voire corporative), attribuant aux partis le rôle d'ouvrir des perspectives globales. Ce travail de spécialisation (disqualification des groupements intermédiaires ouvriers, naissances des partis politiques qui vont monopoliser l'exercice politique) s'appuie sur un clivage entre association à caractère politique et dimension syndicale, conforté par le statut de l'association loi 1901... Les textes législatifs organisent une étanchéité entre scène politique et scène professionnelle, accompagnée par le travail de disqualification dont font l'objet le mouvement ouvrier et les ouvriers, jugés mineurs et incapables de gouverner. Il fallait écarter les ouvriers des idées subversives. Les bourgeois, en particulier, voyaient d'un mauvais œil le mélange des fonctions d'entraide avec la propagande socialiste révolutionnaire.

Pourtant, à l'époque, de nombreuses associations remplissaient également des fonctions de propagande et de parti politique (mais elles étaient favorables aux républicains). C'est le cas de la Ligue de l'enseignement, qui avait d'ailleurs collaboré avec la 1<sup>ère</sup> internationale. Son cas est aussi illustratif de ce tournant. « Assurément la Ligue est un immense réseau politique. On l'a parfois assimilé à un parti, du moins à un proto-parti, une sorte de parti de l'idée républicaine, comme disait Macé. La ligue a en effet diffusé une rhétorique idéale à base

---

<sup>259</sup> Il n'existe pas de statut des partis politiques bien que le projet en ait été conçu en 1945. Aucune contrainte ne pèse sur eux ; seule la loi de 1998 relative à la transparence financière de la vie politique a officiellement reconnu aux partis la personnalité morale et la capacité juridique (loi plus libérale que celle pour les associations). ANDRIEU, « La concurrence des légitimités partisane et associative », op. cit. p. 28

<sup>260</sup> HATZFELD, H. *Faire de la politique autrement : les expériences inachevées des années 1970*. PUR/ADELS, 2005, p. 19

d'unanimisme, de refus des divisions républicaines, qui est caractéristique de la conception première du « parti républicain », celle d'un parti d'opinion, non d'une formation organisée. D'autre part, la Ligue était elle-même précocément une formation organisée qui pouvait servir de tremplin à une force politique. »<sup>261</sup>. Alors que la Ligue de l'enseignement a des activités politiques (Macé lance en 1878 les sociétés républicaines d'instruction), elle acceptera progressivement, avec la naissance du Parti Républicain, la division des tâches au sein de la nébuleuse républicaine (partis, associations, loges maçonniques, syndicats, mutualités). Elle se concentrera alors, dès sa reconnaissance publique (vers 1881), sur les « mœurs républicaines » (« faire les électeurs et non les élections ») et les questions scolaires et éducatives (défense de l'école laïque et préparation de propositions politico-administratives sur celle-ci). Cela impliquait une mutation de sa sociabilité initiale et va la rapprocher « davantage d'un groupe auxiliaire de la démocratie<sup>262</sup> ». De même, le droit social, tout en étant une avancée et une réponse aux revendications ouvrières, érige une action sociale séparée de la sphère économique dont elle ne cherche qu'à compenser les dommages.

Plus récemment dans l'histoire, la Fédération Nationale Léo Lagrange naît au sortir de deuxième guerre mondiale, lorsque le Ministère de la Jeunesse et des Sports de l'époque décide d'exclure les jeunesses politiques de l'agrément d'éducation populaire. Le Ministère avait reconnu, entre 1944 et 1947, les jeunesses politiques comme mouvements éducatifs. Mais en 1947, il cesse de le faire à cause de la guerre froide. Aucun mouvement politique ne peut plus être éducatif. On observe bien, là encore, que le contexte politique, la décision ici institutionnelle, est à la source d'une dissociation même si la nouvelle Fédération garde des relations privilégiées avec le Parti Socialiste.

Les cas suivants montrent aussi que la dissociation ne vient pas seulement de l'Etat mais peut aussi venir d'une autre autorité (la hiérarchie ecclésiastique par exemple, dans le cas du Sillon de Marc Sangnier) ou des groupements intermédiaires eux-mêmes, qui souhaitent à un moment donné se positionner à distance de l'action directement politique. C'est le cas des bourses du travail, qui souhaitent se tenir à distance des divisions politiques partisans pour mieux rassembler les forces ouvrières.

Ces débats traversent le congrès du MPF-MLP<sup>263</sup> en 1950 et suscitent des affrontements sans précédent. Une opposition se fait jour entre la conception du « politique d'abord » et la conception de « la promotion collective d'abord ». La deuxième tendance s'affirme, refusant l'action directement politique, et décide de faire scission en 1951, pour fonder le MLO (Mouvement de Libération Ouvrière) en 1952. Il donnera naissance à l'association d'Education populaire Culture et Liberté par fusion avec le Centre de Culture ouvrière dans le début des années 1970. Après 68, c'est au MRJC<sup>264</sup> que l'équipe nationale va se diviser (session de Jambille en 1969) entre les « révolutionnaires » et les réformistes, au sujet de la revendication ou non de leur rôle de force politique. Les minoritaires (plus révolutionnaires) pensent que le mouvement doit être une force politique comme les autres, à côté des autres avec la richesse d'allier paysans, - ouvriers - et étudiants, et de provoquer une distance face aux appareils syndicaux ou politiques dits traditionnels. Les majoritaires souhaitent que le mouvement suscite dans et par l'action cette conscience politique chez les jeunes et que ceux-

---

<sup>261</sup> MARTIN, J.-P. « La ligue de l'enseignement, la loi 1901 et le champ politique Républicain », op. cit. pp. 459-476

<sup>262</sup> idem

<sup>263</sup> Le Mouvement Populaire des Familles (MPF) devient le Mouvement de Libération du Peuple (MLP)

<sup>264</sup> Mouvement Rural des Jeunesses Chrétiennes, association d'Education populaire

ci ensuite s'engagent dans les structures politiques existantes. Ce qui ne les empêchait pas de critiquer ces structures politiques déjà en place<sup>265</sup>.

Au CNAJEP, la question de l'acceptation ou non des jeunesses politiques ou syndicales en son sein fut posée dès sa naissance en 68. A sa création, le comité y a été très réticent et les a refusés, comme gage de son indépendance à l'égard des forces politiques. Toutefois, très récemment le comité a finalement décidé d'intégrer les forces politiques mais non celles attachées au mouvement ouvrier (c'est-à-dire les représentants syndicaux, sous prétexte officiel de statut juridique hétérogène). Il s'avère que le CNAJEP n'est lui-même pas une association déclarée (association de fait), ce qui signale que d'autres motifs justifient ce choix : le rejet et la disqualification des luttes que représentent ces organisations (sur le monde du travail, son organisation). Je partage la conclusion de Tartakowsky : « La forte propension des syndicats à recourir à l'action collective ne les constituerait-elle pas en acteurs plus « politiques » que leurs homologues partisans ?<sup>266</sup> ».

Après la première étape de la spécialisation, vient celle de la reconnaissance progressive, tout au long de l'histoire de l'Education populaire. J'en ai décrit les différentes strates. Cette reconnaissance fournit des moyens, à condition de se soumettre à quelques contraintes. On le voit pour l'agrément que perdent les jeunesses politiques en 1947 au moment où le Ministère de tutelle privilégie une mise à distance des forces partisans. Les ressources attribuées ne sont pas neutres : elles exercent des effets sur les orientations. A l'exception de la courte tentative de direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse de Guéhenno, les mouvements d'éducation populaire ne sont pas soutenus pour éduquer leurs publics au politique, mais pour remplir diverses missions de service public neutralisées. La démocratisation des savoirs et de la culture, puis l'animation, le travail social, le soutien scolaire, occuper les loisirs des jeunes pour qu'ils ne soient pas oisifs, insérer les chômeurs, etc. sont autant de missions que les organisations d'éducation populaire doivent justifier auprès de leurs financeurs.

Outre que la professionnalisation a abouti, je l'ai souligné, à écarter progressivement les militants (voire à invalider le rôle des bénévoles) des associations d'éducation populaire, la délégation de services publics elle-même est insidieusement acceptation d'une neutralité. De même que l'école Républicaine se présente comme neutre, l'éducation populaire via les services publics est attirée par l'illusion d'une certaine neutralité. Presque tous les statuts juridiques des associations reprennent un article sur le caractère non partisan de leurs activités : « à l'exclusion de toute action présentant un caractère confessionnel ou de politique partisane » est une des formules utilisées. Lors de monographies d'actions associatives (d'animation socio-éducative) réalisées en 2002-2003<sup>267</sup>, j'avais eu l'opportunité de relever les paradoxes vécus par les associations rencontrées entre l'affichage de leur projet associatif et les contraintes imposées au titre du service public confié (qui leur assurait des moyens financiers et une part essentielle de leur légitimité). Ces contraintes s'exprimaient particulièrement en intériorisation de l'impératif de neutralité. Les valeurs engagées étaient difficilement rendues publiques au motif surtout d'une logique d'assimilation au service public (avec une visée rassembleuse « pour tous » qui se décline dans une « obligation » de

---

<sup>265</sup> VIBOUX, B. « De l'éducation populaire au projet éducatif et pédagogique : histoire de l'éducation populaire » dans MRJC, Contribution à l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, dossier d'archives, 1999, p. 61

<sup>266</sup> TARTAKOWSKY, D. « Une redéfinition du politique par les associations », Op.cit, p. 61

<sup>267</sup> MORVAN, A. « Economie sociale et solidaire en région Bretagne : approches monographiques – des associations d'éducation populaire en Finistère », op. cit.

neutralité), dans un contexte de consensus idéologique. Les orientations s'abritaient derrière le prétexte fonctionnel du « service public » confié : « accès pour tous aux actions, démocratisation, réduction des inégalités, mixité sociale et collectif, ouverture ». Une prise de position de l'association hors de ce cadre l'aurait éloignée, selon les acteurs interviewés, des obligations de la délégation de service « pour tous » et du financement obtenu au nom de cette mission. Le projet politique, les valeurs de l'association, devenaient dès lors souterraines au risque de ne plus être incarnées.

Le troisième acte d'orientations dépolitisantes correspond d'une part, au transfert de charges vers les collectivités locales, et d'autre part, à la marchandisation des missions effectuées par les associations d'éducation populaire. Il correspond à une date clef (1981) et aux années Mitterrand, qui incarnaient les espoirs d'une grande partie de l'Education populaire. Dès 1982-1983 s'annonce une réorientation politique de la gauche au pouvoir vers la rigueur et la modernisation (capitalisations, puis privatisations, retrait de l'Etat). Le Parti Socialiste abandonne le terrain de la lutte des classes et l'orientation de rupture avec le capitalisme pour concilier la gauche avec la pensée libérale. C'est le divorce entre le P.S. et les classes populaires salariées<sup>268</sup>. La déconflictualisation du P.S. touche fortement l'éducation populaire, sur le plan idéologique mais aussi dans la nature des relations financières avec les structures. Ces mouvements de classes moyennes étaient très liés à la gauche unie jusqu'en 1981. Dans l'action publique sociale et éducative de cette période, c'est le début des dispositifs, de la référence aux territoires ciblés et de la contractualisation. La décentralisation fait perdre du pouvoir aux fédérations nationales et met les associations locales en face du pouvoir du Maire, avec très peu de marge de manœuvre pour s'opposer. Les collectivités ne délèguent que l'exécution, pas leur mandat politique. Les financements de l'Etat se reportent sur des contrats d'opérations de plus en plus ciblés et sont expérimentaux ; laissant la charge aux acteurs associatifs de trouver les moyens de « pérenniser » les actions. Le dispositif « nouveaux services - nouveaux emplois » fut l'une des meilleures illustrations de ce transfert de charges. J'ai eu l'occasion d'assister à des échanges entre représentants de l'Etat et associations d'éducation populaire, les premiers disant aux secondes, sans sourciller, qu'elles devraient augmenter leurs tarifs et trouver des mécènes pour compenser la diminution progressive des moyens. Comment s'étonner dès lors que des associations se cherchent des sponsors et s'adressent à des « clients » ?

Le quatrième acte en défaveur de la politisation dans l'Education populaire se joue autour de la volonté de se démarquer à la fois du totalitarisme et du stalinisme.

Le premier pourrait s'appeler le complexe de Vichy, tandis que le second a été nommé complexe de Jdanov. A la Libération (comme sous le Front Populaire avec Lagrange), le Ministère de la Jeunesse et des Sports comme les associations d'éducation populaire ne veulent pas prendre le risque d'être accusés d'embrigadement - surtout de la jeunesse. Il faut garantir la « bonne » éducation, celle qui n'est pas imposée. Cette attention se traduira dans les faits par le choix de l'ouverture : le « pluralisme ». Pluralisme des associations, à qui sera confiée la politique jeunesse du Ministère qui n'intervient pas directement, et pluralisme des coordinations (à l'UPOJ et au GEROJEP<sup>269</sup>) dans la recherche du consensus au détriment de problèmes plus cruciaux sur la participation politique des jeunes dans la société et leur avenir par exemple (thème plutôt porté par les forces issues de la Résistance). Mais cette stratégie a un prix : le pluralisme s'exerce hors, ou à côté du politique. Il a pour corollaire la

---

<sup>268</sup> LEFEBVRE, R. et SAWICKI, F. « Le peuple vu par les socialistes », op. cit.

<sup>269</sup> cf Table des sigles

neutralité<sup>270</sup>. Ce « respect des différences » par la diversité des organisations (à l'exception des jeunesses politiques et syndicales) sera aussi la stratégie du CNAJEP, faisant parler Tétard d'un apolitisme de cette coordination.

Le « complexe de Jdanov <sup>271</sup> » est l'autre processus qui a des effets en termes de dépolitisation sur les actes de l'Education populaire. L'éducation politique explicite, intentionnelle s'expose au rejet de la pensée dominante, traumatisée par la découverte du Goulag<sup>272</sup>. On jette le bébé avec l'eau du bain par paresse intellectuelle ou par confusion des esprits. Le complexe de Jdanov a été imaginé au sujet de la politique culturelle qui interdit tout contrôle et toute volonté politique précise sous prétexte de laisser à l'artiste sa "liberté". L'accusation de stalinisation vaut pour toute tentative de pensée qui s'affirme en rupture avec le capitalisme

Ce phénomène s'observe aussi dans les organisations de l'Education populaire qui repoussent le vocable et les pratiques du militant du fait de sa connotation politique. Le responsable des Francas interviewé, qui se désigne lui-même comme militant, constate le changement : « Le militantisme, on ne sait plus s'il faut en parler. Je veux dire qu'il est devenu suspect. Je me demande si, à certains moments, il n'est pas un peu repoussé<sup>273</sup> ». Pour lui, le militant est lié à une cause qu'il défend, et ne saurait se satisfaire d'un aspect de générosité. L'éducation populaire politique s'est vue disqualifiée, comme le théâtre militant. Toute tentative de parti pris ou de critique radicale est renvoyée aux archaïsmes soviétiques. Vouloir faire œuvre militante est jugé impossible : « à l'œuvre, la liberté ; au militant, la docilité. Plus encore : au-delà de cette contradiction insoluble, ce théâtre serait, à jamais, marqué par les infamies politiques du XXème siècle. L'art militant ? *Une monstruosité* affirmait en 1979 le critique Scarpetta dans son repentir anti-Brecht <sup>274</sup> ». Pourtant, comme le souligne Neveux il n'existe « aucune fatalité à ce que le militant se conforme à la caricature qui lui tient lieu de définition, confiné dans la servilité à l'égard d'un parti, dépossédé de tout esprit critique. <sup>275</sup> » L'histoire témoigne pourtant qu'il est des militants conscients ou en tous inquiets de leur propre responsabilité. La condamnation morale de l'œuvre militante au motif de sa participation aux pires régimes du XXème siècle ignore chaque fois les contradictions du militantisme. Cette volonté de se démarquer du stalinisme aboutit à renverser l'adage de l'engagement : ne pas être militant devient synonyme d'affranchissement par opposition à une volonté suspecte de transformer l'état des choses.

Le cinquième ressort de dépolitisation est sans doute une combinaison d'effets des précédents : la perte de certitudes, le malaise de la gauche, prise entre deux feux, - d'une part une forte remise en cause des organisations partisans (issue de 68) et, d'autre part, la perte de modèle alternatif d'envergure et crédible. Taguieff remarque que la désabsolutisation du progrès a entraîné un obscurcissement de l'avenir et, corrélativement, un double effet de

---

<sup>270</sup> TETARD, F. « Le CNAJEP : un pluralisme apolitique ? » dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (Dir.). *Associations et champ politique*. Publications de la Sorbonne, 2001, pp. 595-610.

<sup>271</sup> LETERRIER, J.-M. « Pour en finir avec le complexe de Jdanov », entretien à *Cassandra*, n°44, novembre-décembre 2001

<sup>272</sup> Le livre de Soljenitsyne, *l'Archipel du Goulag* (1973) a porté son témoignage à la connaissance d'un très large public en Occident, et a valu l'exil à son auteur. Il y décrit les conditions de vie dégradantes dans les camps (travail forcé, froid, faim, gardiens inhumains), mais aussi la volonté de rééduquer le détenu par le biais de « sections politiques et éducatives » destinées à « remplacer aumôniers et services religieux des prisons d'antan ».

<sup>273</sup> POUJOL, G. et ROMER, M. *L'apprentissage du militantisme*. Travaux sociologiques, 27, CNRS, 1992, p. 28

<sup>274</sup> NEVEUX, O. *Théâtres en lutte. Le théâtre militant en France des années 1960 à aujourd'hui*. La Découverte, 2007, pp. 6-7

<sup>275</sup> idem

centration sur le passé (objet du « devoir de mémoire » ou de l'obligation de « repentance ») et sur le présent (dimension temporelle privilégiée par l'action d'urgence, l'action humanitaire, etc.<sup>276</sup>). Pourtant la politique ne peut se focaliser sur le présent, elle a besoin de projection. Une partie de la gauche erre. Il en ressort une difficulté à énoncer une utopie et un programme politique alternatif au capitalisme. Le sentiment de perte de modèle laisse une partie des militants orphelins d'un horizon clair d'émancipation. Les conflits du travail du XIXème et du XXème siècle semblent rétrospectivement plus clairs, « on savait pourquoi on luttait », « on avait une visée de transformation sociale plus claire », liée entre autres à une culture maxiste. La discussion politique était alors facilitée par le fait que les clivages étaient dicibles, que l'on pouvait être pour ou contre, se positionner plus facilement qu'aujourd'hui. Le discours de Royal illustre cette évolution : « on ne peut plus réduire les inégalités à une opposition simple, où se dessinerait clairement un conflit social ou politique explicite (...) Nous n'avons plus de grille de lecture qui permette de tracer les frontières nettes entre des « catégories » qui formeraient la population de notre pays (.), les demandes de nos concitoyens sont beaucoup plus individuelles qu'hier<sup>277</sup> ».

Qui veut que ces demandes soient beaucoup plus individuelles qu'hier, si ce n'est des militants dits de gauche qui participent eux-mêmes de cet éclatement ? La disparition des références à l'identité ouvrière, la déconflictualisation du discours du Parti Socialiste (absence de toute production et de mobilisation d'une vision clivée du monde social) ont particulièrement contribué à cet affaïssement de l'horizon de transformation sociale. Ce faisant ce parti « échoue à administrer un sens politique s'articulant sur le vécu social. (...) contribuant à l'invisibilisation des catégories populaires<sup>278</sup> ». C'est le reflet d'une rupture politique importante de la gauche gouvernementale. Le langage évolue et participe à la disparition de la négativité, rendant impossible de nommer d'une certaine manière les conflits communs transversaux et le rapport adversarial, l'accusation... Ce changement s'illustre par le passage du terme d' « exploités » à celui d' « exclus » pour désigner les victimes de la réorganisation des rapports de production. Contrairement au modèle des classes sociales, dans lequel l'explication de la misère du « prolétariat » reposait sur la désignation de responsables, une classe (la bourgeoisie, les détenteurs des moyens de production) à l'origine de son « exploitation », le modèle de l'exclusion permet de désigner une négativité sans passer par l'accusation. Les exclus ne sont les victimes de personne, même si leur appartenance à une commune humanité (ou à une commune citoyenneté) exige que leurs souffrances soient prises en compte et qu'ils soient secourus, notamment par l'Etat dans la tradition française<sup>279</sup>. Ajoutons à cela que le syndicalisme ne parvient plus à mobiliser autant que par le passé, parce qu'une partie des règles sur lesquelles il reposait sont défaits par la réorganisation de la production (travail intérimaire, remise en cause des conventions collectives) et font passer ses combats pour du corporatisme (grâce au rôle actif des médias). Les syndicats sont à la fois débordés et contournés parce que le système de relations professionnelles sur lequel il s'était bâti se transforme.

On comprend mieux, dans ce contexte, le succès de l'animation comme posture de retrait à l'égard de tout projet d'intervention éducative et de transmission de valeurs, l'engouement des années 1980 pour le fait associatif idéalisé et l'humanitaire, puis la mobilisation

---

<sup>276</sup> TAGUIEFF, P.-A. Résister au 'bouguisme'. Démocratie forte contre mondialisation technophobe. Mille et une nuits/ Arthème Fayard, 2001, p. 27

<sup>277</sup> RUFFIN, F. « Parti socialiste. A contresens sur l'autoroute des idées » dans *Le Monde Diplomatique*, N°656, novembre 2008, pp. 4-5.

<sup>278</sup> LEFEBVRE, R. et SAWICKI, F. « Le peuple vu par les socialistes », op. cit.

<sup>279</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit. p. 426

identitaire et mémorielle de luttes plus récentes. « Quelque chose s'est donc achevé avec le siècle, entre la chute ou le renversement du Mur de Berlin et les attentats du 11 septembre. Quelque chose, mais quoi ? De cette question en suspens naît un incontestable malaise dans la transmission. Pourquoi transmettre, que transmettre et comment ?<sup>280</sup> ». Le développement, ces vingt dernières années, de très nombreuses Organisations Non Gouvernementales menant des actions humanitaires à travers le monde constitue, par son importance et par la signification que ce mouvement est en train d'acquiescer, un mouvement nouveau. De fait, des jeunes motivés par la question de la solidarité internationale (la vague humanitaire commence d'ailleurs par les interventions en milieu scolaire) sont nombreux à s'adresser aux associations d'Éducation populaire. J'en ai été témoin au sein de la Fédération d'éducation populaire où j'exerçais.

L'accroissement des inégalités et la réapparition de la misère patente dans les sociétés riches auraient dû relancer l'attention pour la question sociale et des mouvements sociaux dès le milieu des années 1980. « Mais comme la situation est marquée par la défaite, la dissolution ou la disqualification des instances critiques qui avaient dominé les deux décennies précédentes, et en l'absence d'une théorie critique permettant de transformer l'indignation en appareil argumentatif ou de fonder la révolte en raison, cette préoccupation sociale et les mouvements qui l'accompagnèrent adoptèrent le plus souvent la forme de l'action humanitaire »<sup>281</sup>. L'exemple le plus connu est celui des Restos du Cœur (issus du mouvement gauchiste et non des milieux confessionnels) fondés par Coluche au cours de l'hiver 1985-1986. Pour Siméant, cela ne signifie pas que les personnes qui s'y reconnaissent n'accordent pas à leur engagement une dimension politique<sup>282</sup>. Elle nuance l'apolitisme de l'humanitaire en soulignant que, certes, le contenu de l'engagement se transforme, mais les portraits de leurs militants ne permettent pas d'inférer un refus du politique. L'humanitaire n'est pas là que pour accueillir déçus ou indifférents à l'égard de la chose politique. Leurs parcours révèlent une socialisation familiale et humanitaire susceptibles de produire un intérêt pour la politique, mais il s'agit néanmoins d'un rapport ambivalent au politique. Sous différentes formes, la question du politique se pose toujours aux humanitaires et on ne peut exclure le rapport entre participation associative et participation politique - même si en aucun cas le passage de l'un à l'autre n'est automatique. L'engagement d'une partie des militants de cette myriade d'associations dans une nouvelle opposition autour des mobilisations altermondialistes tend à confirmer son analyse.

J'ai essayé de montrer comment les expériences d'éducation populaire ont pu être affectées par différents types d'orientations dépolitisantes et de transformations majeures de la société : le monopole de l'exercice politique aux partis, la délégation par l'État d'une mission de service public « neutre » du loisir socio-éducatif, la décentralisation et la marchandisation des activités, le spectre des totalitarismes et la perte d'un projet alternatif d'envergure au capitalisme. Sur le long terme, il s'avère que, cycliquement, des brèches ou des périodes de porosité se distinguent nettement dans les relations de l'Éducation populaire au champ politique. Ce sont des périodes qui amènent souvent à une redéfinition du politique.

---

<sup>280</sup> BENSARD, D. « hommage à Jacques Hassoun, le Sage engagé », texte non publié du 15 avril 2009

<sup>281</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit. p. 429

<sup>282</sup> SIMEANT, J. « Un humanitaire 'apolitique' ? Démarcations, socialisations au politique et espaces de la réalisation de soi » dans LAGROYE, J. (Dir.) *La politisation*. Belin, 2003, pp.163-196.

## ⇒ Des phases de transgression de la division des rôles

J'apporte ici indirectement des éléments de réponse à la question clef que pose Poujol « Y a-t-il eu d'ailleurs dépolitisation des pratiques d'éducation populaire ou se sont-elles toujours prétendues plutôt apolitiques ? ».

Les organisations d'Education populaire se sont épisodiquement explicitement positionnées par l'expression d'une conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier et une offre d'apprentissage politique correspondante. Ce sont des périodes où les frontières de la division des rôles sont franchies, éducation populaire et éducation au politique sont liées et se superposent, ce qui n'est pas sans heurts au sein des associations comme dans les relations avec les pouvoirs publics. Ce sont des épisodes en lien avec des événements et des mouvements forts. On peut citer : la question sociale au XIX<sup>ème</sup> siècle ; l'anti-fascisme autour de la deuxième Guerre Mondiale avec le mouvement de Résistance et la Libération ; la décolonisation avec la guerre d'Algérie ; puis le droit au bonheur et la critique radicale de la société de consommation capitaliste avec le mouvement social de 1968 ; enfin, plus près de nous l'effervescence altermondialiste.

La première superposition entre éducation populaire et éducation au politique s'ancre autour de la question sociale (effets des restructurations de la révolution industrielle). Elle tient entre autres aux mouvements ouvriers qui alimentent la contestation politique radicale du mode de production capitaliste et fait pression sur l'ensemble de la société pour réduire l'écart entre égalité formelle et égalité réelle. Les mouvements ouvriers vont faire du travail une question politique (rapports de production et de propriété). Ils s'organisent pour la reconnaissance politique des classes laborieuses et exigent des droits attachés au travail (propriété sociale sur laquelle se fondent les cotisations sociales, le salaire indirect). La contre-offensive ouvrière s'organise à l'échelle internationale (avec l'A.I.T.) dans les années 1860. Il est alors question d'éducation populaire comme éducation sociale ou politique (même si les projets politiques diffèrent), avec des sections de l'internationale dans les pays, puis les bourses du travail avec Pelloutier, les sociétés républicaines d'instruction avec Macé, le Sillon de Sangnier et les universités populaires initiées au moment de l'affaire Dreyfus.

Le Sillon de Sangnier<sup>283</sup>(1906), par exemple, se présente comme une méthode d'éducation démocratique. Il faut une éducation à même de créer un climat favorable à l'épanouissement d'une vraie démocratie. Cette offre prend la forme d'un travail sur la prise de parole, du développement de l'esprit critique, d'un encouragement à prendre position sur les questions de société et à se confronter à des points de vue contradictoires. Sangnier met en place des cercles d'étude puis l'Institut Populaire à partir du double diagnostic du déficit d'éducation sur les questions sociales du peuple et de l'insuffisance d'échanges et de relations entre le monde ouvrier et les classes dirigeantes. Il distingue cependant son expérience d'éducation politique des conférences politiques et des réunions de propagande, critiquant l'université populaire de Deherme. Les universités populaires sont en effet soupçonnées de poursuivre un but politique et de faire œuvre de parti. Deherme, qui ne veut pas non plus que se substituent à sa démarche des conférences politiques et réunions de propagande, aboutit aussi lui-même à réaffirmer l'indépendance de l'université populaire et du bulletin *La Coopération des Idées*. Les bourses du travail partagent aussi cette préoccupation : travailler à rendre le peuple conscient mais toujours à distance raisonnable des formes les plus directes de propagande lorsqu'elles sont estimées acritiques.

---

<sup>283</sup> LEFEVRE, D. *Marc Sangnier. L'aventure du catholicisme social*. Editions Mame, 2008.



Si l'on doit juger du caractère politique de ces initiatives à la nature des dérangements politiques qu'elles provoquent, force est de constater que le Sillon a bel et bien posé problème à l'autorité ecclésiastique du fait de son offre d'éducation politique. Sangnier a affirmé peu à peu ses idéaux progressistes à travers « l'action sociale et l'éducation politique ». Lors du conflit avec le Pape Pie X (1910), le Sillon est critiqué sur plusieurs points<sup>284</sup> :

- la propension à l'autonomie du mouvement et sa prétention à échapper à la direction de l'autorité ecclésiastique.
- la manière dont le Sillon traite de la « question sociale ». Les sillonnistes placent l'autorité dans le peuple et prennent comme idéal à réaliser le nivellement des classes, ce qui ne convient pas au Pape. Ce dernier s'inquiète des effets de cette éducation « chaque citoyen deviendra une sorte de roi, chaque ouvrier deviendra une sorte de patron ; la cité future n'aura plus de maîtres ni de serviteurs, les citoyens seront tous libres, tous camarades, tous rois<sup>285</sup> ».
- la pédagogie, et tout particulièrement la méthode des cercles d'étude qui remettent en cause les relations maître-élèves, et transforment la classe en véritable coopérative intellectuelle.

Le Sillon fut condamnée pour sa propension à la « politisation » et pour son modernisme social.

D'autres moments de redéfinition du politique s'expriment en termes sinon similaires, du moins convergents. C'est le cas de l'entre-deux-guerres, autour de la notion cette fois de culture populaire et ouvrière (avec la J.A.C., la J.O.C., les auberges de jeunesse, les instituts des formations syndicales, le théâtre d'agit-prop par exemple) et des méthodes d'apprentissage militant. La superposition entre éducation au politique et éducation populaire se retrouve, ensuite, pendant la Résistance contre le fascisme et à la Libération : avec l'utilisation de la méthode d'entraînement mental puis avec la direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse (le Conseil National de la Résistance réunissait mouvements de résistance, syndicats et partis politiques<sup>286</sup>). Les Guides de France vont par exemple jusqu'à abandonner le tabou de l'apolitisme, poussées par leur engagement résistant après 1942, au moment où les garçons sont au S.T.O. « Après l'invasion totale du pays où la résistance à l'occupant amenait des choix plus radicaux, elle a fait se rencontrer des jeunes qui n'en avaient jamais eu l'occasion, croyants et incroyants, mouvements éducatifs et mouvements politiques. Elle a élargi les horizons, ouvert les perspectives d'une politique de la jeunesse et de la relation des jeunes avec le politique. Certains ont découvert plus ou moins rapidement que l'éducation ne pouvait s'abriter sous la loyauté au régime établi ou sous l'apolitisme, lorsqu'étaient bafouées les valeurs d'une société démocratique sur lesquelles se fondait leur mouvement »<sup>287</sup>. Ces années d'apprentissage du militantisme via les différents courants d'éducation populaire vont former des syndicalistes et de nombreux responsables politiques. « Les années 1950-1960 paraissent avoir été propices à l'épanouissement d'utopies mobilisatrices et ceci grâce, entre autres, à l'évolution parallèle de deux institutions majeures fonctionnant à l'idéologie : l'Eglise catholique et le Parti communiste français »<sup>288</sup>.

---

<sup>284</sup> TETARD, F. « Vous avez dit éducation populaire ? », op. cit.

<sup>285</sup> idem

<sup>286</sup> ANDRIEU, C. « La concurrence des légitimités partisane et associative », ibid. p. 26

<sup>287</sup> CHEROUTRE, M.-T. « Cadres au féminin, des missions spécifiques ? » dans TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coordination) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010, p. 121

<sup>288</sup> POUJOL, G. et ROMER, M. op. cit., p 28

Avant l'étape de 68, les mouvements d'éducation populaire se saisissent de l'actualité de la guerre d'Algérie (1958 à 1962). Des conflits éclatent dans les mouvements divisés par les « événements » (c'est le cas par exemple de la J.E.C. et des Scouts de France). Aux Scouts de France, le conflit survient au moment où une équipe veut publier les témoignages d'un des leurs, appelé en Algérie et mort en opération. Le commissaire général des Scouts de France censure, l'équipe dirigeante de la branche Route concernée démissionne. Cette dispute met en avant des questions de démocratie interne et l'apolitisme dominant dans ces mouvements<sup>289</sup>. La hiérarchie craint la politisation. Parallèlement, la prise de conscience liée à la guerre d'Algérie aboutira à faire prendre une position commune et exceptionnelle<sup>290</sup> aux associations de jeunesse et d'éducation populaire, en 1958, via la création d'une coordination : Groupe de Rencontres des Organisations de jeunesse et d'éducation populaire (GEROJEP). Une commission Algérie y lance une enquête auprès des jeunes du contingent qui rentrent d'Algérie, avec entre autres l'ethnologue Chombart de Lauwe (ancien de l'Ecole d'Uriage). La J.A.C. de son côté est menacée par l'Etat suite à un article intitulé « buveur de sang » (appel à la désertion).

1968 peut être analysée comme une phase de radicalisation au cours de laquelle s'exprime un débordement plus marqué des organisations politiques et syndicales. Aucune organisation classique n'a, semble-t-il, vu venir ni lancé ce mouvement. Cette capacité politique se déploie en situation dans les usines, dans la rue, en bas de l'immeuble. Tout est sujet à discussions politiques. Le MRJC (Mouvement Rural des Jeunesse Chrétiennes) participe aux grandes luttes de la fin des années 1960, celles du Larzac et de l'entreprise autogérée des LIP au début des années 1970. Dans l'expérience d'éducation populaire du groupe Medvedkine dès 1967 à Besançon<sup>291</sup>, on entend dans un des films la réaction du patron de l'entreprise dire à l'ouvrière engagée que leurs initiatives de débat sont politiques et qu'elle n'a pas le droit de faire de la politique dans l'entreprise. Les ouvriers revendiquent leur insubordination et cette expression politique passe ici par le cinéma, témoignage de luttes pour la dignité des ouvriers et l'amélioration de leurs conditions de vie. En 68, l'exercice politique ne passait pas forcément par les organisations structurant les codes et la grammaire politique. Les syndicats ne maîtrisaient ni ce mouvement ni ses suites (telle l'expérience des LIP en 1973). Le rejet à l'égard des formes classiques partisans (partis politiques, syndicats) se traduit par une critique du centrage de ces organisations autour de la question de la prise de pouvoir. 68 pose des questions centrales au regard de l'exercice politique populaire : un parti ou un syndicat détiennent-ils le monopole de l'organisation des forces politiques ou bien, au contraire, d'autres formes d'actions collectives peuvent-elles exister ?

Dans ce contexte politique, l'exemple des MJC est intéressant à analyser<sup>292</sup>. Si dans les années 60, elles se développent en cohérence avec la construction de la France Gaulliste (encadrement de la jeunesse, éducation civique et démocratique conservatrice, démocratisation de la culture légitime), les événements de 1968 les font apparaître comme subversives. Elles s'offrent alors comme lieux de débats, remettant généralement en cause la politique gaulliste, les rapports de production, la société de consommation et de classes. Elles deviennent des lieux d'organisation contestataire de la Jeunesse, d'engagement syndical et politique de leurs directeurs. Maurel montre que le pouvoir politique réagit rapidement à cette

---

<sup>289</sup> TETARD, F. « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire », op. cit. p. 55

<sup>290</sup> TETARD, F. « Jeunesse et éducation populaire 1944-1962 », op.cit., p. 41

<sup>291</sup> cf dans Annexes 1. La culture populaire vue et pratiquée par le CPPPO et les groupes Medvedkine (1959-1974)

<sup>292</sup> MAUREL, C. « Les ambivalences des actions socio-culturelles » dans les *Cahiers de l'animation*, III, N°51, 1985, p. 82

politisation des M.J.C., en démantelant sous couvert de régionalisation la Fédération Française des M.J.C. (désengagement financier et politique).

Une autre illustration de cette ébullition qui amène l'éducation populaire à une offre d'éducation politique explicite dans les années 1960 est donnée par l'ADELS et les G.A.M. L'ADELS est un mouvement issu de la gauche chrétienne et de la nouvelle gauche qui propose d'animer l'autogestion locale. L'expérience s'inscrit dans une dynamique de « faire de la politique autrement », dans une revendication de démocratie participative, avec l'idée du refus de la frontière entre l'espace social et l'espace politique. L'usage du mot d'autogestion apparaît au sein de l'association dans les comptes-rendus au retour d'une visite de l'expérience socialiste autogestionnaire yougoslave. A l'époque des organisations de gauche, critique du modèle soviétique (la CFDT, le P.S.U.), y voient une alternative possible.

L'ADELS vise ceux qui « sans être des conseillers municipaux, veulent développer une action locale qui leur permettra d'avoir une influence auprès du conseil municipal, de la forcer à prendre position, d'aider la population à exprimer collectivement des besoins essentiels et légitimes<sup>293</sup> ». Pour ce faire, l'association anime une revue, des formations (notamment avec le centre de culture ouvrière), des colloques, un réseau au service des militants. L'ADELS applique l'autogestion particulièrement aux questions de logement et d'urbanisme. Elle donne naissance aux Groupes d'Action Municipale, avec pour slogan « Faire du citoyen mineur d'une commune sous tutelle, un citoyen majeur d'une commune émancipée ». Elle fait de la démocratie locale via la décentralisation son cheval de bataille. Rocard sera président de l'ADELS. Des GAM remportent des élections en 1965. L'ADELS participe aussi à la création d'un autre mouvement d'éducation populaire : Culture et Liberté (mariage entre le Mouvement de Libération Ouvrière et le Centre de Culture ouvrière), qui revendiquera « une démocratie de participation à partir de l'initiative concrète de base ». Le site de Culture et Liberté mentionne un montage audiovisuel des années 1970 présentant des thèmes comme « La politique au quotidien », « le mouvement ouvrier », « commune et démocratie », « l'évolution des moyens de production ». L'autogestion sociale y est vue comme une offre de résistance à la société de profits. En 1969, l'association perd sa subvention sur la décision de Comiti (Ministère de la Jeunesse et des Sports).

Après les années 1980, le libéralisme triomphant et la mondialisation génèrent à nouveau, au milieu des années 1990, un retour de la conflictualité. « En portant atteinte à la souveraineté de l'Etat-Nation et au compromis capital/travail noué dans les années 1930-1945 sous la forme du fordisme et de l'Etat providence, le libéralisme et la mondialisation mettent à mal les systèmes politiques et les partis qui en étaient l'expression, et deviennent la cible d'associations qui érigent la renégociation du compromis en objectif politique majeur<sup>294</sup> ». Les restructurations contemporaines des territoires de décision politique spécifient ce nouveau contexte. La critique des partis politiques est à nouveau très active également, et présente des similitudes avec le bouillonnement des années 1960. Le mouvement altermondialiste revendique de faire de la politique et ne pas laisser la question politique aux partis et aux hommes politiques. Pour Sommier, ces revendications proviennent de deux pôles : un rameau catholique et un rameau libertaire. Elles sont récurrentes en France en raison de l'empreinte libertaire dans ce pays<sup>295</sup>. Les mécanismes induits par la démocratie représentative sont accusés de prendre le dessus sur la vie du syndicat ou de la section politique. Les scandales

---

<sup>293</sup> TETARD, F. « L'ADELS dans les années soixante : une animation nationale de l'autogestion locale » dans GEORGI, F. (dir.) *Autogestion, la dernière utopie ?* Publications de la Sorbonne, juin 2003, pp. 237-308.

<sup>294</sup> TARTAKOWSKI, D. « Une redéfinition du politique par les associations ? » op. cit. p. 58

<sup>295</sup> SOMMIER, I. op. cit.

politiques et la personnalisation des pouvoirs discréditent la classe politique. Cette tendance s'annonce aussi à différents endroits dans les discours et pratiques d'éducation populaire, contestant à nouveau le partage entre espace social et politique.

Au terme de cette présentation de quelques cas exemplaires, on peut remarquer que plusieurs types d'éléments contribuent à structurer des opportunités pour une offre d'éducation au politique par l'éducation populaire. Le contexte d'événements nationaux ou internationaux indignants (l'affaire Dreyfus, les grèves en 1936, les guerres mondiales, celle d'Algérie, les mouvements en 1968...) exerce un rôle de catalyseur social des vécu de situations injustes et des personnes dans la société qui ont intérêt à en découdre... Les idées révolutionnaires ou radicales, celles des mouvements d'émancipation et leur incorporation par d'autres courants ou philosophies, des alternatives théoriques et pratiques (comme l'autogestion socialiste en ex-Yougoslavie), contribuent à ouvrir le champ des possibles. Enfin, l'existence des personnages militants prêts à relever des défis (les femmes et les hommes du refus, qui ne veulent être des courroies de transmission) et facilitateurs de passerelles entre différents milieux<sup>296</sup>, parfois eux-mêmes issus des mouvements syndicaux et politiques (c'est le cas au moment de l'institutionnalisation de la loi de 1971<sup>297</sup>) constitue un autre facteur clef de politisation de l'éducation populaire.

Ma contribution ne fait que découvrir des éléments de réponse à partir de quelques cas qu'il faudrait élargir pour les confirmer. Pour cela, il faudrait réunir des travaux portant spécifiquement sur cette dimension, et interroger les archives pour trouver des discours des différents mouvements et des descriptions concrètes des manières de faire (le comment). Plusieurs expériences d'éducation populaire se disent et se veulent effectivement apolitiques : c'est le cas par exemple des cercles d'éducation populaire apolitiques d'inspiration chrétienne avec les Working Men's Christian Clubs - W.M.C.A. -, des équipes sociales de Pessin-Garric (1919) ou des Guides (dans le scoutisme) avant 1942 par exemple. Souvent, ces expériences éducatives se présentent comme ouverture à la prise de responsabilité civique (typique du scoutisme). Cela ne les empêchera pas de prendre parti à certaines périodes de leur histoire et d'être un terrain de formation favorable à des engagements politiques ultérieurs. D'autres s'affirmaient comme politiques dès le départ (telle la Ligue de l'Enseignement) et, après la séparation des rôles, disent se concentrer sur la formation du citoyen, de son esprit critique (c'est vrai en particulier des Républicains et de l'approche humaniste). Ceux-ci se présentent comme une sorte d'antichambre de la politique (former les mœurs et les électeurs et non faire les élections), en complément des organisations syndicales et politiques. Dans ce cas, le terme d'éducation à la citoyenneté semble privilégié, et indique implicitement que l'activité normale n'entend pas contester jusqu'aux pouvoirs ou à la politique en place. Enfin, d'autres affirment clairement dans certaines circonstances ou en permanence un rôle d'éducation (au) politique ou à la politique. « Politique » renvoie alors, au-delà de l'attitude critique, à se reconnaître autant sujets politiques que ceux qui ont été élus et à mettre en question collectivement l'ordre hiérarchique du monde social sur différents terrains de critique de la société selon l'actualité et les valeurs portées.

<sup>296</sup> Je pense par exemple à Freire (investi dans un mouvement syndicaliste) qui s'est appuyé sur la tradition d'éducation travailliste américaine des années 1920 et sur les cercles de culture pour imaginer ses programmes d'alphabétisation, ou à Dumazedier, fondateur de l'association « Peuple et Culture » à Grenoble, qui a entraîné à la bourse du travail des centaines de militants à la Libération (en groupes restreints) à effectuer des interventions orales, des rapports, des articles de presse.

<sup>297</sup> LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France : un héritage à interroger », op. cit.

## I.2.2. L'actualité d'un désir d'ingérence politique

En examinant les moments où les acteurs de l'Education populaire s'autorisent à affirmer qu'ils contribuent à faire advenir des sujets politiques, j'ai relevé un faisceau d'indices qui montrent que la dimension politique refait surface ou redevient licite, visible et discutable à différents endroits récemment. En constatant le retour actuel d'une volonté d'affirmer le rôle politique de l'éducation populaire en France, y compris chez des universitaires ou dans des secteurs voisins, j'ai cherché à connaître les possibles motifs d'un tel ressaisissement dans les discours et les contours de ce projet qui, pour être récurrent, est à chaque période réinvesti d'une manière propre au contexte et à ses initiateurs. Ces indices témoignent d'un mouvement de remise en cause de l'architecture des rapports sociaux et constituent une sorte de transgression plus ou moins grande des frontières entre champ social et politique (socialement constituées comme activités différenciées). Lagroye nomme politisation cette dynamique de « requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des activités <sup>298</sup> ». Cette requalification utilise le plus souvent l'adjectif « politique » voire *Le* politique pour se distinguer de *La* politique (souvent connotée négativement, à l'exception du MRJC). Je note que cette relégitimation dans les discours d'un rôle politique des professions du secteur socio-éducatif et culturel s'effectue en parallèle d'une revalorisation du vocable de l'éducation populaire et de la transformation sociale.

La réapparition du terme « politique » peut d'abord être constatée dans quelques discours de champs connexes à celui de l'Education populaire : l'école, la culture, le travail social et l'économie solidaire.

Dans les travaux sur l'école tout d'abord, l'apparition du concept d'éducation au Politique (utilisé par Meirieu <sup>299</sup>, puis Mougnotte <sup>300</sup>) donne à voir que l'on s'inquiète de la socialisation politique des jeunes générations, en proposant un dépassement de l'éducation civique déjà présente dans l'école. L'angle privilégié est celui de la formation au jugement politique dans une visée d'autonomisation. Depuis ces travaux, la question est reprise par des enseignants dans des mémoires et des articles de récits de pratiques.

Dans un secteur proche, celui de l'action culturelle théâtrale, j'ai repéré des convergences au niveau des discours. Lors du festival Off d'Avignon (8 au 31/07/04), dans le cahier central de programme de la maison du Off, un débat était annoncé le 14/07 sur le théâtre politique. « Monter du théâtre politique, c'est également revenir aux origines du théâtre, quand celui-ci était au cœur de la cité, de ses habitants... C'est donner la possibilité au spectacle de se réapproprier Le Politique, 'la chose commune', là où la politique est devenue spectacle ». Même si le théâtre engagé ne s'est jamais complètement tari, l'argument de « se réapproprier Le Politique » ressurgit ici. Dans ce même esprit, la Rencontre pour ne pas plier du 24/09/04 à Ivry-sur-Seine a eu pour thème « La politique, ça s'apprend ». On y souligne que les thèmes des festivals organisés ont à voir avec l'éducation populaire qui « ne se limite pas à transmettre un savoir mais à donner envie de réinvestir la politique ».

Dans un autre champ voisin de l'Education populaire, le travail social, un article intitulé « De

<sup>298</sup> LAGROYE, J. « Les processus de politisation » dans LAGROYE, J.(Dir.) *La politisation*. Belin, 2003, p. 361

<sup>299</sup> MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. Op.cit.

<sup>300</sup> MOUGNOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée*. Op.cit.

la déontologie au Politique<sup>301</sup>» propose une dynamique d'actions pour les professionnels de l'intervention éducative et sociale en terme de devoir d'ingérence politique. L'article pose la question de l'inscription concrète du travail social et de ses acteurs professionnels dans les enjeux du politique qu'elle désigne à la fois comme « un sujet tabou et un élément d'actualité incontournable ». L'article s'appuie sur deux constats. La première critique concerne l'effondrement des idées de perspectives et de projets, y compris politiques qui favorise la notion d'urgence sous pression économique. Le deuxième point soulève la responsabilité des travailleurs sociaux, dans la désertion par les professionnels du secteur de l'espace politique au sens large de débats, de mouvements de contestation et de dynamique de lutte. Ces deux remarques conduisent à justifier l'exigence d'une réinterrogation des rapports du travail social à ses valeurs et à sa capacité à exprimer une critique sociale argumentée. Cet article me paraît emblématique d'une évolution récente et palpable dans les secteurs du travail socio-éducatif.

L'auteur appelle à une prise de conscience par les professionnels socio-éducatifs de leur appartenance à un collectif porteur de pratiques et d'expériences, elles-mêmes inscrites dans un système législatif donné et dans des choix politiques. Il estime que cette prise de conscience est « préalable à l'émergence d'un statut reconnu d'acteur professionnel du social, et non de simple élément d'un système de régulation normatif de la société ». Ce texte aborde plusieurs points qui me semblent revenir à l'ordre du jour dans différents lieux d'exercice du champ socioéducatif et rejoindre les mobiles de la recherche-action étudiée dans cette thèse :

- la question de la légitimité à reconstruire pour être acteur politique dans le cadre de son exercice,
- le droit à l'émancipation de chacun au sein d'une société solidaire comme enjeu central pour le travail social, au-delà de l'intervention sociale actuelle,
- la reconnaissance de la dimension politique du travail social,
- la recherche d'un approfondissement démocratique,
- la responsabilité déontologique des travailleurs sociaux en tant que témoins de l'injustice sociale et des effets sur les usagers des différentes politiques,
- la capacité des travailleurs sociaux à faire advenir les changements désirés.

J'observe d'autres indices de cette politisation auprès de trois sources récentes, cette fois dans le champ de la sociologie de l'économie sociale. Il s'agit de l'article de Chaniel et Laville (« L'économie solidaire : une question politique<sup>302</sup>») et des deux ouvrages déjà cités de Demoustier<sup>303</sup> et Barthélémy<sup>304</sup>. Dans le premier texte, c'est au travers de l'histoire de la conception de la solidarité. L'argument principal repose sur le solidarisme républicain comme mode de dépolitisation de la solidarité. Par rapport à ce constat, les auteurs perçoivent une inversion récente qui ne saurait avoir de légitimité d'après eux que si elle renoue « avec un questionnement politique sur l'économie ». Et de conclure que « si l'économie solidaire peut contribuer à humaniser l'économie, c'est bien en affirmant son caractère fondamentalement politique ». Je relève également cette affirmation de la nécessité du rapport au Politique chez Demoustier qui évoque le besoin et les possibilités que l'économie sociale et solidaire passe d'un rôle d'amortisseur, de régulateur du capitalisme, à un projet plus transformateur. Chez Barthélemy, l'exigence politique est encore plus précise. Pour elle, la politisation est

---

<sup>301</sup> CAVAT, B. « De la déontologie au Politique » dans *Actualités Sociales Hebdomadaires*, N°2097, 11 décembre, 1998, pp. 17-18.

<sup>302</sup> CHANIAL, P. et LAVILLE, J.-L. « L'économie solidaire : une question politique », *Mouvements*, N°19, janvier-février, 2002, pp. 11-20.

<sup>303</sup> DEMOUSTIER, D. *L'économie sociale et solidaire*. Syros, 2001.

<sup>304</sup> BARTHELEMY, M. *Associations : un nouvel âge de la participation ?* op.cit.

nécessaire et inhérente à tout renouveau de la participation<sup>305</sup>. Ce passage au politique est posé comme un défi au sens où cette politisation ne découle pas naturellement des activités associatives. Elle place plusieurs conditions à cette restauration du politique dans les pratiques associatives<sup>306</sup>.

La première de ces conditions est le fait de renouer avec le conflit, entendu comme « mise en cause d'un rapport de forces ou d'une relation inégalitaire entre les acteurs sociaux, ou encore comme l'affrontement entre deux être ou groupes qui manifestent une intention hostile à propos d'un droit<sup>307</sup> ». Pour ce travail de légitimation des conflits d'intérêts sociaux et politiques, elle estime qu'il faut revenir à une interprétation collective, par les acteurs associatifs, des situations sociales de tension, et à un discours critique vis-à-vis des politiques. La deuxième condition concerne la revitalisation de la démocratie et de la politique qui exige, d'après elle, une redéfinition des rapports entre les acteurs sociaux (délibération politique) et la représentation politique (la politique). Cette politisation implique une coopération « plus ou moins conflictuelle des associations avec le syndicalisme et la gauche politique<sup>308</sup> » pour élaborer des perspectives alternatives. La troisième condition repose sur le développement des capacités des associations à tirer de l'expérience concrète des éléments pour construire une action politique... Cela suppose qu'elles mettent en relation les diverses pratiques de solidarité avec des significations politiques, c'est-à-dire de transformer « une culture de lutte contre l'exclusion en culture de proposition<sup>309</sup> ». La conclusion qu'elle en tire est que « l'idée que le mouvement associatif puisse se limiter à un instrument d'expression, de gestion ou de pression, sans articulation à la société politique doit, en tout état de cause, être combattue.<sup>310</sup> »

Qu'en est-il dans le champ de l'Education populaire ? Quels indices ai-je interprétés comme possibles marques d'un désir actuel d'ingérence politique ? Chez les acteurs de l'Education populaire, j'ai recueilli plusieurs traces d'une reconnaissance collective de la dimension politique des actions, liée à un début d'autocritique publique qui ouvre de nouveaux horizons.

Du point de vue chronologique, le premier indice semble venir de la FFMJC (Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture), à la faveur d'une réflexion sur l'éducation populaire, sous forme de séminaires avec Carton. L'objectif de ces groupes de recherche sur l'éducation populaire est la recherche de procédures ou d'actions volontairement et stratégiquement organisatrices de démocratie<sup>311</sup>. « Y a-t-il moyen d'être ensemble des sujets politiques professionnels ?<sup>312</sup> », telle était la question posée lors de l'un de ces séminaires. La préparation d'universités d'été, auxquelles ces séminaires donnent naissance, démarre en 1997 avec la réalisation d'enquêtes participatives (de 1997 à 2000) portant sur différents axes de critique des politiques publiques proposés par l'équipe fédérale : l'école, le travail, l'espace public,... Chaque année, des équipes multi-acteurs (adhérents, professionnels, élus, techniciens...jeunes et moins jeunes) viendront restituer le fruit de leurs enquêtes (avec différents supports : rap, vidéo, ...) à des intervenants (sociologues, économistes, politiques...) qui réagiront à leurs travaux.

---

<sup>305</sup> *ibid.*, p. 231

<sup>306</sup> *ibid.*, pp. 265-269

<sup>307</sup> *ibid.*, p. 240

<sup>308</sup> *ibid.*, p. 267

<sup>309</sup> *ibid.*, p. 268

<sup>310</sup> *ibid.* p 269

<sup>311</sup> *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du III<sup>ème</sup> séminaire de directeurs à Cannes, 10 au 13 juillet 1995.

Lettre N°8, mars 1996, pp. 1-2

<sup>312</sup> On voit à ce propos un lien très étroit avec la formulation du chantier de recherche-action sur l'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire en Bretagne 8 ans plus tard, terrain de cette thèse.

Par la suite, le Comité National pour les relations internationales et Nationales des Associations de Jeunesse et d'éducation populaire (le CNAJEP) se lance également dans d'importants travaux de réflexion sur la dimension pédagogique et politique de ses pratiques d'éducation populaire, de jeunesse, et en termes de relations internationales. Cette phase correspond à un travail de relégitimation du questionnement politique de l'action. J'en suis porteuse auprès des fédérations d'Education populaire au CNAJEP<sup>313</sup>. Après plusieurs séminaires, le collectif de cette démarche de réflexion (« réinventer l'international ») rédige un ouvrage<sup>314</sup> dans lequel plusieurs articles lèvent le tabou de la dimension politique des activités éducatives. Le collectif interpelle ses pairs sur la responsabilité politique de l'éducation populaire. La communication d'Ardoino<sup>315</sup> défend le rôle de développement de la capacité critique du plus grand nombre par l'éducation populaire, insistant sur le caractère politique de l'éducation. « L'éducation est politique et, à son tour le politique doit se faire éducatif s'il veut réellement combattre, et non seulement conjurer, les menaces toujours plus pesantes de l'institution totalitaire, notamment quand celle-ci tend à se réduire en se dissimulant sous des formes larvées, mafieuses, volontiers privilégiées par la modernité ». Le président du CNAJEP, Dumoulin (alors délégué général de l'Union des Foyers de Jeunes Travailleurs) appelle quant à lui à « ne pas refuser la compétence politique qui est la nôtre (...) et salue ce travail collectif qui interroge ce que l'éducation populaire porte en tant que fonction critique ». Ma propre communication dans cet ouvrage s'intitule « de notre exigence politique et pédagogique » (en tant que responsable des relations internationales à la FFMJC). La note d'intention finale de l'ouvrage précise: « Ce qui dessine une ambition pour l'éducation populaire aujourd'hui, y compris dans sa dimension internationale, semble bien être du côté de la démocratie participative (de l'exigence de construire un espace public) et de l'éducation politique. Il s'agit alors de démontrer, le cas échéant, comment nous portons cette pratique démocratique et les problèmes que nous pose cette démarche »<sup>316</sup>.

Le troisième signe que je repère concerne les rencontres de la Sorbonne organisées en novembre 1998, en présence d'associations, de représentants des fédérations et des syndicats, d'intervenants sur des questions de démocratie culturelle, économique, sociale. La jaquette des actes de ces rencontres mentionne l'éducation populaire comme « travail de la culture dans la transformation sociale et politique<sup>317</sup> ». Il y est question « de constituer un réseau de forces unies afin d'affirmer un projet politique et une identité émancipatrice (...) dans une volonté commune de résistance aux injustices sociales et culturelles ».

Enfin, quatrième signal, un document édité en avril 2002 par les MRJC intitulé « La politique » est réalisé suite à un stage national organisé en décembre 2000 sur le sujet. Il comporte quatre chapitres : « Crise du politique ? », « Education à la politique », « Refonder un projet politique » et « Citoyenneté et territoire ». Les auteurs mettent en avant la responsabilité d'une éducation à la politique : « la question politique doit s'inscrire dans un parcours éducatif, qui donne le temps aux personnes de se former, qui offre à chaque génération la possibilité de faire l'expérience de la démocratie<sup>318</sup> ». Le MRJC propose de

---

<sup>313</sup> Cf Table des sigles

<sup>314</sup> MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire. INJEP-CNAJEP, 2002.

<sup>315</sup> Il a d'ailleurs rédigé la préface de l'ouvrage de MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée*. Op.cit.

<sup>316</sup> « Des propositions d'engagement international pour l'éducation populaire », dans MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) op. cit. p. 257

<sup>317</sup> MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. op.cit.

<sup>318</sup> MRJC. *La politique*. Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne, brochure, avril 2002, p. 9



questionner le rôle des médias, et l'importance des lieux de médiation que sont l'école, les associations et notamment celles d'éducation populaire, dans leurs rapports à la politique. Il enjoint les associations d'éducation populaire à être des « stimulateurs démocratiques » et propose de réfléchir à un parcours pour accompagner, de l'enfance à l'âge adulte, cette conscientisation politique. « Il est fondamental d'affirmer une éducation à la politique qui passe par une conscientisation aux questions du monde, (...) par le temps du débat et de l'expérimentation<sup>319</sup> ». Le MRJC développe dans ce document le caractère politique de son action. Un des chapitres formule une critique de la neutralité répandue de l'action associative et prône le caractère politique de leur action. Cette nouvelle posture revendiquée par le MRJC est mise en relation avec sa finalité de transformation sociale : poser un regard juste et critique sur les évolutions et investir les lieux de médiation qui permettront aux citoyens de prendre part aux décisions les concernant. Le mouvement propose aussi des rendez-vous pour se former (« La politique, une bonne nouvelle... »), animés par le Centre d'Etudes et de Recherches en Action Sociale, pour des jeunes de 20 à 30 ans. Parmi les nombreuses ressources de lectures politiques, revues, films, proposées dans la brochure figure d'ailleurs une des prises de position de la conférence des Evêques de France de 1998 : « Réhabiliter la politique ».

Ces antécédents rendent légitimes un travail d'autocritique et la réappropriation de cette dimension politique. En 2002 par exemple, à Rennes, lors d'un forum sur l'éducation populaire, différentes prises de paroles en attestent. Une première voix (représentant d'un Foyer de Jeunes Travailleurs) affirme qu'« on ne peut pas être neutre politiquement quand on est dans l'éducation populaire ». Celle d'un autre (parlant au nom de la Fédération d'Œuvres Laïques) renvoie à la souffrance d'un paradoxe : « offrir des activités de prestation et reprocher aux gens de n'être que consommateurs, quel est le sens de l'action quand on est enterré dans l'activité ? ». Une troisième expression d'un bénévole (d'une Maison des Jeunes et de la Culture) confie que « dans les années 1980, on a perdu du pouvoir, de l'indépendance, du sens. (...) Maintenant nous menons à nouveau une réflexion sur le sens, pour confronter nos pratiques à nos valeurs ; d'ailleurs nous avons engagé une recherche-action avec le collège coopératif Bretagne pour travailler sur le projet associatif de manière forte ».

D'autres initiatives voient le jour en lien plus ou moins fort avec l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire. A Tours, une initiative originale de réappropriation du débat dans l'espace public voit le jour. Il s'agit du festival « Débattons dans les rues ! », imaginé par un groupe de jeunes militants du STAJ (Service Technique pour les activités de Jeunesse, association d'éducation populaire) Touraine. Ce groupe veut réintroduire du débat dans la rue à partir d'un diagnostic critique sur l'entre-soi des réunions de militants déjà convaincus. Ils proposent d'amener les associations militantes à réfléchir sur leurs pratiques en partant à la rencontre de la population non militante. A la rentrée 2004, l'équipe invite les associations de Tours à se joindre à elle pour créer un temps d'occupation politico-festive de l'espace public. Au bout de six mois, en février 2005, la programmation du premier festival *Débattons dans les rues !* est complète : une cinquantaine de projets multiformes (concerts, expositions, débats...) sur 9 jours, avec comme objectif commun la réappropriation de l'espace public comme lieu d'expression et de débat politique. « Les expérimentations proposées sont très diverses et rencontrent plus ou moins de succès, mais elles sont toujours

---

<sup>319</sup> idem, p. 13

l'occasion pour les associations de réfléchir sur leur façon de s'adresser aux populations et sur les moyens d'amener ces dernières à s'emparer de la question politique »<sup>320</sup>.

A Brest, dans un quartier populaire, le C.L.A.J. (association de jeunesse et d'éducation populaire créée en 1977) se présente comme un lieu de transmission de savoirs et d'échanges, à visée alternative. Tout en répondant à des intérêts de jeunes du quartier, son fonctionnement très coopératif et libertaire, ses ressources militantes (revues alternatives, Association pour le Maintien d'une Agriculture Paysanne) et ses animateurs permanents cherchent à susciter l'envie des membres et des sympathisants de s'engager dans des actions collectives. Le CLAJ est à l'origine d'un collectif d'une quinzaine d'associations brestoises : Les Enragés. Le prétexte est l'organisation d'un festival alternatif. Un noyau dur du collectif Enragé (non déclaré) se retrouve régulièrement pour discuter, imaginer, et organiser la manifestation : le groupe brestois d'Alternative Libertaire, ATTAC Brest, Canal Ti Zef (télévision associative), le CASS-paPIERS (collectif d'actions, de soutien et de solidarité avec les personnes sans-papiers), le CLAJ, Côte-Ouest (association organisatrice à Brest du festival du film court), Dézépions (jeu libre et gratuit), Les Filles de la Pluie (théâtre amateur et furieux), le Groupement associatif de l'Ecole Freinet, Park ar Skoazell (jardin collectif à l'initiatives de chômeurs), les Piqueteros (troupe de théâtre de chômeurs et précaires), Quartier Libre (graphistes engagés), le SCALP de Brest (du réseau anti-fasciste et anti-capitaliste No Pasaran), Ti ar Bed (boutique de commerce équitable). Les réunions plénières du collectif sont le cœur du festival, dont la première édition a lieu en 2000 au centre ville de Brest pendant 10 jours, avec tout un ensemble de pratiques créatives, festives et alternatives (débat, musique, film, théâtre, témoignages d'expériences), « portées par l'envie de résister à la tristesse et la résignation »<sup>321</sup>. Le collectif propose de réenchanter le monde et renforcer les utopies en rassemblant et transmettant les contre-tendances à l'œuvre : d'autres manières de vivre, de travailler, d'échanger que celles qui dominent. Une deuxième édition aura lieu en 2002, puis en 2004 dans un quartier populaire de Brest (Keredern) après un an et demi de rencontres du collectif.

Un autre mouvement d'éducation populaire, Peuple et culture, invite à leur université d'automne du 9 au 13 novembre 2005 à Egletons sur le thème « L'éducation populaire, quels rapports au Politique? ». L'invitation spécifie : « pour Peuple et Culture, mouvement d'éducation populaire, il est urgent de se réapproprier la question politique, c'est-à-dire s'interroger sur les places respectives du politique, de l'économique et du culturel. Pour ce faire, nous analyserons un certain nombre de systèmes qui fixent le cadre de notre vie quotidienne mais aussi de nos actions : l'organisation territoriale, les mécanismes économiques, les formes de l'action politique et de l'intervention culturelle ». L'université d'automne est présentée comme « un temps de formation et de production collective pour outiller et nourrir notre conscience politique et notre capacité d'action. ».

Dans la revue du mouvement d'éducation populaire où j'exerçais, un dossier « L'éducation populaire s'interroge »<sup>322</sup> fait référence à l'ensemble des questions que j'ai soulevées dans ce chapitre. Il trouve d'ailleurs un prolongement dans un film réalisé à l'occasion des 30 ans d'anniversaire d'un foyer rural de Capestang (Hérault) par un animateur, à partir de

---

<sup>320</sup> RIO, G. *Repolitiser la culture par la praxis. Etude des fonctionnements de dix structures culturelles alternatives*. Mémoire de Master 2 (Management des organisations culturelles), Université Paris 9 Dauphine, 2005.

<sup>321</sup> idem

<sup>322</sup> ANIMER, le magazine rural du mouvement rural, la Fédération Nationale des Foyers Ruraux, trimestriel N°160, octobre-novembre-décembre, 2002

témoignages de bénévoles sur la dépolitisation des rapports de l'association avec son public et ses « partenaires » publics. Le Magazine de l'UFCV publie une enquête « Education populaire au-delà des mots » : « On l'a dite moribonde dans les années 80, l'éducation populaire semble aujourd'hui animée d'une énergie nouvelle. En témoignent des mouvements qui cherchent à redéfinir le contenu et les modes d'action, tout en questionnant les acteurs historiques <sup>323</sup> ».

Au MRJC, le discours récent de la vice-présidente appelle à une éducation qui porte une ambition politique de dissidence, qui permette une « subversion cognitive », conversion de la vision du monde, préalable à toute subversion politique. « Nous avons besoin de corps intermédiaires qui assument leur rôle politique, des associations qui ne soient pas seulement sous-traitants de l'impuissance publique » <sup>324</sup>. Plus récemment dans un ouvrage que propose le conseil scientifique des Francas, l'article de Douard nomme, face à la question sociale, le besoin d'une réactualisation, c'est-à-dire d'une définition plus politique de l'éducation populaire qu'il positionne dans la suite des travaux de la Sorbonne <sup>325</sup>. Le même auteur distingue dans un autre article les conceptions socio-éducative et socioculturelle de l'éducation populaire, explicitement complémentaires de l'école, qui se seraient développées au détriment d'un troisième courant dont l'approche serait plus politique <sup>326</sup>. Cette troisième approche serait réactivée depuis quelques années par la question sociale du moment, dont ATTAC ou le DAL seraient emblématique. Il fait le lien entre cette réactualisation, le processus d'*empowerment* utilisé par les anglo-saxons et celui de *capacitacion* employé par les latino-américains (permettre aux exclus de participer aux décisions sociopolitiques qui les affectent et d'obtenir une juste part des ressources de la société).

Cette réappropriation déborde du champ des acteurs et est repérable aussi dans des écrits qui circulent plus largement sur le retour de la notion d'éducation populaire (universitaires, journalistes). C'est le cas d'ouvrages parus récemment sur l'éducation populaire. Bourrieau se demande s'il faut conserver le terme d'éducation populaire ou préférer celui d'éducation politique en perdant dès lors les références politiques et historiques de l'éducation populaire « tout en se chargeant d'autres références à connotations souvent négatives aujourd'hui <sup>327</sup> ». La communication de Broda <sup>328</sup> « Education Populaire, Education politique : quels engagements ? » insiste aussi sur cette nécessaire dimension de l'émancipation : « Une éducation populaire qui ne débouche par sur une éducation politique en reste à mi-chemin de sa réalité émancipatoire, la réciproque est toute aussi vraie ». Le Grand et Pineau font aussi référence à la visée d'une éducation populaire politique (Saint-Clément et Dionne) dans leur ouvrage sur les histoires de vie <sup>329</sup>. Maurel, qui a exercé au sein de la FFMJC comme délégué régional, appelle l'éducation populaire à jouer un rôle essentiel dans ce qu'il choisit d'appeler

---

<sup>323</sup> U.F.C.V. « Education populaire au-delà des mots » dans *Anim'Magazine* La revue de l'Union Française des Centre de Vacances, sept/oct 2007, pp. 12-15.

<sup>324</sup> ROUSSEAU, A. ., « Quelle éducation émancipatrice tout au long de la vie ? » [en ligne] sur le site du RECIT [consulté le 08 juin 2009], disponible sur <http://www.recit.net/spip.php?article1121>

<sup>325</sup> DOUARD, O. « L'animation, une référence ambiguë à l'éducation populaire » dans RESTOIN, A. (dir.) et COROND, M. (coord.). *Education populaire, enjeu démocratique. Défis et perspectives*. L'Harmattan, 2008, p. 47.

<sup>326</sup> DOUARD, O. « Education populaire, éducation pour la santé : quels liens ? » dans *La santé de l'homme*. N°405, Janvier-février 2010, p. 16

<sup>327</sup> BOURRIEAU, J. *L'éducation populaire réinterrogée*.op.cit. pp. 336-337

<sup>328</sup> BRODA, J. « Education Populaire, Education politique : quels engagements ? » communication présentée au 2<sup>ème</sup> congrès de l'Association Française de Sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006

<sup>329</sup> LE GRAND, J.-L. et PINEAU, G. *Les histoires de vie*. 4<sup>ème</sup> édition. PUF, 2007, p. 9

la « formation au politique »<sup>330</sup>. Lepage fait référence au rôle historique d'éducation politique de l'éducation populaire dans un article récent du Monde Diplomatique<sup>331</sup>.

Récemment encore, la revue *Politis* consacrait un numéro hors-série à l'éducation populaire en titrant : « Éducation populaire, le retour de l'utopie »<sup>332</sup>. Peu après, la revue *Pour* consacrait un numéro à l'éducation populaire. Jessu y fait mention, dans son article, des difficultés des récentes tentatives de reparler d'éducation populaire, de la redéfinir, de donner du sens politique à l'action. Il y défend d'ailleurs que « le rapport avec le monde politique, principal problème qui ressort de la réflexion des associations, doit être traité en tant que tel. »<sup>333</sup> Enfin, un numéro spécial de la revue *Cassandra* « Education populaire, l'avenir d'une utopie », paru à l'automne 2005, ainsi qu'un numéro de la revue *Pratiques de formation/Analyses* du service de Formation permanente de l'Université de Paris VIII sur « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire »<sup>334</sup>, signalent une certaine effervescence autour de la notion et de ses pratiques. Plusieurs thèses sur l'éducation populaire contemporaine sont achevées<sup>335</sup>, d'autres sont en cours, et attestent là encore un intérêt nouveau pour le sujet.

Chateignier travaille justement dans le cadre d'un doctorat sur la question de la relance de la catégorie d'éducation populaire. Il a contribué au numéro d'Agora « Education populaire : une actualité en question » et observe effectivement une augmentation réelle du nombre global de références (même si elle reste faible) dans les médias, au travers des actions d'ATTAC et de la question du rapport de l'association à la compétition politique et plus particulièrement au P.S.<sup>336</sup>. Adam et Boucher-Pétrovic y rappellent « la dimension profondément politique de l'éducation populaire ». Une journée de réflexion le 24 mai 2008 au centre d'histoire sociale du XXème siècle posait également la question suivante : « le militantisme associatif : substitut, complément ou alternative au militantisme politique ? ». Y compris des propositions de formation déclinent cet appétit militant. En 2009, Culture et Liberté, Peuple et Culture, et l'Union Syndicale Solidaires ont décidé, pour assurer la relève et la recherche de sens sur leurs actions, de co-construire une formation d'animateurs (salarié-e-s, bénévoles ou citoyen-nes intéressé-e-s) militants de l'Education Populaire. Les trois axes de la formation (avec l'Université Paris VIII) :

- développer les capacités de lecture et de compréhension de la société ;
- développer les capacités d'analyse critique (interroger les évidences) ;
- développer les capacités d'initiative et d'action, individuelles et collectives.

L'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire comme travail de la culture dans la transformation sociale lancée par le Ministère de la jeunesse et des sports (1998-2001) a largement libéré la critique sur la perte de sens de l'éducation populaire, en proposant des pistes de transformation. D'autres initiatives permettent que le concept d'éducation populaire

---

<sup>330</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan, 2010.

<sup>331</sup> LEPAGE, F. « De l'éducation populaire à la domestication par la « culture » : histoire d'une utopie émancipatrice », op. cit.

<sup>332</sup> *POLITIS*, « Éducation populaire, le retour de l'utopie », Hors série n° 29, février-mars 2000

<sup>333</sup> JESSU, P. « L'histoire de l'éducation populaire : un enjeu ? » dans *Pour* N°173, mars 2002, pp. 18-29.

<sup>334</sup> VERRIER, C. (coord.) « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire », *Pratiques de Formation/Analyses*, n°49, juin, 2005, université Paris VIII, formation permanente.

<sup>335</sup> Dont celle de BOUCHER-PETROVIC, N. 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 (Sciences de l'information et de la communication), Université de Paris 13, 2008.

<sup>336</sup> CHATEIGNIER, F. « L'éducation populaire, combien de citations ? » op.cit.

refasse surface. Je pense par exemple, à sa suite initiée récemment sous la forme d'une offre civile de réflexion<sup>337</sup> sur et dans l'éducation populaire (depuis 2004) et au travail important d'éducation populaire économique mené par le mouvement ATTAC, Association pour la Taxation des Transactions financières pour l'Aide aux Citoyens (créée en 1998 et agréée depuis association d'éducation populaire ; elle a d'ailleurs intégré le Comité national, CNAJEP). ATTAC propose des outils pour comprendre le monde et le transformer - en particulier le fonctionnement de la finance internationale. Elle organise, avec les comités locaux, des campagnes ainsi que des universités d'été et des forums locaux de réflexion pour encourager la réflexion collective sur les problèmes politiques du monde. La quatrième édition du festival de cinéma d'Attac<sup>338</sup> s'intitulait : « Politique, l'à-faire de chacun. Pour une réappropriation du politique par les citoyens ». La programmation proposait, une trentaine de films traitant de ces questions en France et dans le monde, des débats, une nuit consacrée aux résistances altermondialistes, une journée consacrée à « La commune (Paris, 1871) », et des moments de rencontres...

D'autre part, à l'issue de la crise interne à ATTAC (au moment des élections, suspicion de truquage, affrontements entre différentes tendances) et du Non au référendum sur le Traité Constitutionnel Européen en 2005, s'est créé en mai 2008 le Mouvement Politique d'Education Populaire. Ce mouvement, composé de militants ou anciens militants de partis de gauche, d'associations, de mouvements altermondialistes ou de syndicats affiche un slogan : « s'engager, se politiser, s'émanciper ». Il vise à offrir un débouché politique à leur engagement, signe qu'un pas a encore été franchi dans le rôle que l'éducation populaire veut jouer dans la recomposition de la politique. Pour le M'PEP, toute la gauche française est à reconstruire. Le M'PEP considère qu'il faut engager dès à présent une bataille de fond pour ouvrir un nouveau cycle idéologique, culturel, philosophique et politique : celui de l'avènement d'un socialisme du XXI<sup>ème</sup> siècle. « Il faut organiser le réarmement idéologique et culturel de la gauche. Renouer avec son ancrage populaire. A vocation internationaliste. Agir pour repolitiser les citoyens, démystifier la mondialisation... le MPEP est présent dans chaque département. Il est prêt à accueillir tous ceux et toutes celles qui souhaitent mettre de l'éducation populaire dans la politique et de la politique dans l'éducation populaire pour reconstruire une gauche courageuse, prête à affronter les intérêts du capitalisme et à ouvrir la voie à un socialisme du XXI<sup>ème</sup> siècle<sup>339</sup> ».

Entre-temps, en 2002, se créait RECIT, pour mettre en réseau des initiatives et des organisations qui cherchent à faire progresser une éducation émancipatrice des citoyens. RECIT crée des espaces d'échanges et de réflexion. Un des textes du réseau, « La démocratie participative a-t-elle besoin d'une pédagogie ?<sup>340</sup> », présente de nombreuses analogies avec les préoccupations portées dans la recherche-action sur l'éducation au politique, objet d'étude de cette thèse. Ses auteurs annoncent que comme d'autres, ils sont « insatisfaits du mode de discussion et de formation qui régit encore la plupart des forums, rencontres, réunions, universités d'été, etc..., notamment dans les lieux où l'on débat des alternatives ». Ils estiment « que la démocratie participative ne pourra se développer sans subvertir et sans polléniser les pratiques courantes de la vie sociale, associative, syndicale, politique ». A cet effet, ils ont

---

<sup>337</sup> Site de l'offre civile de réflexion *Education populaire et transformation sociale*, [en ligne] disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr>

<sup>338</sup> A.T.T.A.C. Festival du film, 4<sup>ème</sup> édition, du 27 avril au 1<sup>er</sup> mai 2006 au Grand Parquet (Paris, XVIII<sup>ème</sup>)

<sup>339</sup> MPEP, déclaration d'intention politique du mouvement politique d'éducation populaire, 27 mai 2008

<sup>340</sup> BOURGAIN M., MASSE-BOURGAIN E., MILLOT Raymond et al. *La démocratie a-t-elle besoin d'une pédagogie ?* version rédigée à l'issue de la recherche-action en collaboration avec SCHWARTZ, B., R.E.C.I.T., 2004.

entrepris une recherche-action et ils expérimentent une démarche innovante dans des situations très diverses de la vie militante, de la vie publique, de la formation, de l'éducation populaire. Ils entendent ainsi contribuer à l'élaboration d'une *pédagogie politique* susceptible d'impliquer un plus grand nombre de citoyens. Leur texte propose une réflexion sur la relation entre éducation et politique, d'après eux trop souvent occultée, et des enseignements de leurs expérimentations à propos d'une pédagogie politique digne d'une démocratie participative. Le thème du conseil d'orientation de septembre 2009 était « comment RECIT peut-il participer au renouvellement de l'éducation populaire ? ».

En 2001, l'ADELS intitule le numéro de sa revue Territoires « Les habitants dans la décision locale. Politique de participation et participation au politique<sup>341</sup> ». En 2006, l'ADELS organise ses 10èmes rencontres de la démocratie locale sur le thème « Renouveler la politique ». Partant d'un diagnostic sur le lien politique en crise particulièrement avec les couches populaires, l'ADELS pose les questions : « Les citoyens sont-ils en capacité d'agir et de contribuer de façon autonome à l'élaboration des politiques publiques ? Quels sont les lieux et les moyens dont ils disposent pour participer à la prise de décision ? » et propose des bilans et échanges d'expériences, témoignages du droit de regard de la société civile sur l'action publique. En 2006 aussi, un programme durant 6 mois et intitulé « viva utopia » proposait, avec la Ligue de l'enseignement, une opération pour susciter l'expression de la jeunesse à la recherche d'un monde meilleur s'inspirant de l'Utopie de Thomas More. Le thème « Peut-on être citoyen sans éducation politique ? » figurait au programme. En mai 2006, la lettre de la coordination francophone du théâtre forum s'intitulait « Pour une manière politique de faire du théâtre<sup>342</sup> ». En janvier 2011, *Résonnances*, la revue des intervenants de l'action culturelle, proposait un numéro spécial consacré au thème « éducation populaire et politique<sup>343</sup> ».

En 2009 s'est aussi créée la Coopérative pour la Nouvelle Education populaire qui se présente comme un mouvement d'éducation populaire alternatif dans ses démarches et ses buts, qui cherche comment développer des pratiques locales et globales alternatives, avec toute la société civile et prioritairement avec les dominé-e-s. « La CEN se conçoit comme un outil de la participation directe des habitants(tes), citoyens(nes) "de base" en bref de la société civile et d'abord des dominés, les plus nombreux, - à la formulation des problèmes qui les concernent - à l'action démocratique en assemblées locales (...) y compris en prenant pouvoir sur l'économie et sa relocalisation, à la construction des savoirs conçus comme instruments d'action et non objets d'expositions et de domination symbolique - à la circulation des expérimentations qui inventent ».

La C.E.N. propose ses séminaires annuels sur le "budget participatif", communal, la démocratie "générale", "directe", co-décisionnelle<sup>344</sup> sans exposés magistraux. L'expérience lancée par la CEN présente l'originalité de vouloir colporter des expérimentations et des outils de "conscientisation" jugés pertinents. Les thèmes des cafés révèlent un grand éventail de questions politiques : du nombre de chômeurs lié à la récession, aux questions de logement, de santé, de comment se faire entendre, en passant par le réchauffement climatique,

---

<sup>341</sup> *TERRITOIRES*. « Les habitants dans la décision locale. Politique de participation et participation au politique ». La revue de l'ADELS, septembre-octobre 1999, n° 399 bis, numéro double réalisé en partenariat avec la Délégation interministérielle à la ville.

<sup>342</sup> *PAROLES PUBLIQUES*. « Pour une manière politique de faire du théâtre ». Lettre de la coordination francophone du théâtre forum. N°2. Mai 2006.

<sup>343</sup> *RESONNANCES*, « Education populaire et politique ». Revue des intervenants de l'action culturelle, N°XVII, janvier 2011.

<sup>344</sup> Site de la coopérative de la nouvelle éducation populaire [en ligne], disponible sur [www.la-cen.org](http://www.la-cen.org)

la compréhension de la crise financière, la redistribution des richesses, la production culturelle, etc. L'étendue des outils présentés est tout aussi large : des médias alternatifs aux expériences écologiques. La coopérative puise dans l'éducation nouvelle et les expériences historiques de l'éducation ouvrière, ainsi que l'écologie sociale.

Ce renouveau semble aussi se traduire du côté des universités populaires qui se multiplient depuis les années 1980, avec différents modèles. On y observe des programmes de cours établis, des contenus déterminés collectivement, des formations de militants. L'université populaire de Lyon énonce qu'elle participe à déployer la raison critique des citoyens dans le droit fil des philosophes des Lumières et de la Révolution française (« qui supposait que se constituer politiquement comme citoyen suppose de pouvoir déployer sa raison individuelle et de se nourrir de connaissances, ce qui passe par l'instruction<sup>345</sup> »). Pour Corcuff, l'expérience a aussi une portée politique en participant à la revalorisation de la culture expérimentale à gauche, au même titre que la galaxie altermondialiste émergente, comme pilier de la transformation sociale. L'université populaire Montpellier Méditerranée, quant à elle, est née dans le prolongement du Non de gauche au Traité Constitutionnel Européen. Ces deux universités populaires se positionnent clairement comme des initiatives de militants qui cherchaient d'autres réponses (modes d'action et de réflexion) que les organisations traditionnelles. Les unes sont proposées par des retraités de l'Education nationale ou des universitaires, d'autres par des syndicalistes, enfin des politiques se sont également emparés de cet outil<sup>346</sup>, souvent dans le prolongement d'équipements existants (au sein même de l'université, autour d'équipes de quartier, type MJC ou de centres culturels)<sup>347</sup>. Pour Premat, les grèves de 1995 sont à l'origine de la prise de conscience et d'une volonté d'éducation populaire.

Enfin, les collectivités territoriales s'intéressent également à la notion d'éducation populaire. Elles sont maintenant plusieurs à afficher des missions d'éducation populaire (Conseils Généraux de Loire-Atlantique, de Seine-Saint-Denis, de Meurthe et Moselle, du Gard, des Côtes d'Armor, des Pyrénées-Atlantique)<sup>348</sup>. Des villes ont organisé des temps de réflexion sur l'éducation populaire (Strasbourg, Paris, Brest...). Des travaux d'études sur l'éducation populaire ont été aussi engagés au niveau régional (à l'initiative de la CPCA de Bretagne pour la Région Bretagne<sup>349</sup>, autosaisine du conseil économique et social en Bourgogne<sup>350</sup> en 2004...).

Du côté des relations internationales, autre dimension du projet d'éducation populaire, force est de constater que les initiatives revendiquent clairement la dimension politique des échanges, que ce soient les expériences de démocratie participative (avec une thèse récente

---

<sup>345</sup> CORCUFF, P. « L'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire », entretien par LE LAY, S. dans *Agora*. N°44, 2<sup>ème</sup> trimestre, 2007, INJEP, p. 43

<sup>346</sup> Par exemple, l'université populaire de la municipalité de Viry-Châtillon comme « jalon d'une démocratie participative », celle d'Espaces Marx dans la filiation des formations syndicales, sous la houlette du Parti Communiste Français

<sup>347</sup> PREMAT, C. « L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires » dans *Tracés*, revue de sciences humaines, octobre 2006, pp. 67-84.

<sup>348</sup> BOURRIEAU, J. *La prise en compte de l'éducation populaire dans les Conseils Généraux*. Note de travail du 27 août 2007.

<sup>349</sup> LABBE, P. « Etude sur la place de la démarche d'éducation populaire dans le développement de la vie associative et des territoires », *Geste Grand Ouest*, en collaboration avec la CPCA de Bretagne pour le Conseil Régional de Bretagne, rapport d'étape N°1, janvier 2007.

<sup>350</sup> MORINEAU, M. « Les associations d'éducation populaire au défi des politiques de la jeunesse en Bourgogne », Autosaisine du *Conseil Economique et Social de Bourgogne*, projet d'avis présenté en séance plénière du 26 octobre 2004



sur le Budget participatif à Porto Allegre) ou les forums sociaux qui se multiplient. Cette évolution questionne aussi les pratiques de coopération et l'aide au développement. Levy, dans le numéro d'Esprit de juin 2000, plaide « pour une coopération qui revalorise la dimension politique<sup>351</sup> »...après une phase dépolitisation des milieux du « développement » (mise en avant de la technicité plutôt que du questionnement politique et structurel des projets). Je note que pour cet auteur, comme pour d'autres acteurs auxquels j'ai fait allusion dans cette partie sur le retour du politique, la recherche-action se présente comme une des possibilités de réhabiliter un travail politique vers la redéfinition de politiques publiques de lutte contre la pauvreté.

Une interview de 2009 avec la chargée de mission citoyenneté au Bureau Information Jeunesse en Belgique signale que le retour d'une revendication politique de l'éducation populaire y trouve aussi à s'exprimer. Hansotte explique que l'originalité de sa démarche est d'être orientée dès le départ vers l'intention d'accéder au politique. Elle souhaite que les gens accèdent à l'espace public et à une parole politique pour renforcer les acteurs dans leurs rapports de force politiques et sociaux, socio-économiques, syndicaux, etc. Pour elle, l'éducation populaire vise à modifier des rapports de force pour qu'un changement social puisse advenir. La dimension politique ne peut pas être évacuée, elle fait la spécificité de l'éducation populaire (et la distingue de l'Education Nationale)<sup>352</sup>. « Vu sous l'angle des rapports entre cultures et principes démocratiques, l'éducation populaire se définit comme une éducation tournée vers l'action politique et vers l'expression des citoyens. Une mission essentielle des associations engagées dans l'éducation populaire est de permettre l'expression des conflits collectifs autour de la recherche de justice, et de favoriser la structuration politique des acteurs »<sup>353</sup>.

Les initiatives non exhaustives que je relève comme signes d'un retour de la question politique et d'une réinvention de l'éducation populaire se sont amplifiées depuis mon mémoire de DEA en 2005. Les actions plus récentes se rapprochent de la sphère politique institutionnelle qu'elles interpellent, et mettent l'accent sur l'inventivité des pratiques d'éducation populaire pour politiser les citoyens. Plusieurs de ces expériences cherchent aussi à fédérer la « nouvelle éducation populaire » ou « l'éducation populaire alternative ». La notion « d'éducation (au) politique » utilisée dans cette thèse fait partie des stratégies de réappropriation d'une telle légitimité par l'éducation populaire. Les références à l'histoire cherchent à remonter aux sources, en se reportant à des filiations, du côté des expériences du mouvement ouvrier, des universités populaires, de l'éducation nouvelle, de Paulo Freire, des conseillers techniques et pédagogiques d'éducation populaire (période de la Libération) ou de l'altermondialisme et des budgets participatifs. Dernière spécificité, plusieurs de ces initiatives débordent complètement le champ traditionnel de l'éducation populaire récente, et permettent de rassembler au-delà de l'éducation populaire labellisée (mouvement social, mouvement ouvrier, groupements politiques, mouvement de l'école nouvelle, écologie, coopératives de consommation, pratiques artistiques engagées,...).

---

<sup>351</sup> LEVY, M. « Comment renouveler les politiques de coopération au développement » dans *Esprit*, N°6, juin 2000, pp. 89.

<sup>352</sup> HANSOTTE, M. « Petite conversation autour de la prise de parole comme acte politique » [en ligne], entretien avec une chargée de mission citoyenneté au Bureau Information Jeunesse (Belgique), 2009, disponible sur : <http://www.youtube.com/watch?v=KhpXFyvuDIM&feature=related>

<sup>353</sup> HANSOTTE M. Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective. 2<sup>ème</sup> édition. De Boeck, 2008.



L'enquête de terrain de cette thèse, une recherche-action lancée sur l'éducation au politique en Bretagne en 2003, se situe donc en pleine période de retournement par rapport à l'éducation populaire primitive (pédagogie de la démocratie, généraliste, contre projet social utopique, exigence d'un autre modèle de production et de développement). Des travaux d'études d'animateurs commencent aussi à faire référence à la notion d'éducation (au) politique en Bretagne, en pays de Loire<sup>354</sup> et ailleurs, notamment en Amérique latine<sup>355</sup>.

Pourquoi cette renaissance dans l'actualité de la notion d'éducation populaire et ce désir d'ingérence politique ? J'avancerai plusieurs sources d'explications possibles. Je pense comme Maurel qu'il faut insister sur le fait qu'« on ne peut analyser les expériences d'éducation populaire indépendamment du contexte politique. Ce ne sont jamais des méthodes en soi qui fondent le caractère politisant de l'éducation populaire, mais la conjonction de plusieurs éléments »<sup>356</sup>. Dans la situation actuelle, certaines explications sont effectivement plus généralement liées au contexte national et international et interprétées comme un retour de la question sociale :

- la destruction ininterrompue des services publics et l'extension du chômage
- l'augmentation de la misère sociale, du nombre de travailleurs pauvres et son contraste avec les bénéfices des entreprises et des actionnaires
- les récentes crises financières liées à la spéculation

D'autres facteurs d'insatisfaction peuvent être liés à l'augmentation générale du niveau de connaissances (scolaire, télévisuel, internet) qui ne trouve pas à se satisfaire dans les organisations de travail. Enfin, l'attente de cadre critique et normatif pour rendre compte des indignations, la recherche d'une culture critique, en réponse au mépris d'élites politiques dirigeantes décomplexées, ne trouve plus assez de débouché politique dans les organisations partisans et syndicales (l'affiliation au Parti Communiste Français a chuté, par exemple, et les adhésions syndicales sont également en baisse).

Ceci étant, je considère que d'autres processus sont à l'œuvre à l'interne du champ et des organisations d'éducation populaire. Je pense, à la transmission d'un héritage de la pensée critique de la part de militants souhaitant renouer avec une éducation populaire comme pratique culturelle de transformation sociale, à l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire du Ministère, à la création d'ATTAC...

---

<sup>354</sup> JULOU, J.-F. *L'éducation politique au sein des mouvements d'éducation populaire : fidélité ou trahison*. mémoire (animation), I.U.T. Carrières Sociales de Tours, 2008.

<sup>355</sup> MOREL, R. *L'éducation au politique dans l'éducation populaire. Le Mouvement des enfants travailleurs en Amérique Latine*. Mémoire de master 2 (Sciences de l'éducation), Université de Rennes 2. En cours.

<sup>356</sup> MAUREL, C. « Les ambivalences des actions socio-culturelles », op.cit. p. 82

Les indices que j'ai réunis attestent en effet d'une réappropriation d'un rôle politique de l'Education populaire au moins dans les discours de certains acteurs : des mouvements d'Education populaire (pas tous), d'universitaires, de journalistes. Restait à creuser ce phénomène pour l'instant peu abordé comme objet de recherche, les raisons, les facteurs de résurgence de cette dimension politique et de l'éducation populaire : pourquoi maintenant ? Qu'est ce qui les motive ? Avec quelles spécificités par rapport à d'autres périodes ? Il me semble que ce mouvement s'inscrit plutôt dans la deuxième catégorie de politisation que relève Lagroye, à savoir une politisation qui relève de tentatives de « dépassement des limites assignées par la sectorisation à certains types d'activités » qui résulte généralement de la prise de conscience par des agents extérieurs au champ de la politique institutionnalisée de la dimension ou portée politique de leurs activités<sup>357</sup>. Je fais le lien entre cette résurgence et le sentiment de perte du sens du travail qui habite les professions du social, de l'économie sociale, de la culture et de l'Education populaire (cf chapitre « Une histoire politique de l'éducation populaire »). La perte d'un horizon de progrès, de transformation liée à fin du compromis socio-économique a suscité des doutes de plus en plus profonds sur la finalité des activités de ces professions intermédiaires, souvent composées de classes moyennes. Les décalages entre métier désiré et métier prescrit trouvent à s'exprimer dès lors qu'une offre de les politiser s'ouvre, alors même que les valeurs sont bafouées par l'évolution récente des politiques gouvernementales (atteinte de la zone d'inacceptable). C'est le cas de l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire qui a permis de socialiser des critiques latentes dans les milieux de l'Education populaire. Des acteurs redécouvrent leur capacité politique et s'autorisent à transgresser la division acceptée en temps normal. Les discours que j'ai sélectionnés sollicitent la capacité, d'interpellation, de critique collective, de participation à la création d'espace de débat public, des agents et des citoyens. Dans les extraits choisis, cette affirmation d'une conscience et d'une responsabilité politique à occuper est mise en relation avec la refondation de la démocratie (pédagogie politique à inventer) et une ambition de transformation sociale (Demoustier, Barthélémy, Carton, Douard, le MRJC, la FFMJC, Peuple et Culture, le CNAJEP, le RECIT, la CEN...). Elle se joue en parallèle du retour de la notion d'éducation populaire et d'une autocritique de ses pratiques (appel au renouvellement des pratiques de l'éducation populaire).

---

<sup>357</sup> idem, pp. 365-366

### I.2.3. Les antécédents d'une éducation populaire politique

Actuellement, il semble que la période soit propice à une action d'éducation au politique par les milieux de l'Education populaire ou avec ses méthodes (j'en ai fourni les indices dans le chapitre précédent). Mais l'évidence d'un contexte porteur ou de l'affichage de discours renouvelés ne doit pas masquer la complexité et les défis présentés par une volonté d'éducation populaire politique. Certains de ces défis sont d'ailleurs soulevés dans l'inventaire des recherches sur l'éducation au politique et par l'étude de cas elle-même (terrain de la thèse en partie III). J'essaie d'abord de montrer que cet exercice n'a rien d'évident. L'opinion répandue selon laquelle participation associative vaut pour politisation est pour le moins contestable. Il ne suffit pas d'être adhérent, voire administrateur, ou professionnel d'une association (fut-elle d'Education populaire) pour que cette implication soit synonyme de participation politique. J'ai pu par ma propre expérience d'éducatrice populaire depuis 1996 mesurer les ouvertures aussi bien que les difficultés réelles de s'emparer une telle ambition. Dans un deuxième temps, je tente un exercice délicat, celui d'identifier a posteriori, avec l'anachronisme que cela suppose, des registres de pratiques qui coïncident avec ma définition d'une éducation populaire politique. Je propose un état organisé des traces d'expériences qui dénotent d'une volonté explicite d'éducation au politique traduite par des pratiques, parmi des contributions de l'Education populaire et, au-delà, dans ses voisinages.

#### → Les associations ne sont pas forcément propices à l'apprentissage politique

Lors d'un travail de recherche mené auprès d'associations d'Education populaire<sup>358</sup> j'ai eu l'occasion d'analyser les limites de l'équation entre participation associative et participation politique<sup>359</sup> du point de vue des relations entre pouvoirs publics et associations. Dans trois cas, les motivations des pouvoirs publics pour confier les missions aux associations s'écartent de la participation politique. Les critères rapportés pour justifier de la délégation de service public aux associations ne sont pas des critères de sens, de contenu ou de projet associatif mais de moindre coût économique et de souplesse d'une gestion associative. La relation avec les usagers, leur place dans la définition de l'action, n'arrive qu'en dernier dans les motifs et exceptionnellement l'engagement que porte l'association. Pour les collectivités locales interrogées, le rôle de ces associations est exprimé de plus en plus en termes de conseil et d'expertise (notamment par le professionnel de l'association plutôt que par les bénévoles et la population concernée), mais il est contesté dans deux cas sur trois, lorsque cette dimension devient contre-expertise collective parce qu'elle contredit les choix faits par la collectivité. Quand l'association franchit ces limites, il y a un refus avéré du projet éducatif autonome de l'association, et recentrage par la collectivité locale (dans les deux cas, par la communauté de communes présidée par la commune la plus importante) sur ce qui a été demandé et financé à l'association, c'est-à-dire des services prestés gérés par ou pour des publics spécifiques.

J'ai observé par ailleurs un phénomène de déperdition « tendancielle » des valeurs, telles que mobilisées à partir des propositions des professionnels. Le discours du « sens » est concentré

<sup>358</sup> MORVAN, A. « Economie sociale et solidaire en région Bretagne : approches monographiques – des associations d'éducation populaire en Finistère », op.cit.

<sup>359</sup> MORVAN, A. « Est-ce que les actions associatives étudiées concourent à la production d'espaces publics ? », communication présentée au colloque du LESSOR, Université Rennes 2. *Les chantiers de l'économie sociale et solidaire*. Rennes, 10-11 avril 2003.

par les professionnels, à même de développer une argumentation construite sur ces valeurs. Les bénévoles sont tout à fait capables d'émettre des valeurs et de défendre leur vision de l'association mais sont en retrait par rapport aux professionnels. Plus on s'éloigne des professionnels de l'association et de son bureau, moins l'engagement associatif est lisible, plus l'action est assimilée par l'extérieur à une simple prestation de service de loisirs ou de protection de l'environnement sous-traitée par les collectivités. Qui plus est, dans les cas où les actions associatives sont déléguées par les pouvoirs publics au nom du service public, les acteurs associatifs interprètent cet idéal du service public (pour tous) comme contradictoire avec un positionnement politique explicite (qui peut les éloigner de certains adhérents).

Un témoignage du président de l'ANACEJ, qui rassemble des conseils municipaux d'enfants ou de jeunes, me fait émettre des réserves sur la relation effective à l'éducation au politique. Le président associatif raconte qu'au congrès national de ces conseils, les jeunes ont formulé le souhait de ne plus simplement formuler des projets mais de donner leur avis sur les projets de la municipalité concernant les jeunes, ils ont regretté que les discussions des conseils soient trop souvent limitées à des questions de méthode et de financement et n'abordent que trop rarement les questions de société. Les jeunes interrogés estiment avoir très peu de culture politique et regrettent que leur participation au conseil ne comble pas leurs lacunes<sup>360</sup>. L'expérience des conseils de jeunes s'inscrit officiellement dans un modèle philosophique pragmatique : les jeunes sont supposés apprendre beaucoup plus par les solutions qu'ils trouvent pour mieux faire fonctionner dans leur conseil que dans les livres. Nous verrons dans le chapitre II.1.2.3 que ce discours n'est pas tout à fait à la hauteur des pratiques réelles des conseils municipaux d'enfants et de jeunes.

Outre l'ouvrage de Barthélémy<sup>361</sup> cité dans le précédent chapitre critique de la réelle contribution des associations au développement de la participation politique, un autre travail récent de C. Hamidi<sup>362</sup> rejoint mes analyses sur les stratégies d'évitement de la politisation dans la pratique associative. L'intérêt du travail d'Hamidi réside dans la longue immersion de la chercheuse sur son terrain. L'enquête a porté sur plusieurs associations locales issues de l'immigration proposant des loisirs (hors champ de l'éducation populaire officielle), avec un temps long d'observation participante et des entretiens avec les différents protagonistes pour étudier les processus de politisation. Cette enquête micro-politique dévoile de multiples stratégies d'évitement de la politisation dans le cadre associatif. La chercheuse note bien sûr que le rapport institué historiquement entre champ politique et champ associatif produit son effet sur le type de discours qu'il est légitime de tenir dans l'enceinte associative, et à l'extérieur. « Dans les statuts associatifs et les prises de position publiques des responsables, l'accent est ainsi mis sur le fait que les associations sont « apolitiques », afin de ne pas effrayer le public potentiel et les subventionneurs, publics ou privés. ». Hamidi remet en cause l'idée très répandue sur la valorisation du fait associatif, qui veut que les associations soient nécessairement propices à l'apprentissage démocratique et à la politisation de leurs adhérents. Elle a identifié différents mécanismes susceptibles d'empêcher les adhérents de développer une vision politique du monde, alors même que ceux-ci peuvent être politisés par ailleurs. Premièrement, elle identifie le souci d'efficacité et le désir de se sentir utile qui

---

<sup>360</sup> BOULAUD, D. « Un débat entre générations en faveur de la citoyenneté des jeunes et de la démocratie locale » dans MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire.*, op. cit., p. 50

<sup>361</sup> BARTHELEMY, M. op. cit.

<sup>362</sup> HAMIDI, C. « Eléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration » dans *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, février 2006, Presses de Sciences Po. pp. 5-25.

favorisent les solutions ponctuelles immédiates non conflictuelles au détriment de l'analyse politique des problèmes. Deuxièmement, elle souligne le désir des acteurs de recréer au sein des associations un espace de sociabilité communautaire, alors même que celles-ci rassemblent des individus qui ne se connaissent guère et que tout sépare. Les divergences sont alors évitées. Troisièmement, elle interroge l'effet des interactions des associations avec l'environnement, en particulier les médias, les pouvoirs publics et les services administratifs, qui conduisent les associations à se positionner soit sur un registre affectif, soit un registre de l'expertise, l'un comme l'autre ne conduisant pas à la politisation.

Ces mécanismes peuvent entraîner l'ensemble de l'association à faire obstacle à la montée en généralité et à la politisation. Sur l'ensemble des cas qu'elle a étudiés, Hamidi montre qu'il faut chercher les facteurs de politisation dans d'autres modalités de participation que dans le fonctionnement de l'association comme école de démocratie. A ce titre, elle repère d'abord que, plus on est proche des dirigeants associatifs, plus on est amené à faire connaissance avec l'univers politique institutionnel, et à y développer des compétences mais aussi un sentiment de compétence. Dans ce cas, on peut être amené à mieux connaître les arcanes des institutions politiques, les responsabilités de chacun, les orientations politiques des uns et des autres. Cette expérience associative peut forger la confiance en sa propre compétence par l'habitude d'aller dans des réunions, de parler de différents problèmes, d'oser prendre la parole, qui lorsqu'elle est encouragée, peut être ensuite favorable à d'autres engagements. Elle note qu'outre cette socialisation par le contact avec les institutions politiques qui sont les interlocuteurs de l'association, la politisation peut passer également par les relations qui se créent entre des adhérents manifestant des degrés divers d'intérêt pour la politique. Dans certains cas, les dirigeants associatifs ont un projet explicite de politisation des adhérents (en les incitant par exemple à aller voter...). L'important est alors le degré de conscience politique des responsables associatifs qui prennent de telles initiatives.

Mais pour Hamidi, l'essentiel réside sans doute dans une fonction plus diffuse de socialisation, lorsque l'association met en contact des dirigeants extrêmement politisés avec des adhérents qui le sont moins. Ce faisant, ces contacts familiarisent les adhérents qui peuvent être simplement des auditeurs passifs, mais qui entrent parfois dans la conversation ou qui la suscitent en posant des questions. Au-delà des sujets constitués socialement comme politiques, ils peuvent également donner l'habitude aux adhérents de développer une vision politique, conflictuelle, des sujets les plus variés (surtout si l'association est homogène). Enfin, l'association constitue un réseau, qui peut jouer en faveur de nouveaux engagements plus politiques, en mettant en contact des individus peu politisés avec d'autres qui le sont davantage et qui vont les inciter à les rejoindre dans de nouvelles organisations. C'est ce qu'illustre l'article sur les Guides de France, qui explique que la situation exceptionnelle d'alliance entre les mouvements d'origines diverses et de courants parfois opposés en 1942, a élargi les horizons, ouvert les perspectives d'une politique de la jeunesse et de la relation des jeunes avec le politique<sup>363</sup>. On observe également des phénomènes d'entrée dans d'autres associations aux objectifs plus vastes ou moins strictement limités aux loisirs que celles étudiées ici...

C'est ce qui permet de comprendre que si le contexte associatif en tant que tel n'est pas dans cette enquête un facteur de politisation, des interactions abritées par ces mêmes associations peuvent exercer des effets politisants (familiarisation avec l'univers politique) sur certains adhérents.

---

<sup>363</sup> CHEROUTRE, M.-T. « Cadres au féminin, des missions spécifiques ? » op.cit. p. 121

Siméant argumente ce point de vue à propos de l'engagement humanitaire, en montrant qu'il y a intérêt à distinguer le positionnement des acteurs collectifs (discours officiel par exemple) du sens que les personnes accordent à leur engagement, qui peuvent leur reconnaître une dimension politique<sup>364</sup>. Elle nuance l'apolitisme de l'humanitaire en montrant par les parcours qu'on ne peut inférer un refus du politique même s'il s'agit d'après elle d'un rapport ambivalent au politique. Ces deux enquêtes attestent que le passage de l'un à l'autre n'est pas automatique.

Sur la question de la participation à un parti politique postérieure à un passage par des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, une seule étude existe à ma connaissance. Une enquête menée en 1976 fait état d'une forte proportion des adhérents des trois partis allant de la gauche à la droite classique ayant appartenu à des mouvements de jeunesse, à caractère politique pour certains, mais surtout à caractère non politique<sup>365</sup>. La continuité était alors plus forte chez les communistes. Dans la conclusion de l'ouvrage, les auteurs défendent l'idée que l'école, pour des raisons de laïcité, ne peut pas être le lieu de l'apprentissage du militantisme, et que les organisations de jeunesse sont les moins mal placées pour faire ce travail de formation en donnant des responsabilités aux jeunes et en les guidant. Le nombre de militants des associations de jeunesse, mouvements de jeunesse de toutes obédiences des années 1925-1940 que l'on retrouve parmi les leaders syndicaux et politiques en fournit une illustration (les protagonistes du conflit de LIP sont notamment issus des mouvements JAC, JOC, ...). Mais cette étude est ancienne, les rapports de ces générations à la politique étaient semble-t-il de nature plus confiante qu'aujourd'hui. Les chercheurs qui travaillent sur ces questions mettent en avant un rapport de plus en plus défiant à la classe politique<sup>366</sup>, qui ressort clairement aussi du terrain de cette thèse. Même si je partage certaines des critiques apportées aux travaux de Ion sur les métamorphoses de l'engagement, ou à ceux sur les nouveaux mouvements sociaux, on observe néanmoins une attitude sceptique vis-à-vis de l'action des organisations traditionnelles syndicales et politiques. Il manque donc des travaux réactualisés pour apprécier la manière dont l'apprentissage militant est pensé et pratiqué dans les milieux de l'Education populaire, ainsi que l'impact récent de leur fréquentation en termes de participation politique.

### → Une tentative de répertoire de pratiques d'éducation populaire politique

J'ai argumenté l'absence d'automatisme entre participation associative ou expérience dans les organisations d'Education populaire et participation politique pour garder à l'esprit que la pratique peut être plus complexe que les discours généreux des acteurs. Je propose maintenant le fruit de ma recherche dans la chronologie de l'éducation populaire (chapitre I.1.) des différentes facettes des pratiques d'éducation populaire politique, c'est-à-dire des pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale.

Je présente sous la forme d'une typologie ces traces historiques de pratiques qui relèvent d'une éducation au politique telle que je l'envisage (cf Partie Problématique de la thèse) dans les milieux de l'éducation populaire et dans ses voisinages. Comme toute tentative de classement, elle comporte des limites, et a des effets de schématisation. La prétention de ce

---

<sup>364</sup> SIMEANT, J. op. cit.

<sup>365</sup> POUJOL, G. et ROMER, M. op. cit.p. 74

<sup>366</sup> COSTA-LASCOUX, J. et JAUME, L. « La démocratie et le déclin de la confiance, une rupture dans la culture politique », dans PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003, pp. 67-87.

répertoire d'actions n'est pas de représenter de manière exhaustive l'ensemble des expériences, mais de donner à voir les formes qui peuvent préfigurer ce que je nomme l'éducation populaire politique. Le deuxième objectif est de déceler des pistes de questionnement encore susceptibles de nourrir la réflexion contemporaine sur ces pratiques.

La première démarche consiste à distinguer les expériences qui se revendiquent intégralement neutres ou apolitiques de celles qui prétendent entraîner explicitement à la participation politique du plus grand nombre. Dans cette deuxième catégorie, certaines d'entre elles vont jusqu'à viser la remise en cause de l'organisation générale de la société ou d'une institution en particulier (école, entreprise...). La définition de l'expérience plébéienne<sup>367</sup> pourrait convenir à ces derniers types d'expériences, comme « disposition qui refuse les limites du possible-actuel de l'ordre dominant et dont la finalité est de faire advenir un être-ensemble autre que celui qui sévit dans une communauté particulière ».

Ce sont des actions qui se mêlent potentiellement de tous les sujets (holiste) et partout, des questions et des problèmes de société, en particulier des questions d'économie, de travail, des conditions de vie en vue du bonheur du grand nombre et des affaires publiques. Ces expériences ont en commun de dénoncer la servitude (vis-à-vis du maître à penser, du chef d'atelier, de l'armée, de l'Eglise, du système capitaliste ou de toute autre autorité qui abuse de son pouvoir), de chercher à remettre en cause les rapports de savoir-pouvoir dans la société et dans les institutions (dans l'école, dans l'entreprise, dans la famille...). Certaines placent au cœur de leur approche une lecture dialectique des rapports sociaux, n'ignorant pas les classes sociales (que ce soit avec une visée d'auto-éducation ouvrière ou de rencontres entre les classes) et l'action comme modalité d'apprentissage (a contrario de l'éducation au politique scolaire).

J'ai tenté ci-dessous de regrouper des positionnements et distinguer des formes privilégiées d'apprentissage politique qu'attestaient des cas ou pratiques types (dont des traces d'actions concrètes nous permettent de confirmer l'existence).

Ces différentes dimensions d'une action en groupe partent de la reconnaissance de l'intelligence de chaque personne, de sa capacité à penser, jusqu'à l'action collective pour transformer une situation jugée indigne, insatisfaisante, en passant par le débat et la formalisation de savoirs. Elles peuvent être présentes tout au long d'une expérience, mais l'initiative peut aussi se limiter à l'une des facettes. L'action d'éducation populaire politique la plus féconde est une articulation des différentes dimensions constitutives d'une « montée en conscience » et d'une « montée en puissance » qui fondent cette approche d'une émancipation intégrale.

---

<sup>367</sup> BREAUUGH, M. L'expérience plébéienne : une histoire discontinue de la liberté politique. Payot, 2007, p. 12

<b>TYPLOGIE DES TRACES D'UNE EDUCATION POPULAIRE POLITIQUE</b>	
<u>Montée en conscience</u> Travail de politisation qui raccorde les vécus à des préoccupations politiques, du plus confidentiel ou familial au moins confidentiel, et qui diffuse des outils cognitifs, des cadres de perception de l'injustice en privilégiant des échanges directs en situation de face-à-face, dans le cadre d'espaces d'interconnaissance	<p><b>* Se (re)connaître, et se réappropriier l'histoire, la mémoire, créer une identité collective forte et valorisante, se rencontrer, se côtoyer (dimension existentielle)</b></p>
	<p><b>* Apprendre à juger, exposer, argumenter, critiquer, débattre, se confronter à des adversaires</b></p> <p><b>* Complexifier les représentations, assurer l'information, la transmission, la diffusion de l'esprit critique</b></p> <p><b>* Participer à la vie publique, prendre position sur des événements</b></p>
<u>Montée en puissance</u> Amener à des formes plus directes de confrontation. Le groupe y découvre son pouvoir d'action dans la conflictualité	<p><b>* Apprendre en gouvernant</b></p>
	<p><b>* Transformer collectivement la situation problématique, la société</b></p>

Chacun des registres de l'éducation populaire politique est ensuite caractérisé, commenté et illustré par tableau. Je privilégie ici une mise en relation des répertoires récurrents de l'éducation populaire politique au-delà des contextes spécifiques. Les annexes de la thèse présentent en détail certaines des expériences, les autres ont été abordées dans le chapitre I.1. « Une histoire politique de l'éducation populaire ».



**\* Se (re)connaître, et se réapproprier l'histoire, la mémoire, créer une identité collective forte et valorisante, se rencontrer, se côtoyer (dimension existentielle)**

Centrage sur l'identité personnelle et collective

Histoire personnelle de chacun et histoire collective significative pour le groupe

Constitution de la mémoire sociale d'un groupe<sup>368</sup>

« La culture n'est pas en dehors de nous. (...) Elle est d'abord au-dedans de chacun <sup>369</sup> ».

Priver les citoyens de leur histoire, de leur propre témoignage, c'est les priver d'une reconnaissance et des moyens d'action

Visant l'autonomisation culturelle, politique et sociale des classes populaires (culture populaire)

Objectif de maintenir la mémoire vivante et collective des acteurs, d'identifier les sujétions qui entravent sa vie et les stratégies pour s'en libérer

Quelles expériences ont marqué ma propre vie ?

Qui suis-je ? quelles sont mes valeurs ?

- mettre à jour ses convictions
- relier ses propres expériences à des préoccupations politiques,
- lire ensemble la réalité, au travers des récits, décoder les rapports sociaux, économiques, culturels et politiques
- comprendre ce que l'on vit et pouvoir le partager avec d'autres sous différentes formes d'expression
- connaître ses racines, se transmettre les références à des moments marquants de révolte, à des groupes ou personnes qui se sont opposés à des oppressions (culture des résistances, histoire des idées, des luttes sociales, des mouvements d'émancipation)
- retrouver des appartenances, prendre conscience de sa qualité d'acteur politique « en puissance »

---

<sup>368</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Syllepse, 2009, p. 235.

<sup>369</sup> TEC-CRIAC. *Défriches : l'éducation populaire en travail*. Contribution à l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, octobre 2000.

Par exemple :

- \* le musée social dans les bourses du travail (Pelloutier<sup>370</sup>)
- \* les histoires de vie collectives (Montserrat<sup>371</sup>, Coulon et Le Grand<sup>372</sup>)
- \* les expériences des groupes Medvedkine (C.P.P.O.<sup>373</sup>) sur les luttes dans la branche textile et les conditions de vie des jeunes travailleurs. «La représentation et l'expression du cinéma de la classe ouvrière sera son œuvre elle-même. (...) on ne peut exprimer réellement que ce qu'on vit »<sup>374</sup>
- \* les célébrations de dates symboliques politiques (1<sup>er</sup> mai)
- \* l'université populaire de la JOC en zone Nord où les jeunes sont informés de l'histoire du mouvement ouvrier et de l'histoire sociale, afin qu'ils puissent se l'approprier en profondeur pour en faire leur identité<sup>375</sup>
- \* le groupe Octobre en théâtre d'agit prop des années 1930 (le chœur parlé pour soutenir la grève à Citroën)
- \* Peuple et Culture qui propose l'histoire du mouvement ouvrier et de ses luttes, pour des veillées,
- \* la Compagnie Jolie Môme aujourd'hui joue du théâtre populaire politique et chante sur scène ou dans la rue. Dans "Basta Ya !", Jolie Môme met en chansons et en scène les luttes, leurs espoirs et solidarités.
- \* les textes de Rap de groupes de paroles de jeunes des Maisons des jeunes et de la culture sur l'école et le travail (université d'été de la FFMJC)
- \* L'expérience « Expression de femmes », lancée par les élus du Comité d'établissement régional SNCF Nord Pas de Calais avec l'association TEC –CRIAC, démarrée en 1997 avec l'exposition « les temps de l'emploi féminin ». L'édition du livret « Elle dit », pour la fête régionale des cheminots, la tenue d'un débat autour du thème, et l'édition de textes (les Belles Lurettes, chanteuses, une écrivaine et une photographe). Tout au long de l'année 1999, les rencontres des femmes cheminotes au travail et des femmes de cheminots dans leur vie quotidienne pour restituer ces histoires, les transmettre.
- \* « Faire l'histoire et transmettre l'histoire » : « chacune a réalisé un petit texte se remémorant un moment particulier : la première fois où je me suis impliquée dans un combat ou un refus ». Les différentes étapes de ce pacte narratif ont abouti à partager pour les unes et pour les autres ce qui a été déclencheur dans l'engagement de la personne et, à travers ce moment déclencheur, quelle espérance pour le Je (la narratrice), pour le Nous (notre groupe) et pour le Nous Toutes : autrement dit, les perspectives de transformation personnelles et collectives présentes à travers ce récit »<sup>376</sup>.

<sup>370</sup> cf dans Annexes 1. L'expérience des bourses du travail et leur fédération

<sup>371</sup> auteur de romans : *Zone mortuaire*, polar, avec les KELT, chômeurs de Lorient, Série Noire, Gallimard, 1997 ; *Pomme d'amour*, feuilleton, avec Koch'Lutunn, rmistes ruraux, Ramsay, Ouest-France 98, 1999 ; de pièces de théâtres comme *La Femme jetable*, Cie. Confluences, à partir de la parole des employées d'Auchan-Le Havre, Scène nationale, Fécamp. 2000

<sup>372</sup> COULON, M.-J. et LE GRAND, J.-L. (dir.) Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay. L'Harmattan, 2000.

<sup>373</sup> cf dans Annexes 1. La culture populaire vue et pratiquée par le CPPPO et les groupes Medvedkine entre 1959 et 1974

<sup>374</sup> MARKER, C., extraits de *Charnière*, son enregistré par BONFANTI, A. 1968, cité dans BERCHOUD, M. « La véridique et fabuleuse histoire d'un étrange groupuscule : le C.C.P.P.O. », op. cit.

<sup>375</sup> BOUCHE, M. « La JOC crée son université populaire en zone Nord (juillet 1942 - juin 1944). dans TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coord.) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010.

p. 108.

<sup>376</sup> HANSOTTE, M. (animation) *Féminisme, comment dire le juste et l'injuste. Pour une éducation populaire féministe*. Une réflexion prospective pour l'éducation populaire

- \* **Apprendre à juger, exposer, argumenter, critiquer, débattre, se confronter à des adversaires**
- \* **Complexifier les représentations, assurer l'information, la transmission, la diffusion de l'esprit critique**
- \* **Participer à la vie publique, prendre position sur des événements**
- \* **Apprendre en gouvernant**

Centrage sur la prise de parole, l'outillage intellectuel et l'autogestion

« L'importance de ne pas laisser la parole être monopolisée par des experts, même militants ; mais les faire taire ne suffit pas, il faut susciter la parole des sans voix par divers moyens<sup>377</sup> »

- s'entraîner à oser prendre la parole, exprimer et argumenter ses idées, ses opinions,
- s'informer, s'outiller en analyses et expériences pour penser autrement la société, ses institutions (subversion cognitive : vision critique du monde, connaissance vivante et approfondie des phénomènes politiques, économiques et sociaux - particulièrement de l'économie<sup>378</sup>),
- décoder l'actualité, se positionner pour interpeller publiquement par l'usage de lieux et de supports d'expression
- reconnaître le pouvoir comme une relation présente dans tous les espaces sociaux et s'habituer à coopérer, à exercer chacun toutes sortes de responsabilités jusqu'à la prise de décision, l'arbitrage, au sein d'institutions ou au niveau des communes

---

aujourd'hui, séminaire janvier-juin 2003, pp. 22-25.

<sup>377</sup> DEBORD, R. « Qu'est ce que la conscientisation ? » [en ligne], *Collectif québécois de conscientisation*, version rédigée d'un exposé présenté en juin 2004, [consulté le 15 octobre 2008] disponible sur <http://www.le-militant.org/remu/conscientisation.htm>

<sup>378</sup> La culture économique et sociale devient de plus en plus un savoir stratégique, indispensable aux citoyens d'un pays démocratique. Comment exercer ses droits politiques si l'on n'est pas en mesure de comprendre les évolutions économiques et les évolutions sociales, les significations des réformes proposées ? C'est à cette tâche que des collectifs et universitaires se sont attelés. En juin 2000, des étudiants des Ecoles normales supérieures de Cachan et de la rue d'Ulm, de l'université Paris I, ont contesté le dogmatisme des cursus d'économie dans l'enseignement supérieur. cf LAVAL, C. et TASSI, R. *L'économie est l'affaire de tous. Quelle formation des citoyens ?* Syllepse/Nouveaux regards, 2004.

Par exemple :

- \* les réunions et soirées organisées par les icariens, « excellent moyen pour habituer les hommes à parler en public »,
- \* les cercles d'étude du Sillon, et ses instituts populaires, pour apprendre à parler en petits groupes puis dans des réunions publiques contradictoires devant un grand public : l'initiative laissée aux jeunes ouvriers, il prend en charge la préparation des réunions, s'entraîne à l'exposé ou à la réfutation des objections,
- \* la société Grütli en Suisse propose des activités d'instruction sociale et politique dont des enquêtes, des discussions à partir de la presse, et dans les activités de la section allemande certains thèmes sont traités sous forme de questions politiques et polémiques,
- \* les clubs politiques pendant la Commune de Paris florissaient pour discuter de l'actualité du quartier et décider d'actions politiques,
- \* au tournant du siècle, à la fondation universitaire de Belleville, les auditeurs étaient préparés à intervenir pendant les cours, grâce aux notes et aux indications bibliographiques remises préalablement par le professeur. Dans de nombreuses autres Universités populaires, des discussions collectives organisées sur les enjeux de société,
- \* les techniques de libération de la parole : photolangage, porteurs de paroles (Lézards politiques), les groupes d'interview mutuels du réseau RECIT comme proposition pédagogique pour la démocratie participative...
- \* des formations pour savoir se faire entendre à la Coopérative pour la Nouvelle Education populaire, un festival « Débattons dans les rues ! » pour débattre dans l'espace public des questions politiques à Tours initiés par des animateurs.

Pour développer l'esprit critique à partir de thèmes de préoccupation repérés et de supports dits « libres » :

- formations, conférences publiques, journaux, tracts, affiches, dossiers et conférences d'ATTAC, universités populaires dites alternatives,
- théâtre social (dont les stages de réalisation à Jeunesse et Sports), radio<sup>379</sup>, film militant<sup>380</sup>, photographie<sup>381</sup>, littérature engagée, bande dessinée<sup>382</sup>, télévision associative<sup>383</sup>,

<sup>379</sup> *Radio Campus* (association d'éducation populaire) est une radio libre et associative de 30 ans, à Villeneuve d'Asq, animée par 200 bénévoles. La radio est considérée comme un moyen d'expression et de communication pour le citoyen dans les domaines culturel et social. Elle ne diffuse pas de publicité. Une formation est donnée aux animateurs pour assurer leur émission (comment faire passer un message, comment prendre la parole, comment mener une interview). La radio sert de relais aux actions menées par d'autres associations ou groupes d'éducation populaire. Thèmes éducatifs, culturels et sociaux. Par exemple : émission des Sans Papiers, émission d'expression critique de l'économie, émissions politiques et sociales, théâtre alternatif, cultures différentes... l'antenne est ouverte à des points de vue différents, au débat d'idées, « surtout ceux qu'on n'a pas l'habitude d'entendre sur les autres médias ».

<sup>380</sup> VAUTIER, R. *Niger 1949-1950*, film couleur, réalisé pour la Ligue de l'enseignement

<sup>381</sup> « Ici, là-bas, avec les sans papiers... », l'exposition débat réalisée avec les MJC d'Halluin, de Carvin, P. Revelli et les Sans Papiers de Lille, par la FFMJC

<sup>382</sup> « Artiste, école, monde du travail : résidence d'Antonio Cossu » racontée par NAUDE, N., animateur TEC/CRIAC. Extraits de « Médiatic » N°41. Mars 2000 : résidence avec le collège Samain à Roubaix, croisement entre création artistique, enseignement et culture du monde du travail sur le territoire de la ville. Objectif : interroger la notion

- jeux sur l'économie de la Coopérative pour la nouvelle éducation populaire, jeux de rôles, saynètes, ...

\* les mobilisations autour de l'Affaire Dreyfus, de la guerre d'Algérie, de celle du Vietnam, les pétitions, le réseau d'alerte et de désobéissance civile lié aux sans-papiers (R.E.S.F.), ou les rencontres d'information et de débat autour du Référendum sur le Traité Constitutionnel Européen, la campagne contre l'Accord Multilatéral sur l'Investissement, ...

\* L'association Quartiers du monde propose une formation politique à la participation citoyenne de jeunes de différents quartiers du monde  
«Quartiers du Monde : Histoires urbaines »

\* l'ADELS et les Groupes d'Action Municipale : démocratie directe, autogestion de l'ensemble des affaires publiques au niveau communal

\* l'auto-organisation de solidarités (naissance des mutuelles, des caisses de secours) dans les bourses du travail, les maisons du peuple<sup>384</sup>

\* les conseils de Maison dans les MJC (expérimenté à partir de Chamargès et pratiqué dans les premières Maisons de jeunes)<sup>385</sup>,

\* les discussions et réinventions des règles de la pratique sportive à la FSGT (fédération sportive et gymnique du travail)

\* le chantier avec la vie de groupe défini dans les années 1970 « avant tout comme un lieu d'apprentissage de la vie militante » par les Compagnons Bâisseurs<sup>386</sup>,

\* l'autogestion des coopératives ouvrières,

\* les expériences de budget participatif au Brésil et en Europe...

\* la pédagogie autogestionnaire que l'on retrouve dans la pédagogie Freinet<sup>387</sup> et dans la pédagogie institutionnelle

---

de représentation du travail (ou de l'absence de travail) d'adolescents majoritairement issus de l'immigration et vivant sur un territoire (le quartier où se trouve le collège) fortement touché par le chômage et la précarité sociale. Travail en atelier de Bande Dessinée des jeunes et réalisation d'une B.D.

<sup>383</sup> Canal Ti Zef à Brest par exemple

<sup>384</sup> COSSART, P. et TALPIN, J. « La maison du Peuple comme lieu de politisation. Traces fragiles à partir de l'étude de La Paix à Roubaix (1815-1914) ». Article à paraître dans *Politix*

<sup>385</sup> MAUREL, C. *Education populaire et travail de la culture. Eléments d'une théorie de la praxis*. L'Harmattan, 2000, pp. 122-126

<sup>386</sup> LOUSTALOT, A. *Une solidarité en chantiers. Histoire des compagnons bâtisseurs*. INJEP, 2008, p. 65

<sup>387</sup> inspiré par PISTRAC pour l'auto-organisation progressive : mobilité de ses formes et souci de redistribuer régulièrement les responsabilités. Cf *L'Éducateur* (pédagogie Freinet), « Perspectives de l'éducation populaire », novembre 1978 (inspiration Pistrac pour l'auto-organisation progressive : mobilité de ses formes et souci de redistribuer régulièrement les responsabilités)

**\* Transformer collectivement la situation problématique, la société**

Centrage sur l'action collective.

Visée transformative.

Utopie, travail de la société idéale, recherches d'alternatives à partir d'une mise en situation au travail, à l'école, dans la cité

L'objet du changement social n'est pas la simple amélioration des conditions de vie des plus démunis. Il est la modification des rapports sociaux dans leur ensemble. Dans ce sens, le changement ne concerne pas que les milieux populaires mais l'ensemble des groupes, y compris ceux qui peuvent être perçus (ou se percevoir) comme relativement "privilegiés" par rapport à d'autres.

Par exemple :

\* la méthode « Voir, juger, agir » de la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC)

\* la méthode de l'entraînement mental (Dumazedier, Peuple et Culture) qui sert à déterminer une action à entreprendre face à une situation concrète insatisfaisante,

\* les méthodes d'enquête collectives tournées vers l'action de transformation : cercles d'étude de Freire, cercles d'étude internationaux sur la mondialisation avec Culture et Liberté, enquêtes sociales, enquêtes participatives sur les fonctions collectives à la FFMJC, enquête action proposée par la coopérative pour la nouvelle éducation populaire, enquêtes conscientisantes au Québec, recherches-actions, populaire, participative<sup>388</sup>,

\* l'université populaire d'ATD-Quart Monde et la construction de savoirs émancipateurs

\* le Théâtre de l'Opprimé (par exemple le spectacle « Les impactés<sup>389</sup> » de la compagnie Nous N'abandonnerons Jamais l'Espoir - NAJE), inspiré par Augusto Boal

---

<sup>388</sup> Tradition latino-américaine et anglaise de Recherche-action participative et/ou populaire dans la filiation de Freire

<sup>389</sup> Théâtre forum réalisé à partir d'une centaine d'entretiens au sein de l'entreprise France Télécom sur l'évolution des conditions de travail au cours de la privatisation, 2007

- \* l'association London Citizen et les expériences de « community organizing » d'Alinsky qui l'ont inspirée
- \* les mouvements sociaux (action collective) et l'action syndicale, – luttes sociales, grèves, occupations d'usine, fauchage de champs « OGM »
- \* les expériences alternatives (le festival des Enragés à Brest), organisations de solidarités du local à l'international – caisses mutuelles, caisses de grève - nouvelles manières de produire, de répartir les richesses, d'échanger et de consommer : coopératives, achats groupés du Mouvement de Libération Ouvrière à Besançon, tontines, maisons du peuple à l'heure des universités populaire, bourses du travail
- \* création de nouveaux imaginaires politiques, nouveaux espaces politiques<sup>390</sup>, nouveaux droits – exemple : le droit opposable au logement (élaborer un projet politique comme les GAM et le M'PEP aujourd'hui) et/ou de nouvelles institutions et/ou politiques publiques, comme l'Offre publique de réflexion sur l'avenir de l'Education Populaire puis le collectif de l'Offre Civile de Réflexion, ou l'association Advocacy France (fondée en 1996) de défense des droits des usagers en santé mentale : « Est-il possible, dans le champ de la santé mentale, de sortir des rapports de domination institués sous la forme de la dichotomie sensé/insensé communément admise, et d'imaginer d'autres types de rapports sociaux fondés sur la dignité ?<sup>391</sup> ». L'association cherche à organiser un mouvement citoyen pour faire avancer les opinions et les politiques sur le respect des droits des personnes en santé mentale, à prendre en compte leur expérience, à créer des espaces conviviaux citoyens autogérés et ouverts sur la ville pour lutter contre l'isolement et la disqualification de la personne.

---

<sup>390</sup> Récemment les Zones d'Autonomie Temporaire, introduites par HAKIM BEY, le principe des T.A.Z. (en anglais) est de créer, pour un temps donné, des zones soustraites à l'emprise étatique, aux médias dominants ainsi qu'à l'économie capitaliste. Ces zones sont souvent organisées selon le principe d'autogestion. BEY, H. *T.A.Z. Zone autonome temporaire*. IVème édition. L'éclat. 2007 ; trad. de T.A.Z. *The Temporary Autonomous Zone. Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Autonomedia. 1991

<sup>391</sup> DUTOIT, M. *L'Advocacy en France : un mode de participation active des usagers en santé mentale*. Presses de l'EHESP (Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique), 2008, p. 15.

Ces figures de l'éducation au politique, selon les distinctions qu'effectue Carrel<sup>392</sup> en quatre conceptions de la démocratie, relèvent de la catégorie qu'elle nomme « participation construite » au sens où la participation y est conçue comme une question d'apprentissage collectif. L'accent est mis sur le caractère contre-nature de la démocratie et sur le pouvoir d'agir collectivement : « le pouvoir n'est pas considéré comme un attribut mais comme un construit collectif ». Cette conception insiste sur le contexte d'interaction : c'est en situation (de délibération) que les potentialités politiques de chacun peuvent se révéler. Un des acteurs et universitaires de l'éducation populaire illustre cette conception dans son ouvrage récent. « Cette capacité à s'exprimer, analyser, délibérer, interpellé qui devrait être celle de tout citoyen, n'est ni innée, ni spontanée. Elle suppose des postures bien particulières, des savoirs, des dispositions, en quelque sorte un habitus politique qui exige connaissances, apprentissages et expérience. Comment cet habitus politique de citoyen actif contribuant à la vie de la cité s'acquiert-il ?<sup>393</sup> L'éducation populaire a, sans aucun doute, un rôle essentiel à jouer dans ce que nous choisissons d'appeler la « formation au politique ».

Ces expériences d'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire ont en commun de chercher à développer la participation par une pédagogie de la démocratie en diffusant une culture politique selon ses affinités (républicaine, communiste, catholiques sociales, anarchiste...) et en établissant un lien entre une activité collective, objet de la militance, et un rôle de contre-pouvoir et de participation à la vie publique (elles visent à influencer la politique, sans s'y substituer). On peut distinguer entre ces différentes formules, selon les courants et les périodes, plusieurs modèles de la participation politique telle qu'envisagée par les milieux de l'éducation populaire. « En fonction des courants historiques auxquels les organisations se réfèrent, ce rapport au politique est plus ou moins revendiqué<sup>394</sup> », la question de la participation et celle de la transformation sociale sont plus ou moins centrales.

Un premier modèle est sans doute le plus courant : celui de la participation interne dans le choix et la conduite des activités, vue comme une modalité de préparation à l'engagement. Douard en donne deux exemples. Il mentionne, d'une part, les « assemblées en rond » des Pionniers, qui visent à organiser le débat sur le déroulement du camp de jeune<sup>395</sup>. D'autre part, les Francs et Franches Camarades ont aussi développé l'animation de groupes d'enfants et de jeunes avec la « Camaraderie », jusqu'à la « République des Gosses », en passant par les « conseils de coopérative » - ces formes étant inspirées plus ou moins explicitement, souligne l'auteur, des expériences pédagogiques de Makarenko, Freinet, et de la pédagogie institutionnelle.

Un deuxième modèle s'attache à la participation à la vie du cercle, de l'association : c'est le cas par exemple avec l'Action Catholique Française, ou le conseil des maisons dans les associations MJC, et les jeunes aux commandes des instances aux Compagnons Bâisseurs à partir de la fin des années 1960. Par extension, il peut s'agir de s'entraîner à essayer de peser

---

<sup>392</sup> CARREL, M. « Pauvreté, citoyenneté et participation. Quatre positions dans le débat sur la participation des habitants » dans NEVEU, C. (Dir.) *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives*.

L'Harmattan, 2007, p. 100

<sup>393</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*.

L'Harmattan, 2010.

<sup>394</sup> DOUARD, O. « L'animation, une référence ambiguë à l'éducation populaire » dans RESTOIN, A. (dir.) et COROND, M. (coord.). *Education populaire, enjeu démocratique. Défis et perspectives*. L'Harmattan, 2008, p. 127.

<sup>395</sup> DOUARD, O. op. cit., p. 132



localement sur les politiques municipales, comme dans le cas des Conseils municipaux de jeunes, ou des G.A.M. « L'action communale bien comprise, peut être un élément d'éducation politique. Elle peut être aussi un moyen d'intéresser et de faire participer les citoyens à la vie publique <sup>396</sup> ».

Le troisième modèle est plus inspiré du mouvement ouvrier et social, ainsi que des expériences de l'éducation populaire latino-américaine (« instruire pour révolter ») et fait du passage à l'action collective le gage de l'éducation au politique : on peut s'éduquer au politique en essayant de transformer la réalité par la lutte et l'expérimentation d'autres manières de vivre.

Ces expériences ont également des traits communs. Elles cherchent à lutter contre la dépossesion de la capacité politique du grand nombre - et particulièrement de ceux non reconnus comme compétents - avec un intérêt particulier pour la coopération et l'autogestion. Ces expériences ont en commun de se distinguer de l'instruction civique par le souci de proposer des manières de s'entraîner à la prise de parole, d'apprendre en gouvernant à plusieurs. Une partie d'entre elles ont un positionnement critique par rapport aux organisations politiques auxquelles elles reprochent leur fonctionnement basé majoritairement sur la concurrence, la domination, la hiérarchie. Dans l'histoire, plusieurs acteurs de l'éducation populaire ont cherché à s'en distinguer. C'est le cas de Deherme dans les universités populaires qui reprochait aux organisations partisans un manque d'esprit critique à cause de leur penchant pour la propagande. Pelloutier formulait une critique analogue sur l'effet de division sur les classes populaires engendré par les appareils politiques. La critique peut aussi viser le fonctionnement trop hiérarchisé (critique libertaire, courant autogestionnaire) ou trop dirigé vers la prise de pouvoir ou l'incapacité à représenter les intérêts de groupes dominés. Le mouvement altermondialiste, avec A.T.T.A.C. par exemple, revendique de faire de la politique et de ne pas laisser la question politique aux partis et aux hommes politiques. Le slogan du G.A.M. était : « faire du citoyen mineur d'une commune sous tutelle, un citoyen majeur d'une commune émancipée <sup>397</sup> ». Les acteurs de la Commune cherchaient à ouvrir les réunions politiques à des publics vus comme traditionnellement apolitiques, les femmes et les enfants.

---

<sup>396</sup> « Les élus locaux et les groupes d'action communale », éditorial de *Correspondance Municipale*, Bulletin N°1, novembre 1959, cité par F. Tétard, « L'ADELS dans les années soixante : une animation nationale de l'autogestion locale », op. cit. p. 294

<sup>397</sup> idem

En conclusion de ce chapitre, l'affirmation explicite d'une visée politique de l'éducation est souvent liée au terreau d'un héritage du mouvement ouvrier (lecture marxiste), et plus particulièrement d'une empreinte libertaire, ou d'expériences pédagogiques critiques ou alternatives. Je confirme que cette approche contestatrice est liée à une porosité entre champs, mouvements et courants (j'ai donné l'exemple des Guides en 1942). Au-delà de ces filiations, ce sont les prises de conscience ou les vécus de traumatisme (guerres, injustices inacceptables...), qui amènent à de telles orientations.

Quand l'éducation populaire se superpose avec éducation au politique, elle perd souvent la reconnaissance des autorités (le Sillon de Marc Sangnier, l'I.C.O., les MJC en 68, l'Adels...). On observe aussi que ces manières de faire vivre l'éducation populaire politique mettent à jour des contradictions ou tensions entre différents courants : c'est le cas des divergences entre le projet socialiste communiste et libertaire (dans les bourses du travail, les Universités Populaires) et leurs stratégies pédagogiques respectives. Un des questionnements récurrents qu'il faudra problématiser dans la deuxième partie de cette thèse touche à la tension entre éducation au politique et éducation politique (présent par exemple dans les Universités Populaires du début du siècle).

Ce chapitre est une contribution parcellaire à l'ouverture de ce chantier passionnant. Celui-ci pourrait être utilement confronté à l'analyse d'entretiens avec des acteurs des différents mouvements d'Education populaire pour décrypter les différentes conceptions de l'éducation au politique ou du citoyen. D'autres entrées que je n'ai pas abordées ici pourraient aussi enrichir cette analyse en mettant en relation des orientations explicites d'éducation populaire politique avec des terreaux régionaux ou locaux féconds, ou avec les trajectoires de personnalités militantes. Il manque un travail collectif, entre chercheurs, pour approfondir mes intuitions et débuts d'analyses sur cet objet avec un regard historique, et des monographies d'organisations.

## Conclusion I.2. L'Éducation populaire aux frontières du politique

Si toute éducation est politique, tous les acteurs éducatifs ne prétendent pas viser explicitement une éducation au politique. Au contraire, certains affichent volontiers le caractère apolitique de leurs activités. J'ai montré que ces frontières ne sont pas toujours appréciées de la même manière, dans la même organisation selon les périodes, ou entre courants de l'Éducation populaire. C'est l'objet de ce chapitre que de resserrer mon analyse sur ces déplacements, ces processus sociaux permanents d'étiquetage et de réétiquetage des réalités sociales comme étant « politiques » ou non.

En premier lieu, j'ai décodé des moments soit de dissociation soit de réappropriation d'un rôle politique de la part d'acteurs de l'Éducation populaire<sup>398</sup>. J'ai été amenée à penser, au travers de quelques cas étudiés, qu'il s'agissait d'une légitimité intermittente, dans le sens où en temps « normal », la division des rôles est acceptée par l'Éducation populaire. Quelques organisations d'éducation populaire se sont créées sur cet objet même de la participation politique : c'est le cas de l'ADELS et des GAM, par exemple. Des organisations de jeunesse politiques ont même été agréées pendant quelques années au sortir de la deuxième guerre mondiale<sup>399</sup>. D'autres ont à cœur, dans leurs méthodes d'éducation populaire, d'apprendre à réfléchir, à construire une opinion, à partir des problèmes concrets de la vie et ce en complément des organisations politiques et syndicales existantes. Enfin, parmi celles qui se disent apolitiques, certaines se sont réappropriées cette dimension politique à l'occasion d'événements exceptionnels : pendant l'engagement résistant des années 1940, à cause de la guerre d'Algérie ou autour de l'ébullition militante des années 1970.

Depuis le milieu des années 1990, j'ai relevé de nombreux indices concomitants d'un retour de la notion d'éducation populaire (disqualifiée dans les années 1980) et d'appels récents, voire de propositions, de la part de différents acteurs pour défricher et réhabiliter le rôle politique de leur activité (économique, culturelle, sociale, ...) - et particulièrement en provenance de l'Éducation populaire, ce évidemment au-delà des acteurs officiels du champ. En ce sens, on assiste bien à un phénomène de politisation de la part d'acteurs qui relève de tentatives de « dépassement des limites assignées par la sectorisation à certains types d'activités » et qui résulte généralement de la prise de conscience, par des agents extérieurs au champ de la politique institutionnalisée, de la dimension ou portée politique de leurs activités<sup>400</sup>.

Au-delà des discours tenus par des acteurs de l'Éducation populaire, quelles sont les pratiques qui incarnent un patrimoine potentiel pouvant coïncider avec ce que je nomme éducation populaire politique, c'est-à-dire des pratiques d'éducation populaire qui viseraient explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale ? J'ai montré dans un premier temps qu'il n'y a pas de lien automatique entre participation à une activité d'éducation populaire et participation politique, mais parfois même, au contraire des stratégies d'évitement de la politisation similaires aux enquêtes rapportées sur le monde associatif. J'ai regroupé les antécédents d'une éducation populaire politique, sous plusieurs facettes possibles d'un tel exercice entre deux dimensions de montée en conscience et de montée en puissance. Ces expériences d'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire ont en commun de concevoir la participation comme une question d'apprentissage collectif et de chercher à développer une participation populaire par une pédagogie de la démocratie, en diffusant une culture politique selon ses affinités (républicaine, communiste, catholicisme social, anarchiste...).

<sup>398</sup> DELOYE, Y. *Sociologie historique du politique*, op. cit., p. 27

<sup>399</sup> TETARD, F. « Jeunesse et Education Populaire 1944-1962 » op. cit., pp. 40-41

<sup>400</sup> LAGROYE, J. « Les processus de politisation », op. cit. pp. 365-366

## Conclusion partie I

Malgré la quantité de discours sur l'éducation populaire et la citoyenneté tenus durant le XIX<sup>ème</sup> et le XX<sup>ème</sup> siècle, très peu de chercheurs en France ont travaillé sur cette connexion entre éducation populaire et démocratie. A contrario, nous pouvons trouver de nombreux travaux sur la question de l'éducation au politique, ou du rôle de socialisation démocratique dans le champ de recherche sur l'éducation formelle (BACZKO, 1982, DUCHESNE, 1997, PATURET, 1998, MEIRIEU, 1991, MOUGNIOTTE, 1999, TOZZI, 2004). La partie I de cette thèse a tenté de répondre aux questions : l'Education populaire a-t-elle et comment encouragé et étendu la connaissance et la pratique politique ordinaire des citoyens ? Dans quelle mesure la composante éducation au politique était-elle associée aux pratiques d'éducation populaire ? Etait-ce une préoccupation principale (fondatrice) ou secondaire ? Comment était-elle apparue le cas échéant, dans quelles circonstances, et quelles en étaient les traces palpables et originales ?

J'ai fabriqué dans un premier temps une histoire politique de l'éducation populaire avec le fil directeur d'un lent mouvement de spécialisation de ces activités comme clef d'explication de sa domestication. J'ai cherché à apprécier les ingrédients qui ont pesé sur l'orientation critique de l'Education populaire en termes de rapports entre acteurs civils et pouvoirs publics, et d'influences sur les modèles pédagogiques. Ce travail chronologique m'a permis de ne pas décontextualiser les expériences retenues ensuite dans l'analyse plus fine d'expériences d'éducation populaire politique.

J'en conclus que cette dimension ou composante d'éducation au politique a bel et bien été associée à l'éducation populaire dès sa naissance dans les discours au 19<sup>ème</sup> siècle. Celle-ci s'est traduite de manière différente selon les mouvements et courants. Elle a été d'emblée majoritairement interprétée en terme de démocratisation des savoirs scolaires (avec l'enjeu de laïcisation). Puis, cette composante est passée progressivement d'une préoccupation fondatrice à un statut secondaire au fil des six étapes de la domestication de l'Education populaire : démocratisation des savoirs, monopole de l'exercice politique, séparation entre culture ouvrière et éducation populaire, puis distinction entre publics, réduction aux loisirs et à la culture de divertissement, enfin au lien social et à l'insertion économique. Elle est donc devenue pour beaucoup incantatoire, d'où la relative absence de récits de pratiques, de débats et de questionnements pédagogiques à ce sujet. Si cette dimension n'a pas entièrement disparu des pratiques, c'est grâce à des courants de pensée stimulants, des réflexions pédagogiques critiques et des méthodes inspiratrices (Freire par exemple). De fait, la mission d'exercer le citoyen, politiquement, par l'éducation populaire, a rarement été soutenue par l'Etat. J'en ai conclu que les acteurs de l'Education populaire sont orphelins d'un tel programme institutionnel. C'est ce qui explique sans doute que les intermittences de l'éducation populaire politique dépendent autant des circonstances (événements traumatisants ou exceptionnels) et des passeurs de radicalité pédagogique et politique (penseurs, militants).

J'ai ensuite cherché à appréhender les rapports à l'exercice politique qu'entretenaient historiquement les acteurs collectifs concernés par l'expérience. Je me suis focalisée dans cette intention sur quelques cas, illustrations des déplacements de positionnement de l'Education populaire aux frontières du politique. A quels moments plus précisément des acteurs avaient-ils revendiqué un travail d'éducation populaire politique, et mis en œuvre des pratiques qui visaient explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de l'émancipation des citoyens et de la transformation sociale ? Il s'agissait de faire une exploration, un état non exhaustif d'expériences éducatives tournées vers l'exercice de la démocratie pour en dégager des contours, des manières de faire et des

défis. J'ai essayé de déceler ce qui, dans ces expériences, était encore susceptible de questionner, de nourrir, les pratiques qui se réclament d'une telle approche aujourd'hui. Le chantier reste entier, les fouilles archéologiques ne font que commencer, au moment même où les travaux sur l'Education populaire se développent. D'ailleurs, les matériaux disponibles se sont accrus au fur et à mesure de ma thèse. Une approche par les archives écrites des organisations d'éducation populaire est aussi limitée. Un travail d'entretien permettrait d'entrevoir mieux pour quelles raisons, avec quelles stratégies, telle organisation s'est officiellement positionnée par exemple comme apolitique.

L'originalité de mon travail vise aussi ici à reconstituer un panorama sur l'ensemble de l'histoire des expériences de l'éducation populaire avec des données y compris contemporaines. Il y a des acteurs qui placent au centre de leur objet un rôle d'éducation au politique, de contribution à la démocratie. D'autres entendent former le citoyen en amont de la politique, développer des apprentissages démocratiques de base au sein des activités de loisirs par des prises de responsabilités progressives pouvant aller jusqu'à une participation aux décisions au sein de l'association - faisant l'hypothèse que ces apprentissages entretiendront le désir d'un engagement ultérieur. Enfin certains ne se positionnent pas explicitement pour encourager cette participation politique, voire se présentent comme apolitiques ; pourtant même dans leur cas, les circonstances peuvent ouvrir des brèches (ce fut le cas avec la Résistance autour des années 1942, puis avec la guerre d'Algérie par exemple). Depuis le milieu des années 1990, des indices donnent à percevoir un retour de conditions propices à une éducation populaire politique assumée par les acteurs. Plusieurs des protagonistes qui appellent à assumer ce rôle font le lien entre une pédagogie politique à inventer et le renouvellement de l'Education populaire. Cela donne à cette thèse un double enjeu de refondation interne du rôle de l'Education populaire et d'outil populaire de participation politique pour répondre aux défis posés par les exigences d'une démocratie intense. L'article de Douard « L'éducation populaire ou le droit à l'intelligence politique »<sup>401</sup>, est illustratif de ce sillon réouvert par l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, que plusieurs acteurs continuent de tracer et d'alimenter. Cette tentative de dépassement est d'ailleurs à double sens, puisqu'en même temps de nouveaux acteurs se réapproprient le terme d'éducation populaire. C'est le cas, par exemple, de l'association ATTAC, créée à la fin des années 1990, comme de la toute récente société Louise Michel qui se présente comme un mouvement d'éducation populaire, dans sa tradition, pour débattre et réfléchir politiquement. En mai 2008 se créait également le Mouvement Politique d'Education Populaire, composé de militants ou anciens militants de partis de gauche, d'associations, de mouvements altermondialistes ou de syndicats.

Dans tous les cas, aucun lien automatique n'est validé entre participation à des activités d'éducation populaire et participation politique ; des études récentes sur le milieu associatif tendent même à émettre l'avis contraire. Ma tentative de typologie apporte néanmoins la preuve de l'existence de pratiques originales d'éducation populaire politique qui peuvent constituer un patrimoine de réflexions pour ceux que cette intention intéresse.

Avec l'éducation au politique, on retrouve des horizons mobilisateurs communs à différents milieux originellement non séparés de l'éducation populaire. Pour autant, leurs initiatives se rejoignent-elles ou se ressemblent-elles ? L'éducation au politique est-elle une énième tentative pour opérer le regroupement de chacun des champs d'actions différenciées sous un concept unique à partir de visées d'émancipation et de transformation sociale ? Cette situation rappelle la volonté d'unification à travers l'idée d'éducation populaire dans le plan Langevin-

---

<sup>401</sup> DOUARD, O. « L'éducation populaire ou le droit à l'intelligence politique » dans *Pour*, mars 2000, N°165, pp. 151-157.

Wallon, qu'on retrouve sous le terme de « promotion sociale » un peu plus tard. De même que l'éducation permanente serait « l'utopie des années 1965-1970 comme l'école gratuite et obligatoire fut l'utopie des années 1880-1885 »<sup>402</sup>, l'éducation populaire politique (démocratie radicale) serait-elle l'une des utopies des années 2000-2010 ? De nombreux auteurs l'appellent de leurs vœux. Si ce qui a caractérisé pendant un temps l'éducation populaire fut les pédagogies innovantes pour rénover l'école, le nouveau défi résiderait-il dans l'application d'une même réflexion et exigence, appliquées cette fois à la pratique politique ?

Si des organisateurs d'éducation populaire, quel que soit leur champ d'origine, assument cette vocation d'éducation au politique, quelles idées de la démocratie et de la citoyenneté défendent-ils et mettent-ils en pratique ? Les expériences d'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire que j'ai rassemblées ont en commun de chercher à former l'esprit critique par une pédagogie de la démocratie en diffusant une culture politique selon leurs affinités respectives (catholicisme social, républicanisme, communisme, anarchisme, ...) : comment leurs acteurs se représentent-ils la participation politique et la démocratie ? Pour cela, nous avons besoin d'identifier les grammaires philosophiques et politiques qui éclairent ces différentes conceptions de la participation. C'est ce que je propose d'étudier dans la deuxième partie de la thèse, « Politique, démocratie : des enjeux de lutte pour la définition légitime ». Je propose ensuite de mettre à jour les apports d'auteurs qui ont travaillé sur la notion d'Éducation au Politique. J'expliquerai comment je problématise cette éducation populaire politique, en m'appuyant sur quelles notions et auteurs clefs. Enfin, nous pourrons entrer dans la présentation du terrain de la recherche (une recherche-action menée en Bretagne par une vingtaine d'éducateurs populaires, en quête d'une éducation au politique) en précisant préalablement mon positionnement épistémologique et méthodologique, qui passe par l'analyse de mon implication en tant que chercheuse indigène.

---

<sup>402</sup> FORQUIN, J.-C. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 ». op. cit., p. 25

## II L'ÉDUCATION AU POLITIQUE : ETAT DE LA RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET METHODE

La première partie de la thèse nous a plongé dans la longue histoire du système d'action de l'éducation populaire, de l'origine des idées qui ont influencé ses acteurs, en passant par les politiques publiques qui en ont façonné les institutions, et la rencontre avec un patrimoine d'activités qui relève de mon objet de recherche : des pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale.

Après la contextualisation, le détour par l'histoire, cette deuxième partie propose de répondre à quatre types de questions soulevées par ma recherche pour progresser vers la conceptualisation et le terrain d'enquête. Les premières concernent l'existence de travaux scientifiques antérieurs. Quels sont les champs de recherche concernés par ma thèse ? Qui a abordé cette question de l'éducation au politique, depuis quelle discipline, dans quel domaine, avec quels points de vue, résultats, et limites ? Le sujet est-il neuf ou rebattu ? La deuxième série de questions touche au statut épistémologique de ma recherche. Il est possible d'étudier l'éducation au politique avec différents angles, quelle est la spécificité de mon objet et de mon approche ? Quel sens particulier j'attribue ici et maintenant à l'activité de recherche au regard des débats sur le rôle des sciences ? Comment je rends compte de cette posture impliquée ? Le troisième pan de questions concerne le cœur de la thèse. « En quoi consisterait une éducation au politique pratiquée dans une perspective d'éducation populaire ? », telle est l'intrigue principale de ma thèse. Quelles notions clefs forment l'architecture de ma problématique d'une éducation populaire politique ? Enfin, avant d'appliquer cette recherche à un terrain, le quatrième registre de questions donne à connaître mon approche méthodologique. Quel est le terrain et comment s'est construite cette recherche, une situation d'éducation expérimentale ? Quels ont été les conditions d'investigation et les outils d'enquêtes privilégiés, pourquoi et avec quelles difficultés ?

Le premier chapitre propose d'abord de distinguer l'exploration de ce qui est entendu par « politique », de l'inventaire des recherches sur l'« éducation au politique ». Cette distinction vise à s'ouvrir aux interprétations concurrentes de notions souvent présentées aujourd'hui comme évidentes, avant d'entrer dans les recherches portant sur le thème de l'éducation au politique. Il est d'autant plus précieux d'être vigilant lorsque des termes connaissent un usage croissant et consensuel. Que signifie par exemple l'importance récente prise par le discours participatif dans la recherche de renouvellement démocratique ? Est-ce au moment où on parle le plus de la démocratie qu'on la vit le moins ou qu'elle est la plus escamotée (responsabilités diluées, divisions effacées) ? Quels systèmes de valeurs orientent les différents discours sur la démocratie et l'exercice politique ?

Que nous apprennent ensuite les travaux scientifiques sur l'objet « éducation au politique » ? Le sujet est-il fréquenté compte tenu de l'intérêt suscité par les questions de démocratie « participative » ou « délibérative » ? Si la question de l'éducation au politique est étudiée, dans quels domaines et en s'appuyant sur quels fondements ? En quoi ma recherche est-elle spécifique au regard des travaux existants ? Mes recherches sur le thème m'amènent à penser que, contrairement à l'abondance de la rhétorique sur la démocratie ou sur le déclin de l'engagement, le sujet est loin d'être véritablement fréquenté en dehors des travaux récents de politistes sur les effets des dispositifs participatifs. La deuxième spécificité de ma recherche concerne son apport à la connaissance de l'éducation populaire contemporaine, alors même

que la notion fait un retour important dans l'actualité nationale (Chateignier<sup>403</sup>). La plupart des travaux portent sur l'histoire passée de mouvements, d'expériences : très peu de thèses abordent l'éducation populaire en cours. Le numéro récent d'une revue de formation fait exception<sup>404</sup> ... Si l'éducation au politique en milieu scolaire a fait l'objet de plusieurs travaux, notamment récents (Meirieu, Mougnotte), ce n'est pas le cas dans le champ de l'éducation populaire, objet semble-t-il inhabituel de recherche tout au moins en France, ce qui contraste avec les vœux de nombreux chercheurs et acteurs qui appellent à une éducation populaire politique dans l'hexagone. Nous verrons qu'il existe ailleurs qu'en France d'autres ressources précieuses pour l'éducation populaire politique, avec la pédagogie de Freire, de même que certaines pratiques relevant de l'action communautaire d'Alinsky (Community organizing) ou de l'empowerment.

Le deuxième chapitre développe ma conception des enjeux épistémologiques. Le choix de méthodes de recherche ne constitue pas un simple problème technique mais renvoie à des manières de concevoir la production de connaissances. Répondre à la question « Qu'est ce que rechercher ? » implique un retour aux finalités de la science. Ce choix renvoie à des définitions politiques différentes de la place de la science dans la société. Un premier détour consiste à identifier l'état du champ scientifique des sciences humaines au moment où je m'inscris en thèse en sciences de l'éducation, c'est-à-dire dans les années 1990 : « comprendre c'est comprendre d'abord le champ avec lequel et contre lequel on s'est fait. »<sup>405</sup>. Je partage l'exigence que porte la « Théorie critique » de l'école de Francfort : promouvoir un savoir capable de se penser comme historiquement et socialement situé. Je propose par conséquent d'éclairer ma position sur un débat actuel : le rapport entre recherche et engagement. J'essaierai de démontrer l'impossibilité d'établir un savoir axiologiquement neutre, parce que les sciences humaines traitent d'objets chargés de valeurs, a fortiori dans la mesure où cet objet de recherche a une dimension hautement normative. Je décris ensuite ma position dialectique entre les connaissances élaborées dans le cadre des sciences humaines et les connaissances sociales utilisées dans la vie quotidienne.

Toute recherche exige de justifier les conditions sociales, matérielles et intellectuelles de sa production. Faire le point sur les implications personnelles à l'œuvre par rapport à l'objet peut faire partie de l'exercice et de la formation de chercheuse. Sans prétendre à la transparence et à l'exhaustivité, cet effort oblige à clarifier les reliefs que prend cette aventure pour soi. Cet examen de conscience débute ici par une autobiographie commentée. Cet exercice vise à ouvrir à d'éventuelles questions nouvelles par rapport au terrain étudié, à être mieux capable de prendre de la distance quant à ses propres représentations. Cette recherche a mis en jeu plusieurs postures (scientifique, professionnelle, personnelle) avec lesquelles il m'a fallu composer, j'essaie d'en présenter quelques difficultés.

Après avoir présenté le statut épistémologique de cette recherche, reste à élaborer le cœur de cette thèse : qu'est ce que l'éducation populaire politique? S'agit-il d'une nouvelle étiquette ou d'un nouveau courant de pratiques en cours d'expérimentation et de théorisation ? Le premier niveau de clarification de cette thèse touche aux justifications d'une telle « éducation populaire politique ». Quelles sont ses raisons d'être, les circonstances particulières dans lesquelles elle se situe ? Pourquoi les milieux de l'éducation populaire ? Qu'impliquent les visées d'émancipation et de transformation sociale dans la filiation de l'éducation populaire ?

---

<sup>403</sup> CHATEIGNIER, F. op.cit.

<sup>404</sup> VERRIER, C. (coord.) « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire », *Pratiques de Formation/Analyses*, n°49, juin, 2005, université Paris VIII, formation permanente.

<sup>405</sup> BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'agir, 2004, p 15



Le deuxième temps de la problématique touche aux fondements de la thèse. D'où découle la perspective de l'émancipation et l'exercice de la critique comme exigence politique première d'une démocratie ? Quel est le concept central qui ouvre à l'exercice d'une volonté collective d'orienter consciemment la société en fonction de valeurs ? De quelle manière je conçois la formation d'une conscience critique au cœur de la thèse ? Je propose mes choix théoriques sous forme de notions clefs pour problématiser l'éducation populaire politique. Ce qui m'amène à puiser ensuite dans les travaux de l'école des conventions pour rendre compte des conflits de légitimité (principes de justice), de la capacité des acteurs sociaux à élaborer des critiques, ainsi que des formes historiques de la critique du capitalisme, articulées avec les concepts d'exploitation, d'aliénation, de domination. Enfin, mon dernier nœud théorique précise ce que j'entends par démocratie, politique et politisation en m'inspirant de travaux de philosophie politique critique et de sociologie politique.

Le troisième niveau de la problématique précise l'hypothèse centrale de la thèse, présentée comme condition d'une telle éducation : instruire rigoureusement les conflits. C'est-à-dire d'une part renouer avec une culture du conflit et du débat, et d'autre part contrecarrer les logiques de fragmentation issues du mode de domination complexe dans les sociétés capitalistes. Concrètement cette éducation populaire politique impliquerait différentes tâches en groupe pour produire des effets potentiels d'émancipation et de transformation sociale : dire le monde tel qu'il est, tel qu'on voudrait qu'il soit, et exercer une volonté collective quant à la façon de vivre, à partir des expériences concrètes de domination avec une pédagogie d'instruction rigoureuse des conflits tournée vers l'action de transformation.

Tout travail de recherche universitaire doit pouvoir être partagé, vérifié, d'où l'importance de faire état de l'inscription de ce travail scientifique dans la société, des méthodes utilisées, des conditions dans lesquelles les données ont été produites, et des interprétations qui en sont faites. La méthodologie est inséparable du sujet de la recherche, puisqu'elle doit être l'outil pertinent choisi par rapport à l'objectif visé de la recherche. L'étude d'emblée posée d'une réalité dynamique –la pratique d'une éducation populaire politique –, une expérimentation, obligeait à inventer ou à choisir des modalités de recherche permettant d'aller vers l'inconnu, de saisir des interactions entre les chercheurs-acteurs, de comprendre des processus à l'œuvre, et ce dans une temporalité suffisamment longue pour en interroger des effets. Le dispositif qui fournit le support méthodologique principal de l'enquête de terrain, s'inspire d'une recherche-action existentielle (Barbier). Ayant fait en tant que chercheuse le choix de m'appuyer sur une recherche de ce type pour enquêter sur le terrain, je situe celle-ci dans le paysage étendu des recherches-actions. Ce détour permet également d'insister sur ce qui me semble représenter l'intérêt de ces démarches, mais aussi les questions, les limites que j'ai pressenties dans cette expérience. Par l'enquête de terrain je teste les idées de ma problématique auprès d'un groupe d'acteurs de l'éducation populaire. Je cherche par cette thèse à éclaircir l'articulation entre les processus d'émancipation individuelle et collective, leurs pédagogies, et les processus de transformation sociale, au début du vingt-et-unième siècle, à partir d'une recherche-action.

Il s'agit d'analyser la façon dont les participants à une expérience de recherche-action (acteurs des milieux de l'éducation populaire) conçoivent et vivent cette éducation au politique, ses apports et limites. J'étudie le rôle de la critique dans le passage d'une indignation à une action de transformation au travers de l'enquête de terrain. Je présente les conditions d'enquête, les outils et les choix d'investigation des matériaux collectés, pour les différentes séquences de recherche.

## **II.1 Un objet de luttes et d'actualité internationale**

Après s'être ouvert par une lecture historique et politique de l'éducation populaire à la construction de ce champ d'expérience et à ses moments chauds au regard d'une pratique d'éducation populaire politique, il s'agit d'aller plus loin pour décoder derrière le terme « politique » différents angles possibles d'acception. La part d'indétermination et d'incertitude qui caractérisent le monde social et ses divisions rendent possibles la pluralité des visions du monde et les tentatives pour imposer celle qui apparaîtra comme légitime. Pour traiter de cet objet de recherche j'ai eu besoin de prendre connaissance des différentes interprétations des mots « politique » et « démocratie », pour ensuite pouvoir m'y positionner en tant que chercheuse. L'objectif de ce premier sous chapitre est de faire varier mon regard sur l'objet en parcourant les courants de pensée qui ont abordé ces notions. Cet inventaire vise également à insister sur l'importance de rouvrir l'imaginaire démocratique en période de haute confusion et de fermeture des libertés. Enfin, ce travail permet à la fois de prendre du recul avant d'aborder les différentes conceptions de l'éducation au politique théorisées et pratiquées, tout en préparant des outils d'analyse pour le terrain de l'enquête où se sont effectivement confrontées différentes interprétations de la question démocratique.

Cette gymnastique outil d'abord pour découvrir les travaux de ceux qui se sont intéressés à l'éducation au politique. La première démarche consiste à historiciser pour comprendre d'où vient la nécessité d'éduquer au politique. Qui la nomme ? A quel moment ces discours émergent et dans quelles circonstances ? Pour quels motifs ? Je fais démarrer les premiers discours sur la nécessité d'une éducation populaire politique à la Révolution française avec le renversement de régime. Ceci n'empêche pas d'autres expériences antérieures d'avoir compté pour la participation politique populaire. L'objectif du second chapitre n'est pas de faire un état exhaustif des penseurs qui ont abordé dans différentes disciplines les rapports entre éducation, politique et démocratie, mais plutôt de choisir des auteurs qui nomment le concept, en fournissent certains contours et posent les difficultés d'une telle tâche, ou au contraire qui les évitent, ce qui nous renseigne sur les impensés.

Je retiens l'apport de deux philosophes qui ont insisté sur la relation étroite entre éducation au politique et société démocratique : Ricoeur et Castoriadis. Moins spéculatifs, des politistes montrent au travers de leurs travaux empiriques, les potentiels et les difficultés des initiatives dites de démocratie « participative », indices des zones d'ombre des théories de la démocratie. Lorsque j'ai mené mes recherches sur l'état de la littérature en lien avec l'objet « éducation au politique », force m'a été de constater qu'elle était, si on élargissait le thème (éducation à la citoyenneté, éducation à la démocratie), abondamment appliquée au milieu scolaire. L'objet semble même particulièrement d'actualité depuis le début des années 1990 si l'on en juge par l'intérêt croissant pour le thème vérifiable au niveau international par le nombre de conférences, de séminaires et de rapports s'y rapportant (UNESCO, Bureau International de l'Education, Conseil de l'Europe,...). Bien sûr les énoncés sont plus concentrés autour de l'éducation à la démocratie à l'école que sur l'éducation (au) politique a fortiori moins formelle. D'où l'intérêt de prendre connaissance avec les travaux d'auteurs qui ont abordé spécifiquement l'éducation au politique, en France, et sous sa forme scolaire emblématique dans un premier temps. Meirieu et Mougnotte nous serviront à introduire les justifications, contenus et limites d'une éducation au politique scolaire. Puis, en creux de cette forme scolaire, j'essaierai de distinguer avec plusieurs auteurs, praticiens et penseurs de l'éducation populaire, en France et au-delà, les enjeux et caractéristiques possibles d'une autre approche de l'éducation au politique.

### II.1.1. Politique, démocratie : des enjeux de lutte pour la définition légitime

L'idée d'une éducation au politique en milieu scolaire, ou d'une éducation populaire politique fait d'emblée problème. L'expression ne nous délivre pas selon quel modèle, avec quelle signification le terme « politique » est employé. Or des termes comme « liberté », « démocratie », « égalité », « politique », ou « politisation/dépolitisation », n'ont pas la même signification selon le cadre théorique de ceux qui les emploient. Qu'est ce qui est politique ou ne l'est pas et pourquoi, selon quelle construction ?

Une première exigence consiste donc à ne pas se fier à une seule ontologie politique qui dit ce qui est l'essence du « politique » indépendamment des circonstances temporelles et particulières qui l'entourent. Ce chapitre vise à découvrir les différents instruments de construction de l'objet « politique » afin de se procurer une distanciation vis-à-vis de celui-ci. L'institutionnalisation de la science politique comme discipline reconnue a nécessité un travail collectif considérable de légitimation qui s'est appuyé sur la revendication et aussi sur la définition d'un objet propre à la science politique. Entre conceptions étroites ou larges, la définition du politique et de la démocratie sont enjeux de lutte politique<sup>406</sup>. Je propose donc de décoder les épistémologies à l'origine de différentes familles de définitions, comme un travail préparatoire à ma problématique d'une éducation populaire politique.

Les significations du mot « politique » diffèrent. C'est une notion à géométrie variable et l'enjeu de sa définition est important parce qu'elle trace une limite entre ce qui est socialement admis comme modifiable dans la société et ce qui ne l'est pas.

Ce qui explique que, du point de vue des pratiques, la politique, si autonome soit-elle, est capable d'investir à peu près tous les terrains de l'activité humaine – de la religion à la séduction, de la vie sociale à la psychologie individuelle. Descombes nous rapporte que pour Aristote, l'art politique est en un sens l'art suprême parce qu'il est architectonique. Il assignerait aux autres leur juste place dans la cité, conformément à leur importance et à leur fonction dans l'ensemble. Il s'ensuit qu'il a son mot à dire sur tout. En un sens tout est virtuellement politique « rien n'est d'avance exclu du jugement politique : le dogme de la trinité comme le droit de propriété, la théorie mathématique des ensembles comme le taux de natalité<sup>407</sup> ».

Les frontières entre le social, l'économique, le politique, sont construites, et leurs séparations font conflit pour l'orientation de l'historicité. Les anthropologues ont contribué à éclairer cette inscription historique en menant des enquêtes dans d'autres régions du monde et périodes auprès de sociétés où c'est notamment le système de parenté qui joue un rôle organisateur dans la répartition des contraintes. La modification du rapport au territoire (propriété) et à sa taille, aboutirait à ce que le droit du sol prenne le dessus sur le droit du sang, dans la gestion des pouvoirs par lien de parenté, échanges entre tribus, régulation avec la magie et différents dispositifs pour faire respecter ordre et codes. La forme étatique de gestion et de répartition de la contrainte est donc « historique, ce qui en fait précisément une médiation qui en tant que telle ne contient pas en elle-même sa propre définition<sup>408</sup> ».

<sup>406</sup> VOUTAT, B. « La science politique ou le contournement de l'objet » dans *EspacesTemps*. N°76-77, 2001, pp. 8-10.

<sup>407</sup> DESCOMBES, V. *Philosophie du jugement politique*. (1<sup>ère</sup> édition 1994). Seuil, 2008. pp. 40-41

<sup>408</sup> MASNATA, F. *Le politique et la liberté. Principes d'anthropologie politique*. L'Harmattan, 1990, p. 126

Deuxièmement le politique ne se réduit pas à sa forme visible. Dans notre société également, il passe par d'autres médiations, d'autres institutions - réelles ou idéelles -, en raison du principe de totalité qui est au fondement de la démarche anthropologique et qui exclut le cloisonnement de la réalité sociale. Pour étudier des processus de formation et de transformation des rapports politiques l'anthropologie politique aborde d'une manière élargie et dynamique la question des rapports politiques en sortant d'une analyse purement formelle. « Le politique apparaît comme étant à la fois différencié en un espace de pratiques spécialisé et immergé dans les logiques profondes du monde social<sup>409</sup> ». L'anthropologie politique se présente ainsi comme « instrument de découverte et d'étude des diverses institutions et pratiques assurant le gouvernement des hommes, ainsi que des systèmes de pensée et des symboles qui les fondent<sup>410</sup> » en amenant à une détermination du politique qui ne lie ce dernier ni aux seules sociétés dites historiques, ni à l'existence d'un appareil étatique.

Ce qui nous amène à la distinction entre « le » et « la » politique. Est-elle pertinente et légitime ? La confusion des usages entre le et la politique est problématique mais cette distinction entre « la » et « le » politique semble en fait rare en dehors des milieux intellectuels et elle correspond dans les usages courants à différentes dimensions de « la » politique<sup>411</sup>. En parcourant différents auteurs, j'ai constaté la variété des définitions et le chevauchement, les glissements d'une distinction entre « le » et « la » politique. La politique peut être distinguée du Politique par le statut du décideur (la politique est dans ce cas une affaire d'Etat ou la conduite de l'ensemble des affaires publiques), par le pouvoir qu'elle octroie (usage de la violence physique légitime), elle peut être distinguée comme un instrument du Politique (l'activité de gestion), ou encore les deux notions se recouvrent voire se mélangent (le ou la étant utilisés sans distinction).

Qu'il y ait une distinction entre « le » et « la » politique est un fait difficilement contestable. La politique est un domaine ou un secteur empiriquement distinct de l'activité sociale. Elle existe en tant que produit historique puisqu'on la retrouve dans tous les discours d'acteurs et que la scène politique marque la séparation de la politique en une sphère particulière où s'affrontent les partis. **La** politique désigne le système politique en tant qu'il est séparé des autres sous-systèmes sociaux dans la société moderne et qu'il y constitue incontestablement un domaine propre de rapports sociaux. **Le** politique renvoie à la mise en forme générale du social, mise en forme dont fait partie, dans la modernité, l'avènement d'une sphère politique distincte d'autres sphères d'activités. L'autonomisation de la politique résulte du mode d'institution du social (statut symbolique du pouvoir avant son statut instrumental), d'une matrice symbolique propre à la modernité. Il n'y a pas que la sphère politique qui se soit institutionnalisée et autonomisée, ce sont toutes des relations sociales, qui se sont spécialisées, autonomisées, et qui ont ensuite telles qu'institutionnalisées été qualifiées d'économique, de politiques, mais à la base ce sont des relations sociales. Au cours du processus de différenciation (c'est ce qu'Habermas nomme la disjonction croissante entre monde vécu et système<sup>412</sup>) des médiatisations de reconnaissance réciproque ont été instaurées- par exemple les régulateurs artificiels du signe monétaire, du règlement juridique- et surtout des modes de délégation et donc de dépossession (telle que la division sociale du travail). A l'économie est attribuée par exemple la fonction de production et la question des moyens d'échange....

<sup>409</sup> BALANDIER, G. *Anthropologie politique*. Presses Universitaires de France, 1999, préface, page 7

<sup>410</sup> idem

<sup>411</sup> GAXIE, D. « Vu du sens commun » dans *EspacesTemps*. N°76-77, 2001, p. 83

<sup>412</sup> HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Fayard, 1987 ; Trad. de *Theorie des kommunikativen handels*, Suhrkampverlag, 1981, p. 167

Ensuite cette distinction peut être critiquée, ce à quoi je souscris, en défendant l'hétéronomie du champ politique : car si la notion de champ politique permet de dire la monopolisation (la tendance à la spécialisation des champs pousse institutionnellement vers une autonomisation selon Bourdieu<sup>413</sup>), « en revanche elle tend à empêcher de saisir que la politique, au sens de mise en question de l'ordre hiérarchique du monde social, ne se joue pas essentiellement dans le monde des professionnels de la politique<sup>414</sup> ». Même si souvent l'Etat et la démocratie parlementaire tendent à se présenter comme synthèse définitive avec la prétention d'incarner seuls la qualification de « politique » et l'intérêt général, il faut mettre l'accent sur les intérêts toujours conflictuels sur lesquels insistent Lefort, Rancière et Mouffe (et avant eux Machiavel). Ainsi les institutions explicitement politiques ne sont que les parties émergées de l'iceberg, celles qu'on peut décrire de manière plus ou moins formalisée. La forme Etat en tant que médiation n'épuise donc pas le politique dans notre société.

Il s'agit donc d'éviter d'isoler social et politique, et de comprendre les interactions entre le système politique et son environnement, en montrant également que le système politique traverse toutes les activités sociales. C'est l'objet de la sociologie historique du politique qui s'intéresse à la place du politique dans le social, tente de cerner les modalités variées de la politisation, et étudie des interactions complexes entre le « social » et le « politique ». Dessiner non seulement les moments et les espaces du « désencastrement » du politique par rapport au social (au sens large : religieux, économique...) mais aussi les périodes et les secteurs où le social se réapproprie le politique<sup>415</sup>.

De cette position découle le fait de considérer que l'attitude des individus à l'égard de l'activité politique spécialisée n'épuise pas leur rapport au politique<sup>416</sup>. Ma problématique d'une éducation populaire politique s'inscrit dans cette position. Se révèle ainsi la pluralité des formes de rapport au politique, la diversité des temps et des lieux de la politisation... le caractère ouvert à d'autres cheminements possibles de la politisation<sup>417</sup>. Cette manière de traiter la politisation comme un processus et une pratique et non comme un système de dispositions est un mouvement de fond récent en sciences politiques qui ouvre la voie à une reconnaissance de la diversité des savoirs mobilisables politiquement. Cette ouverture des définitions des processus de la politisation se retrouve dans les nombreux ateliers proposés en 2007 par le congrès de l'Association Française de science politique. Des travaux tentent depuis quelques années de faire valoir l'importance de l'expérience vécue au quotidien et au local dans les processus de politisation, et ce faisant, concourent à l'élargissement des registres d'expressions publiques légitimes et donc de registres de savoirs politiques. Dans cette approche il s'agit de traiter de la compétence politique universelle pratique (l'universalisation de la compétence politique tient alors à une pratique universelle du monde commun) et des conditions contextuelles et procédurales qui jouent un rôle décisif dans la construction des jugements politiques des citoyens.

Puisque la définition de « politique » est elle-même un enjeu politique, un détour s'impose : reconnaître l'existence d'un corpus scientifique à son propos et, à travers la succession des théories, la persistance d'un problème au sein de la solution qu'on croit lui avoir donnée<sup>418</sup>.

<sup>413</sup> BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. Presses Universitaires de Lyon, 2002.

<sup>414</sup> NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*. Amsterdam, 2006, p 86

<sup>415</sup> DELOYE, Y. *Sociologie historique du politique*. Op. cit. p. 27

<sup>416</sup> « politisation et conflictualisation : de la compétence à l'implication », Sophie Duchesne, Florence Haegel avec Céline Braconnier, Camille Hamidi, Pierre Lefébure, Sophie Maurer et Vanessa Scherrer. P 107 à 129. *Le désenchantement démocratique*. Pascal Perrineau (dir.). L'aube. 2003

<sup>417</sup> DELOYE, ibid. p. 89

<sup>418</sup> MASNATA, F. op.cit. P. 123

Il s'agit ici d'essayer de voir comment des définitions différentes renvoient à des postures différentes et de les regrouper en quelques familles. Celles-ci dépendent de l'angle d'attaque, de la perspective au travers de laquelle est posée la définition.

Quelles sont les différentes manières de classer par affinité ce qui est entendu par « politique » ?

La première manière de regrouper les approches consiste à distinguer entre :

- une définition maximaliste de la notion de politique qui « conduit à considérer la vie politique comme un aspect de toute vie sociale, et non comme le produit d'unités ou de structures spécifiques », c'est le cas de l'approche de Bourdieu (le critère du politique doit être recherché dans les luttes de classes ordinaires ou extraordinaires) ou de Foucault (et son économie générale du pouvoir qui traverse la société de part en part)

et

- une définition minimaliste qui concentrerait la notion de politique dans l'Etat, ses institutions, et l'autorité qu'il exerce, écartant l'ensemble des citoyens, héritée de la Polis grecque (considérée comme la société principale renfermant en elle toutes les autres), perspective adoptée par exemple par Weber.

Il est reproché aux définitions larges de considérer comme « politiques » des phénomènes sociaux très divers et de faire obstacle au repérage et à l'analyse de la spécificité de ceux qui sont socialement ressentis comme « politiques » en vertu des définitions de sens commun, et aux plus étroites de véhiculer l'illusion « étatiste » du politique.

La deuxième distinction me paraît particulièrement pertinente dans ma recherche parce qu'elle recoupe des représentations présentes dans l'enquête de terrain. Des auteurs montrent comme Ricoeur que « l'analyse bifurque dans deux directions qui définissent des styles différents de la philosophie politique selon que l'on met l'accent sur la forme ou sur la force »<sup>419</sup>. Les philosophies rationalistes comme toutes celles du XVIIIème siècle et aussi celles d'Arendt, d'Habermas, mettent plus volontiers l'accent principal sur la forme que sur la force alors que les marxistes et les penseurs du totalitarisme le placent sur la force.

Pour Ricoeur, une réflexion sur la force conduit directement à interroger le phénomène du pouvoir, tandis qu'une réflexion sur la forme, plus appropriée à la fonction rationnelle concrète de l'Etat, amène à mettre l'accent sur l'aspect constitutionnel caractéristique d'un Etat de droit (un Etat qui pose les conditions réelles et les garanties de l'égalité de tous devant la loi). D'où le fait qu'une philosophie rationaliste insistera plus volontiers sur le formalisme juridique (l'accent sera mis sur l'indépendance de la fonction publique, sur le service de l'Etat par une bureaucratie intègre, sur l'indépendance des juges, sur le contrôle parlementaire et surtout sur l'éducation de tous à la liberté par la discussion). Tous ces critères constituent le caractère rationnel de l'Etat : c'est un Etat de droit dont le gouvernement observe certaines règles légales qui limitent son arbitraire. Le modèle du jugement Kantien nourrit cette famille de définitions qui posent la « raison comme fondement de l'ordre juridique et politique » (Rousseau, Kant, Habermas, les contractualistes). Les philosophies politiques dites « procédurales » influencent depuis leur élaboration (à la fin des années 1970) fortement le paysage théorique de la démocratie. Un rôle central est dévolu à la discussion, aux processus de formation de l'opinion et de la volonté, à l'institutionnalisation juridique de formes de discussions, de négociations et de décisions équitables.

---

<sup>419</sup> RICOEUR, P. « Ethique et politique », op. cit. p. 6

S'en différencient les approches de l'Etat comme force et domination (Weber, Marx) qui insistent dans l'axe Schmittien du politique « ami-ennemi » sur les rapports adversariaux. Le politique est associé à la tension d'intérêts contradictoires, conflictuels, à un rapport de domination, à un assujettissement des acteurs (Bourdieu et Foucault par exemple). Aux premiers il est reproché de ne pas prendre en compte les rapports de pouvoir, de violence, et de ne plus savoir quoi faire de l'instabilité, aux seconds de ne pas intégrer les questions de légitimation, de ne voir dans l'Etat qu'exercice de la force.

Cette dernière distinction n'est pas sans rapport avec un classement selon le statut accordé au conflit. Pour les contractualistes par exemple, on peut dire à la fois que la violence possède, dans les théories du contrat social une importance statutaire, mais aussi qu'elle se voit marginalisée. En effet, le conflit est présent aux origines de la société comme la forme de sa motivation ; c'est parce qu'il y a du conflit, ou du risque de conflit, que la formation de la société par un contrat est nécessaire. Mais le conflit doit disparaître dans l'ordonnement correct du social à partir du contrat. La valeur primordiale qui explique l'intégralité du mouvement qui anime les théories du contrat social est celle de la stabilité, de l'ordre et du consensus. Chez Rousseau ou Rawls, Locke ou Grotius, ce faisant, l'instable est repoussé de l'autre côté du social, dans l'" état de nature". Ici le conflit est évoqué, mais pour être conjuré. Par contraste, dans les approches que l'on peut qualifier de philosophies politiques critiques (Machiavel, Rancière, Badiou, Mouffe), le conflit est non seulement irréductible mais ce désordre est vital pour la société, il est source d'avancées potentielles (sans rapport de force les Grands du monde ne cèderaient pas aux Petits). « Dans toute république, il y a deux partis : celui des grands et celui du peuple ; et toutes les lois favorables à la liberté naissent que de leur opposition<sup>420</sup> ».

Ces philosophies politiques distinctes selon leur angle de perspective déclinent aussi différents idéaux types démocratiques.

La démocratie apparaît dans la vie politique française au XVIIIème siècle comme une idéologie et une aspiration puis comme un mouvement avant d'être incarnée et traduite dans un système de gouvernement et un type de régime associé à des valeurs reconnues. La naissance de l'idéal démocratique a permis l'expression et la reconnaissance publique de nouvelles préoccupations (nouvel imaginaire social) : les exigences relatives à l'égalité, à la liberté et à la justice. L'idéal démocratique est présenté comme l'ensemble des principes et des valeurs visant à assurer la participation libre et égalitaire des individus à la construction d'une société au service de leurs aspirations aussi bien à travers le système politique qu'à travers les interactions existant entre les membres d'une société.

Pour Lefort<sup>421</sup> la spécificité du pouvoir démocratique est d'être un lieu vide. Pour la première fois dans l'histoire, le lieu du pouvoir s'y présente comme un lieu vide, au niveau symbolique (et non réel donc), alors que le roi était dépositaire de la source transcendante de l'ordre du monde (lieu symbolique plein). Le principe d'indétermination ouvre à la reconnaissance de la pluralité des visions du monde caractéristique de l'avènement démocratique : la collectivité humaine traversée par ses conflits entend être son propre auteur. Cet idéal démocratique s'est construit autour d'un idéal égalitaire et émancipatoire (donc régulateur), en référence à des aspirations formulées au cours de l'histoire, et situé dans un certain contexte socio-politique donné.

---

<sup>420</sup> MACHIAVEL, N. « Discours sur la première décade de Tite-Live », dans Œuvres complètes, Gallimard-La Pléiade, 1952, pp. 390-391, cité par BREAUUGH, op. cit. p 13

<sup>421</sup> POLTIER, H. *Claude Lefort. La découverte du politique*. Michalon, 1997, p 73

Il a donné naissance à plusieurs héritages, traditions démocratiques, réponses historiquement déterminées, tant par l'évolution du système productif, que par l'institution de nouvelles formes de légitimation. De même que « politique », la définition légitime de « démocratie » fait l'objet de luttes symboliques : « entendre ce que démocratie veut dire, c'est entendre la bataille qui se joue dans ce mot<sup>422</sup> », c'est reconnaître aussi qu'elle est un horizon au nom duquel sont mesurés des écarts avec les institutions supposées l'incarner. Les figures démocratiques sont les voies particulières empruntées par tel ou tel groupe dans telle situation pour institutionnaliser le conflit fondateur de la politique, dont parlent Machiavel (division originaire entre les Grands et les Petits) et Rancière (mécompte constitutif de la politique, la part des sans parts<sup>423</sup>) : la démocratie est un ajustage, toujours singulier, de la liberté et de l'égalité<sup>424</sup>.

La démocratie a fourni son idéal à la Révolution française. Pour Tudesq, « Dans ses principes –liberté, égalité, fraternité–, dans son déroulement et dans ses diverses conceptions de Sieyès à Babeuf en passant par Saint-Just et Robespierre, la Révolution française présentait les trois définitions de la démocratie que nous retrouvons en France jusqu'à nos jours<sup>425</sup> ». Ce mot vivant, « démocratie », continue de servir à désigner des réalités ou des aspirations différentes. Cet idéal démocratique connaît différentes déclinaisons et est sources de tensions. Les contradictions apparaissent lorsqu'on veut définir la démocratie présente.

En m'appuyant sur ces réflexions, le travail de Ferry<sup>426</sup> et la synthèse de Corcuff<sup>427</sup>, et sans prétendre à traduire l'exhaustivité des approches (les penseurs de l'antiquité n'y figurent pas par exemple) j'ai tenté de présenter ci-dessous un regroupement possible, illustré et simplifié de familles de pensée politique (avec leurs nuances internes) qui donne à voir différents présupposés anthropologiques et figures démocratiques entre :

- imaginaire du marché, catégorie centrale de l'intérêt
- accent sur les procédures permettant de former un accord, catégorie du contrat
- accent sur les rapports de domination, catégorie du conflit

<i>Individualiste</i>	<b>Smith</b>
<i>Imaginaire du marché</i>	Imaginaire du marché et des droits de l'homme Anthropologie du troc Le régulateur est le marché. L'Etat doit avoir la moindre intervention possible, égoïsme des hommes.
<i>L'intérêt est ici la catégorie centrale.</i>	Anthropologie de la sympathie La convergence des projets individualistes ne résulte pas d'un accord préalable des volontés mais d'une harmonie préétablie des intérêts. Les actions individuelles sont censées obéir à un calcul économique.
<i>Utilitarisme</i>	Universel fondé sur l'ordre naturel.

<sup>422</sup> RANCIERE, J. *La haine de la démocratie*. La Fabrique, 2005, p 102

<sup>423</sup> RANCIERE, J. *La mésentente*. Galilée, 1995.

<sup>424</sup> Idem, p. 166

<sup>425</sup> TUDESQ, A.-J. *La démocratie en France depuis 1815*. PUF, 1971, p. 11

<sup>426</sup> FERRY, J.-M. *Puissance de l'expérience*. Tome II. Les cadres de la connaissance. Cerf, 1991.

<sup>427</sup> CORCUFF, P. *Les grands penseurs de la politique*. 2ème éd. Armand Colin, 2005.



<p><i>Accent sur la forme</i></p> <p><i>Contractualistes</i></p> <p><i>Catégorie universelle du contrat et convergence des projets fondée sur la conversion morale des volontés.</i></p> <p><i>Rationalistes</i></p> <p><i>l'imaginaire de la critique et de l'espace public / (intersubjectivité. Conception d'un universel fondé dans la force universalisante</i></p>	<p><b>Hobbes</b> La recherche de la sécurité est au centre de sa problématique politique. Conflit au cœur de la politique. La seule façon de s'en sortir est de confier tout le pouvoir et la force à un seul homme ou une seule assemblée qui puisse réduire toutes leurs volontés par la règle de la majorité (dessaisissement liberté naturelle au profit du souverain)</p> <p>Passage obligé à l'Etat du fait de l'état de guerre des sociétés primitives. L'Etat est un artifice nécessaire. Ordre politique conventionnel et contractuel contre l'état de nature (guerre de chacun contre chacun).</p> <p><b>Rousseau</b> Etat de nature, primitif, associé à la vie des hommes en harmonie. Théorie de la volonté générale. La liberté est définie positivement par l'intégration dans le groupe social. Contre les inégalités naturelles, les hommes deviennent égaux par convention et de droit. Réflexion sur la souveraineté. Contrat social comme idéal régulateur.</p> <p><b>Montesquieu</b> Anthropologie pessimiste du pouvoir. Accent sur la défense de l'individu face au détenteur du pouvoir et sur la liberté conçue comme autonomie de la volonté individuelle. Limitation réciproque des pouvoirs ou équilibre des pouvoirs. Théorie de la séparation des pouvoirs.</p> <p><b>Fichte</b> L'homme a deux potentialités : liberté et volonté. Perfectibilité humaine. Etre humain fondamentalement historique. Tâche de l'homme émancipé : créer et se créer. Fichte évite la confusion d'une forme démocratique dans laquelle le peuple pourrait se réaliser sous la forme de l'un (juge et partie). Son dualisme démocratique sur la division des pouvoirs va plus loin que le contrat social de Rousseau en distinguant deux expressions : entre puissance de l'exécutif et puissance de l'intervention critique autonome.</p> <p>-----</p> <p><b>Kant</b> Chef de file de l'Aufklärung (les « Lumières » allemandes), représentant du rationalisme critique philosophique. Inventeur du criticisme (critique du fonctionnement de la raison et réduction de son usage aux seuls objets d'expérimentation, le reste, bien séparé, relevant de la foi). Encourage les hommes à se servir de leur propre entendement. La recherche de la liberté humaine constitue le seul but légitime de la vie en société. Les hommes étant naturellement égoïstes, ils doivent recourir au droit pour vivre à la fois libres et unis. Le droit et un Etat fort (pour garantir l'ordre) sont au cœur de la réflexion kantienne sur la liberté et la paix. Le principe de liberté n'est pas imprescriptible pour Kant, car la liberté absolue dissout le droit : priorité au droit sur la liberté.</p>
--	---

<p><i>des arguments publiquement échangés.</i></p> <p><i>Ici l'universel est immanent à un procès discursivo-argumentatif de formation de la volonté politique. Accent sur une méthode pratique pour l'élaboration des normes sociales et la formation de la volonté politique.</i></p> <p><i>Catégorie de la Polis</i></p>	<p><b>Arendt</b></p> <p>Spécificité politique du pouvoir de juger. Reconnaissance de la pluralité (inspiration Kantienne). Typologie des gouvernements : chaque régime est caractérisé par des principes qui le font agir. L'agir politique est la dimension publique de l'existence humaine.</p> <p>Notion d'esprit public (distincte de l'opinion publique assimilée au consensus). On ne peut identifier le pouvoir à la force, la force n'est qu'un des moyens possibles pour obtenir l'obéissance des gouvernés.</p> <p>Arendt accorde une valeur particulière à la participation active des citoyens à la vie démocratique, cette pratique permettant aux individus de parvenir à la conscience de leur propre liberté. C'est dans l'action que la communauté existe en tant que communauté politique.</p> <p><b>Habermas</b></p> <p>Il existe une solution rationnelle au problème de la coexistence humaine, rationnelle c'est-à-dire acceptable par chacun, quelle que soit sa situation sociale et personnelle Concept d'opinion publique<sup>428</sup>. La Publicité commande le principe d'un contrôle critique exercé sur le gouvernement<sup>429</sup>.</p> <p>Identité communicationnelle. Droit et idéal communicationnel</p> <p>Le dialogue entre citoyens est présenté comme le cœur même de l'activité politique. Sur le plan éthique la démocratie procédurale repose sur le principe de la discussion. Méthode fondamentalement discursive et purement procédurale pour fonder les choix politiques.</p>
---	---

<p><i>Accent sur la force</i></p> <p><i>Le sens spécifique du rapport dissymétrique demeure enjeu de lutte</i></p> <p><i>Marxistes et philosophies politiques critiques</i></p> <p><i>L'ensemble des rapports</i></p>	<p><b>Weber</b></p> <p>L'Etat comme force. L'Etat est défini par le monopole de la violence légitime (position reprise par les marxistes). Max Weber pose qu'une activité sociale est « orientée politiquement » quand elle est en relation avec ce qu'il appelle un groupement politique qu'il définit en énumérant les propriétés spécifiques caractéristiques, notamment la capacité à prendre des règlements garantis par la menace d'une contrainte physique à l'intérieur d'un territoire géographique<sup>430</sup>.</p> <p>Pour Weber, le conflit est éternel, il est celui de la « guerre des dieux » : c'est-à-dire le conflit des valeurs. L'Etat, lui, représente une forme de stabilisation des <i>formes politiques</i> et non la suppression de l'impossibilité de déterminer une valeur qui s'imposerait aux autres.</p> <p><b>Machiavel</b></p> <p>Division originaire du social. Au fondement du rapport politique, il y a l'opposition de deux désirs de mouvement contraire, cette opposition étant constitutive de l'espace social comme tel. Sans elle, il n'y aurait pas de société humaine, pas d'espace social et pas de société politique.</p> <p>Penseur de la fragilité de l'action humaine, de l'inquiétude éthique en politique.</p>
---	--

<sup>428</sup> HABERMAS, J. L'espace public. Payot, 1988.

<sup>429</sup> *ibid.* p. 83

<sup>430</sup> WEBER, M. *Economie et société*. (1<sup>ère</sup> édition allemande 1956), Plon, 1971, p 57

<p><i>sociaux est, de manière directe ou indirecte, dans la dépendance de la forme du pouvoir</i></p> <p><i>Notion de la domination qui renvoie à des dissymétries entre des groupes et/ou entre des individus : dissymétries dans les ressources – ressources possédées ou auxquelles on peut avoir accès – ou dissymétries dans la position hiérarchique ; ces dissymétries étant susceptibles d’impliquer des relations de commandement / obéissance.</i></p> <p><i>Refus de réduire la démocratie aux institutions qui fondent l’Etat moderne.</i></p>	<p>Analyse les questions spécifiques du politique : souveraineté, autorité, liberté, force, ruse, mensonge, détermination. Dans cet ordre d’idée, établit le portrait du gouvernant idéal.</p> <p><b>Marx</b> Critique de l’Etat bourgeois, de la démocratie formelle et des droits de l’homme. Sa philosophie est un appel à l’action émancipatrice à partir 1) de l’historicité, comme caractéristique centrale des hommes 2) d’une anthropologie de l’homme complet c’est-à-dire non divisé et non atrophié par la marchandisation du monde Marx défend le communisme comme forme sociale permettant à chaque individualité de développer de multiples activités créatrices dans le cadre d’une association de producteurs.</p> <p><b>Bourdieu</b> Le champ politique est « le lieu d’une concurrence pour le pouvoir qui s’accomplit par l’intermédiaire d’une concurrence pour les profanes, ou mieux, pour le monopole du droit de parler et d’agir au nom d’une partie ou de la totalité des profanes ».</p> <p><b>Rancière</b> La politique n’est pas l’art de diriger les communautés, mais est une forme dissensuelle de l’agir humain. La démocratie n’est ni une forme de gouvernement ni un style de vie sociale, elle est le mode de subjectivation par lequel existent des sujets politiques. La démocratie est une pratique de démonstration de l’égalité. La démocratie n’est ni une institution ni une chose, mais « l’action qui sans cesse arrache aux gouvernements oligarchiques le monopole de la vie politique <sup>431</sup> »</p> <p><b>Badiou.</b> Politique : « action collective organisée conforme à quelques principes et visant à développer dans le réel les conséquences d’une nouvelle possibilité refoulée par l’état dominant des choses » « Une politique propose les moyens de passer du monde tel qu’il est au monde tel que nous voulons qu’il soit <sup>432</sup> » et puisqu’il n’y a qu’un seul monde la politique devient ainsi un opérateur pour la consolidation de ce qu’il y a d’universel dans les identités (des actions politiques doivent donc s’appuyer sur l’indifférences des différences)<sup>433</sup>.</p> <p><b>Abensour</b> Contre Hobbes avec Clastres (pas de passage obligé par l’Etat) et Levinas (ouverture originaire des hommes à l’autre). Abensour défend l’idée d’une</p>
--	--

<sup>431</sup> RANCIERE, J. La haine de la démocratie. Op. Cit. P. 105

<sup>432</sup> BADIOU, A. *De quoi Sarkozy est-il le nom ?* Nouvelles éditions Lignes, 2007, p. 71

<sup>433</sup> idem, p. 89

<sup>434</sup> MOUFFE, C. *Le Politique et ses enjeux. Pour une démocratie plurielle.* La Découverte/ M.A.U.S.S., 1994. P 12-13

<p><i>Catégorie du Polemos :</i> <i>Le conflit est éternel</i></p>	<p>démocratie sauvage : il place l'agitation conflictuelle au cœur de la révolution démocratique.</p> <p>La démocratie est un régime acceptant d'exposer au grand jour cette division originaire. Nécessité de l'utopie pour exiger des sociétés qu'elles s'améliorent.</p> <p>Refus de réduire la démocratie aux institutions qui fondent l'Etat moderne.</p> <p>Le droit comme outil conflictuel face au pouvoir.</p> <p>Existence d'un intermédiaire entre démocratie et totalitarisme, l'Etat autoritaire qui permet de penser la dégénérescence éventuelle de la démocratie.</p> <p><b>Mouffe</b> S'inspirant de Schmitt, présente l'affrontement « agonial » comme condition d'existence de la démocratie. Ajoute à cette perspective, la reconnaissance du caractère asymétrique des relations de pouvoir, le rôle central des passions et des identités en politique (à travers Derrida, elle essaie de montrer que « toute identité se construit à travers des couples de différences hiérarchisées <sup>434</sup> ») et l'exigence de droits démocratiques exercés collectivement.</p> <p><b>Foucault</b> Propose une lecture du pouvoir en termes de rapports de forces multiples, rapports microsociologiques structurant les activités des hommes en société. Pour lui le pouvoir n'est pas en premier lieu l'attribut de l'Etat, il est présent dans toutes les institutions telles que la prison, l'école, l'usine, la famille ou les disciplines scientifiques. Le pouvoir n'est pas décelable en un lieu précis, mais se définit, au contraire par son ubiquité. C'est une sorte de flux qui traverse et connecte l'ensemble des éléments du corps social. Concept de gouvernementalité.</p>
--	---

Il s'agit donc d'entendre et de repérer précisément « la confrontation sur les différentes significations à attribuer aux principes démocratiques, sur les institutions et les pratiques, où ils seront concrétisés » qui constitue l'axe central du combat politique entre adversaires.

L'origine du mot démocratique invite à s'interroger sur la cohérence même entre le principe démocratique (gouvernement du peuple par lui-même, rupture avec le mode hiérarchique) et les attendus de la démocratie de délégation. Les procédures électives sont peut-être contreproductives pour les dynamiques démocratiques, dans la mesure où le propre de cette modalité démocratique est d'établir une distance entre le profane et le sacré, le monopole de la représentation et de l'expression de l'opinion publique pour les élus du suffrage universel (modèle élitiste). Les citoyens sont sollicités par intermittence à déléguer des représentants. « Le peuple est davantage nommé, davantage sollicité mais il reste toujours aux portes de l'espace de délibération <sup>435</sup> ». Les constitutions valorisent sans doute la figure du citoyen et énoncent toutes le principe du « gouvernement du peuple par le peuple », mais elles consacrent l'essentiel de leurs dispositions à déposséder le peuple de son pouvoir en organisant et légitimant l'existence et la parole des représentants et par conséquent l'absence et le silence des représentés.

<sup>435</sup> ROUSSEAU, D. « De la démocratie continue » dans ROUSSEAU, D. (dir.) *La démocratie continue*. L.G.D.J. Bruylant, 1995, p. 6

« Au nom de... » reste la règle grammaticale fondamentale d'écriture des sociétés politiques<sup>436</sup>. Cette conception assume donc d'une certaine manière la disqualification et déqualification du plus grand nombre à laquelle l'éducation populaire politique, objet de cette thèse, s'oppose.

Même si le vote est présenté comme l'essence de la démocratie (illégitimité de toute expression de la société non sortie des urnes), l'imaginaire démocratique ne s'y réduit pas. C'est ce qu'explique Finley en Grèce et à Rome, en montrant que s'il y avait des élections, il existait aussi des formes de participation populaire. Des assemblées détenaient le pouvoir (au moins formel) de prendre une décision définitive sur les questions en suspens. Les relations entre les dirigeants et le demos étaient complexes et changeantes. Les membres de certains conseils à Athènes étaient désignés par tirage au sort parmi tous les citoyens âgés de plus de trente ans qui acceptaient que leur nom soit proposé, avec une répartition géographique obligatoire<sup>437</sup>. Tout un courant de pensée s'emploie à faire valoir par exemple le tirage au sort<sup>438</sup> ou l'approche référendaire<sup>439</sup> comme alternative à l'élection. « L'évidence qui assimile la démocratie à la forme de gouvernement représentatif issu de l'élection est toute récente dans l'histoire<sup>440</sup> ». L'élection n'est pas, en soi ou nécessairement, le principe unique et exclusif, suffisant et distinctif de la démocratie ; elle n'a pas été et elle n'est pas le seul mode de participation populaire à l'exercice du pouvoir, le seul ressort de la légitimité démocratique, pour quelques auteurs elle en est même le contraire. Par ailleurs, la légitimité politique ne se suffit pas d'un vote ou d'une arithmétique. « On ne peut fonder la légitimité politique de la puissance publique sur une simple légalité procédurale (...) Ce rapport symbolique de la légalité à la légitimité est indispensable au système démocratique (...) à cet égard la situation réelle de nos sociétés modernes et de nos Etats modernes est floue. (...) en l'absence de ce rapport sémantique, le système démocratique perd sa cohérence interne.<sup>441</sup> ».

Pour Rosanvallon<sup>442</sup>, si le suffrage universel assure une légitimité d'ordre procédural (faisant du principe de majorité le principe pratiquement organisateur du système politique, elle se serait d'ailleurs surimposée à d'autres approches concurrentes de la légitimité<sup>443</sup>), reste que la confiance comme contrat implicite, repose sur d'autres éléments. La confiance constitue selon lui l'équipement d'une institution invisible et remplit trois rôles : c'est un économiseur d'institution (en présupposant qu'un ensemble de régulations fonctionnent), elle élargit la qualité de la légitimité, et elle a un rôle temporel (caractère continu dans le temps de cette légitimité). Parce qu'il y a généralement dissociation entre la légitimité juridique élective et la confiance, les pouvoirs font des propositions pour enrichir la légitimité procédurale (démocratie directe, contrôle des mandats, multiplication des élections et aujourd'hui

---

<sup>436</sup> idem

<sup>437</sup> FINLEY, M. I. *L'invention de la politique : démocratie et politique en Grèce et dans la Rome républicaine*. Flammarion, 1985 ; Trad. de *Politics in the Ancient World*. Cambridge University Press, 1983.

<sup>438</sup> SINTOMER, Y. *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*. La Découverte, 2007.

<sup>439</sup> CHOUARD, E. défend par exemple les référendum d'initiative populaire [en ligne] à partir d'un historique international des cadres juridiques et pratiques existantes [consulté le 8 mai 2007], disponible sur <http://etienne.chouard.free.fr/>

<sup>440</sup> « La représentation est dans son origine l'exact opposé de la démocratie. Nul ne l'ignore au temps des révolutions américaine et française. » dans RANCIERE, J. *La haine de la démocratie*. Op. cit. p 60.

<sup>441</sup> FERRY, J.-M. *Puissance de l'expérience*. Tome II. Op.cit. pp. 53-56

<sup>442</sup> ROSANVALLON, P. « La démocratie du XXIème siècle. Les voies nouvelles de la souveraineté du peuple. » Emission France Culture. Avec le collège de France. *L'éloge du savoir*. Christine Goeme. Diffusion du 1<sup>er</sup> au 5 mai 2006.

<sup>443</sup> légitimité par impartialité (exemple de la cour de justice, d'instances indépendantes) et légitimité substantielle (exemple d'autorités morales socialement reconnues)

démocratie participative...). Pour compenser la perte de confiance un ensemble de pratiques sociales organisent aussi des contre-pouvoirs, ce que Rosanvallon nomme l'organisation de la défiance. Dans son histoire du politique il décrit différentes modalités que peut prendre l'incertitude des citoyens vis-à-vis de la représentation politique. Selon lui le mouvement de désinstitutionnalisation en cours (défiance) s'accompagne d'une augmentation et d'une diversification des cibles et des répertoires démocratiques, de l'action collective, des formes de participation non conventionnelles (pétition, manifestation, boycott de consommateurs, associations, grèves informelles, occupation...). Pourtant ces répertoires de la protestation ont toujours fait partie de l'imaginaire des groupes critiques, ce que note Tilly dans sa longue histoire de l'action collective<sup>444</sup>. Rosanvallon insiste sur l'importance de ce qu'il appelle la démocratie de défiance (ou contre-démocratie), c'est-à-dire les pouvoirs de surveillance (veiller, dévoiler, noter), les formes de souveraineté négative, et les mises à l'épreuve d'un jugement.

Dans la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle, Rosanvallon identifie trois manifestations de cette souveraineté critique (ou négative) :

- comme fait social avec la lutte sociale (la tradition du mouvement ouvrier pour activer une énergie sociale autre que la bataille électorale), la lutte des classes : revendication de Proudhon au syndicalisme révolutionnaire, droit de se coaliser pour résister à l'exploitation (refus de mener une existence indigne) et pour exercer leur souveraineté de manière séparée d'où la double importance de la grève (conquête du pouvoir d'empêchement qui leur semble le mode dans lequel la souveraineté populaire pourrait le mieux s'exprimer)
- comme fait constitutionnel et politique avec l'organisation progressive du rôle de l'opinion : organisation de l'opposition politique et parlementaire qui n'a émergé que très lentement
- comme force morale avec la montée en puissance sociale des trois figures (théorisées par Camus)
  - o du rebelle (en France Blanqui incarne cette figure par exemple et prône l'insurrection comme forme de souveraineté critique radicale, aux Etats-Unis Thoreau va symboliser la désobéissance civile individuelle),
  - o de la résistance (comme refus du pouvoir établi, maintien d'une espérance active, volonté qui s'oppose à la fatalité, l'appel du 18 juin de De Gaulle en est une illustration)
  - o et du dissident : celui qui introduit le doute, dévoile les mensonges, témoigne des failles de l'Etat, typiquement le personnage de Soljenitsyne dénonçant l'Etat totalitaire.

Ce que Blondiaux reprend sous le terme de pouvoir d'empêchement, qui comprend effectivement : la grève, les pétitions, les blocages, les pouvoirs de surveillance... Il souligne à juste titre aussi qu'on parle de démocratie représentative et participative mais plus de la démocratie directe, qui était une déclinaison de l'idéal démocratique promue dans les années 60-70, et qui faisait référence à l'autogestion<sup>445</sup>. Il remarque également que la réflexion sur le référendum et l'initiative populaire se mènent dans d'autres lieux et sous d'autres formes que celles de la démocratie participative.

Dans la tradition américaine, l'héritage est également fort autour d'expériences libertaires de type communaliste (par exemple le municipalisme libertaire de Murray Bookchin) et de la

---

<sup>444</sup> TILLY, C. *La France contestée de 1600 à nos jours*, Fayard, 1986 ; Harvard University Press, 1986.

<sup>445</sup> BLONDIAUX, L. *Le nouvel esprit de la démocratie*. Seuil/La République des Idées, 2008, p. 38

désobéissance civile avec Emerson et Thoreau (que l'on peut rapprocher de la pensée politique de La Boétie). Emerson définit la démocratie, à partir de la confiance, comme refus de la conformité, capacité de chacun de juger du bien, et de refuser un pouvoir qui ne respecte pas ses propres principes. A partir de la « self-reliance », il revendique une position politique : la voix du sujet contre le conformisme. Emerson entretient une autre pensée politique contre les usages acceptés de façon non critique, et contre les institutions mortes ou devenues non représentatives, confisquées<sup>446</sup>.

Enfin dans le travail de Tilly sur les répertoires de la protestation depuis 1600 en France, différents registres d'action collective témoignent de l'éventail des manifestations démocratiques : charivaris, sérénades, prises de grain, invasions collectives de champs, sabotage, cortèges tendancieux, expulsion de fonctionnaires, actes de justice populaire... Je pense aussi à toute la tradition utopique d'Owen, à Fourier en passant par Cabet et More (dialogue entre utopie et pragmatisme, compromis mais refus de la compromission). Pour Abensour « aucune société ne peut faire l'économie d'une relation à une société meilleure, à l'idée d'une société meilleure<sup>447</sup> », c'est ce qui permet au social de s'interroger sur lui-même et d'être travaillé par un « mieux ».

Ces différentes interprétations démocratiques, manières de faire vivre l'idéal démocratique (liberté, égalité, justice), renvoient à différentes philosophies, pensées politiques et stratégies de politisation.

En tentant une synthèse, les traditions démocratiques peuvent notamment varier selon :

- la manière dont sont pensées, la relation entre égalité et liberté, et la relation entre égalité politique et égalité socio-économique,
- selon la conception de la compétence politique qui la sous-tend et le degré de politisation attendue. Ce rapport à la liberté et à l'égalité peut aussi se traduire selon les conceptions des compétences politiques : hiérarchie naturelle ou au contraire contestée des savoirs et des pouvoirs. Pour Platon ou Hobbes par exemple la démocratie représentative est tout à fait justifiée alors que dans l'idéal d'Aristote le citoyen, loin d'être sans qualité, est porteur de connaissances propres.
- la position d'ignorance (individu en tant que personne abstraite, individualisme libéral) ou non vis-à-vis des groupes et des communautés qui sont par nature liés à des intérêts et des valeurs spécifiques<sup>448</sup>
- la relation entre particulier et universel
- le statut du conflit dans la société (originaire ou non), et son appréhension (division irréductible ou non),
- la place ou non pour une remise en cause radicale (notamment révolutionnaire) de l'ordre social
- la relation à l'Etat et au pouvoir (vu comme assujettissement, groupement de domination, anthropologie pessimiste du pouvoir, ou raisonnable dans une anthropologie optimiste), l'accent mis sur la forme ou sur la force
- l'échelle de taille du groupe (6, ou 150 personnes ou 55 millions...) et le niveau, macro (structuration des sociétés démocratiques)/ méso (processus de mobilisation des

---

<sup>446</sup> LAUGIER, S. *Une autre pensée politique américaine : la démocratie radicale d'Emerson à Stanley Cavell*. Michel Houdiard Editeur, 2004, p. 8

<sup>447</sup> ABENSOUR, M. *L'utopie : de Thomas More à Walter Benjamin*. Sens & Tonka, 2000, p. 20

<sup>448</sup> C'est la critique, que Sen et Walzer adressent à Rawls dans NAY, O. *Histoire des idées politiques*. Colin, 2004, p. p 522, et Mouffe aux conceptions délibératives de la démocratie. C'est aussi le reproche de Renault à Honneth dans RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice* op. cit.

agents intermédiaires et sectoriels)/ micro (processus de socialisation comme incorporation et actualisation de la réalité objective du politique par l'individu)<sup>449</sup>, qui peut faire varier les approches et les outils

- la temporalité, durée : court terme, moyen terme ou long terme.

Les enjeux normatifs sur la question du type d'apprentissage qu'exige une société aux prétentions démocratiques sont saillants<sup>450</sup> pour ma recherche, c'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'intégrer dans la problématisation de l'objet même de la thèse les luttes de définition, de classement du monde social.

A partir des trois grands courants de pensées démocratiques de la France contemporaine présentés par Tudesq<sup>451</sup>, de l'approche de Ferry<sup>452</sup> et de mon travail de lecture théorique (notamment Deloye, Duchesne et Haegel<sup>453</sup>), je présente synthétiquement dans le tableau suivant une formulation d'idéaux types démocratiques, composantes d'un régime démocratique, figures d'une liste non exhaustive de traditions exprimées dans l'histoire politique de l'Europe occidentale, en particulier en France.

---

<sup>449</sup> DELOYE, Y. Tableau II « processus historiques et échelles de politisation », document non publié. s.d.(2008)

<sup>450</sup> ESPACESTEMPS. « Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain », N°76-77, 2001.

<sup>451</sup> Pour TUDESQ, jusqu'au mouvement de la Commune, les démocrates socialistes (troisième courant) ne représentent pas une forme distincte du deuxième courant dans TUDESQ, A.-J.op. cit. P. 142

<sup>452</sup> FERRY, J.-M. *Puissance de l'expérience*. Op.cit.

<sup>453</sup> DELOYE, Y. Tableau I. Comparaison des formes démocratiques. Document de travail, communiqué en 2008; DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « La politisation des discussions à l'épreuve de la comparaison : premiers enseignements d'une enquête en France, en Belgique francophone et en Angleterre sur le thème de l'Europe », communication présentée à l'atelier *Regards croisés sur la politisation des individus : ici et là-bas, hier et aujourd'hui*, 9ème Congrès de l'AFSP, Toulouse, 5-7 septembre 2007.



<b>Démocratie délégataire, formelle</b>	<b>Démocratie procédurale</b>	<b>Démocratie substantielle</b>	<b>Démocratie libertaire</b>
<b>Traditions libérale-démocratiques</b>	<b>Traditions du Républicanisme civique, de la social-démocratie</b>	<b>Traditions révolutionnaires (socialistes, communistes, anarchistes)</b>	
<b>Elitiste</b>	<b>Extension de la démocratie</b>		
Modèle oligarchique ou aristocratique	Modèle de l'espace public	Modèle de l'émancipation intégrale	Modèle de l'association libre
Division des responsabilités (comme pour le capitalisme division du travail) Accent sur les libertés individuelles Définition libérale de l'égalité et de la représentation	Recherche de l'accord fondé en raison. Monde commun. Espace et esprit public. Pluralisme Principe de collégialité éclairée Registre de référence : le droit	Refus de la Domination. Rôle central de la classe ouvrière Clivages Accent sur le droit négatif : droits créances collectifs (droits sociaux, situés) et non seulement les libertés formelles	L'homme est apte à s'auto-gouverner, refus de déléguer son pouvoir (contre élections) : démocratie directe, expériences conseillistes et communalistes
Platon Sieyes  Smith, Schumpeter	Kant/  Arendt / Habermas	Machiavel, Marx,  Rancière, Badiou, Abensour, Mouffe	Proudhon Bakounine Negt, Breugh Emerson, Thoreau Chomsky
Théorie de la représentation Centrée sur le vote, conception agrégative de la citoyenneté	Théorie de la délibération Centrée sur la discussion rationnelle et raisonnable, éthique procédurale de la discussion	Théorie du conflit Aliénation économique fondamentale Centrée sur la mobilisation, l'action collective, les luttes sociales.	Théorie de l'autonomie Centrée sur l'action directe des citoyens, l'autogestion, la décentralisation expérimentation
Approche « utilitariste » de la citoyenneté (la moralité d'un acte est calculée) La catégorie centrale est l'imaginaire du contrat individuel Multipartisme Elections au suffrage universel	Identité communicationnelle dont la catégorie centrale est la recherche de l'accord Rejet des passions liées à l'identification militante Refus de la violence Parlementarisme	La catégorie centrale est l'égalité en puissance dans l'inscription juridico-politique, traduite, déplacée, maximisée dans la vie de tous les jours Expériences révolutionnaires	Association libre Mutuellisme Fédération de communautés libres Désobéissance civile Anarchisme politique Utopistes

<p>Critère statistique</p> <p>Valorisation de la représentation</p> <p><b>Exercice du pouvoir fondé sur la remise de soi</b></p> <p>Hiérarchie cognitive, sociale et politique énoncée comme légitime. L'égalité entre citoyens ne tient pas compte de la réalité sociale</p> <p>Individus séparés, atomisés, repliés sur eux-mêmes, égoïstes</p> <p>Le peuple exerce sa souveraineté par ses représentants</p> <p>Séparation des pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire</p> <p>Déplacement progressif des instances de décision hors du parlement (pouvoir financier supranational)</p>	<p>Critère d'une problématisation des prétentions à la validité, loi de l'argument meilleur (lien interne entre compréhension et entente, acceptation)</p> <p><b>Doctrine du consensus</b> Valorisation d'un agir orienté vers l'intercompréhension</p> <p>Présupposé de la qualité d'alter-ego (les partenaires sont égaux en ce qui concerne le droit de s'exprimer) et chances égales de faire valoir leur point de vue Relation symétrique</p> <p>droits civiques et garanties fondamentales accordées aux citoyens pour l'exercice des libertés publiques et la justice sociale : reconnaissance des droits de l'homme individuels (droit de s'assembler, de manifester, liberté de la presse...)</p>	<p>Critère des effets d'égalité réels relatifs et des libertés effectives de tous</p> <p>Valorisation du dissensus (polemos) <b>Relation agonistique (adversaire)</b> Identités collectives Toute relation réelle est dissymétrique La conscience est un produit social Les individus ne sont pas abstraits mais situés (importance des rapports de classes sociales) Extension de la démocratie politique, à la démocratie économique et sociale</p> <p>Emancipation intégrale : politique, intellectuelle, sociale et économique (socialisation des moyens de production)</p>	<p>Critère de l'autonomie, de la puissance, de la créativité</p> <p><b>Contre la dépossession du pouvoir de chaque individu sur lui-même</b> La démocratie s'exerce à la base, c'est-à-dire dans les liens et les espaces du quotidien. L'homme sait satisfaire naturellement ses désirs sans porter atteinte à autrui, il sait aussi sur le plan moral rechercher le bien. Il n'est pas non plus incompetent sur le plan politique. Société non autoritaire et non étatiste. Se libérer des contraintes de l'autorité illégitime</p>
---	--	---	---

Je retire de ce chapitre plusieurs points de conclusion. Premièrement, les frontières entre le social, l'économique, le politique, sont construites, et leurs séparations font conflit pour l'orientation de l'historicité. Le mot « politique » est sujet à interprétations variables selon les traditions de pensée, l'espace et le temps. Deuxièmement le politique ne se réduit pas à sa forme visible c'est-à-dire à sa dimension formelle, l'Etat notamment, il est donc à la fois espaces de pratiques spécialisées et immergé dans les logiques profondes du social. De ce constat découle le fait qu'il existe effectivement une distinction entre la et le politique : il y a bien un domaine spécialisé empiriquement distinct de l'activité sociale « La politique ». Il n'empêche qu'au travers de l'éducation populaire je critique cette division-appropriation en défendant l'hétéronomie du champ politique. Je déduis de cette position pour ma thèse que l'attitude des individus à l'égard de l'activité politique spécialisée n'épuise pas leur rapport au politique. Troisièmement le détour par les différentes définitions du politique et regroupement par famille permet de distinguer selon l'angle minimaliste ou maximaliste, l'accent sur la forme ou la force, les catégories centrales (l'intérêt, le contrat, le conflit) révélant ainsi des présupposés différents vis-à-vis d'une société juste et bonne. Ces différentes conceptions irriguent aussi des idéaux démocratiques, avec des appréhensions que j'ai classées en fonction de leur tradition en quatre modèles : démocratie délégataire, procédurale, substantielle et libertaire. Nous pourrions examiner dans le chapitre suivant sur l'état de la littérature existante en matière d'éducation au politique quels modèles, significations des termes « politique » ou « démocratie » sont à l'oeuvre.

## II.1.2. L'éducation au politique, une notion à l'état embryonnaire en France ?

L'association des termes « éducation » et « politique » ne va pas de soi. Pour certains l'idée d'une éducation politique est un oxymore<sup>454</sup>, pour d'autres un pléonasme. Comment émerge la nécessité d'une éducation (au) politique et sous couverts de quels motifs ?

En France, la notion d'éducation au politique a été développée récemment dans le champ scolaire (Meirieu, Mougnotte) et fait écho aux discours des acteurs de l'éducation populaire. Ce chapitre présente la manière dont A.Mougnotte décline cette notion<sup>455</sup>, et en quoi elle me semble se distinguer de la tentative dont il est question dans l'éducation populaire politique.

Ensuite, l'exploration de la littérature sur la notion et les pratiques d'éducation au politique s'intéressera au champ de l'éducation populaire, du côté de la recherche française d'abord, autour de quelques contributions rares mais indicatives d'un besoin d'analyse. Puis parce que les ressources théoriques ne sont pas particulièrement nombreuses en France, l'ouverture internationale permettra de faire état de contributions centrales pour l'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire comme la pédagogie des opprimés de P. Freire, ainsi que d'expériences qui s'en inspirent plus ou moins directement, et donnent à voir un patrimoine fécond dans différents pays.

### II.1.2.1 Education au politique et pouvoir du grand nombre

Dans quelles circonstances l'exigence d'une éducation au politique du peuple éclot ? Qui la formule, dans quels termes, et avec quelles intentions ? L'enjeu de ce sous-chapitre consiste à comprendre la naissance de cette préoccupation, les nuances entre les projets politiques de ses promoteurs, et les difficultés qu'elle soulève dès ses origines. Quelques auteurs, philosophes et politistes, éclairent les ingrédients d'une tâche d'éducation au politique et en soulignent l'actualité tout autant que les impensés.

Il n'existe pas d'éducation neutre, une éducation découle toujours d'une intention, elle-même relative à un projet de société. L'idée qu'il faut éduquer toute la société (et en premier lieu les générations les plus jeunes) dans des institutions publiques spécifiques scolaires -l'Etat éducateur- coïncide en France avec l'avènement de la République, un changement radical de régime, qu'il faut accompagner par la transmission d'une nouvelle culture politique. La relation entre éducation et démocratie est centrale. La nécessité d'éduquer tout un peuple devient impérative précisément dans la perspective d'une augmentation du pouvoir du peuple (instauration d'une démocratie, élections au suffrage universel) et du développement de l'Etat moderne. L'éducation au politique est alors sous-tendue dans les discours par l'idéal d'émancipation du grand nombre. Elle s'élabore avec les Lumières, dont le projet d'émancipation selon Brossat<sup>456</sup> est fondé sur une éducation pour tous et un modèle politique de démocratie de base, directe, permanente, vive. Deux périodes de bouleversement de l'ordre social incarnent particulièrement ces premiers pas et possibles de l'éducation au politique : la période révolutionnaire autour des années 1790 et l'expérience communaliste des années 1870. Elles se situent dans le sillon d'une pratique populaire de la politique (que souligne

<sup>454</sup> FRAZER, E. "Introduction : the idea of political education" dans *Oxford Review of Education*, Vol. 25, N°1, 1999, p. 12

<sup>455</sup> MOUGNOTTE, A. *Pour une éducation au politique, en collège et lycée*. L'harmattan, 1999.

<sup>456</sup> BROSSAT, A. *Le grand dégoût culturel*. Seuil, 2008, pp. 99-111.

Steele dans le mouvement chartiste anglais au XIX<sup>ème</sup> siècle)<sup>457</sup>, théoriquement explorée actuellement par plusieurs chercheurs dont Negt<sup>458</sup>.

La Révolution Française joue un rôle d'accélérateur des dynamiques émancipatrices des Lumières et transforme en réalités les idées d'ores et déjà élaborées par le siècle éclairé et notamment ses projets pédagogiques. La période révolutionnaire stimule rêves et production de textes destinés à former l'homme nouveau dont a besoin la société en train de naître, en rupture avec l'ordre social précédent. Les textes révolutionnaires sur l'instruction et l'éducation publiques donnent à voir la vocation pédagogique accordée dès le début à la Révolution. Il s'agit de former un peuple libre de ses préjugés à la hauteur du modèle de participation politique qui lui est offert, avec une éducation qui amène le peuple à jouir du bonheur que lui offre la Cité nouvelle. La Cité nouvelle a besoin d'un peuple affranchi du poids accablant du passé. « Il revient à la Révolution de façonner un peuple nouveau, le souverain digne de la société future préfigurée déjà par l'action révolutionnaire et ses effets émancipateurs (...) l'éducation est le devoir de la Nation à l'égard d'elle-même. La souveraineté conquise par la Nation ne peut s'arrêter devant le domaine éducatif. Au contraire, le peuple souverain doit le prendre en charge et gérer, en faire une partie intégrante de l'espace démocratique nouvellement créé <sup>459</sup> ».

La Révolution ouvre une nouvelle ère : l'invention d'une représentation du social qui ne serait fondé sur lui-même, c'est-à-dire de l'espace politique démocratique, auquel l'éducation est supposée pourvoir. Il appartient à la République de transformer les hommes issus du passé en autant de citoyens composant le peuple nouveau. Avec la Révolution est mise en avant la responsabilité de chaque homme dans l'élaboration du destin politique commun (souveraineté du peuple d'où va ensuite découler le suffrage universel)<sup>460</sup>. Ce projet formateur ne se fixe aucune limite, ni en âge, ni en sujet, il a vocation à englober tout l'espace politique, en cela il constitue les prémisses d'une réflexion sur l'éducation au politique en relation étroite avec la reconnaissance de la souveraineté populaire et son principe égalitaire. Le rapport Condorcet propose d'ailleurs que l'instituteur assume une sorte de formation continue des adultes, pendant toute la durée de la vie, en plus d'instruire les enfants. Les sciences morales et politiques sont regardées comme une partie essentielle de l'instruction commune. « Jamais un peuple ne jouira d'une liberté constante, assurée, si l'instruction dans les sciences politiques n'est pas générale, si elle n'y est pas indépendante de toutes les institutions sociales <sup>461</sup> ».

La Révolution marque la naissance d'associations d'un genre nouveau : des sociétés où les citoyens discutent d'affaires politiques : clubs politiques, sociétés populaires ou patriotiques, club girondin. Les clubs politiques nés à la Révolution française ont marqué le XIX<sup>ème</sup> siècle politique. Les clubs ont une fonction de formation politique et d'information du citoyen. Les citoyens qui en sont membres débattent des thèmes de société, commentent l'actualité et les projets législatifs. Terrot mentionne les pensées de deux doctrinaires socialistes pré-marxistes également préoccupés de formation civique du peuple : Buonarrotti et Cabet. Le premier, disciple de Baboeuf, avait imaginé des assemblées d'instruction où chaque citoyen puisse expliquer « au public les préceptes de la morale et de la politique et de l'entretenir des affaires

<sup>457</sup> Chapter "Education from Below : the plebeian and proletarian spheres" dans STEELE, T. *Knowledge is power ! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*. Peter Lang, 2007.

<sup>458</sup> NEG, O. *L'espace public oppositionnel*. Payot, 2007. Traduit de l'allemand.

<sup>459</sup> BACZKO, B. « Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire ». op.cit. p. 18

<sup>460</sup> LAOT, F. et OLR, P. *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Op. cit. p. 16

<sup>461</sup> Rapport Condorcet cité par BACZKO, B. op. cit., p. 195

de la nation »<sup>462</sup>. Les Egaux envisagent un plan de formation de l'esprit public pour stimuler le peuple, avec entre autres des fêtes civiques. Cabet veut de son côté « former le peuple à se gouverner lui-même » avec l'association libre pour l'éducation du peuple<sup>463</sup>.

On retrouvera cette démocratie de haute intensité dans les expériences de la Commune. Les communards étaient liés par leur combat en faveur d'une plus grande démocratisation de la sphère politique, ce qui ne voulait pas dire que la question sociale était secondaire pour eux, au contraire elle était indissociable de la mise en place d'instances démocratiques communales. Les espaces politiques de la Commune se caractérisent par la diversité de leurs adhérents : artisans, ouvriers, petits bourgeois, professions libérales, commerçants, etc. Lors de la mise en place de la Commune de Paris de 1871, « les clubs se multiplient et se donnent comme objectifs l'éducation populaire, la discussion et, à terme, l'action politique<sup>464</sup> ». Lieux d'apprentissage politique, on peut y prendre des nouvelles de l'arrondissement, débattre et organiser des actions politiques à venir.

La pratique politique plébéienne marque aussi l'éclosion d'instances démocratiques radicales. « Cet apprentissage de l'action politique et de la démocratie engendre un climat politique tel que la liberté politique et l'autoémancipation s'installent au-devant de la scène publique<sup>465</sup> ». Les acteurs principaux de la Commune souhaitent amplifier ce nouvel esprit politique, qui se reflète dans les formes d'organisation politique de 1871 en trois niveaux de pouvoir politique : l'administration civile et militaire, les mairies d'arrondissement au sein desquelles les clubs communalistes jouent un rôle de premier plan, et au niveau plus local la rue, les lieux de rencontre publics où l'opinion publique se forme, s'exprime (et où les militants communalistes sont particulièrement présents). Cette courte expérience communaliste donne à voir des pratiques d'éducation au politique que Breugh nomme de tradition démocratique « agrophile » dans la mesure où elles cherchent à accréditer la capacité politique de la plèbe. Les clubs et associations communalistes (généralistes ou spécialistes), visent à réduire au maximum la distance entre gouvernants et gouvernés, ils sont ouverts à des publics vus comme traditionnellement apolitiques, les femmes et les enfants, à l'image du nouveau monde que les communards veulent fondé sur l'égalité, l'association et la liberté (à l'opposé de l'ancien monde caractérisé par la hiérarchie, la concurrence et la domination).

A contrario de ces discours et expériences, l'école publique va développer une socialisation basée sur un autre modèle d'éducation démocratique et détourner le projet d'émancipation des Lumières. Le dispositif de l'instruction publique rend apte à l'exercice d'une citoyenneté de basse intensité, d'une citoyenneté intermittente, incarnée par le vote<sup>466</sup>. On comprend mieux les difficultés d'envisager une éducation au politique à l'école, puisque celle-ci se présente simultanément comme un dispositif d'accès à la sphère politique et un dispositif de neutralisation des énergies politiques. Le tout camouflé sous la fiction de la neutralité de l'espace scolaire, de l'idéal « apolitique » de cette institution, produit la dépolitisation des enjeux pédagogiques et des contenus d'enseignement. Thomas montre le rôle politique qu'ont joué les enseignants vis-à-vis de la transmission du modèle républicain. En « montrant que la forme républicaine de l'Etat est supérieure à sa forme monarchique, l'instituteur d'autrefois n'était assurément pas neutre politiquement, mais cette politisation de son enseignement se

---

<sup>462</sup> BUONAROTTI, P. *Conspiration pour l'Egalité dite de Babeuf*, éd. Sociales. Classiques du peuple. 1957, cité par TERROT, N. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. Op. cit. p. 36

<sup>463</sup> idem, p 37

<sup>464</sup> BREAUUGH, M. *L'expérience plébéienne. Une histoire discontinuée de la liberté politique*. Op. cit. p. 290

<sup>465</sup> ibid., p 291

<sup>466</sup> BROSSAT, A. op. cit. P. 117

trouvait fermement encouragée par ses supérieurs hiérarchiques ; « faire aimer la République, déclarait Jules Ferry, est une politique nationale : vous pouvez, vous devez la faire entrer, sous les formes voulues, dans l'esprit des jeunes enfants. Mais la politique contre laquelle je tiens à vous mettre en garde, est celle que j'appelle la politique militante et quotidienne, la politique de Parti, de personnes, de coterie. Avec cette politique-là, n'ayez rien en commun.<sup>467</sup> ».

Au travers de quelques exemples de désaccords portant sur la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Thomas indique à quel point cette distinction entre une bonne politique et une politique partisane est délicate à maintenir, « puisqu'elle suppose, outre un très problématique consensus sur des valeurs communes, la réductibilité des oppositions et des conflits en jeu ». Cette occultation des enjeux politiques, en ne livrant pas les connaissances qui permettraient de percevoir les questions, les oppositions, les problèmes et les choix politiques, contredit une socialisation démocratique intense. Les moralistes républicains de la III<sup>ème</sup> République attendaient en effet de l'école primaire qu'elle civilise les mœurs, et qu'elle façonne un esprit national, ils espéraient aussi qu'elle saurait faire de l'acte de vote une obligation morale. Paul Bert ministre de l'Instruction publique en 1882 insistait sur l'importance d'enseigner cette remise de soi : « surtout et avant tout, il faut inspirer à l'enfant un respect quasi religieux pour ce grand acte de vote (...) si bien que (...) il éprouvera quelque chose de cette émotion que ressentent les croyants lorsqu'ils s'approchent de l'autel »<sup>468</sup>. Le système scolaire a fait du principe de délégation ritualisé par les élections au suffrage universel l'essence démocratique. Le système éducatif crée dès l'enfance des réflexes conditionnés d'individus ayant besoin de se référer sans cesse à des modèles appris ou de s'en remettre à un supérieur. Ces comportements sont provoqués dès le plus jeune âge à travers une multitude d'actes quotidiens en apparence anodins mais qui laisseront des traces dans la vie adulte. On parvient ainsi à un « sous-développement » progressif de la confiance en soi et dans la communauté<sup>469</sup>.

Le défi d'une éducation au politique à la hauteur du projet d'émancipation des Lumières reste donc entièrement d'actualité et ne semble pas résolu par la forme scolaire si l'on recherche à faire vivre un modèle politique de démocratie de base, directe, permanente, vive. Quelles ressources théoriques permettent d'étayer le concept d'une éducation au politique en vue d'une telle société démocratique ? En philosophie, deux auteurs développent spécifiquement un propos sur la nécessité d'une éducation politique à faire advenir en lien avec la question démocratique et particulièrement dans les circonstances actuelles où domine l'idéologie gestionnaire, le déficit de questionnement sur le sens de nos activités. Castoriadis approfondit la source sociale-historique d'un régime démocratique et les exigences d'une contre éducation politique basée sur son diagnostic de la « montée de l'insignifiance » (productivisme et consumérisme). Ricoeur précise quant à lui les reliefs d'un travail démocratique et des tâches souhaitables d'une éducation politique.

Pour Castoriadis<sup>470</sup>, les sujets qui entrent en relation les uns avec les autres (intersubjectivité) ne sont pas n'importe quels sujets, ils sont les sujets institués par telle société à tel moment de son histoire. L'imaginaire social fournit aux individus les moyens de communiquer et non l'inverse. Le social historique, c'est le collectif anonyme, l'humain-impersonnel qui remplit toute formation sociale donnée, mais l'englobe aussi, et qui inscrit chaque société dans une

<sup>467</sup> BOUARE des DESERTS, M.-C. RIOLET, C., et THOMAS J.-P. *Education civique et philosophie politique*. Armand Colin, 1992, p 252.

<sup>468</sup> « L'éducation de la démocratie », dans DELOYE, Y. *Sociologie historique du politique*. op.cit. p. 82

<sup>469</sup> ILLICH, I. *Une société sans école*. Seuil, 1977 ; trad. de *Deschooling society*, Harper and Row, 1971 p. 14

<sup>470</sup> POIRIER, N. *Castoriadis, l'imaginaire radical*. PUF, 2004. p. 88

continuité. D'où la conception de l'histoire chez Castoriadis, comme union et tension de l'imaginaire instituant et de l'imaginaire institué d'une société, de l'histoire faite, de l'histoire se faisant<sup>471</sup>...

Castoriadis rappelle qu'il n'y a que deux endroits dans le monde où émerge une création social-historique particulière : le projet de l'autonomie (naissance d'un espace politique public et création de l'interrogation illimitée)<sup>472</sup>. Une première fois dans la Grèce antique (et comme par hasard la philosophie est apparue en même temps), et une deuxième fois avec les Lumières au XVIII<sup>ème</sup> siècle et la Révolution française. Le fondamental au cœur de cette révolution c'est ce que Castoriadis appelle la société autonome : l'aptitude des hommes et des sociétés à rompre avec leurs traditions et à s'auto-instituer. Avant cela, les traditions, Dieu ou le Roi étaient à la source du pouvoir (le sens était clos). Avec l'avènement de cette modernité, la Révolution française, c'est le peuple qui est à la source de la Loi. Cette « société autonome » où l'institution n'échappe pas au pouvoir à l'agir des humains vivants s'oppose à la « société hétéronome », où le nomos, la loi, l'institution est donné par quelqu'un d'autre – heteros. La société autonome signe la naissance de la démocratie comme institutionnalisation du façonnement collectif des institutions. Dans cette société autonome, l'esprit critique est valorisé, comme tel, par l'institution de la société<sup>473</sup>. Un individu est autonome s'il a pu instaurer un autre rapport entre son inconscient, son passé, les conditions dans lesquelles il vit – et lui-même en tant qu'instance réfléchissante et délibérante. Pour Castoriadis, « l'être sujet est l'objet de la pensée politique conçue comme réflexion sur la possibilité et l'effectivité de l'émancipation humaine<sup>474</sup> ». Castoriadis voit dans les moments révolutionnaires, les expériences d'autogestion, la preuve que la population peut avoir le désir et les capacités de prendre en charge elle-même son destin (Commune de Paris, Soviets de 1905 et 1917, Espagne en 1936-37, Hongrie en 1956, Mai 68 en France...), parce que l'autonomie est avant tout une pratique, un entraînement.

Il place donc au centre de cette société démocratique une éducation à l'autonomie individuelle et collective, qui suppose une paideia basée sur le développement de la capacité réflexive des individus : donner les moyens d'advenir en tant que sujet humain en permettant de se questionner la validité des significations instituées dans sa société. Les sociétés autonomes doivent permettre aux individus de mettre en question publiquement les croyances, les valeurs, les institutions<sup>475</sup>. Castoriadis appelle particulièrement à reprendre et approfondir ce projet d'autonomie moderne, avec la question centrale de l'émancipation et l'apprentissage de l'auto-limitation, contre la tyrannie de la rationalité instrumentale portée par le capitalisme bureaucratique et son imaginaire de l'accumulation illimité. Partant de son diagnostic sur la montée de l'insignifiance (crise dans l'auto-représentation de la société depuis les années 1960-1970) et la privatisation croissante des individus, il invite à travailler à la résurgence d'une critique puissante et d'une participation politique des gens. Sa vision d'une contre-éducation politique passe par une participation active aux affaires, ce qui implique une transformation des institutions parce qu'elles font précisément le contraire. « Il y a des millions de citoyens en France. Pourquoi ne seraient-ils pas capables de gouverner ? Parce que toute la vie politique vise précisément à le leur désapprendre, à les convaincre qu'il y a des experts à qui il faut confier les affaires. Il y a donc une contre-éducation politique. Alors que les gens devraient s'habituer à exercer toutes sortes de responsabilités et à prendre des

<sup>471</sup> idem, p 89

<sup>472</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe* - 4. Seuil, 1996, p. 194.

<sup>473</sup> idem

<sup>474</sup> POIRIER, N., op. cit. p. 29

<sup>475</sup> « Penser aujourd'hui avec Castoriadis » dans *Sciences de l'homme et sociétés* N°80. Septembre 2005, p. 30



initiatives, ils s'habituent à suivre ou à voter pour des options que d'autres leur présentent.<sup>476</sup>». Cette contre-éducation politique à faire naître (pour lui elle n'existe pas et ce rôle n'est pas rempli par l'Education Nationale), devrait donner de la « chair » à l'opinion politique, être plus axée sur les choses communes, avec beaucoup plus d'histoire (pour comprendre l'anatomie de la société contemporaine) et un apprentissage du gouvernement (apprendre à gouverner en gouvernant).

Ricoeur ancre également les tâches d'une éducation politique dans les caractéristiques d'une société démocratique. Est démocratique une société, un Etat qui ne se propose pas d'éliminer les conflits mais d'inventer les procédures leur permettant de s'exprimer et de rester négociables<sup>477</sup>. L'idéal démocratique de libre discussion justifie la pluralité des partis ; du moins celle-ci est-elle l'instrument le moins inadapté de cette régulation des conflits<sup>478</sup>. La formation d'une opinion libre dans son expression et l'exigence démocratique en tant que régime qui vise à diminuer l'écart entre les gouvernés et les gouvernants suppose une éducation politique. L'expérience politique n'étant jamais une expérience acquise ; progression et régression sont possibles, il faut donc s'entraîner à cette responsabilité. De là son insistance sur l'importance des tâches de l'éducateur politique qu'il adresse à ceux qui veulent exercer une action efficace d'éducation politique, qu'ils soient dans les syndicats, les partis, dans les sociétés de pensée ou dans les Eglises : « tous ceux qui se sentent responsables, par une action de pensée, de parole et d'écriture, de la transformation, de l'évolution, de la révolution de leur pays<sup>479</sup> ». Ricoeur voit deux niveaux à ce travail de la culture pour préparer les hommes à cette responsabilité de la décision de plus en plus collective. Le premier niveau concerne ce qu'il appelle les outillages, particulièrement ceux liés aux décisions économiques.

L'éducateur devra :

- faire apparaître la signification éthique de tout choix en apparence purement économique. « Que voulons-nous à travers ces choix ? Quel homme faisons-nous ? »<sup>480</sup>
- faire participer le plus grand nombre possible d'individus à la discussion et à la décision pour lutter pour l'édification d'une démocratie économique, afin que le choix collectif ne soit pas confisqué par un petit nombre.

L'autre niveau proprement politique concerne les rapports entre éthique et politique. L'éducateur politique devrait exercer une pression constante de la morale de conviction (qui ne se préoccupe que du principe moral présidant à l'action sans se soucier des conséquences) sur la morale de responsabilité (s'inspire du réalisable dans un contexte donné)<sup>481</sup>, empruntant cette distinction à Weber. La morale de conviction est liée au souhaitable humain, à l'optimum éthique (l'excellence du préférable), elle n'est pas liée au possible, au raisonnable : un exemple de cette pression est l'utopie.

Ces deux auteurs ont le mérite d'aborder les tâches idéales d'une éducation politique qui ne propose pas d'éliminer les conflits, et de la présenter comme une expérience toujours inachevée relevant d'un entraînement pratique collectif pour que la participation à la décision soit assurée à un nombre toujours plus grand de citoyens. Leur approche met en relation cette

<sup>476</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance*. Op. cit. Postface.

<sup>477</sup> idem, p 445

<sup>478</sup> RICOEUR, P. « Ethique et politique » dans *Esprit*, N°101, 1985, pp. 1-11.

<sup>479</sup> Tâches de l'éducateur politique (1965) dans RICOEUR, P. *Lectures 1, Autour du politique*. Seuil, 1999 (1<sup>ère</sup> édition, 1991), pp. 241-258.

<sup>480</sup> Idem

<sup>481</sup> RICOEUR, P. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Seuil, 1998, pp. 433 à 448

éducation avec les exigences d'une démocratie économique, voire un apprentissage de l'autogestion. Mais leurs travaux restent spéculatifs, particulièrement avares de descriptions concrètes sur les conditions et processus de tels apprentissages. Or, l'aspect pragmatique est ce qui résiste à l'idéal des théories sur la démocratie. Ne sont pas abordés les effets d'une structure sociale inégale que les philosophies politiques critiques d'inspiration marxistes (Bourdieu, Rancière, Badiou, Mouffe, Negt) s'attachent à dévoiler. Les deux philosophes restent effectivement silencieux sur les rapports de domination à l'œuvre et les différences de ressources dont les personnes disposent (le fait de prendre la parole, comme d'argumenter, est inégalement réparti).

A cet égard, le succès récent des démarches participatives à toutes les échelles de gouvernement et dans différents pays<sup>482</sup>, a suscité l'intérêt de politologues qui montrent à quel point ces questions sont loin d'être négligeables. Ces chercheurs ont en commun de chercher à éclairer les logiques contradictoires à l'œuvre, entre émancipation et domestication, dans les dispositifs participatifs à partir d'études de cas concrètes. Ces auteurs distinguent dans les expériences différentes significations attribuées aux idéaux démocratiques, et font part des difficultés rencontrées dans ces tentatives de renforcer la participation des citoyens et la délibération politique.

Sintomer<sup>483</sup>, s'inspirant du travail de l'école des conventions (Boltanski et Thévenot, 1991) propose une sociologie de la justification politique. Il distingue quatre Cités, libérale, républicaine, participative et délibérative, testées à partir de trois études de cas (un dispositif des conseils de quartier, le budget participatif de Porto Alegre, le débat français sur la parité). Il y montre la fragilité des processus d'apprentissages et souligne les conditions nécessaires à un exercice partagé de la critique, par exemple la reconnaissance de la conflictualité sociale comme facteur favorable à l'intégration des classes populaires.

Blondiaux<sup>484</sup> observe aussi la diffusion de nouvelles normes démocratiques, avec différents univers politiques de référence de la participation. Il analyse trois expériences de démocratie participative à l'échelle locale apparues à la fin des années 1980 pour en mesurer les effets : le modèle du budget participatif, le modèle du débat public, et le modèle du jury citoyen. Il constate que la multiplication des discours sur la démocratie, ou la citoyenneté est loin d'offrir les espaces et pratiques correspondantes. Il apporte une analyse rare sur les impensés de la démocratie participative (en renvoyant ces questions aux philosophes politiques) : la question de la mise en forme de la délibération, de l'accès à la délibération, de l'égalité, du rapport des acteurs à la délibération, et des effets de la délibération. Il formule six critères<sup>485</sup> susceptibles d'éclairer les conditions d'une démocratie, envisagés comme une série de difficultés auxquels sont confrontés les acteurs de la participation et qu'ils peuvent penser résoudre, à tort ou à raison, par des solutions procédurales adaptées : la représentativité (statistique ou politique ?), l'égalité (lieux d'intégration ou fabrique d'exclusion politique ?), l'échelle (politique de proximité ou incitation à la montée en généralité ?), la compétence (argumentation rationnelle versus expertise profane ?), le conflit (fabriques de consensus ou lieux de controverses), et la décision (leures démocratiques ou partage des responsabilités).

<sup>482</sup> NEVEU, C. (Dir.) *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives*. L'Harmattan, 2007.

<sup>483</sup> SINTOMER, Y. *Délibérer, participer, représenter. Vers une sociologie de la justification politique*. Habilitation à diriger les recherches (sociologie), Université de Paris V, 2001.

<sup>484</sup> BLONDIAUX, L. *Le nouvel esprit de la démocratie*. Op. cit.

<sup>485</sup> BLONDIAUX, L. « L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes » dans BACQUE, M.-H. et SINTOMER, Y. (dir.) *Gestion de proximité et participation démocratique*. La Découverte, 2005, p. 134.

D'autres recherches confirment les questions soulevées par l'inégal accès aux dispositifs participatifs (types de prise de parole valorisées, inégale répartition sociale des capacités à prendre la parole en public) comme celles de Fraser<sup>486</sup> ou celles de Talpin<sup>487</sup> (y compris sur les difficultés à politiser les échanges). Neveu interroge aussi dans ces dispositifs la reconnaissance de savoirs de citoyens qui ne s'expriment pas selon les modalités des savoirs établis (parole structurée et argumentée), mais selon d'autres formes. Pour saisir ce qui relève de la conflictualité (conflits d'intérêts, opposition de classes, inégalités sociales) elle propose de revenir à l'outil d'analyse de l'émancipation tel que formulé et pratiqué à travers les mouvements d'éducation populaire des années 1940-1950<sup>488</sup>.

Même si le contexte a changé, la question d'une éducation au politique pour tous n'a pas perdu de sa pertinence depuis la Révolution française, parce qu'elle est en effet encore et toujours profondément liée à celle de l'émancipation. L'expérience d'une éducation au politique dans l'école ou dans les récents dispositifs participatifs nous avertit de la complexité d'une telle tâche à laquelle les apports philosophiques de Castoriadis et de Ricoeur ne nous préparent pas suffisamment. Qu'en est-il de ceux qui ont abordé cette notion dans d'autres disciplines et plus particulièrement dans les sciences de l'éducation ?

#### II.1.2.2 Une éducation au politique scolaire

Le champ scolaire est celui qui fournit l'essentiel des travaux au titre de l'éducation au politique, y compris au niveau international et ce de manière croissante récemment<sup>489</sup>. Il n'est pas aisé d'embrasser toute la littérature adressée à cet objet, tant les dénominations ont varié au fil des époques et des contextes : éducation civique, à la démocratie, à la citoyenneté, éducation politique ou au politique. Au cours de la décennie 1990, l'idée d'une éducation au politique en milieu scolaire semble avoir suscité un attrait particulier, en France, et à l'échelle internationale, qui au-delà de cet engouement révèle la complexité du concept et des références implicites à différentes conceptions de la vie politique et démocratique.

L'éducation au politique en milieu scolaire s'inscrit la plupart du temps dans le prolongement, l'approfondissement de l'éducation civique et de l'éducation à la citoyenneté des jeunes élèves. En Communauté Française de Belgique par exemple, c'est un chantier depuis 1994 avec une commission pédagogique inter-réseaux « démocratie et barbarie » dont l'une des missions est de collecter les informations de différentes initiatives d'éducation au politique et d'organiser des rencontres confrontant les expériences de chacun afin d'en apprécier les effets<sup>490</sup>.

<sup>486</sup> FRASER, N. « Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement » dans *Hermès* 31, 2001, pp. 125-156 ; trad. de : « Rethinking the Public Sphere. A Contribution to the Critic of actually existing democracy » dans CALHOUN, C. (dir.) *Habermas and the Public Sphere*, MIT Press, 1992, pp. 109-142.

<sup>487</sup> TALPIN, J. « Ceci n'est pas une pétition. Définition et évaporation du politique au sein de dispositifs participatifs en Europe », Communication au 10<sup>ème</sup> congrès de l'AFSP, *La démocratie locale en débat*, Grenoble, 9 septembre 2009

<sup>488</sup> NEVEU, C. « Réintégrer l'émancipation comme outil d'analyse », dans *Territoires*, N°497, avril 2009, page 33

<sup>489</sup> FRAZER, E. "Review article : citizenship education" dans *Oxford Review of Education*, Vol. 35, N°6, décembre, 2009, pp. 775-785.

<sup>490</sup> BASTIEN M., BROQUET H. (dir.). *Education démocratique-éducation à la démocratie*. EVO, 1999.

En Angleterre, la question d'une éducation à la citoyenneté (commission on citizenship, 1990), puis d'une éducation politique (même si elle semble peu développée en pratique<sup>491</sup>), s'est traduite par l'établissement d'un groupe de travail auprès du secrétariat d'Etat pour l'éducation qui traite de l'éducation à la citoyenneté et l'enseignement de la démocratie (publication du rapport en 1998)<sup>492</sup>. Ces démarches d'éducation à la citoyenneté à l'école sont promues par des initiatives internationales qui entretiennent ces orientations politiques depuis le début des années 1990. C'est le cas du projet d'éducation civique du bureau international de l'éducation « What education for what citizenship ?<sup>493</sup> ». L'UNESCO aussi a mené une étude sur l'éducation à la démocratie dès 1994 dans 34 pays et élaboré un plan d'action pour l'éducation à la citoyenneté en 1998. Albala-Bertrand justifie la nécessité d'une pratique renouvelée de la citoyenneté du fait des bouleversements liés à la transition vers des régimes démocratiques<sup>494</sup>. Les mêmes justifications (monde incertain, changements de régimes, mondialisation, situation de crise et de dilemmes...) se retrouvent dans les motivations du Conseil de l'Europe mais se mélangent à d'autres objectifs tels que l'adaptation à une « société du savoir ». Celui-ci a également lancé un projet « Education à la citoyenneté démocratique » en 1997 en vue de déterminer, les valeurs et les compétences nécessaires pour que les individus deviennent des citoyens à part entière, la manière dont ils peuvent acquérir ces compétences et apprendre à les transmettre à autrui<sup>495</sup>. Ce thème de recherche est donc d'actualité à la fois comme nouvelle priorité pour les politiques éducatives (ce « tout au long de la vie ») et comme domaine d'intérêt mondial, même si les nuances entre éducation à la citoyenneté et éducation (au) politique méritent d'être examinés dans chaque cas<sup>496</sup>.

En France, deux auteurs ont particulièrement développé les attendus, contenus et défis spécifiques d'une éducation au politique en milieu scolaire : Meirieu et Mougnotte. J'insisterai plus particulièrement sur l'apport du deuxième, suffisamment approfondi pour permettre une confrontation intéressante avec la perspective d'une éducation populaire politique. Leurs travaux ont été réutilisés depuis par d'autres enseignants qui tentent de mettre en pratique cette éducation au politique dans les établissements avec les élèves. Meirieu a tenté d'introduire l'éducation au politique en milieu scolaire, mais le terme n'a pas été accepté et a été rebaptisé « éducation civique, juridique et sociale ». Dans un ouvrage intitulé « le choix d'éduquer : éthique et pédagogie »<sup>497</sup> publié en 1991, il défend l'idée que la politique et la démocratie n'ayant pas atteint leur plénitude et n'étant pas acquis une fois pour toutes indépendamment de l'activité des hommes, « la dimension politique de l'éducation renvoie bien à une éducation au politique ».

<sup>491</sup> FRAZER, E. "Introduction : the idea of political education" dans *Oxford Review of Education*, Vol. 25, N°1, 1999, p 5

<sup>492</sup> Advisory Group on Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools – Initial report (London, Qualifications and Curriculum Authority), 1998

<sup>493</sup> ALBALA-BERTRAND, L. « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? » dans *Information and innovation*. N°82, BIE, 1995, pp. 2-9.

<sup>494</sup> ALBALA-BERTRAND, L.. « Introduction to citizenship and education : towards a meaningful practice ». *Prospects*. Vol. XXVI. N°4. December 1996, pp. 645-650 ; ALBALA-BERTRAND, L. « Citoyenneté et éducation : vers une pratique significative » dans *Perspectives*. UNESCO, 1996.

<sup>495</sup> BIRZEA, C. « L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie » dans *Projet Education à la citoyenneté démocratique*. Conseil de la Coopération Culturelle. *Conseil de l'Europe*. 27 juillet 2000. [consulté le 15 avril 2011]. Strasbourg. Site dédié disponible sur : <http://culture.coe.int/citizenship>

<sup>496</sup> Dans le cas du document du Conseil de l'Europe par exemple l'éducation politique est englobée par l'éducation à la citoyenneté démocratique et se distingue en tant que processus qui permet aux individus et/ou aux groupes d'analyser les mécanismes de prise de décisions politiques et d'agir sur eux. Op. cit. p 37

<sup>497</sup> MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer : éthique et pédagogie*. Op.cit. p. 157

Telle que proposée, l'éducation au politique est justifiée, comme Ricoeur et Castoriadis, par son attachement à un travail incessant et toujours inachevé d'approfondissement démocratique. La participation politique ne s'improvise pas, elle s'encourage, se construit dans des pratiques collectives. Pour Meirieu il faut une éducation pour répondre au besoin de naître au Politique, au sens où la société n'existe pas si nous ne la faisons pas exister. La Polis n'est pas spontanée elle doit être construite.

Mougniotte inscrit, à la suite de Meirieu, sa proposition d'éducation au Politique, en collège et lycée<sup>498</sup>, dans un développement progressif de la fonction critique en s'appuyant sur la naissance de l'instruction civique en 1882 (puis de l'éducation civique et de l'éducation politique). A sa connaissance, la notion n'a guère été employée. Il écrit ne pas avoir trouvé jusqu'ici dans ses recherches cette expression, mais avoir peut être identifié des pratiques qui s'en rapprochent. Il énonce ensuite différents motifs d'une telle éducation : la visée d'autonomisation du sujet qui inclut la connaissance et la compréhension du politique et permettrait d'augmenter le désir et le pouvoir de participation de l'enfant. La nécessité d'une formation pour apprendre à argumenter compte tenu de la spécificité du politique qui mobilise toujours réflexion, discussions et confrontations de raisons.

Il justifie également cette proposition par rapport aux circonstances présentes :

- l'appel croissant à la participation du citoyen sans qu'une initiation n'y prépare ;
- le constat d'une pluralisation des origines culturelles de la population qui poserait en France le problème de la pertinence d'une dynamique uniformisatrice et centralisatrice de l'Etat
- et enfin la complexification et technicisation des problèmes posés dans notre société, et à la tendance au dessaisissement du politique.

Ces motifs sont partagés par de nombreux chercheurs qui travaillent sur ces aspects au niveau européen, et reposent sur l'hypothèse que l'introduction d'études politiques, ou d'un contenu explicitement politique dans les programmes scolaires, pourrait produire des effets de participation politique accrue des jeunes. Cette hypothèse n'est pour l'instant pas vérifiée, et plusieurs travaux attestent même d'une plus grande influence de la part des familles, des médias de masse et de l'âge sur l'intérêt et l'identité politique<sup>499</sup>.

Pour préciser sa conception d'une éducation au politique, et la situer par rapport à des tentatives précédentes, Mougniotte établit un inventaire des manières d'établir des relations entre Ecole et politique. Il recense quatre types de tentatives et échecs, depuis le XVIII<sup>ème</sup> siècle en France, selon que l'approche préconise ou non l'adhésion à un type précis de société. Pour Mougniotte la principale difficulté de cette tâche réside dans la contradiction entre éducation politique et éducation au Politique : « Comment parler du politique sans faire de la politique ?<sup>500</sup> ». Il me semble qu'il y a une illusion à vouloir échapper à cette contradiction. La spécificité des actions éducatives est une spécificité intentionnelle, présidant à leur conception et à leur organisation : elles se présentent comme des organisations d'activités ordonnées autour d'une intention de provoquer ou de favoriser chez des sujets des transformations donnant lieu à valorisation<sup>501</sup>.

---

<sup>498</sup> MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée.* op. cit.

<sup>499</sup> FRAZER, E. Op. cit., p 10; - ALBALA-BERTRAND, L.. « Introduction to citizenship and education : towards a meaningful practice ». op. Cit.

<sup>500</sup> MOUGNIOTTE, A. op. cit. p. 108

<sup>501</sup> BARBIER, J.-M. « L'éducation : ni prométhée ni sisyphé, une intervention » dans BEILLEROT, J. et WULF C. (dir.) *L'éducation en France et en Allemagne : diagnostics de notre temps.* L'Harmattan, 2003, pp. 202-203

Aucune éducation ne peut donc se prétendre neutre, au contraire toute éducation est politique. L'école figure parmi les agents importants de socialisation politique, en termes de transmission d'un ordre social, de normes, d'attribution de valeurs et de temps passé pendant la période de l'enfance. Elle socialise d'ailleurs à la politique de plusieurs façons :

- par le rapport au savoir, aux autres,
- par le contenu même des enseignements,
- par la nature et l'apprentissage des relations de pouvoirs qu'elle propose au sein des établissements. Les élèves sont-ils traités comme des personnes ou non ? Quel rapport à la loi transmet-elle ? Pour une infime partie des élèves (moins de 1% des lycéens utiliseraient les droits existants) l'initiation à la délégation (élection des délégués de classe et représentation des élèves dans les différents conseils), la possibilité de s'associer et de s'exprimer publiquement (journaux de lycées...).

L'Ecole républicaine présente le fonctionnement des institutions, mais apprend peu de choses sur les conflits sociaux et politiques. Dans les pratiques, elle oeuvre majoritairement à apprendre la discipline scolaire et non à une socialisation démocratique (cf Defrance<sup>502</sup>, Vincent<sup>503</sup>). Toute pratique pédagogique est indissociable d'une forme de relation politique. Malgré l'apparente neutralité de ce type de discours, les propos pédagogiques sont de nature essentiellement politique. « La séparation entre l'éducation et la politique, que ce soit par ingénuité ou astuce, est non seulement irréaliste mais dangereuse, puisque penser l'éducation comme déconnectée du pouvoir qui l'établit (...) réduit l'éducation au domaine des idées et des valeurs abstraites, que l'éducateur alimente dans sa conscience sans se rendre compte du conditionnement qui le fait penser de cette manière »<sup>504</sup>.

Néanmoins, cette difficulté soulevée par Mougnotte fait écho aux questions posées par les animateurs des universités populaires du début du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>505</sup> ou à des expériences de formateurs dans l'éducation syndicale qui ne souhaitaient pas que les lieux de débat, de formation, ne se réduisent à une propagande. Je propose donc de reconnaître la dialectique inhérente à la tentative en évitant les deux écueils de la neutralité et d'une éducation doctrinaire. La dialectique part du point de vue que tout objet et tout phénomène de la nature, de l'histoire ou même de la pensée implique des contradictions internes, qui constituent précisément la cause fondamentale du mouvement et du développement des choses, l'idée de contradiction s'appliquant à la lutte de deux tendances contraires à l'intérieur d'une même chose. Ce qui suppose que cette éducation au politique d'une part explicite son projet politique (la société idéale qu'elle vise), et d'autre part intègre une théorie et une pratique pédagogique et politique du conflit. Ce que Meirieu nomme une éthique qui laisse place à l'ouverture<sup>506</sup>. C'est justement l'un des rôles d'une éducation (socialiste) que de préparer l'homme à nommer les contradictions pour les travailler<sup>507</sup>. Cet apprentissage du conflit et du travail des contradictions est d'autant plus indispensable dans une société dite « post-moderne » qui tend à noyer la tension des choix dans une vaste pensée positive et consensualiste. Ce dilemme, imposition ou non d'un modèle de société par l'éducation au politique, trouve d'ailleurs des échos dans l'analyse du terrain d'enquête de cette thèse (cf III.2.1.2. « De l'universalisme à la question de la normativité »).

<sup>502</sup> DEFANCE, B. « Instruction civique ? Vraiment ? » dans *Enfance majuscule*, janvier 2009.

<sup>503</sup> VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon, 2004.

<sup>504</sup> MONTEAGUDO, J. G. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle » dans

*Pratiques de formation – analyses*, N°43, mars, 2002, Université Paris 8, pp. 49-66.

<sup>505</sup> cf dans Annexes 1. Des premières expériences d'éducation populaire universitaires

<sup>506</sup> MEIRIEU, P. (entretien) « Le paradoxe de l'apprentissage » dans *SCIENCES HUMAINES, Eduquer et former*. 2<sup>ème</sup> édition. 2001, p 143.

<sup>507</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*, Anthropos, 2<sup>ème</sup> édition, 1999

Quelles finalités Mougnotte attribue-t-il à cette éducation spécifique ? Pour ce dernier, l'éducation au politique doit permettre de :

- « Discerner Le Politique » au-delà du technique ou à travers celui-ci, identifier les valeurs, les conceptions de l'homme engagé dans tout choix (ce qui rejoint les tâches de l'éducateur politique telles que proposées par P. Ricoeur).
- « comprendre les données d'un problème », pour sortir du prêt-à-penser que les médias de masse offrent par exemple
- « prendre confiance en soi », face à la complexité croissante des questions politiques et des connaissances à acquérir
- « éduquer le jugement politique<sup>508</sup> », pour distinguer entre légalité et légitimité, comme « remède » ou « prévention », « à la dictature », ce qui implique fondamentalement, d'après l'auteur, une éducation au dialogue
- « réhabiliter Le Politique » pour élargir les préoccupations au-delà de sa personne contre le retrait dans la sphère privée.

Cette éducation impliquerait de réfléchir sur les différentes façons d'assurer le bien commun et l'intérêt général. Son objectif ne serait pas de préconiser un choix, mais d'aider à choisir. « Ainsi, il n'est pas une formation à l'autogestion, mais une réflexion sur la nature et la pertinence de celle-ci ; il n'est pas de former des républicains, ni des anti-républicains, mais d'apprendre à réfléchir sur la république, comparée à d'autres régimes en vigueur dans d'autres pays, etc.<sup>509</sup> ». Il s'agit d'aider à former son opinion en amont de l'éducation politique ou d'une participation politique. Le tableau ci-dessous explicite la distinction qu'opère A. Mougnotte entre instruction civique, éducation civique, éducation politique et éducation au politique.

Tableau : objectifs différentiels<sup>510</sup>

Instruction civique	Education civique	Education politique	Education au politique
Information du citoyen. Offre un savoir.	Indication d'une conduite. Incite à une attitude	Modèle et façonne le citoyen. Guide une conduite.	Entraîne le citoyen à conduire sa propre réflexion. Apprend à réfléchir et à argumenter
Centration sur le fonctionnement social		Centration sur le comportement de la personne	
Visée Amener le futur citoyen à comprendre à et accepter les règles de la société déjà établies et actuellement en vigueur		Visée Amener le futur citoyen à travailler et à agir en vue d'une société idéale : - soit telle qu'elle est envisagée par un groupe politique, - soit telle qu'il pourrait la concevoir lui-même	

Un deuxième tableau fournit des exemples de cette distinction, appliqués au vote, à la presse,

<sup>508</sup> CANIVEZ, A. *Eduquer le citoyen*. Hatier, 1990, p 24

<sup>509</sup> idem, p 31

<sup>510</sup> MOUGNOTTE, A. op. cit., p 36

à la justice, au conseil municipal, à l'Europe<sup>511</sup>. L'éducation au politique est toujours présentée comme une aide au choix, à la réflexion.

Tableau d'exemples

<b>Niveaux de lecture</b> <b>Exemples</b>	Instruction civique	Education civique	Education politique	Education au politique
LE VOTE	Enseigne les divers scrutins.	Souligne que c'est un devoir de voter, et explique pourquoi.	Soutient les arguments d'un parti, d'un candidat.	Aide à choisir pour qui et pour quoi, et comment choisir, à discerner les enjeux. Aide à savoir lire un programme électoral/
LA PRESSE	Enseigne les lois sur la liberté de la presse.	Souligne qu'il faut lire la presse pour s'informer.	Vante les qualités d'un journal	Aide à lire le journal, à comprendre les options politiques, à lire à travers les lignes, à comparer
LA JUSTICE	Enseigne le fonctionnement du système judiciaire et les compétences des diverses juridictions.	Souligne qu'il faut respecter la justice, ne pas être procédurier et ne pas se faire justice à soi-même.	Fait le procès, ou l'apologie de la magistrature.	Aide à saisir le rôle de la Justice dans le fonctionnement de la société, fournit des critères pour apprécier le rôle de la justice et en évaluer les institutions, et débouche sur un débat de société
LE CONSEIL MUNICIPAL	Enseigne les modalités de fonctionnement.	Convainc de participer à la vie municipale	Fait travailler pour le programme et les idées d'un parti.	Explique le sens politique des choix- d'une municipalité- et compare les divers choix et leurs raisons respectives
L'EUROPE	Enseigne la nature et les fonctions des institutions européennes.	Incite à voter pour le Parlement Européen	Fait travailler pour le programme et les idées d'un parti.	Fait réfléchir sur le sens de l'Europe, discerner celui des choix électoraux et, à ce propos, celui des positions des partis à son égard.

Je résume dans le tableau ci-dessous les points clefs de l'approche de l'éducation au politique de Mougnotte pour proposer ensuite une analyse de ses limites par rapport à l'objet de ma

<sup>511</sup> idem, p 37



thèse.

<b>L'éducation au Politique</b>	<b>L'approche de Mougnotte</b>
Le lieu de l'acte éducatif	Collèges et lycées
Point de départ de la démarche	L'instruction civique (1882)
Qui éduque ?	Les enseignants
Qui est éduqué ?	Les élèves (des mineurs)
Rapport/ relations	Descendant (donner des outils). L'éduqué doit apprendre, on va « lui procurer les compétences minimales ».
Conception de l'éducation Politique	Former au jugement personnel sur Le Politique
Approche disciplinaire, méthodes	Primat de l'information sur la discussion. Approche rationnelle, argumentation, ... acquisition d'une information Statique, faible implication Approche privilégiée des savoirs formels « Des propos ouverts et froids sur des problèmes précis concrétiseraient le politique sans transformer pour autant l'Ecole en un forum. <sup>512</sup> »
Apprentissages	Apprendre à décoder l'information, apprendre à argumenter, à se décentrer
Approche démocratique	réflexion sur les façons d'assurer le bien commun et l'intérêt général mais son objectif n'est pas de préconiser un choix, il est d'aider à choisir
Société visée	Société républicaine, sociale démocrate ou libérale
Statut de l'éduqué	Acteur dans une démarche obligatoire de scolarisation avec modalités de contrôle (notation)
Registre des savoirs	Morale / tolérance / politique (savoir « bien » juger, être un « bon » citoyen, comprendre les données d'un problème, réagir « sainement », participer)
Modalités pédagogiques	Cours magistral dominant, exposés et débats, sinon des travaux conduits à l'initiative des élèves. Mougnotte mentionne qu' «il n'est pas exclu que quelques-uns pour des raisons diverses, notamment d'ordre familial, se préoccupent du politique antérieurement et extérieurement à l'Ecole. C'est pourquoi il faut prévoir la place de leurs suggestions. <sup>513</sup> » Pédagogie centrée sur l'individu

---

<sup>512</sup> idem, p. 109

<sup>513</sup> idem, p. 162

Instruments et matériaux	Manuels, bibliothèques centres documentaires (BCD) et Centres de Documentation et d'Information (CDI), la visite de lieux ressources (palais de justice, Mairie...), ouvrages spécialisés (droits de l'homme, etc.), les médias, et des documents à construire (image, rédaction d'un journal, enquête)
Rapport entre l'éducation et son environnement	Réflexion abstraite sur la nature et la pertinence d'un objet : « apprendre à réfléchir sur... ». Démarche intellectuelle ne visant pas de changement : simulation de la vie sociale et démocratique dissociée d'une mise en pratique
Valeurs	Autonomie, responsabilité, épanouissement (déploiement maximum du potentiel personnel), participation, respect, raison, République, droits de l'homme, pluralisme, démocratie participative et décentralisée, ouverture au supranational
Stratégie éducative	Modèle de l'espace public bourgeois (Habermas), délibératif. Argumentative : discussion et confrontation de raisons
Relation avec la société	En retrait de la société Relation de spectateur averti
Auteurs	Ardoino, Maritain, Husson, Perelman, Legrand, Reboul, Ricoeur, Conche, Vial, Canivez, Rueff- Escoubes, Jaspers, Henry

J'adresse plusieurs critiques à cette proposition qui se distingue des caractéristiques de l'expérimentation menée à partir des milieux de l'éducation populaire.

Premièrement, cette conception de l'éducation au politique n'est pas articulée sur les savoirs ou expériences préalables, encore moins sur des problèmes concrets rencontrés par les élèves. Or, plusieurs analyses le soulignent, l'éducation au politique a plus d'effets lorsque (comme pour d'autres matières) les élèves se sentent concernés, impliqués par les contenus, l'expérience elle-même.

Deuxièmement, la question de l'autonomie n'est pas mise en relation avec des situations vécues par les élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Or, là encore, plusieurs travaux sur l'école montrent une relation de cause à effet entre, des pratiques de classe démocratiques (où la délibération, la participation aux décisions, des fonctionnements anti-autoritaires sont privilégiés) et les attitudes démocratiques, l'engagement des élèves. D'où l'intérêt de créer des situations d'expérience politique dans et hors l'école, plutôt que d'enseigner la pensée démocratique. Les enseignants ne devraient pas seulement parler des procédures démocratiques mais aussi les pratiquer<sup>514</sup>.

Dans le cas de l'éducation au politique de Mougnotte, effectivement, on ne s'émancipe dans aucune situation incarnée. Sans expérience de la vie démocratique, pas d'apprentissage de la démocratie. Son objectif est d'éclairer le jugement du citoyen futur consommateur politique. Cette proposition n'engage aucune relation réciproque dans les apprentissages. Elle s'appuie sur le principe que l'enseignant détient l'ensemble des savoirs et n'accorde qu'une place périphérique aux savoirs des élèves, à leur histoire personnelle, sociale et scolaire. Le groupe

<sup>514</sup> UNESCO. *Civic education in Central and estearn Europe*. Rapport final. European conference, 1995, 12-14 october, Vienna, Austria, p. 21

classe n'est pas considéré comme central dans l'apprentissage des savoirs visés, ni les conflits sociocognitifs entre pairs dans la discussion. Son modèle de la vie publique, politique, écarte la dimension frictionnelle, conflictuelle, tout autant que la nature asymétrique, incomplète, fragile et partielle des échanges. Alors que pour Frazer justement qui s'inspire de Young, la vie politique ne peut pas être une place confortable de conversation entre ceux qui partagent le même langage, les mêmes suppositions et manières de voir les problèmes<sup>515</sup>. La proposition de Mougnotte s'adresse principalement à des individus élèves. Aucune pédagogie n'envisage la manière d'animer les débats entre les élèves, or des travaux sur la question de l'apprentissage par la discussion en milieu scolaire montre bien que cela ne se décrète pas (la discussion peut s'avérer facilement excluante) et que cela suppose une transformation profonde des pratiques enseignantes<sup>516</sup>. Cette proposition laisse peu de place à l'incertitude ou la prise de risque nécessaire au dépassement, à la dynamique d'invention, de créativité.

L'idéal cartésien de maîtrise de soi, de contrôle des affects, de savoirs froids, qui transparaît dans cette conception de l'éducation au politique, ne tient pas compte non plus du rôle moteur des émotions, des désirs. Elle est centrée sur l'argumentation rationnelle qui privilégie un langage formel et logique (et exclut les formes narratives et autres formes diverses de rhétoriques qui sont aussi des ressources politiques selon Frazer qui s'inspire de la théorie politique féministe de Young<sup>517</sup>).

Enfin au regard d'une éducation au politique comme pratique d'émancipation et de transformation sociale aucune place n'est accordée au dévoilement des logiques de domination ni à l'histoire du pouvoir<sup>518</sup>, même si la mise en oeuvre est difficile. Ces critiques rejoignent l'analyse par Vincent d'une forme scolaire<sup>519</sup> dont il démontre qu'elle est défavorable à une socialisation démocratique. L'École s'est édifée sur plusieurs caractéristiques reconnaissables tout au long de son histoire. Elle s'oppose effectivement au mode de socialisation pratique (refus des savoirs pratiques et de l'immersion, de l'apprentissage en situation), et définit un rapport pédagogique (entre un maître et des écoliers) qui s'autonomise dans un lieu, à l'écart des autres relations sociales, dans un temps et un calendrier spécifique (anhistorique). Le rapport au savoir dominant est l'objectivation, avec l'existence d'institutions extérieures aux personnes où s'édicte la norme (l'écriture y joue un rôle décisif). La forme scolaire met à distance les manifestations corporelles, l'affectivité, et les collectifs (qui sont privatisés). L'individu moderne doit être raisonnable, appartenant à la communauté abstraite d'une société démocratique d'égaux. L'éducation au politique que propose Mougnotte épouse cette forme scolaire et ses objectifs de normalisation, d'adaptation, d'intégration sociale et non d'émancipation collective. Je souscris à l'analyse de Taylor, pour qui cette éducation ne propose que de devenir auditeur ou lecteur politique et la lecture n'est pas en elle-même libératrice : ce qui l'est c'est de devenir auteur politique par l'écriture entendue comme transformation du milieu ou de la société concernée (writing and righting)<sup>520</sup>.

<sup>515</sup> FRAZER, E. "Iris Marion Young and Political Education" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, N°1, 2006, p. 46

<sup>516</sup> BUCHETON, D. « Faire discuter pour faire apprendre : pas si simple ! » dans TOZZI, M. et ETIENNE R. (Dir.) *Discussion en éducation et formation*. L'Harmattan, 2004. pp. 53-74

<sup>517</sup> FRAZER E. *ibid.*, p. 45

<sup>518</sup> "telling a power story – a story or stories of the polity, and the settlement such as it is », FRAZER, E. *op.cit.* p. 50

<sup>519</sup> VINCENT, G. *Op. Cit.*

<sup>520</sup> TAYLOR, P. "Undemocratic citizens or uncivil democrats ? Learning or unlearning citizenship and democracy" dans *Educação : Temas et Problemas*, Vol. 1, N°2, 2006. 17p.

La prospective d'éducation au politique en milieu scolaire de Mougnotte a néanmoins le mérite d'ouvrir le débat sur ce qui est actuellement proposé en terme de socialisation politique à l'École. Elle énonce l'intention d'une perception critique des affrontements, en particulier des différentes conceptions politiques d'une société, rompant ainsi avec les stratégies d'occultation à l'École « de toute référence à l'étude des idéologies politiques, politiquement et scolairement « incorrectes » dont font part Mabilon-Bonfils et Saadoun<sup>521</sup>. En revanche et contrairement à certains courants pédagogiques, français (Freinet, pédagogie institutionnelle) ou américains (Critical pedagogy, Radical pedagogy) qui s'inscrivent clairement dans une perspective émancipatrice (mise en évidence des enjeux de pouvoir inhérents aux institutions et les question liées aux inégalités sociales), l'auteur n'ouvre absolument pas la question des applications pratiques à l'expérience scolaire de ces apprentissages politiques au sein de l'École où le déficit démocratique est avéré. Il n'interroge en aucune manière les phénomènes d'oppression ou les inégalités à l'œuvre dans l'institution ou à l'extérieur. Or, l'efficacité de cette éducation dispensée par l'école « repose moins sur la place réservée à l'enseignement d'une discipline que sur le fonctionnement même de l'école comme réalité éthique et politique »<sup>522</sup>. Enfin, le travail théorique et pédagogique de Mougnotte cherche à justifier l'introduction d'une éducation au politique dans les collèges et lycées mais ne fait part d'aucune expérience conduite à ce jour.

Le laboratoire en sciences de l'éducation de Rennes (CREAD) émet d'ailleurs l'hypothèse selon laquelle « la démocratie n'a pas encore trouvé les formes d'éducation qui permettraient l'émancipation<sup>523</sup> ». Je vérifie que ce champ de recherche pose des défis aux travaux tant du côté des acteurs de terrain (enseignants, animateurs, consultants) que de chercheurs en science politique ou en sciences de l'éducation. Fabre défend que l'idée d'émancipation fait sens pour l'école aujourd'hui si celle-ci est posée comme problématisation (notamment à partir de Dewey et Deleuze). Je retiens de son propos l'importance de la dimension de construction du problème et de démarches de problématisations variées<sup>524</sup> qui est très liée aux questions soulevées dans l'enquête de terrain de ma thèse. Plus particulièrement je me suis intéressée à son travail à partir de la controverse de Valladolid sur l'éclairage des litiges et différends.

Fabre s'attache à la question peu abordée il me semble (sauf du côté des chercheurs qui travaillent sur la socialisation démocratique et en particulier Tozzi au travers de l'apprentissage du philosophe) de la problématisation de la discussion sur « le monde tel qu'il est » en éducation. Il distingue trois types de problèmes différents : les énigmes, les échecs et les controverses. S'intéressant au dernier type au travers de l'étude de cas de la controverse de Valladolid (débat d'idées ou de société)<sup>525</sup>, il tente de vérifier si ses distinctions entre données, conditions du problème et registres (ici axiologique ou métaphysique) sont pertinentes. Il cherche comment on peut analyser des débats d'idées, y

<sup>521</sup> Chapitre « la démocratie confisquée dans (et par ?) l'École : du travail de la mémoire au travail de la raison économique » dans MABILON-BONFILS, B. et SAADOUN L. *Sociologie politique de l'école. Education et formation*. PUF, 2001. pp. 45-74

<sup>522</sup> MONJO, R. « L'éducation à la citoyenneté. Socialisation républicaine ou socialisation démocratique ? » dans PATURET, J.-B. (coord.) *Vers une socialisation démocratique*. Théétète, 1998, p. 118

<sup>523</sup> CREAD. *Éléments pour une problématique scientifique commune : formes d'éducation et processus d'émancipation*. Version 2, document de travail du 29 septembre 2008.

<sup>524</sup> FABRE, M. « L'émancipation comme problématisation : une utopie pour l'école d'aujourd'hui » Communication présentée au séminaire du CREAD, université Rennes 2, le 15 décembre 2008.

<sup>525</sup> FABRE, M. « Problématisation et débats d'idée : litiges et différends. Le cas de la controverse de Valladolid » [en ligne] dans *Recherches en éducation*, N°1, novembre 2006, Centre de Recherche en Education de Nantes (C.R.E.N.), Université de Nantes [consulté le 6 août 2010], pp. 52-65, disponible sur : <http://www.cren-nantes.net>

compris des débats en classe (primaire et collègue). Même si son terrain de recherche est différent d'un débat d'idées dans un collectif ou une commune à l'issue duquel se pose souvent une exigence de décision, son travail n'en reste pas moins éclairant.

Fabre montre avec son exemple que les désaccords ne se situent pas tant au niveau des solutions (litige) que de la construction des problèmes eux-mêmes (différend). Il distingue au sujet du cas, le contexte, les enjeux, de la formulation du problème scindée en plusieurs nœuds (théologique, axiologique, anthropologique, et politico-juridique) comme dans la réalisation d'un diagnostic. Fabre conclut de cette analyse qu'un débat scientifique ne peut pas être abordé de la même manière qu'un débat d'idées, de société et a fortiori avec une démarche formelle. Surtout, il en déduit qu'il faut « toujours remonter au niveau des problèmes ». Car les « litiges » (les oppositions d'argumentations et de solutions) à la fois révèlent et cachent des « différends » (des oppositions dans la manière de construire les problèmes).

D'autre part, il conclut que les registres axiologiques des deux protagonistes opposés dans un différend (entre systèmes de valeurs différents) sont, dans le cas de la controverse de Valladolid, incompatibles (elles ne peuvent « être universellement partagées à cause du pluralisme des valeurs qui animent la controverse »). D'où le fait que la discussion soit malaisée. « Une rhétorique non aristotélicienne permet d'ailleurs de comprendre pourquoi les débats ressemblent si souvent à des dialogues de sourds et inversement pourquoi les vraies discussions ne sont possibles que si l'on est à peu près d'accord sur tout : en tout cas sur les fondements et les garanties de l'argumentation c'est-à-dire, finalement, sur le registre et les conditions du problème. ». C'est là qu'intervient la sortie d'impasse que propose Fabre : « Si nos litiges cachent souvent des différends, nos différends ne nous empêchent pas de trouver des compromis. ». Ce qui serait possible, tout du moins envisageable, en travaillant à remonter aux problèmes. Cette conclusion qui peut paraître simple n'est pas évidente à mettre en pratique, l'étude de cas de cette thèse en est une illustration.

---

Comme le souligne Broquet, si l'éducation à la démocratie fait l'unanimité sur le plan des principes, on peut regretter le peu de réalisations concrètes et généralisées à laquelle elle a donné lieu<sup>526</sup>. Ces limites sont confortées par le constat du faible nombre de travaux français en sciences de l'éducation sur l'exercice de la critique et ce malgré le nombre de discours sur son importance en éducation. Seulement une douzaine d'ouvrages en langue française portaient explicitement sur la notion de « critique », lorsqu'en langue anglaise on peut compter plusieurs centaines de références<sup>527</sup>. L'approche de l'éducation au politique y demeure dominée par la forme scolaire, qu'en est-il des travaux à propos de l'éducation au politique par les milieux de l'éducation populaire, offrent-ils d'autres ressources utiles pour penser cette notion et les conditions de sa mise en pratique ?

---

<sup>526</sup> BROQUET H. « Education à la démocratie : fausses difficultés et vrais enjeux » dans *La libre Belgique*, 25 novembre 2005

<sup>527</sup> ALHADEFF, M. « Interroger les implicites de la critique à l'université : le cas des sciences de l'éducation », communication présentée au colloque international *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, atelier pensée critique et université, organisé par l'Université Paris VIII, 11-14 mai 2009.

### *II.1.2.3 L'éducation au politique est-elle soluble dans l'éducation populaire ?*

L'idée d'une éducation à la démocratie, à la citoyenneté et même plus récemment d'une éducation au politique (en France pour dépasser les limites assignées à l'éducation civique) est modelée par l'éducation bancaire (dirait Paulo Freire). Je fais l'hypothèse que l'œuvre cumulée de théoriciens et praticiens de l'éducation populaire porte des pistes de dépassement des critiques évoquées au titre de l'éducation au politique scolaire telle qu'abordée par Mougnotte.

---

Le champ de l'éducation populaire se situe à l'intérieur du système d'action civil mais plusieurs des auteurs dont il est question ici sont aussi des passeurs de frontière (entre l'école ou l'université et l'éducation populaire, entre le mouvement social et l'éducation populaire, entre les partis politiques et l'éducation populaire...). Ces travaux concernent plusieurs axes de questionnement : les uns ont apporté des contributions au niveau des rapports entre éducation populaire et champ politique, d'autres à la question des apprentissages militants ou des pratiques émancipatrices. Nous disposons, c'est un fait, de peu de travaux théoriques qui décrivent des pratiques pédagogiques ou les effets de celles-ci dans le champ de l'Éducation populaire en France. Ce qui contraste avec les discours répandus par ses acteurs sur le rôle de l'éducation populaire dans la formation des citoyens. Aucune recherche française n'a traité spécifiquement de l'objet d'étude « éducation au politique » dans les milieux ou pratiques d'éducation populaire. Il faut chercher au-delà des frontières françaises les ressources théoriques et pratiques d'une éducation populaire politique, entendue au sens de pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale.

Parmi les recherches en France qui concernent le champ de l'Éducation populaire et ont abordé indirectement cet objet, nous disposons d'enquêtes, de monographies (en histoire notamment de Tétard sur le CNAJEP, et l'ADELS) qui mentionnent les rapports entre éducation populaire et politique. J'ai évoqué toutes ces contributions au long de la première partie (cf chapitre I.1 « De la domestication de l'éducation populaire »). Ce chapitre fait part de l'ambivalence des positionnements d'acteurs de l'éducation populaire quant à l'affirmation de leur rôle politique, selon le contexte porteur ou non. J'ai tenté de retracer les moments « chauds » de cette histoire et d'indiquer quelques facteurs ayant influé sur ces postures (cf « l'éducation populaire aux frontières du politique »). J'ai également indiqué l'intérêt de praticiens et d'universitaires pour les potentiels d'une éducation au politique par les milieux de l'éducation populaire (cf chapitre I.2.2. Actualité d'un désir d'ingérence politique). En revanche il faut constater la rareté de travaux théoriques en France qui en approfondissent les justifications, les fondements, et les ressources à partir de l'éducation populaire.

La seule étude transversale à plusieurs mouvements qui se rapproche véritablement de mon objet doit à Poujol et Romer<sup>528</sup> et ses conclusions sont sévères sur le paradoxe entre discours sur la formation des citoyens et fonctionnement non démocratique des organisations. Ces dernières se sont intéressées au tournant des années 1990 aux transformations du modèle de l'engagement. Elles se sont posées la question de la contribution des organisations de jeunesse dans l'apprentissage du militantisme, partant du constat d'un problème de relève entre générations. Leur enquête a porté sur le rôle des militants de ces associations, caractérisés par leur implication dans la société, leur participation à défendre, contester ou agir sur les finalités sociales et sur certaines formes d'institutions.

---

<sup>528</sup> POUJOL, G. et ROMER, M. « L'apprentissage du militantisme », op. cit..

Des entretiens ont été menés auprès de responsables de mouvements de jeunesse de différentes générations et obédiences, pour analyser les valeurs prônées et les moyens mis en œuvre. D'autres interviews ont été effectués auprès d'anciens pour essayer de retrouver ce qui dans la pédagogie des organisations avait pu les éveiller au militantisme et pour les nouvelles générations découvrir la pédagogie mise en œuvre au début des années 1990. Cette étude est limitée aux organisations de jeunesse non politiques et à leurs effets sur la socialisation politique des enfants et jeunes. Néanmoins c'est le seul travail de ce type dont nous disposons dans le champ de l'éducation populaire en France.

Les interviewés évoquent en premier la prise de responsabilité collective comme facteur d'éveil militant (soulignant que l'école n'y prépare pas). L'étude souligne le rôle du contexte socio-politique aussi et l'adéquation des organisations par rapport à celui-ci. Une pédagogie qui prend en compte la totalité de la personne et tournée vers l'action en équipe semble avoir été favorable à cet apprentissage militant dans les organisations de jeunesse se présentant comme des « mouvements ». « Il faut qu'à leur niveau on mette les enfants et les jeunes dans des situations à vivre, dans des communautés à vivre, dans lesquelles ils ont des situations problèmes qui sont à leur niveau mais qu'ils ne règlent pas <sup>529</sup> ». Le B.A.F.A. proposé aux animateurs par les mouvements est vécu comme un rituel précurseur d'engagements. L'expérience d'engagement collectif comme délégué de classe fait partie des apprentissages accompagnés par plusieurs organisations. Au MRJC on considère que si les jeunes interviennent dans leur lieu de formation, ils interviendront dans leur lieu de travail. Le sentiment d'appartenance au groupe est entretenu.

En revanche les chercheuses constatent l'absence de transmission entre les générations des expériences passées : « chaque groupe de militants invente ». Surtout, leur analyse dévoile un décalage entre les déclarations d'intention des Fédérations d'éducation populaire sur la formation du citoyen et leur fonctionnement interne (modèle consensuel et cooptation). Le modèle consensuel serait un modèle efficace contre l'angoisse des conflits (l'angoisse fédérative étant l'angoisse de l'éclatement) qu'il leur faudrait assumer. Certains débats de fond surtout s'ils sont de nature politique, sont éludés soigneusement a fortiori dans certains contextes associatifs qui réunissent des militants de l'ex-union de la gauche ou dans des organisations où cohabitent des militants de la droite à la gauche. Les auteures soulèvent ce paradoxe d'organisations censées apprendre la citoyenneté aux autres alors qu'elles sont incapables de se plier aux règles les plus élémentaires de la démocratie<sup>530</sup>. Certaines se limitent à prôner des leçons de civisme.

Nous verrons que cette préoccupation est l'un des trois thèmes des groupes de la recherche-action, étudiée dans cette thèse. Seules quelques organisations se distinguent en proposant des pédagogies basées sur des formes d'autogestion des groupes d'enfants (c'est le cas de l'A.C.E.), de jeunes (ce que proposent les conseils de maisons à la fin des années 1940 au sein de la F.F.M.J.C. ou les conseils de camaraderie aux Francas ou dans le scoutisme). Enfin la relation entre participation à un mouvement de jeunesse et participation politique est franche selon une étude qui date de 1976, ce qui fait dire aux auteurs que la baisse de l'adhésion syndicale et partisane des années 1990 peut avoir un lien avec l'effacement de ces apprentissages militants dans l'éducation populaire. Les chercheuses concluent que s'il y a une crise de l'engagement, ce n'est pas en raison d'un manque d'appétit des jeunes qui sont au contraire demandeurs, mais d'une absence d'offre des adultes et des différentes organisations,

<sup>529</sup> Témoignage d'un permanent des Francas, dans POUJOL G. et ROMER M., *ibid.* p 53

<sup>530</sup> POUJOL, G. et ROMER, M. *ibid.*, p. 50 et p. 80.

école, syndicats, comme associations d'éducation populaire : « la formation à la citoyenneté est en partie orpheline <sup>531</sup> ».

Grelier fait malheureusement le même constat presque vingt ans plus tard en signalant l'appauvrissement des rituels de participation politique dans les fédérations d'éducation populaire, tels que vécus par les professionnels en formation d'animateur. « Quand j'écoute les professionnels dans leurs analyses de pratiques, leurs difficultés alertent sur des rituels d'organisation très appauvris. (...) Je prends comme exemple tous les rituels d'organisation et de gestion de la vie associative tels qu'on les connaît : CA, AG, commissions, ou tous les rituels d'organisation politique (projets d'orientation, programmes d'activité, etc.). Tout ce que l'on manipule continuellement sont des rituels supposés être d'organisation démocratique et qui sont de fait très appauvris dans l'utilisation qu'on en fait <sup>532</sup> ».

L'étude du fonctionnement des conseils municipaux d'enfants et de jeunes alimente le constat critique ici d'une faible originalité de l'éducation au politique par l'éducation populaire <sup>533</sup>. Cette expérience se développe depuis le début des années 1980 (aujourd'hui plus de 700 conseils) en France et est fédérée par l'ANACEJ (Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes). Même si elle concerne des publics habituellement tenus à distance de la vie politique, cette pratique n'en épouse pas moins strictement les normes de la participation politique des élus qui sont à l'origine de leur création au nom de la démocratie locale (aussi bien dans des communes de droite ou de gauche). Leur fonctionnement est calqué sur le modèle du conseil municipal adulte (recours aux élections) et est loin d'en contester le pouvoir. La représentativité des jeunes ne fait l'objet d'aucun débat alors même que les modes électifs écartent à la fois les jeunes travailleurs et les représentants habituels de la jeunesse. Les thèmes autour desquels sont mises en place leurs commissions sont restreints à des domaines comme le sport, les loisirs, les jeux, l'animation, l'environnement et ne concernent ni l'urbanisme, ni la fiscalité ou encore le budget local. « Plus généralement c'est une vision aseptisée du monde social, dépourvue de clivages sociaux et/ou politiques, qui prévaut <sup>534</sup> ». Ces expériences produiraient pour quelques jeunes des effets de familiarisation à la vie politique, tremplin vers un engagement politique ultérieur dans la vie politique locale.

On peut alors interpréter les vœux à (ré)ouvrir le chantier de cette éducation au politique à la fois à la lumière du contexte sociopolitique actuel et comme conscience de ce profond décalage entre désir et réalité. Bourrieau intitule un chapitre de sa thèse récente « éducation populaire et politique à reconstruire » <sup>535</sup>. Grelier nomme l'éducation au politique comme le deuxième des chantiers de l'éducation populaire en soulignant l'importance de réussir l'articulation entre singularisation et prise de responsabilité avec les autres dans une posture de réciprocité. Il lui semble que le contexte associatif offre une marge pour expérimenter cette capacité d'autogestion <sup>536</sup>. Dans un article, Verrier incite à une véritable éducation populaire

<sup>531</sup> Actes du colloque de la Fédération des Centres Sociaux sur « citoyenneté et vie associative », cité par POUJOL, G. et ROMER, M. op. cit. p. 87

<sup>532</sup> GRELIER, F. « L'éducation populaire porteuse de transformation sociale » dans Conseil Général des Côtes d'Armor. *L'éducation populaire réinterrogée*. Direction de l'Education, des Sports, de la Jeunesse et de la Formation, actes du colloque du vendredi 25 juin 2010.

<sup>533</sup> BLATRIX, C. « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes » dans CURAPP. *La politique ailleurs*. PUF 1998, pp. 72-87.

<sup>534</sup> idem, p 80

<sup>535</sup> BOURRIEAU, J. *L'éducation populaire réinterrogée*. Op. cit.

<sup>536</sup> GRELIER, F. *Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire. Etude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université de Rennes 2, 2010.



qui consisterait à ouvrir des perspectives d'action permettant de réaccéder au politique<sup>537</sup>. Lapeyronnie<sup>538</sup> invite l'éducation populaire au travail d'explicitation sociale et politique des inégalités avec les classes populaires. Ces auteurs formulent des aspirations communes mais ne nous fournissent pas nécessairement les éléments théoriques et pédagogiques d'une éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire.

Deux auteurs, praticiens et théoriciens de l'éducation populaire en France ont très récemment commencé à explorer la spécificité d'une fonction de formation au politique de l'éducation populaire : Douard et Maurel.

Douard<sup>539</sup> s'est penché sur la question de la participation démocratique et de l'éducation populaire, faisant l'hypothèse que la relation entre les deux révélait les contradictions internes pour le moment indépassées et dépendait du rapport de cette dernière à la question sociale. Il y repère trois modalités historiques de mise en œuvres de la participation : dans la conduite des associations, dans le choix et la conduite des activités elles-mêmes, dans la relation entre bénévoles et professionnels salariés. Mais, les travaux de Poujol et Romer, ainsi que ceux de Grelier, tout comme le terrain de ma recherche, tendent à apporter des objections tout au moins à la première et à la dernière de ces trois modalités de la participation.

Douard propose aussi une lecture intéressante de la participation différenciée selon les trois principaux courants de l'éducation populaire. Le modèle confessionnel serait marqué par la participation vue par les œuvres confessionnelles avec les stigmates de l'assistance. Le courant laïque porterait les traces d'une approche complémentaire de l'École publique et à ce titre reproduirait les limites que j'ai évoquées précédemment d'une éducation au politique scolaire. Tandis que le modèle du courant ouvrier de l'éducation populaire viserait explicitement la transformation sociale en proposant d'exercer directement des responsabilités dans l'action collective (par exemple dans le monde du travail en remettant en cause la hiérarchie des places).

Pour avoir examiné différents cas pratiques de mouvements d'éducation populaire dans la première partie de la thèse, ce découpage en modèles selon les courants semble être contesté au moins par quelques exemples (comme le MRJC). La réalité semble indiquer qu'il y a plus de porosité entre ces courants et modèles selon les influences théoriques, l'environnement sociétal. Douard indique également une association exemplaire de cette approche minoritaire d'une éducation populaire politique : Formation et action citoyenne (FAC), en Rhône-Alpes, proche d'ATTAC. Cette association pratiquerait une approche renouvelée de la participation dans l'éducation populaire en proposant deux volets dans son séminaire annuel. « Construire l'expertise populaire pour la participation » (formation à l'usage de la parole, « troc des connaissances », au débat) et « inscrire la participation dans les institutions » (moyens d'améliorer les contributions des habitants dans la participation au changement des institutions). Ce début d'analyse est prometteur mais ne nous offre pas d'appui théorique ni empirique développé. « Probablement entre mythe et réalité, la participation se présente donc dans l'éducation populaire comme l'alpha et l'oméga du projet d'émancipation citoyenne.

---

<sup>537</sup> VERRIER, C. « Education populaire, citoyenneté, culture et pédagogie » dans *Pratiques de formation – analyses*, N°49, 2005, Université Paris 8, p. 40

<sup>538</sup> LAPEYRONNIE, D. « Limites et perspectives de la démocratie politique dans une société complexe ». MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Op.cit. p. 33

<sup>539</sup> DOUARD, O. « L'éducation populaire et la question de la participation », op. cit.

Mais, en butte à des contradictions redoutables, elle fait peu débat. Il faudrait sans doute, pour que les choses évoluent, que les pratiques de participation puissent se développer de manière sensible et alimentent ainsi la réflexion <sup>540</sup>».

Maurel va plus loin dans cette direction avec deux ouvrages. En 2000, dans un chapitre sur la participation à la vie publique et à la démocratie active, en théorisant la différence entre éducation scolaire civique et éducation à la citoyenneté par l'éducation populaire à partir de l'exemple du conseil de maison <sup>541</sup>. Il y définit la citoyenneté (qu'il distingue de la civilité et du civisme) autour de trois principes actifs : considérer que les problèmes politiques sont les problèmes de tout le monde, s'occuper des problèmes qui ne relèvent pas directement de nos compétences et participer à l'élaboration de la règle et de la loi.

Il justifie ce rôle de l'éducation populaire par deux motifs. Le premier motif concerne (comme chez Meirieu) le caractère non inné ni spontané de la pratique citoyenne et l'implication qui requièrent donc un apprentissage (prise de parole, écoute, capacité d'analyse et de proposition, argumentation, connaissance des faits et des processus, respect des règles de délibération et de prise de décision).

Le deuxième motif part du constat selon lequel certains espaces publics n'offrent pas les conditions de l'engagement des citoyens (par exemple celles réservées aux élus du suffrage universel, ou les débats télévisuels, ou les assemblées qui n'ont pas vocation d'aboutir à une délibération). Il faut donc en créer qui permettent ces apprentissages. Maurel prend comme mode d'action emblématique de cette éducation populaire : le conseil de maison (qui rejoint d'ailleurs la première catégorie de participation de Douard), conçu et expérimenté pendant le gouvernement Vichy (!) sous la responsabilité de Dumazedier. Il en conclut que c'est la pratique de la citoyenneté (participation à la création du droit et de la règle) qui est transformatrice pour les individus. De cette analyse découle sa proposition d'appliquer cette même procédure dans les établissements scolaires par exemple pour mettre à contribution les élèves dans l'élaboration du règlement de l'établissement au lieu de leur imposer. On retrouve ici un des principes récurrents de l'éducation populaire : la formation citoyenne ou politique, tout comme la liberté, s'acquière non par le prêche mais par l'exercice réel en situation de responsabilité. « La pédagogie de l'affrontement » est l'autre spécificité de l'approche de l'éducation populaire politique. Elle suppose des procédures qui font de la contradiction, du débat et du conflit producteur des moteurs essentiels de la formation citoyenne et politique <sup>542</sup>.

A propos de ce développement intéressant, deux remarques.

D'abord cette pratique est positionnée par l'auteur comme une propédeutique, dans une fonction préparatoire à un engagement politique ultérieur (comme pour Mougnotte ou le MRJC d'ailleurs). Ce qui faisait écrire à Tétard que l'éducation populaire n'exerçait qu'un rôle en amont du politique <sup>543</sup>. Ensuite Maurel mentionne que cette expérience (qui relève en fait selon l'auteur de la pédagogie institutionnelle) a effectivement conduit des personnes à prendre des engagements ultérieurs dans d'autres responsabilités dans la cité mais que l'expérience s'est arrêtée dans les années 1970. Sachant que cette expérience du Conseil de Maisons est née dans les années 1940, qu'est-il advenu de ce rôle d'éducation au politique

---

<sup>540</sup> idem, p. 144

<sup>541</sup> MAUREL, C. *Education populaire et travail de la culture. Eléments d'une théorie de la praxis*. Op. cit., pp. 122-124.

<sup>542</sup> idem, p. 132

<sup>543</sup> TETARD, F. « L'éducation populaire en amont du politique » dans *La Lettre de l'éducation*. N°382, 10 juin 2002.

dans l'éducation populaire depuis cette période et par quels modes d'action le traduire au début du XXI<sup>ème</sup> siècle dans une visée de transformation sociale et non seulement de transformation des individus?

Maurel affine et déploie à nouveau le rôle de l'éducation populaire comme « formation au politique<sup>544</sup> » dans son ouvrage en 2010, cette fois dans une démarche plus prospective (pas de mode d'action illustratif en cours) et modélisante. Les motifs sont complétés par une analyse circonstanciée de la crise de la démocratie délégataire et des risques de dérive qui l'accompagnent (populisme) qui appelleraient particulièrement « l'éducation populaire entendue ici comme éducation au politique<sup>545</sup> ». Cette justification rejoint celle des auteurs d'une éducation au politique scolaire.

Cette éducation populaire politique est appelée à quatre contributions dont certaines se distinguent de l'éducation au politique scolaire.

Premièrement, il s'agit de « rendre visibles et plus compréhensibles les processus organisateurs et transformateurs de la société (...) lire la réalité à partir de et pour chaque individu situé à la place qu'il occupe dans le monde ».

Deuxièmement, il faut offrir une démarche d'initiation : apprendre toutes les procédures d'une démocratie contributive préparant à l'engagement social et politique (parcours de l'individuel au groupal puis au public, marqué par des prises de responsabilités successives). Troisièmement, cette éducation appelle « une réarticulation entre le savoir et le faire », c'est-à-dire à la fois comme compréhension du monde et puissance d'agir sur lui.

Quatrièmement, elle comporte de reconnaître que des contradictions d'intérêt traversent la société, et que la confrontation, nécessaire, doit se nourrir des conflits. Maurel propose enfin d'explorer une nouvelle théorie du politique issue de ces principes de l'éducation populaire, un modèle associatif et coopératif. Celui-ci incarnerait un contre modèle au modèle républicain démocratique « qui entend mettre chaque individu dans une relation contractuelle directe avec la volonté générale incarnée par la souveraineté indivisible du peuple. ». Il s'agirait d'une « démocratie réelle dans laquelle les individus sont concrètement engagés, par opposition à une démocratie formelle dans laquelle être actif consiste essentiellement à disposer d'un bulletin de vote et à contribuer à la délégation du pouvoir<sup>546</sup> ».

Son analyse soulève la question des idéaux démocratiques et politique que recouvre l'idée d'une éducation au politique, elle comporte l'intérêt de se positionner dans une perspective de contre-modèle à la conception républicaine. D'après mon tableau des idéaux types démocratiques (chapitre II.1.1.), sa conception s'inscrirait dans la recherche d'une démocratie substantielle.

Les apports de Maurel soulignent plusieurs traits caractéristiques possibles d'une approche de l'éducation populaire politique, distincte de l'éducation populaire scolaire :

- la critique de la démocratie formelle
- la revendication de l'intelligence politique de chacun (avec sa singularité, sa sensibilité) articulée à la production d'intelligence collective

---

<sup>544</sup> MAUREL, C. « Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation ».op. cit. pp. 142-148

<sup>545</sup> idem, p 142

<sup>546</sup> idem, p 148

- l'ancrage dans les situations concrètes vécues,
  - l'expérimentation du débat à la prise de décision, pour augmenter la puissance d'agir collective dans une visée de transformation sociale
  - le refus de la coupure entre savoirs théoriques et pratiques
  - l'exigence du dévoilement des forces organisatrices et transformatrices de la société
  - la reconnaissance des contradictions, et une pédagogie de l'affrontement (conflits producteurs)
- 

Si le discours de formation du citoyen est récurrent dans l'Education populaire, c'est à ses pratiques et méthodes qu'on peut vraiment apprécier la portée de cette composante or nous disposons de peu d'enquête sur les moyens mis en œuvre dans une pédagogie au quotidien d'exercice politique. Alors que de nombreux auteurs notamment chercheurs appellent de leurs vœux cette éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire, les recherches sont encore très rares même si stimulantes. Je propose de découvrir la pertinence de théoriciens et praticiens de l'éducation populaire au-delà des frontières françaises, et en particulier l'héritage de la pédagogie de Freire et de nombreuses expériences qui en sont plus ou moins directement inspirées pour stimuler ma recherche.

#### *II.1.2.4 L'internationalisation de l'éducation populaire politique*

Compte tenu de mes remarques sur la faible quantité de publications en France sur l'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire et de mon analyse de la domestication des acteurs de l'Education populaire (cf Première partie), l'Education populaire en France aurait-elle conservé un potentiel d'éducation au politique sans les contributions intellectuelles et militantes de chercheurs et praticiens venus d'ailleurs ? Il est très probable que sans ce brassage intellectuel international, cette dimension de l'Education populaire aurait été encore plus affaiblie.

---

Quelles ont été les influences ou inspirations stimulantes pour entretenir le désir, la perspective théorique et pratique d'une éducation populaire politique ?

#### **→ Les contributions de philosophes et praticiens belges**

Dans la proximité, j'insisterai sur l'influence de deux philosophes belges, issus respectivement plutôt du mouvement ouvrier chrétien (Carton) et du mouvement féministe (Hansotte).

Carton est un chercheur, philosophe belge qui a été une source d'inspiration déterminante pour quelques-uns des auteurs précédents (Douard, Maurel) ainsi que pour mon propre cheminement intellectuel et militant. Ses interventions dans les mouvements d'éducation populaire en France font écho à des éducateurs pré-critiques dès le début des années 1990. Il est beaucoup sollicité pour intervenir depuis lors par de nombreuses associations d'éducation populaire jusqu'au début des années 2000. Il a notamment exercé comme chercheur à la Fondation Travail Université, à Bruxelles, en parallèle de compagnonnages avec des mouvements sociaux puis d'engagements politiques (secrétaire politique d'Ecolo). Par son apport, des animateurs découvrent l'ambition d'une éducation populaire comme travail

démocratique, même si son propos critique de l'animation socioculturelle ne fait pas l'unanimité dans les appareils de l'Éducation populaire.

Carton incarne le modèle de l'intellectuel organique, qui s'implique dans les tentatives de transformer la société avec les groupes concernés, ici avec des professionnels et administrateurs d'institutions d'éducation populaire offrant peu ou pas d'espace critique sur leurs pratiques. J'ai suivi un travail de recherche-action mené au sein de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture entre le milieu des années 1990 et 2000. Le groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC visait la recherche de procédures ou d'actions volontairement et stratégiquement organisatrices de démocratie<sup>547</sup>. Les participants étaient amenés à analyser leur posture au travers de six critères d'une action d'éducation populaire : l'implication du professionnel comme acteur, la production culturelle (par opposition à la consommation culturelle)<sup>548</sup>, la modification du mode de développement (la finalité de cette action culturelle est d'interroger le mode de développement), la production d'action collective (l'action doit accoucher de conflits), l'opération d'alliances, l'élargissement de la démocratie (créer de l'espace public, des débats publics sur la façon dont nous orientons la vie). Cette première expérience conclut (elle aussi) au décalage entre les discours sur la production démocratique des MJC et les pratiques professionnelles de domestication par la culture. Dès lors cette réflexion sur l'éducation populaire s'est poursuivie sous forme de séminaires avec Carton jusqu'à l'invention de cadres de rencontres et de mise en commun d'analyses au niveau national au sein de la Fédération, puis ultérieurement au sein du Ministère de la Jeunesse et des Sports. Les universités d'été de 1997 à 2000 ont rassemblé le fruit de la réalisation d'enquêtes participatives ou enquêtes sensibles sur différents axes de critique des politiques publiques proposés par l'équipe fédérale : l'école, le travail, l'espace public, ... Roche, sociologue clinicien, a accompagné et théorisé cette démarche d'éducation populaire politique en « paroles, savoirs, œuvre et émancipation »<sup>549</sup>.

L'apport de Carton est déterminant à plusieurs titres. D'une part il relégitime par son discours une fonction politique critique de l'éducation populaire, disqualifiée par les relations instrumentales avec les pouvoirs publics, et cantonnée dans le loisir, en faisant travailler la racine ouvrière de l'éducation populaire. Il propose au champ de l'Éducation populaire de penser à nouveau de manière holistique son rôle, à partir d'une analyse de l'ensemble de la société, c'est-à-dire des conflits qui la travaillent (en s'inspirant de Ricoeur notamment). Son rôle n'aurait pas été aussi influent s'il n'avait pas en outre travaillé sur les moyens de faire de l'éducation populaire un travail démocratique et sur une articulation entre savoirs savants et populaires. Le mode d'action qu'il privilégie et qui fait tout son intérêt pour l'éducation populaire politique est l'organisation rigoureuse et critique de la confiance dans les capacités populaires. Un principe qu'il a en commun avec Freire et d'autres pédagogues de l'éducation populaire a contrario de la forme scolaire. Ce mode d'action se traduira principalement au travers d'enquêtes de conscientisation dans une démarche qu'il théoriserait ensuite sous la forme de nouveaux droits culturels (droit d'interroger le sens) à l'évaluation démocratique des

<sup>547</sup> *La Lettre de la FFMJC*, mars 1996, N°8. Compte-rendu du troisième séminaire. Cannes. 10 au 13 juillet 1995. Introduction p 1-2

<sup>548</sup> CARTON, L. « Six critères possibles qualifiant une action d'éducation populaire » dans *La Lettre de la FFMJC*, N°10, IVème séminaire de directeurs, Avignon, novembre 1996.

<sup>549</sup> ROCHE, P. « Parole, savoir, œuvre, émancipation » dans FFMJC. *Le travail en jeu - l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques pour renforcer la démocratie*. Actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, INJEP, 1999, p 24-28.

politiques publiques. « Structurer une égale liberté d'expression, d'analyse et de débat des travailleurs, des usagers et des citoyens », particulièrement au sujet des fonctions collectives et de leurs systèmes d'action<sup>550</sup>.

D'une certaine manière ce vaste chantier rejoint les propositions d'apprentissage de l'éducation à la citoyenneté démocratique tout au long de la vie, davantage « exploratoire » ou « d'investigation » dans le champ informel (que scolaire), avec les possibilités qu'offre la vie quotidienne dans l'environnement des citoyens : « leurs communautés, leurs différents lieux de travail, leurs entreprises, leurs conseils parlementaires, leurs bureaux et institutions de service public, leurs structures familiales, leurs hôpitaux, leurs marchés et leurs organisations d'approvisionnement, leurs écoles et leur bibliothèques, leurs services sociaux, leurs postes de police, leurs tribunaux et leurs prisons, les médias, la circulation, le logement, le travail des comités d'action de citoyens, etc. »<sup>551</sup>. Enfin, en pleine actualité des questionnements sur les limites de la démocratie représentative, son propos offrait des perspectives prometteuses à l'éducation populaire au nom d'une démocratie de délibération, du rôle politique de la société civile, qui connaîtront un retentissement très large auprès des acteurs de terrain et de la fonction publique (d'où naîtra l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire).

Plus récemment, Hansotte développe également dans une autre tradition philosophique et politique, des propositions originales de nature à alimenter aussi le contenu et la démarche d'une éducation populaire politique, notamment à partir d'une approche féministe<sup>552</sup>. Hansotte est depuis de nombreuses années en charge de la formation d'acteurs engagés dans les mouvements sociaux et associatifs, dans le développement territorial et l'éducation populaire. Elle a également été chargée d'une mission portant sur la participation citoyenne en Wallonie, par la Communauté française de Belgique, en lien avec l'Europe et la francophonie. Elle situe son acception de la démocratie dans la veine des travaux de Benasayag et Sztulwark<sup>553</sup> pour une Histoire composée d'une multiplicité de luttes liées aux situations concrètes. Il s'agit de cesser de penser la politique sous l'impératif central, exclusif et excluant, de la « prise de pouvoir » et d'un modèle ordonnateur depuis le futur.

Pour cela, contre le fétichisme d'Etat Hansotte défend un réseau, un rhizome de contre-pouvoirs, une multitude de pratiques, ici et maintenant, montrant concrètement à quelles conditions d'autres formes de vie sont possibles, à la base, dans le quotidien des situations. La politique est pensée en termes situationnels, pour promouvoir le caractère d'abord existentiel de l'engagement, à partir d'une base matérielle et réelle des situations. Elle y définit la démocratie comme « un ensemble de luttes en situation, pour augmenter la puissance de la vie et des gens, en vue de construire des contre-pouvoirs, dans une création – résistance permanente, en favorisant une retombée de ces luttes dans la gestion concrète des Etats<sup>554</sup> ». S'appuyant sur Gramsci, Hansotte désigne alors la société civile (l'ensemble des institutions non propriétés de l'Etat : familles, syndicats, associations, lieux d'éducation populaire, de

<sup>550</sup> CARTON, L., « Les défis de l'éducation populaire », dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. op. cit. p 25-26

<sup>551</sup> BIRZEA, C. « L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie ». op. cit. p. 41

<sup>552</sup> HANSOTTE, M. (animation) *Féminisme, comment dire le juste et l'injuste. Pour une éducation populaire féministe*. Op. cit. pp. 22-25

<sup>553</sup> BENASAYAG, M. SZTULWARK, D. *Du contre-pouvoir*. La Découverte, Paris, 2002.

<sup>554</sup> HANSOTTE, M. « Intelligences citoyennes. Par où passe le devenir ? Mouvements émergents et nouvelles modalités de l'engagement politique ». *ETOPIA*. Centre d'animation et de recherche en écologie politique. Février 2007, pp. 1-11

rencontre, d'expression culturelle, de créativité, de réflexion, de collectifs de lutte...) comme le champ de la lutte et l'Etat dans sa fonction d'autorité et de contrôle. Dans son ouvrage<sup>555</sup>, elle poursuit l'exploration du politique avec l'apport de Deleuze et Rancière pour rendre compte des mutations en cours.

Le premier intérêt de son propos, par rapport à l'éducation au politique scolaire, est de replacer les citoyens et non l'Etat comme centre de gravité de la politique.

Deuxièmement, elle positionne l'éducation populaire comme pratique éducative tournée vers l'accès au politique et l'action politique pour renforcer les acteurs dans leurs rapports de force politiques et sociaux, socio-économiques, syndicaux, etc. La dimension politique ferait la spécificité de l'éducation populaire (« ce qui la distingue de l'Education Nationale »)<sup>556</sup>.

La troisième originalité de son apport concerne la mise en valeur de l'héritage politique féministe comme autre façon de faire de la politique (par rapport aux mouvements du XIX<sup>ème</sup> et début XX<sup>ème</sup> siècle). Enfin, comme Carton, et à la différence de penseurs de la politique, Hansotte ose aller sur le terrain pratique de l'émancipation en proposant des repères pour une méthode collective créative d'énonciation des torts subis et de formulation de ces torts en devenir au regard des principes démocratiques. C'est sa quatrième contribution, utile parce qu'elle décrit un processus, qui rejoint d'ailleurs plusieurs points de ma problématique d'une éducation populaire politique, particulièrement dans la mesure où elle propose de faire appel aux témoignages d'expériences. Elle cherche à prendre en compte l'existence entière des gens et leurs questions pour proposer un travail de politisation. Par collectif d'énonciation elle entend « toutes les modalités et toutes les formes d'émergence collective d'une position politique, créant un agencement inédit entre des secteurs différents de la vie, pour formuler des points de jonction originaux ou inventifs, porteurs de futur<sup>557</sup> ». Ces collectifs n'ont pas de principe énonciateur, ils peuvent toucher à tout : de l'eau aux rapports entre sexes, en passant par le logement, les médias, les rapports à l'école ou aux revenus justes...

Pour Hansotte l'enjeu de l'éducation populaire aujourd'hui, au niveau local et mondial, est de « permettre aux citoyens d'articuler trois repères, à savoir l'expérience vécue, l'apprentissage lié à cette expérience et les rapports de pouvoir dont ils sont victimes : pouvoir arbitraire des entreprises, des contrats d'emploi, violence des rapports hommes/femmes, destruction de l'environnement, injustices dans le rapport à la santé, au logement...<sup>558</sup> ». Pour ce faire elle développe une démarche méthodologique qui repose sur la « potentialisation de témoignages ordinaires ». « L'implication dans des situations concrètes se traduit par des descriptions et narrations de faits, d'événements vécus ou de difficultés rencontrées<sup>559</sup> ». Cette démarche travaille quatre intelligences citoyennes du « Je » au « nous » et du « nous » au « nous tous » : l'intelligence narrative (ou l'épreuve du pacte), l'intelligence déconstructive (ou l'épreuve du code), l'intelligence prescriptive (ou l'épreuve du devenir), et l'intelligence argumentative (ou l'épreuve du débat)<sup>560</sup>.

<sup>555</sup> HANSOTTE M. *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. 2<sup>ème</sup> édition. De Boeck, 2008

<sup>556</sup> HANSOTTE, M. « Petite conversation autour de la prise de parole comme acte politique » [en ligne], entretien avec une chargée de mission citoyenneté au Bureau Information Jeunesse (Belgique), 2009, disponible sur : <http://www.youtube.com/watch?v=KhpXFyvuDIM&feature=related>

<sup>557</sup> HANSOTTE, M. « « Intelligences citoyennes. Par où passe le devenir ? Mouvements émergents et nouvelles modalités de l'engagement politique ». op.cit., p 8

<sup>558</sup> HANSOTTE, M. « Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes » [en ligne], résumé et illustration de la démarche inspirée de son ouvrage, consulté en juillet 2010, site de *Paroles Partagées*, disponible sur [www.paroles-partagees.org/demarche\\_les\\_intelligences\\_citoyennes\\_275.php](http://www.paroles-partagees.org/demarche_les_intelligences_citoyennes_275.php)

<sup>559</sup> HANSOTTE, M. *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*. op. cit.

<sup>560</sup> idem

J'indiquerai à quel point son travail recoupe avec mon exploitation de l'enquête de terrain (cf note d'exploitation des résultats de la recherche).

Reconnaître la multiplicité de luttes liées aux situations concrètes invite, par exemple, à découvrir ailleurs d'autres formes d'éducation populaire politique, telle que l'expérience des centres sociaux occupés et autogérés en Italie. A la différence des expériences françaises, cette aventure des centres sociaux en Italie s'est inscrite dans le mouvement social (lié aux vagues de contestation italiennes des années 1960), et plus encore dans l'illégalité. Cultivant la tradition révolutionnaire, « la remaniant aussi par l'empreinte opéraïste et autonome<sup>561</sup> », ces centres sociaux (en premier à Milan investi par le mouvement étudiant) deviennent en effet des lieux d'expérimentation de pratiques politiques « non conventionnelles », mais aussi de valeurs et modes de vie alternatifs légitimés par une critique radicale de la société capitaliste. Ils se présentent comme des « espaces où vivre des choses niées » par la société, puis comme des T.A.Z. (en référence à la contre-culture américaine portée par les zones temporairement autonomes<sup>562</sup>), cherchant à faire de ces modes de vie alternatifs des instruments de résistance à la domination (à partir d'une relecture notamment de Foucault, Deleuze et du nomadisme).

### → L'apport central de Freire...

Issu d'Amérique Latine, un autre apport essentiel pour l'éducation populaire politique vient plus particulièrement d'un courant chrétien ouvrier, avec la pédagogie des opprimés de Freire. Ce dernier, comme Carton, réclame une pratique démocratique et une mise en relation permanente de l'éducation populaire avec les questions socio-économiques. En termes de théories et pratiques pédagogiques, les apports les plus féconds pour éclairer les spécificités d'une éducation au politique comme pratique d'émancipation et de transformation sociale dans l'éducation populaire, doivent à la pédagogie des opprimés de Freire. Freire (1921-1997) est mondialement reconnu en tant que pédagogue et son influence sur l'éducation populaire est toujours d'actualité. En France des acteurs de terrain s'y réfèrent, dans les milieux scolaires et de l'Education populaire<sup>563</sup>. Son modèle original d'éducation libératrice fournit des réponses aux impensés de l'éducation au politique en milieu scolaire et de la démocratie participative. Ce n'est pas un hasard si l'expérience du théâtre de l'opprimé de Boal ou celle des budgets participatifs a vu le jour au Brésil où Freire est né et a commencé à développer sa conception de l'éducation populaire. Freire est un des pédagogues et théoriciens qui a approfondi le plus la relation entre éducation et politique en se servant du paradigme de l'éducation populaire pour contrer le modèle de « l'éducation bancaire » scolaire. Il défend un modèle démocratique de haute intensité qui implique la plus large participation sociale possible des citoyens dans les domaines, politique, économique, social et éducatif. Son radicalisme démocratique est à l'œuvre tant d'un point de vue théorique, épistémologique, que praxéologique.

<sup>561</sup> SOMMIER, I. « Un espace politique non homologué. Les Centres Sociaux Occupés et Autogérés en Italie ». CURAPP. *La politique ailleurs*. PUF, 1998, pp. 117-129.

<sup>562</sup> BEY, H. T.A.Z. Zone autonome temporaire. Op. cit.

<sup>563</sup> MINOT, A. « Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Des principes transposables pour le Réseau des écoles des citoyens », *RECIT*, janvier 2003 ; Rencontre « Autour de Paulo Freire, rencontre autour de l'itinéraire du penseur et pédagogue brésilien », 26 février 2009, INRP. Lyon. ; « Emancipation et transformation sociale selon Paulo Freire », *L'Emancipation syndicale et pédagogique*, mai 2009, p 7 ; sur le site Education populaire et transformation sociale « Paulo Freire, son approche, sa méthode, ses limites... vues par l'UNESCO » par ESTEVES, E., publié le 20 mai 2008, disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org>



Freire est issu d'une classe moyenne. La crise de 1928-1932 confronte sa famille à la pauvreté dans le Nordeste brésilien et lui fait prendre conscience de l'existence des classes sociales. De là naît sa sensibilité à l'injustice qui marque sa perspective en éducation. Sa formation première universitaire est juridique, tout en étant intéressé par la philosophie et la psychologie du langage. Il accepte un poste de professeur de portugais en parallèle de ses études, où il découvre sa passion pour l'enseignement et rencontre sa femme, institutrice, qui contribuera considérablement à l'évolution de sa pédagogie<sup>564</sup>. Il devient en 1946 directeur du département de l'éducation et de la culture dans l'état brésilien de Pernambuco et travaille principalement avec des pauvres analphabètes. C'est là qu'il commence à développer sa philosophie originale sur l'éducation et l'alphabétisation. Il mène une autre expérience marquante en s'investissant dans le mouvement syndicaliste d'éducation des adultes et en devenant le directeur du service social pour l'industrie. Il y rencontre à la fois la culture populaire, les classes travailleuses, et son intérêt grandissant pour l'éducation des adultes et l'alphabétisation dans une approche radicalement transformatrice. C'est l'occasion pour lui de découvrir les cercles culturels (pratiqués depuis les années 1930 par le mouvement travailliste brésilien et dans la Ligue des paysans<sup>565</sup>) qui vont l'inspirer ensuite pour structurer des programmes d'alphabétisation et d'actions sociales collectives.

Sa thèse en philosophie et histoire de l'éducation (*Educação e atualidade brasileira*) qu'il dépose en 1959, contient les fondements de sa pédagogie : de l'importance de repenser l'école et d'un dépassement de la conscience magique et fataliste par la conscience critique base de la transformation. Son approche de l'éducation est profondément liée à la question du développement et à la construction du sujet politique. De 1961 à 1964 (coup d'Etat militaire qui oblige Freire à s'exiler au Chili) avec un premier poste à l'université, il devient presque en même temps coordonnateur d'un programme d'alphabétisation d'adultes dans le Nordeste qui va lui permettre de tester sa méthode d'alphabétisation et de conscientisation politique par le biais de cercles de culture. Notons qu'en parallèle s'expérimente également (de 1960 à 1964), à Cuba avec Castro, une campagne d'alphabétisation fondée sur la même base organisationnelle et pédagogique. Freire devient alors directeur du service d'extension culturelle au sein de l'université de Récife où il élargit l'expérience avec un programme régional impliquant des milliers de personnes.

Le succès de l'expérience conduit à la création de centaines de cercles au Brésil, prenant appui sur divers mouvements d'éducation populaire (le mouvement de culture populaire, le mouvement d'éducation de base, etc.). Accusé par le nouveau régime d'être communiste et subversif, il est emprisonné puis s'exile en Bolivie et au Chili où il travaille à l'institut chilien pour la réforme agraire. Il écrit au Chili « L'éducation, pratique de liberté », publié en 1967 et « Pédagogie des opprimés », publié en 1968. Son parcours l'amènera entre autres ensuite à devenir conseiller de l'UNESCO (1969), puis enseignant à l'université de Harvard (où sa méthode trouve un écho certain), directeur de l'institut d'action culturelle à Genève, participant régulièrement à des initiatives associatives en France. En 1975 s'ouvre une période africaine pendant laquelle il tente d'appliquer sa méthode en Guinée-Bissau, à Sao Tomé et Príncipe, au Mozambique, et en Angola. En 1980 Freire rentre au Brésil et rejoint le Parti des Travailleurs à Sao Paulo (dont il était membre fondateur en exil) et s'occupe de projets d'alphabétisation de 1980 à 1986, avant de devenir en 1988 après les élections municipales, Secrétaire de l'Education pour Sao Paulo.

---

<sup>564</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. op. cit. p 16

<sup>565</sup> et dont les origines j'y reviendrai, doivent être trouvées dans une longue tradition d'éducation travailliste aux Etats-Unis dans les années 1920, et antérieurement durant le XIX<sup>ème</sup> siècle en Angleterre, en URSS, en France et en Suède.

L'intérêt et l'originalité de son apport tiennent à plusieurs dimensions. En premier lieu, Freire prend parti contre la déshumanisation pour la radicalité (et la fidélité à cette position de non accommodation, de rébellion vis-à-vis de l'injustice). Il porte sa critique à la racine des problèmes de la société brésilienne, telle qu'organisée au profit de l'élite et de l'école, en tant que complice de l'acceptation et de la reproduction de cette réalité. « La radicalisation exprime un attachement de plus en plus profond de l'homme aux choix qu'il a posés<sup>566</sup> ». Cette énergie critique du refus de la société telle qu'elle est, est tournée vers l'espoir d'un autre monde, la transformation sociale pour le faire advenir, avec une recherche permanente de la mise en pratique d'un projet de société meilleure, le socialisme démocratique. Il offre un positionnement critique clair, une direction, et des chemins à explorer pour y arriver, en partant de l'idée centrale selon laquelle la construction d'une conscience critique est la condition de toute transformation sociale. « L'éducation ne change pas la réalité, mais sans éducation, il est impossible de changer la réalité ».<sup>567</sup> Freire a toujours défendu deux piliers de sa pensée : les connexions entre éducation et développement socio-économique, et entre éducation et démocratie. Il plaide pour une politisation de l'éducation. Pour lui, toute activité pédagogique est intentionnelle. L'éducation est politique : elle est forcément au service de quelqu'un, soit elle libère, soit elle domestique. Freire pose la question « de quel côté nous situons-nous ? ». Si l'éducation bancaire est au service des dominants, l'éducation populaire comme pratique de liberté se veut au service des dominés.

Deuxièmement, la force de sa pensée et de ses propositions proviennent d'une combinaison fine de sources d'inspiration théoriques distinctes : notamment la phénoménologie, l'existentialisme, le personalisme chrétien (emphasis sur la liberté et la subjectivité) et le marxisme humaniste (accent sur l'idéologie, le pouvoir et la domination)<sup>568</sup>. Pour Freire, il ne faut verser ni dans le subjectivisme, ou le psychologisme, ni dans l'objectivisme, il faut articuler, combiner. Ses sources bibliographiques étaient à la fois très nombreuses et diverses, toujours pluridisciplinaires et pluriculturelles. « Il y avait des courants de pensée d'autres grands éducateurs et philosophes (Bloch, Dewey, Febvre, Heidegger, de Chardin) et l'impact du marxisme de Kosik (surtout sa *Dialectique du concret*, 1988). A cela s'ajoute sa lecture d'Aristote et de Platon, sa rencontre avec la phénoménologie de Hegel, et les emprunts qu'il a faits à l'Education nouvelle en général, et à Piaget en particulier<sup>569</sup> ». Sa curiosité le poussait à rencontrer « la pensée et les expériences de gens dans des situations très variées et des positions philosophiques diverses : Sartre, Mounier, Eric Fromm et Louis Althusser, Ortega y Gasset et Mao, Martin Luther King et Che Guevara, Unamuno et Marcuse<sup>570</sup> » ou encore Gramsci ou Amilcar Cabral, un leader charismatique et révolutionnaire, engagé dans une pédagogie visant les causes radicales de l'oppression, de la pauvreté et de l'ignorance. La troisième force de Freire tient à son implication indissociable de chercheur et de praticien (ni spéculation, ni activisme), dans une attitude dialectique avec le savoir et la société, de recherche exigeante de cohérence entre les discours et les réalisations. Ces trois richesses ont fait de lui un humaniste et un des penseurs et acteurs les plus influents d'une éducation émancipatrice.

<sup>566</sup> FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. 3<sup>ème</sup> éd. Cerf. 1974, p 48

<sup>567</sup> FREIRE, P. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Erès. 2006 ; Trad. de *Pedagogia de autonomia : saberes necessários a prática educativa*. Paz e Terra, 1996.

<sup>568</sup> MONTEAGUDO, J.G. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle ». op. cit..

<sup>569</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) Op. Cit., p 17

<sup>570</sup> SHAULL, R. « Introduction » dans la version en anglais de *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth, Penguin, 1982.

Quelle est l'analyse de départ à partir de laquelle Freire propose sa pédagogie ? A partir de son vécu d'injustice et des ressources intellectuelles croisées, Freire analyse les racines historiques de l'inexpérience démocratique brésilienne dans le type de colonisation, d'exploitation, dont le pays a souffert (esclavage, abus de pouvoir de l'élite). Ce contexte de société fermée, d'inaccessibilité à l'expérience de la liberté, engendre un profond complexe culturel, que l'éducation, comme fonction du système de pouvoir dominant, ne ferait qu'accentuer. Comme Castoriadis, Freire critique l'absence de lieu et d'offre pour que le peuple se politise, au contraire : « Il n'y avait rien qui put favoriser une expérience pratique de participation populaire à la chose publique <sup>571</sup> ». Freire analyse les méthodes qui ont cours au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle dans l'école brésilienne. Il nomme éducation bancaire la conception de l'enseignement pratiqué comme un acte de dépôt d'une matière inerte prédéfinie dans un contenant vide prêt à recevoir et mémoriser (la « maladie de la narration »). Il y a d'un côté ceux qui savent, et de l'autre ceux qui ne savent rien. Freire prend parti contre cette éducation conservatrice qui ne fait que reproduire les inégalités, occulte la raison d'être d'une infinité de problèmes sociaux et cache tout esprit de créativité en faisant des élèves, a fortiori les pauvres, des objets. Non seulement la situation est inégale et à sens unique mais en plus elle approfondit le sentiment d'infériorité et de déresponsabilisation des classes populaires. « L'enseignement s'adresse à un homme abstrait qui objectivement, n'existe pas, puisque n'existent que des hommes concrets ». Il faut donc rénover complètement le système d'éducation.

Face à cette éducation conservatrice, Freire propose une éducation libératrice, au travers du paradigme de l'éducation populaire avec la conviction que les contradictions de la société en question contiennent des pistes des potentielles transformations qu'il s'agit de hâter (perspective marxiste) et que l'éducation peut permettre sans être omnipotente, de créer et de construire « d'autres mondes possibles ». Cette éducation populaire ne peut pas être considérée comme supplétive ou de second plan mais alternative à l'éducation bancaire, pour lutter contre les phénomènes d'aliénation culturelle, économique, socio-économique et politique. A chacun de se situer, puisque l'éducation ne peut être neutre.

Il fait le choix éthico-politique d'une intention émancipatrice, au service des opprimés, sous-tendue par un projet qui s'identifie au socialisme démocratique. Cette intention exige une pédagogisation de la politique, une éducation orientée vers la décision et la pratique de la responsabilité sociale et politique. L'idée que « Nous sommes tous la démocratie <sup>572</sup> » implique à la fois antagonismes et concertation, participation et contrôle. « La démocratie est, comme la connaissance, une conquête collective <sup>573</sup> ». Pour Freire, aucune naïveté n'est possible puisque les puissants ne lâcheront pas leur intérêt facilement : la démocratie est une lutte. « La démocratie n'est pas un cadeau que l'on reçoit. On se bat pour la démocratie ». Le peuple doit prendre conscience de ses capacités historiques. D'où la confiance qu'il place en la capacité de chaque homme à débattre des problèmes de son pays, de son travail, du monde, et à créer, comme condition première de sa pédagogie des opprimés. Une telle éducation doit permettre au peuple une réflexion sur son propre pouvoir de réflexion à partir de ce qui l'indigne, l'opprime. « Ce qui importe avant tout, c'est que ces êtres humains particuliers et concrets se découvrent eux-mêmes, à la faveur de la discussion, comme des artisans de

<sup>571</sup> FREIRE P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Ibid. p 73

<sup>572</sup> FERNANDEZ, B. « L'éducation populaire dans les luttes pour les droits de l'Homme en Amérique latine » [en ligne] DVV International. Publication. N°72. 2009. Site de l'institut pour la coopération internationale DVV International Institut für Internationale Zusammenarbeit [consulté le 14 octobre 2010], disponible sur :

[http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=913&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=913&clang=2)

<sup>573</sup> FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Op. cit., p 21

culture<sup>574</sup>». Contre l'éducation bancaire, et le phénomène d'invasion culturelle (l'assimilation) qui font obstacle à l'expérience de la liberté, les notions clefs de sa pédagogie critique sont : la confiance, le dialogue, la conscientisation, l'action et réflexion (praxis).

Le modèle d'apprentissage que Freire théorise et pratique est constructiviste (constructivisme social dialogique), en ce sens qu'il repose sur une construction collective du savoir, sur l'interaction, la rencontre, dans lesquelles chacun a à la fois quelque chose à enseigner et quelque chose à apprendre avec une approche interdisciplinaire. Freire défend qu'il ne peut penser ni pour les autres, ni par les autres, ni sans les autres<sup>575</sup>. Qui enseigne apprend et qui apprend enseigne par une pédagogie de la question et non de la réponse. Son approche épistémologique est de type « dialectique, complexe, processuelle, holistique, contextuelle, historique, et dynamique<sup>576</sup> ». La connaissance se génère toujours dans le cadre social, et est un processus résultant de l'action permanente des êtres humains sur la réalité. Freire rejette toute conception idéaliste de la liberté. Le monde et l'expérience sont la source véritable de la connaissance. Nous ne pouvons simplifier la connaissance, l'isoler des dynamiques réelles socio-économiques, culturelles et politiques du contexte. Le fait de connaître comporte un caractère dialectique, puisqu'il n'y a pas de connaissance statique. La connaissance comme la réalité a un caractère dynamique et contradictoire, elle se construit dans un mouvement permanent entre subjectivité et objectivité.

J'insisterai sur quatre nœuds interdépendants de la pédagogie de Paulo Freire, utiles pour l'éducation populaire politique. Eduquer c'est, s'engager, former des sujets par une pédagogie dialogique, avoir une connaissance critique de la réalité, et transformer le monde ensemble.

#### a) S'éduquer c'est s'engager

On retrouve l'influence de l'existentialisme sartrien : une doctrine qui laisse une possibilité de choix à l'homme, avec la responsabilité qu'elle suppose. L'homme n'est rien d'autre que ce qu'il fait. Mais aussi un humanisme dans le sens où il s'agit de rappeler à l'homme qu'il n'y a d'autre législateur que lui-même<sup>577</sup>. L'éducation est politique, donc éduquer c'est s'engager pour ou contre quelque chose, c'est nécessairement prendre parti puisque la neutralité n'existe pas. Eduquer suppose une base idéologique, c'est-à-dire « une vision de ce qu'est la réalité, de ce qu'elle devrait être et des moyens de réaliser les changements<sup>578</sup>. L'éducation intègre des valeurs, qui sont conservatrices ou progressistes. Dans une éducation émancipatrice il s'agit de mettre au jour, dévoiler ensemble la raison d'être des problèmes. Y compris l'éducateur, qui doit vivre son propre processus éducatif dans la salle de cours ou ailleurs. « Je dois être considéré comme un sujet qui opère des choix. Je dois révéler aux élèves que je suis capable d'analyser, de comparer, d'évaluer, de décider, d'opter, de rompre<sup>579</sup> ». Eduquer exige de s'engager, de « se mouiller ». « Je ne peux être professeur sans

<sup>574</sup> *ibid.*, p 13

<sup>575</sup> FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés*. Maspéro, 1974.

<sup>576</sup> NUNEZ HURTADO, C. « Actualité de la pensée de Paulo Freire. 10<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de Paulo Freire » dans *DVV International. Publications*. N°69. 2007 [consulté le 14 octobre 2010]: sur le site de l'institut pour la coopération internationale DVV International disponible sur : [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=267&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=267&clang=2)

<sup>577</sup> SARTRE, J.-P. *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel, 1970. page 93

<sup>578</sup> FERNANDEZ, B. « L'éducation des jeunes et des adultes et les actuels processus de transformation en Bolivie ». Actualité de la pensée de Paulo Freire. 10<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de Paulo Freire. *DVV International. Publications*. N°69 / 2007 [consulté le 14 octobre 2010]: sur le site de l'institut pour la coopération internationale DVV, disponible sur : [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=267&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=267&clang=2)

<sup>579</sup> FREIRE, P. *Pédagogie de l'autonomie*. Op. cit. P 109

me mettre face aux élèves, sans révéler, avec aisance ou résistance, ma manière d'être et de penser politiquement »<sup>580</sup>. Eduquer exige la prise de risque, l'acceptation du nouveau et rejet de toute forme de discrimination<sup>581</sup> et surtout l'incarnation des paroles par l'exemple<sup>582</sup>. C'est toute la dimension éthique de l'approche de Freire qui insiste sur la nécessité de pratiquer ce que l'on dit. La posture et la pratique de l'éducateur doivent être cohérentes avec ses discours, c'est-à-dire repousser les valeurs dominantes de l'éducation bancaire (compétition, monopole du savoir par l'enseignant, etc.).

L'approche de l'apprentissage est directive, dans la mesure où l'apprentissage est conçu comme un acte politique. Si les enseignants et les éduqués apprennent mutuellement, cela ne veut pas dire qu'ils sont sur un pied d'égalité. L'éducateur doit avoir une certaine autorité et être à l'écoute. Le dialogue commence dès l'élaboration du programme éducatif, d'où des contenus souples et choisis avec le groupe. L'attitude doit être dialectique, impliquant la théorie et la pratique. « Freire rejette toute doctrine, tout dogme, toute vérité absolue. Il n'y a pas de place pour une certitude incontestée, pas de place pour une voix du maître ni pour infailibilité quelconque. (...) sa pédagogie est profondément ancrée dans la réalité de la vie quotidienne. 'Nous croyons que c'est à partir de la situation présente, existentielle, concrète, reflétant l'aspiration du peuple que nous pourrions organiser un programme d'éducation ou d'action politique »<sup>583</sup>.

#### b) S'éduquer c'est former des sujets dudit changement par une pédagogie dialogique

Le but de l'éducation est de surmonter les obstacles économiques, sociaux, politiques et culturels qui empêchent les gens de se réaliser en tant qu'individu, d'exercer le droit de décider pour son propre destin, être soi. Le propre de l'être humain n'est pas l'accommodation selon Freire, c'est l'intégration, mais il peut renoncer à son pouvoir de décision sous pression des institutions du pouvoir et de leur idéologie. Dans ce cas il « s'adapte aux ordres des autorités anonymes. Il revêt un moi qui ne lui appartient pas »<sup>584</sup>. Pour Freire, la désaliénation passe pédagogiquement par le dialogue, comme exigence existentielle et démarche de compréhension critique des défis posés pour se constituer en sujets. S'inspirant de Jaspers, Freire conçoit le dialogue comme élan par la vertu de la confiance dans l'homme et ses possibilités. Il faut briser la « culture du silence ». Il n'y a pas d'autonomie politique sans parole et dialogue (pédagogie de la communication) et il n'y a pas de parole authentique sans action et réflexion (sans praxis). Je me reconnais comme sujet, porteur de savoir, parce que je parle et suis écouté, puis écoute à mon tour les autres. La condition de possibilité de nous constituer en sujets c'est de faire l'expérience du dialogue, de la liberté, et celle-ci ne se fait pas seule. Personne ne peut se faire tout seul ou ne s'émancipe seul. Nous avons besoin des autres pour connaître. Pour l'affirmation de soi, la production commune et la transformation du monde, cette éducation doit permettre la camaraderie. Freire rejette la dichotomie entre professeur et élèves en proposant une relation de réciprocité. Les éducateurs et les éduqués fabriquent une ambiance affectueuse, conviviale, dans une approche non instrumentale de la communication.

---

<sup>580</sup> idem. page 108

<sup>581</sup> idem, page 52

<sup>582</sup> idem, page 50

<sup>583</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER M. op. cit., p. 30

<sup>584</sup> FROMM, E. *La peur de la liberté*. Buchet-Chastel, 1963, cité par FREIRE P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Op. cit. page 42

Contre l'éducation « isolée » et donc stérile de la forme scolaire, bancaire, il faut aussi tenir compte des conditions du milieu. On retrouve ici la réflexion et l'orientation de l'éducation ouvrière (une éducation intégrale pour une émancipation intégrale) et celle des pédagogies nouvelles. Le point de départ est toujours le sens commun des citoyens élèves, leurs réalités existentielles, les problèmes qui sont significatifs pour eux, leur niveau de compréhension de leur milieu, leur observation de la réalité<sup>585</sup>. Partir de questions vitales pour le groupe (et non pas rester), ne veut pas dire que c'est la finalité. La pédagogie critique, libératrice, s'initie à partir des oppressions concrètes que vivent les personnes concernées (les réalités existentielles immédiates) mais pour éclairer leur histoire et œuvrer à leur dépassement. « Tout apprentissage doit se trouver intimement associé à la prise de conscience de la situation concrète vécue<sup>586</sup> » par la personne. « Les mots n'ont pas d'existence indépendamment de leur signification concrète, de leur référence à des situations<sup>587</sup> ». Le point de départ est une situation insupportable, inadmissible, inacceptable, révoltante dans laquelle on se trouve et qu'on ne veut plus : on veut faire autrement. La motivation des apprentissages est cette indignation profonde, précisément parce que cette éducation populaire (et non bancaire) refuse de renier l'affectivité, et reconnaît différentes formes de savoir : la conscience, la sensibilité, le désir, la volonté, le corps, la colère...

c) S'éduquer c'est avoir une connaissance critique de la réalité

Pour Freire, comme pour les philosophes des Lumières, la démocratie est indissociable du recours au jugement critique. « Les choix ne sont vraiment authentiques que dans la mesure où ils résultent d'une perception critique des affrontements, et ne sont pas le résultat de règles imposées, ou du vouloir d'autrui<sup>588</sup> ». On retrouve en creux la critique de l'éducation bancaire qui occulte tout ce qui pourrait diviser et le droit d'apprendre de nos erreurs, mais aussi le rejet de la propagande. « Comme chez Socrate, la conquête du savoir se réalise par le libre exercice de l'esprit critique<sup>589</sup> » et la conscience des limitations c'est-à-dire la modestie intellectuelle de ceux qui savent combien souvent ils se trompent et à quel point ils dépendent des autres pour s'en rendre compte<sup>590</sup>. Cette connaissance critique se forge au contact de la confiance, d'une pédagogie du questionnement et de la problématisation. Le processus implique de prendre du recul par rapport à l'environnement familial, créer un prétexte pour voir les choses autrement. La communauté où doit avoir lieu l'apprentissage (alphabétisation par exemple) fait l'objet d'une recherche préalable par une équipe d'éducateurs et de participants (réunions informelles avec les membres de la communauté, observation détaillée de leurs modèles de langage, des informations sur les préoccupations de la communauté...).

Les adultes sont encouragés à revivre l'ordinaire de manière extraordinaire. Le travail consiste à décoder collectivement ces situations limites, les problèmes qu'apportent les gens, par le dialogue, pour en comprendre les différents aspects, les contradictions qui les sous-tendent, dans une phase de conscientisation (activité problématisante, critique et chercheuse). La méthode est basée sur le débat en groupe en cercles culturels à partir des situations existentielles s'affrontant, avec un esprit critique. « Le conflit est la sage femme de la conscience<sup>591</sup> ». Il s'agit de mener une enquête ensemble, pour se fabriquer une lecture

<sup>585</sup> NUNEZ HURTADO, Op. cit.

<sup>586</sup> FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Op. cit. page 9

<sup>587</sup> *ibid.*, p. 11

<sup>588</sup> *ibid.*, p. 49

<sup>589</sup> *ibid.* p. 12

<sup>590</sup> *ibid.* p. 94

<sup>591</sup> MONTEAGUDO, J.G. op. cit. P. 55

critique et collective de la réalité sociale, en particulier des oppressions, injustices générées ou amplifiées par le système capitaliste, et de la reproduction de l'ordre social par le système éducatif. En effet, il n'y a pas de conscientisation sans contenu idéologique et politique, sans prise de position vis-à-vis du système d'exploitation international et analyse politique de la réalité sociale.

Freire se réfère à une approche de l'apprentissage par les situations problèmes<sup>592</sup>, qu'il a probablement emprunté à Piaget et aux pédagogies nouvelles, mais qui prend en considération le contexte psycho-social et politique des éduqués. « Conscientiser ne signifie, en aucune façon, faire de la propagande idéologique ou proposer des mots d'ordre. Si la conscientisation ouvre le chemin à l'expression des revendications sociales, c'est parce que celles-ci sont des composantes réelles d'une situation d'oppression <sup>593</sup> ».

d) Au nom de l'utopie du changement, un courant éducatif au service des rêves

L'autre trait essentiel et intrinsèque de la démocratie pour Freire est le changement. Pour cela il faut une éducation de la créativité, du « je m'émerveille » et non seulement du « je fabrique » et de la transmission d'idées inertes. Or, les changements naissent et prennent forme dans la conscience et l'organisation sociale et il ne peut y avoir de conscientisation hors de l'action transformatrice en profondeur des hommes sur la réalité sociale. Cette orientation forte de Freire donne à lire l'empreinte marxiste contre l'idéalisme : on apprend et on acquiert une conscience critique en transformant le monde, dans l'histoire constamment à faire et refaire. « Il est décisif d'apprendre comment prendre des décisions par une gestion démocratique des affaires publiques (...) Les hommes du peuple qui participent aux cercles de culture deviennent des citoyens politiquement actifs, ou tout au moins, politiquement disponibles pour une participation démocratique <sup>594</sup> ».

Le refus du fatalisme, du cynisme, guide l'éducation libératrice. L'éducation n'est pas seulement intellectuelle comme dans le modèle bancaire, au contraire elle est ancrée dans l'utopie du changement. Connaître le monde est un processus articulé sur la pratique et toutes les dimensions humaines, par le biais et dans le contexte de la pratique transformatrice. L'objectif de l'éducation est d'amener les éducateurs et les éduqués à croire à et à écrire leur propre histoire, et cela suppose une action pour transformer le milieu en appliquant des « solutions viables inédites », des utopies réalisables (qui signalent l'influence de Ricoeur). C'est autour de cette action et réflexion qu'éducateurs et éduqués se constituent en sujets. Une pédagogie émancipatrice cherche à questionner, à déstabiliser en mettant au défi pour faire prendre conscience que le monde est un monde qui se donne et, par conséquent, peut être changé, transformé et réinventé.

Les éducateurs doivent entretenir et promouvoir l'espoir en la possibilité de déstabiliser l'ordre injuste en question. L'espoir et le rêve sont une nécessité ontologique, en tant que fondement de l'avenir de l'humanité. Il n'y a pas de changement sans rêve, et pas de rêve sans espoir. La pédagogie de l'espoir est vitale pour écrire le monde et faire naître des actions collectives pour le transformer. Chacun a le droit de rêver, d'inventer<sup>595</sup>. « La pédagogie de l'espoir doit contribuer à construire des rêves, à réinventer des utopies et à semer l'espoir dans le changement »<sup>596</sup>.

<sup>592</sup> GADOTTI, M. et TORRES, C. A. « Paulo Freire : Education for Development » dans INSTITUTE OF SOCIAL STUDIES, *Development and Change*. Blackwell Publishing, 40 (6), 2009, p. 1259 et 1260

<sup>593</sup> FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*, op. cit. p. 17

<sup>594</sup> FREIRE P. *L'éducation, pratique de la liberté*. Op. cit. p. 24

<sup>595</sup> GADOTTI M. et TORRES C. A..op. cit. p 1263

<sup>596</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER M. Op. cit., p 24

De nombreux éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux, se sont inspirés de sa pédagogie. L'impact des travaux de Freire est très étendu géographiquement (des villes d'Amérique latine aux communautés au Japon en passant par l'Europe et l'Afrique) et dans les champs de connaissance et d'application (de l'éducation à la santé, de la pédagogie à la politique, de la sociologie au travail social). Sa méthode d'alphabétisation a été utilisée et revisitée dans de nombreux contextes : en Afrique, en Europe, en Amérique Latine. Le mouvement d'éducation populaire en Amérique Latine, en Afrique, and Asie, doit une partie de ses réalisations aux fondations théoriques, méthodologiques et pratiques du travail de Freire. Il semble que, comme en France, la situation globale financière et les échecs des politiques d'ajustement rendent une nouvelle énergie à ces modèles d'éducation populaire. J'ai soulevé également les influences possibles entre l'éducation populaire Freirienne et les expériences de théâtre de l'opprimé<sup>597</sup>, ou plus récemment de budget participatif<sup>598</sup>.

### → ... et les expériences de participation populaire politique

Aux Etats-Unis au travers d'Alinsky le travail de Freire a aussi porté ses empreintes. Alinsky, né en 1909, a grandi dans un quartier pauvre de Chicago et cherché comment lutter efficacement auprès des milieux sociaux les plus exploités. Inspiré par Freire entre autres, il décide, pour aider les opprimés à s'organiser et à construire des luttes autogérées, radicales et efficaces, d'implanter des « animateurs politiques » dans les quartiers politiques. Ces animateurs sont des « organizers » entraînés à faciliter l'organisation populaire. Pour Alinsky les classes les plus opprimées vivent le plus souvent au jour le jour et sans assez de temps et de recul pour envisager des luttes ou un bouleversement radical. Les organizers en tant qu'appuis extérieurs, peuvent aider à stimuler la naissance de luttes, en accompagnant la création d'organisations populaires les plus autogérées et radicales possibles vis-à-vis des pouvoirs publics, des propriétaires et des patrons.

On retrouve dans la méthode d'Alinsky le premier temps d'observation du quartier, ou du secteur concerné, de la pédagogie de Freire, pour connaître les modes de vie, les préoccupations, tisser des liens amicaux. Par contre pour Alinsky l'identification des intérêts personnels est le moteur de l'action individuelle et collective bien plus que les idéaux ou les utopies. « Le rôle du community organizing est alors de développer la compréhension collective de la nature de ces intérêts, d'enseigner comment ils peuvent être articulés et d'entrer en négociation avec les pouvoirs politiques et économiques pour effectivement réaliser ses intérêts<sup>599</sup> ». La tâche des organizers dans un deuxième temps consiste à susciter des cadres propices à la discussion collective et à l'entraide en saisissant toutes les occasions de créer du lien entre les habitants et de l'amplifier en cherchant à faire émerger les choses qui les mettent en colère. Comme Freire, cette méthode rejette l'idéalisme. La socialisation de l'indignation, de l'expérience des gens, avec une pédagogie questionnante, est le point de départ de la stratégie éducative. Le troisième temps organise une action concrète qui doit d'abord être une victoire facile puis l'étape suivante vise à encourager la création de collectifs

<sup>597</sup> BOAL, A. *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. (1<sup>ère</sup> édition française Maspéro, 1978). La Découverte, 1998; LENEL, P. « Les espaces publics du théâtre de l'opprimé » [en ligne] sur *Place Publique*, le site des initiatives citoyennes [consulté le 2 septembre 2005] Disponible sur [http://www.place-publique.fr/imprimersans.php3?id\\_article=1423](http://www.place-publique.fr/imprimersans.php3?id_article=1423)

<sup>598</sup> GRET, M. et SINTOMER, Y. *Porto Alegre, l'espoir d'une autre démocratie*. La Découverte, 2005 (1<sup>ère</sup> édition Syros/La Découverte, 2002).

<sup>599</sup> BALAZARD, H. et GENESTIER, P. « La notion d'empowerment : un analyseur des tensions idéologiques britanniques et des tâtonnements philosophiques français », communication au Séminaire « Politisations comparées : sociétés musulmanes et ailleurs... », séance 2 : *empowerment et politisation : politisation par le haut et politisation par le bas*. EHESS, Paris, 14 décembre 2009.



populaires permanents afin d'élargir et d'intensifier les luttes. Alinsky met un accent sur le conflit nécessaire à toute nouvelle répartition du pouvoir et à la prise de conscience du pouvoir des groupes opprimés. Pour Alinsky la radicalité des propositions vient au fur et à mesure des tentatives de se faire entendre. Il voit la révolution comme un processus lent et progressif, en partant du local. Enfin et surtout, l'animateur doit se rendre inutile et partir pour ne pas prendre trop de pouvoir dans les aventures collectives.

Il forme, en sillonnant les Etats-Unis de 1940 à 1970, des animateurs communautaires à mobiliser les classes populaires dans leurs revendications, à partir de problème de logement. L'originalité d'Alinsky consiste à travailler particulièrement la dimension stratégique des revendications et à soutenir les propositions d'action directe non violente et ludique. Il obtient des résultats visibles avec les groupes mobilisés sur la réhabilitation des logements, l'abaissement des loyers ou encore l'amélioration de services municipaux. Ce rôle de conscientisation et d'organisation vers l'action collective sera repris dans les premières formations en France du travail social (dans les années 1970), les étudiants iront réaliser des enquêtes conscientisantes dans les quartiers pour mettre en œuvre une action sociale collective (bien différente du travail social d'assistantat individuel auquel ils sont formés aujourd'hui par les dispositifs). Son ouvrage est d'ailleurs depuis longtemps épuisé et fait l'objet d'une redécouverte dans l'éducation populaire en France en version informatisée<sup>600</sup> et dans différentes revues<sup>601</sup> ou formations.

Deux exemples d'expériences emblématiques parmi d'autres, en Angleterre (association London Citizen) et aux Etats-Unis (Workers Center de Chicago), montrent que cette veine de l'éducation populaire radicale est toujours d'actualité comme « politisation par le bas ».

L'objet de l'association London Citizen<sup>602</sup> est de mettre en place des actions collectives en milieu urbain en liant justice sociale et promotion de la participation populaire politique. Cette association est une organisation communautaire (typique du modèle américain) financièrement indépendante du gouvernement, qui fonctionne sur la base du pluralisme (imaginaire anglo-américain civiliste) et allie plus d'une centaine d'institutions de la société civile (congrégations religieuses, syndicats, associations, écoles, universités). Elle s'attaque au niveau local à travers différentes campagnes aux problèmes rencontrés par ses membres (logement, emploi, sécurité, immigration...) avec une pédagogie qui s'inspire effectivement de la méthode d'Alinsky pour augmenter la capacité d'action, le pouvoir politique des personnes concernées. L'association justifie son intervention pour des raisons de dépolitisation et de crise de la représentation politique, elle propose donc des dispositifs participatifs pour faire entendre les revendications de la classe populaire. La méthode met en avant la construction de relations comme première étape, puis un apprentissage de l'organisation et de son objet politique. La stratégie de mobilisation repose sur la recherche pragmatique d'intérêts communs à faire émerger entre les intérêts différents de chaque communauté. Le travail de l'association a pour effets de développer les aptitudes des groupes à prendre les décisions les concernant et à interpeller les élites économiques et politiques pour leur demander des comptes. A travers les activités les individus développent des compétences

---

<sup>600</sup> ALINSKY S. *Manuel de l'animateur social : une action directe non violente*. Seuil, 1976 ; Trad. de : *Rules for Radicals : a pragmatic primer for realistic radicals*, Random house, 1971.

<sup>601</sup> « La méthode Alinsky. Un manuel révolutionnaire 'made in USA' ». *La Traverse*. La revue des renseignements généraux. N°1. Été 2010. pp. 24-33.

<sup>602</sup> BALAZARD, H. *Stratégies de mobilisation et de légitimation de l'association London Citizens. Une participation originale à la gouvernance urbaine*. Mémoire de Master 2 Recherche (Villes et Sociétés), Septembre 2008.

personnelles en termes d'expression publique et d'animation de réunion. Par ailleurs, l'association redéfinit le concept et la pratique de la citoyenneté à l'échelle de la ville avec comme enjeu la reconnaissance de la dignité des individus et de leur communauté d'appartenance. Elle agit comme un catalyseur d'actions collectives et de politisation d'une diversité de groupes par l'organisation d'actions de contre pouvoir locales. Elle prône l'action (préférée au « trop de démocratie ») au risque de l'activisme.

A la différence d'Alinsky, elle ne recherche pas un changement radical du système politico-économique ou des conditions de vie des familles. Elle met en avant une nouvelle manière de faire de la politique qu'elle souhaite non partisane, garantissant d'après elle le renforcement des pouvoirs des minorités. L'association est adhérente au réseau des mouvements d'organisation communautaire (Industrial Areas Foundation) fondé par Alinsky dont le siège se trouve aux Etats-Unis. Cette expérience incarne un courant d'une tradition intellectuelle différente de la participation politique par rapport au modèle républicain français (doctrine universaliste) et à la théorie du contrat social où l'individu doit être détaché de ses appartenances culturelles, culturelles, familiales et patrimoniales, afin d'accéder à la citoyenneté<sup>603</sup>. Dans le modèle anglo-saxon de la participation politique au contraire, les communautés, corps intermédiaires, sont reconnues comme des bases légitimes d'identité politique. Pour la philosophie civiliste anglaise (Locke, la philosophie utilitariste) et les Lumières écossaises, aucune instance, aucune dimension constitutive de la société civile « ne peut se voir attribuer de prévalence, de sorte que le système institutionnel a pour objet principal de les maintenir chacune dans un état d'équivalence et de limitation mutuelle de leurs prérogatives respectives<sup>604</sup> ». Le modèle anglosaxon relèverait d'une conception du pouvoir d'une nature plus procédurale et processuelle que dans l'imaginaire politique français. La première serait plus favorable à des démarches de participation populaire politique, à une porosité entre société civile et politique, puisqu'elle impliquerait que le pouvoir est un construit et non un donné d'avance comme dans le modèle français où le politique est monopolistique et précède le social. L'hypothèse mérite d'être travaillée, parce qu'elle a le mérite par cette approche comparative (française/ anglosaxonne) à la fois de montrer les limites du modèle français qui fait partie des obstacles à la participation populaire et d'offrir différentes pistes pratiques possibles de réinvestissement politique auxquelles l'éducation populaire peut contribuer.

De l'autre côté de l'Océan aux Etats-Unis un article témoigne également de l'action d'un Workers Center dans la mobilisation des travailleurs de l'intérim industriel à Chicago s'inspirant complètement de la méthode d'Alinsky<sup>605</sup> dans le berceau des activités de celui-ci d'ailleurs. Il s'agit toujours de travailler pour des personnes contre des institutions mais incarnées par des personnes à l'échelon local sur des revendications ciblées, précises. L'auteur fait aussi remarquer que c'est le procédé inverse des pratiques en France, où les actions locales sont déclinées à partir d'un projet politique d'échelle nationale ou européenne. Le pragmatisme et la stratégie s'opposent dans la posture des organizers aux débats ou analyses abstraites. L'analyse de l'expérience du Workers Center ouvre aux dilemmes de ce travail d'organisation populaire, en montrant les différences de culture entre coordinateurs et

---

<sup>603</sup> NEVEU, C. « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté » dans *Sotziologitzeski problemi*, 2/2003 automne-hiver.

<sup>604</sup> BALAZARD, H. et GENESTIER, P. op. cit.

<sup>605</sup> CHAUVIN, S. « Organiser les journaliers. La mobilisation des travailleurs de l'intérim industriel à Chicago », communication présentée pour le 2<sup>ème</sup> congrès de l'association française de sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006, pp. 50-65.

leaders des communautés, la tension entre dépossession et empowerment dans les relations entre les victimes concernées (ici des travailleurs précaires) et les organizers (« ne fais jamais pour les gens ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes <sup>606</sup>»), et entre le rôle d'un syndicat industriel et la méthode d'Alinsky.

Du point de vue de cette comparaison franco-anglosaxonne, je pense que là encore Freire fait office de passeur en articulant peut être d'une manière originale ces héritages. En France, l'influence de Freire s'est d'ailleurs sentie au cours des années 1970 dans le travail des groupes d'alphabétisation des foyers de travailleurs immigrés, au centre expérimental universitaire de Vincennes en 1969<sup>607</sup>, dans les idées d'associations comme Accueil et Promotion, de courants politiques comme Objectif socialiste ou les Groupes d'actions municipale (GAM), voire l'ADELS, mouvements d'éducation populaire, et enfin de centres de formation comme l'INODEP. Leurs pratiques les rapprochent de la mouvance autogestionnaire, dans laquelle on peut alors également placer la CFDT, le PSU, etc. Son approche de la conscientisation a aussi inspiré des pratiques d'éducation populaire au Québec, comme le collectif de conscientisation au Québec qui vise l'interconnaissance entre mouvements militants et le partage de savoir-faire militants, à l'échelle de la Région. Le MÉPACQ, Mouvement d'éducation populaire et d'action communautaire du Québec, défend aussi la transformation sociale dans une perspective de justice sociale. Il incarne tout à fait cette veine de l'éducation populaire contestatrice, intitulée chez eux « éducation populaire autonome ». La stratégie privilégiée du MÉPACQ repose sur la participation aux luttes sociales, devenue inséparable des pratiques de l'éducation populaire. « Sa lutte prioritaire est la lutte contre la pauvreté et une de ses méthodologies d'intervention est la recherche-action <sup>608</sup> ». Des auteurs ont analysé le fonctionnement discursif de la notion de société civile par les organisations communautaires québécoises entre 1991 et 1999 qui révèle le projet d'un renouvellement de la citoyenneté et de la démocratie sur les enjeux liés aux réformes des grandes politiques<sup>609</sup>. Ainsi le courant d'une éducation populaire politique semble largement au-delà des frontières françaises correspondre à un mouvement de fond qui envisage la participation politique comme résistance à la domination du marché et à la technocratisation.

Justement, cette mise en valeur d'une politisation par la base, avec l'approche de Freire, peut trouver des prolongements dans certaines expériences dites « d'empowerment » qui utilisent les récits comme point de départ du processus participatif, approches que Carrel dit d'ailleurs trouver rarement en France<sup>610</sup>. L'imaginaire et la culture politique française jouent en effet un rôle dans le moindre succès de ces approches. Notons cependant que selon plusieurs auteurs l'usage de ces termes, d'empowerment<sup>611</sup> (capacitacion), ou de participation<sup>612</sup>, se sont développés dans différents contextes qui en font varier énormément les attributs<sup>613</sup>. La diversité des interprétations de la notion d'empowerment, comme celle de participation, appellent le débat.

---

<sup>606</sup> idem, p 58

<sup>607</sup> BLONDEAU, COUEDEL « Une pédagogie critique à l'université » dans *Pratiques de formation –analyses*, mars, 2002, N°43, Université Paris 8, pp. 27-39

<sup>608</sup> DOUARD, O. op. cit., p 143.

<sup>609</sup> BEAUCHEMIN, J. et LECLER, K. « La société civile comme sujet politique : une nouvelle représentation de l'intérêt général ». *Lien social et politiques- RIAC*, N°48, Automne 2002, pp. 19-33.

<sup>610</sup> CARREL, M. op. cit. P. 3

<sup>611</sup> BALAZARD, H. et GENESTIER, P. op. cit.

<sup>612</sup> GAUDIN, J.-P. *La démocratie participative*. Armand Colin, 2007.

<sup>613</sup> JOUVE, B. « L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement » dans *Géographie, Economie, Société*, Volume 8, 2006/1, Lavoisier, pp. 5-15.

Il faudrait distinguer deux phases : ascendante et descendante. D'abord une phase ascendante dans les 1960-70 au cours de laquelle ces thèmes sont utilisés à l'occasion des mobilisations de masse et des mouvements « radicaux » américains (mouvements féministes et des droits civiques notamment) qui désespéraient de se faire entendre par les partis classiques. Les mouvements des « années 68 » en portent la marque. En France, c'est à cette époque que naissent les groupes d'action municipaux (GAM, fédération d'éducation populaire), les comités de quartier... Puis dans un deuxième temps, une phase mixte, voire plutôt descendante, avec un nouvel élan dans les années 1990 sur une double impulsion mais des objectifs différents. D'une part, des initiatives ont vu le jour toujours dans l'ordre du contre-pouvoir au travers des mouvements altermondialistes : au centre desquels les Forums sociaux mondiaux (avec l'exemple du « Budget participatif » de Porto Allegre) ou par exemple d'expériences de capacitation<sup>614</sup>. D'autre part, les banquiers et Organisations Internationales ont investi la notion de manière massive : la participation est devenue la référence d'un vaste réseau d'Organisations Internationales emmené par la Banque Mondiale. L'invocation de la participation est à présent quasi mondiale : tous les partis politiques mettent la participation au centre de leur programme, sans en mesurer vraiment les attendus et enjeux. Dans ce deuxième cas, il s'agit beaucoup plus d'un « empowerment » octroyé, employé comme instrument de renouvellement des politiques publiques voire de leur suppression. Des « citoyens sont parfois invités à autogérer des services qui avaient été déclarés non viables économiquement lorsqu'ils étaient gérés par le gouvernement local<sup>615</sup> ».

L'ambivalence de la mise en place de certaines expériences de valorisation de la participation de la société civile doit être analysée de près pour empêcher que celle-ci ne soit un leurre, ou serve de prétexte néolibéral à la privatisation généralisée des politiques publiques<sup>616</sup> et au transfert de responsabilités des problèmes du système vers les individus eux-mêmes<sup>617</sup>. Pour Bacqué le terme d'empowerment va pourtant plus loin que celui de participation. Ce terme aurait le mérite de poser plus clairement la question du pouvoir et des conflits sociaux par rapport aux notions de participation voire de capacitation. Bacqué désigne l'empowerment comme processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper. Il articule deux dimensions, celle du pouvoir qui constitue la racine du mot, et celle du processus d'apprentissage pour y accéder<sup>618</sup>. Cependant, cette notion fait déjà l'objet d'interprétations diverses et de récupération politique. Il perd même de sa force critique, en tout cas pour les organizers de l'association London Citizen par exemple et pour Bacqué, par rapport à l'approche radicale des années 1960. Cette dernière montre aussi en quoi une expérience, le programme des « Empowerment Zones » (mis en place en 1994 par l'administration Clinton) est symptomatique, de glissements vers la perspective économique et individuelle. Ces écarts sont palpables par l'absence de la dimension justement essentielle de la construction conflictuelle des rapports sociaux (sauf à Boston), ou de limites (impossibilité par exemple d'intervenir sur les processus qui sont à l'origine des problèmes par rapport à l'échelle d'action, circonscrite à un territoire restreint).

---

<sup>614</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER, M. Op. Cit.

<sup>615</sup> Department for Communities and Local Government, 2009, *Communities in Control : Real People, Real Power* London, Communities and Local Government. Cité par H. BALAZARD, P. GENESTIER. Op. cit.

<sup>616</sup> MORVAN, A. « Les ambivalences du recours au milieu associatif » dans *Esprit*, N°6, juin 2000, pp. 146-153.

<sup>617</sup> BACQUE, M.-H. « *Empowerment* et politiques urbaines aux Etats-Unis » dans *Géographie, Economie, Société*, Volume 8, 2006/1, Lavoisier, pp. 107-124. Bacque montre que ce désengagement de l'Etat et l'appel aux associations s'opère, aux Etats-Unis, dans les politiques urbaines dès la fin des années 1960, avant de s'accroître pendant les années 1980 sous les administrations Reagan et Bush, notamment dans le logement

<sup>618</sup> idem

Comme avec Freire, l'intérêt de ces démarches par rapport à mon objet de recherche, consiste à mettre au centre ces apprentissages collectifs et individuels de l'exercice politique en vue de leur émancipation. Même si, la visée de transformation sociale (au sens radical de Freire) n'est pas toujours prônée par leurs animateurs et organisations. Toutes ces initiatives ont néanmoins permis de développer des organisations collectives populaires (mouvement communautaire, éducation populaire) dans des phases contestataires et forment un patrimoine d'expérimentation des méthodes d'éducation populaire politique (prise de responsabilité directe).

Dans le champ de l'école, Freire a aussi été très marquant. Il est considéré comme l'auteur du modèle théorique de la Pédagogie Critique (Critical Pedagogy) qui a influencé la formation des enseignants particulièrement aux Etats-Unis, mais aussi dans d'autres pays industrialisés. Son passage par les institutions internationales a aussi laissé des traces dans les engagements de celles-ci (même si moins radicaux) en faveur d'une éducation des adultes. Plus récemment, l'UNESCO a souligné ses contributions à l'éducation des adultes dans un rapport en 2009, et le travail de Freire a été utilisé comme document ressource pour la plus importante conférence décennale sur l'éducation des adultes, à laquelle ont assisté la majorité des ministères de l'éducation, des membres de gouvernement et d'Organisations Non Gouvernementales et du mouvement social dans le monde<sup>619</sup>. La recherche sur l'épistémologie, la théorie et les méthodes de Freire a bourgeonné<sup>620</sup>. La recherche-action participative lui doit aussi son inspiration, articulée autour du concept de « capacitation » qui peut se définir comme processus interactif au cours duquel l'individu prend conscience de sa capacité personnelle et collective à apprendre et à agir. La récente thèse de G. Tardieu montre la pertinence toujours actuelle de cette pédagogie basée sur la reconnaissance du savoir d'expérience des opprimés dans le cadre des universités populaires<sup>621</sup>.

Dans son rôle de catalyseur de réflexions sur l'éducation l'UNESCO a permis à différents réseaux (Centre Paulo Freire de Recife, Cercle des pédagogies émancipatrices et UNESCO) d'établir des échanges (en 2002, 2003) entre leurs membres pour relier transformations sociales, culture et éducation (programme MOST, « gestion des transformations sociales » de l'UNESCO). Des séminaires ont permis la rencontre entre acteurs (habitants, chercheurs, pédagogues, formateurs) de près de soixante expériences en Europe, et au Canada, ainsi qu'en Afrique, en vue de créer à long terme un réseau des expériences émancipatrices en cours. L'ouvrage<sup>622</sup>, fruit de cette recherche, résulte d'une écriture collective de 2004 à 2007. Les expériences analysées (au Brésil, au Québec, au Mexique, en France) ont été réparties selon l'accent de leur impact spécifique : économique, culturel et politique même si en réalité toutes les expériences comprenaient les trois dimensions en cherchant à lutter à la fois contre les exploitations, les aliénations et les dominations.

En France, les expériences portent sur les axes culturels (cas des réseaux d'échanges réciproques de savoirs et de la recherche-action d'ATD-Quart Monde) et participation citoyenne-démocratie (cas d'Advocacy : soutien d'accès aux droits et espace citoyen convivial en santé mentale). Dans le domaine de la santé différentes expériences cherchent effectivement à replacer les malades au centre des décisions dans le système de santé. Fondée en 1996, l'association Advocacy (mouvement d'acteurs concernés, usagers, bénévoles et

<sup>619</sup> GADOTTI, M. et TORRES, C.A. Op. cit. p. 1264

<sup>620</sup> idem, p. 1265

<sup>621</sup> DEFRAIGNE TARDIEU, G. *L'université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université Paris VIII, 2009.

<sup>622</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER M. *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Op. cit. p. 6-7

militants dans le champ des droits de l'homme, ceux de la personne en souffrance psychique) se présente comme une alternative citoyenne aux pratiques en santé mentale, d'émancipation des personnes concernées, pour faire évoluer les politiques (par des stratégies coopératives) en la matière vers une manière de décoder avec les personnes concernées les situations de souffrance, d'oppression, de handicap, de discrimination<sup>623</sup>.

L'association développe dans des « espaces conviviaux citoyens », lieux ressources ouverts sur la ville et autogérés par des personnes qui s'autodésignent de façon « militante » usagers de la santé mentale, des pratiques émancipatrices qui visent l'exercice d'une pleine citoyenneté<sup>624</sup>. Elle cherche à faire travailler usagers et non usagers à égalité, et fédère autour des activités des non usagers (professionnels, parents, amis, citoyens) et (ex)usagers (personnes expertes du système de soin de par leur expérience personnelle). Elle défend les pratiques de médiation sociale (soutien aux formes de recours dans les situations d'exclusion, de ségrégation ou privation de libertés individuelles) et de conscientisation (en référence à Freire) pour la reprise de pouvoir sur sa vie. Dans un contexte de défense des droits des usagers en Europe, ce modèle d'intervention se propose de changer les regards et les pratiques de soin, en rendant aux malades leur dignité et en leur permettant d'exercer directement leur responsabilité politique. L'association a organisé un troisième forum européen et inter-associatif pour une politique européenne en santé mentale. Tout un champ s'ouvre autour de la reconnaissance de l'expertise des malades en matière de soins pour imaginer une médecine sans domination<sup>625</sup>. On y retrouve des formes historiques de l'éducation populaire : comme les cercles d'étude<sup>626</sup>, ou la Cité de la santé<sup>627</sup>, des lieux pour échanger, débattre, se réunir sur les vécus de la santé.

Dans une démarche voisine, l'héritage des cercles d'étude mérite d'être souligné à la lumière d'une recherche sur l'éducation populaire politique. Les cercles d'étude sont très développés en Suède, et font d'ailleurs l'objet d'un renouveau important aux Etats-Unis. En quoi les cercles d'étude contribuent-ils à la démocratie en Suède? Larsson a essayé de répondre à cette question à partir d'une étude empirique<sup>628</sup>. Les cercles d'étude en Suède sont nés avec le mouvement social dans une approche conflictuelle avec la culture dominante et les structures du pouvoir. Le premier cercle d'étude date de 1912 et leur multiplication était liée à cette période aux mouvements populaires et au développement d'une société civile démocratique (fin du XIX<sup>ème</sup> siècle en Suède). Leurs premières activités ont souvent consisté à organiser des discussions à partir de lectures d'ouvrages. Un cercle d'étude se caractérise par un anti-modèle scolaire : volontariat, pas de sanction, leur petite taille (5 à 10 personnes), le rapport au temps est différent de celui pratiqué dans l'école, il y a un leader qui n'est pas nécessairement un expert, et la pratique met en avant l'autoéducation (ce sont les participants qui commandent leur propre éducation).

<sup>623</sup> DUTOIT, M. *L'Advocacy en France : un mode de participation active des usagers en santé mentale*. Presses de l'EHESP (Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique), 2008.

<sup>624</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER M. op. cit. p. 174

<sup>625</sup> JOUET, E. et FLORA L. (coord) « Usagers-experts : la part du savoir des malades dans le système de santé » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°57-58, janvier-juin 2010, université Paris VIII, formation permanente.

<sup>626</sup> BENCIVENGA, R. et THOMAS, B. « Cercles d'études pour les proches et les familles » dans *Pratiques de Formation/Analyses*. n°57-58, Op. cit.

<sup>627</sup> GREACEN, T. Et LAS VERGNAS O. Et NGUYEN T.-T. « La Cité de la santé, une expérience d'empowerment » dans *Pratiques de formation/analyses*, n°57-58, op. cit.

<sup>628</sup> LARSSON S. "Study Circle and democracy in Sweden". Contribution to the symposium *Between labor and citizenship : the lifelong education in France. Germany and Sweden*. Paris, CNRS. June 2001.

Pour Larsson, les cercles d'étude réunissaient de meilleurs gages pour préparer un exercice du pouvoir démocratique que la forme scolaire. Son étude interroge au regard de plusieurs aspects de la démocratie la contribution des cercles d'étude : l'égalité (tendre vers des conditions égales d'influence des citoyens), la création de relations entre citoyens, délibérations, savoir (pouvoir), diversité, démocratie interne. Sur le premier critère les cercles d'étude ne contredisent pas les phénomènes d'inégalité entre classes sociales. Le deuxième critère en revanche fait partie des fonctions très assumées par les cercles et mises en avant par les participants. En ce qui concerne les délibérations l'auteur a distingué trois types de cercles, « enseignement », « discussion », et « fabrication », dont seul le deuxième est propice aux délibérations. Si les cercles contribuent aux connaissances des participants, la question d'un savoir spécifiquement en lien avec la démocratie n'est pas appréciable au travers de l'étude. Par contre les cercles visent la diversité, des contenus (qui n'ont pas à être neutre), des participants (âge, niveau d'étude, culture d'origine...), du système des cercles eux-mêmes, de la flexibilité par rapport aux situations des personnes et à leur forme de participation. Enfin en terme de démocratie interne, deux conclusions : d'une part au niveau des associations elles-mêmes la participation est ambiguë et a faibli, et d'autre part au niveau du cercle lui-même c'est encore le type de cercle de « discussion » (considéré comme plus proche de la tradition d'origine des cercles d'étude) dans lequel l'égalité et leur influence sur le contenu sont les plus prononcées.

En revanche le renouveau des cercles d'étude aux Etats-Unis semble relever d'une pratique plus prometteuse en terme d'éducation au politique. Ceux-ci sont en plein essor depuis le début des années 1990. Un centre de ressources d'éducation populaire<sup>629</sup> propose d'en former autant que de désirs et rappelle à quel point les cercles d'étude ont été importants dans l'histoire des luttes aux Etats-Unis, notamment autour de la grande dépression des années 1930. L'article d'Andrews mentionne le fait que Rosa Parks participait à un tel cercle avant de décider de ne pas céder sa place dans le bus (refus de se laisser discriminer). L'importance de ce que les participants apprennent aux cercles d'étude réside dans le lien étroit avec leur propre vie, leur expérience, et les vrais problèmes et questions auxquels ils sont confrontés. Les cercles d'étude visent la réalisation de soi et la transformation sociale par l'organisation de discussions à petite échelle puis de forums sur tous les thèmes politiques qui intéressent les participants. Ce que proposent par exemple en 1997 les cercles d'étude internationaux (revisités par les nouvelles technologies utilisant internet) sur la mondialisation que décrit Culture et Liberté, en lien avec la Fédération Internationale pour l'Education des Travailleurs à laquelle ils sont affiliés<sup>630</sup>.

L'influence de Freire est toujours vive en France. RECIT, une association créée en 2002, pour mettre en réseau des initiatives et des organisations qui cherchent à faire progresser une éducation émancipatrice des citoyens s'en inspire<sup>631</sup>. L'association propose de créer des espaces d'échanges et de réflexion. Un texte du réseau « La démocratie participative a-t-elle besoin d'une pédagogie ?<sup>632</sup> » présente de nombreuses analogies avec les préoccupations portées dans la recherche-action sur l'éducation au politique, objet d'étude de cette thèse.

<sup>629</sup> ANDREWS, C. « Study Circles : Schools for Life » [en ligne] dans *In Context*, N°33, fall, 1992. [Dernière Mise à jour 29 Juin 2000]. Disponible sur : <http://www.context.org/ICLIB/IC33/Andrews.htm>

<sup>630</sup> cf dans Annexes 1. Les cercles d'études internationaux sur la mondialisation avec la FIAET

<sup>631</sup> MINOT, A. « Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Des principes d'action transposables pour le Réseau des écoles de citoyens », *RECIT*, janvier 2003.

<sup>632</sup> BOURGAIN M., MASSE-BOURGAIN E., MILLOT Raymond et al. *La démocratie a-t-elle besoin d'une pédagogie*. op. cit.

Les motifs exposés font part de l'insatisfaction « du mode de discussion et de formation qui régit encore la plupart des forums, rencontres, réunions, universités d'été, etc..., notamment dans les lieux où l'on débat des alternatives ». Ils estiment « que la démocratie participative ne pourra se développer sans subvertir et sans polléniser les pratiques courantes de la vie sociale, associative, syndicale, politique ». A cet effet, ils ont entrepris une recherche-action en collaboration avec Schwartz et ils expérimentent une démarche innovante dans des situations très diverses de la vie militante, de la vie publique, de la formation, de l'éducation populaire. Ils entendent ainsi contribuer à l'élaboration d'une *pédagogie politique* qui vise à impliquer durablement un plus grand nombre de citoyens. » Ils proposent une réflexion sur la relation entre éducation et politique, d'après eux trop souvent occultée, et des enseignements de leurs expérimentations en terme de pédagogie politique digne d'une démocratie participative.

Toutes ces pratiques dans la filiation de la pédagogie Freirienne inspirent à l'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire les principes suivants :

- la confiance en la capacité politique de tout groupe d'être sujet de l'histoire
- la prise en compte de l'expérience existentielle des personnes, l'enracinement dans la réalité concrète des situations-limites
- le rôle du groupe dans l'étayage de cette conscience critique tournée vers la responsabilité politique et dans la libération elle-même (on ne se libère pas seul)
- le dialogue critique mené ensemble entre pairs, comme instrument pour problématiser les situations conflictuelles repérées
- la démarche dialectique entre l'action concrète (par la médiation d'une situation à transformer) et la conscientisation c'est-à-dire une praxis. Le processus de conscientisation comme fruit de l'analyse critique de la réalité problème et d'une lutte pour la libération
- le repérage et décodage des structures, systèmes, mécanismes de domination qui se travaillent au cours de l'action elle-même
- l'éducation mutuelle entre éduqués et éducateurs
- l'apprentissage de l'autorité et de la liberté se réalise dans l'auto-organisation en vue de transformer la réalité

Ces principes sont soutenus par une conception politique d'inspiration marxiste (conscience critique claire des intérêts divergents entre classes sociales) visant un socialisme démocratique.

Plusieurs questions restent à explorer dans la pédagogie de Freire, certaines limites ont été envisagées par Freire lui-même. L'ensemble de ces points résonne avec les difficultés rencontrées dans l'expérimentation menée en Bretagne :

- la naïveté d'avoir cru en la toute puissance du dévoilement de la réalité pour la transformer
- le moindre accent sur la relation entre théorie et pratique
- la nécessité souvent minorée de mettre en relation les situations avec une analyse politique rigoureuse du contexte national et international
- y compris la question évacuée du soutien de ces luttes de libération par des organisations politiques (rôle d'information, de soutien et d'orientation de l'action).

Humbert<sup>633</sup> en évoque d'autres dans son ouvrage, à commencer par les difficultés éprouvées par les animateurs dans leur accompagnement de la conscientisation.

---

<sup>633</sup> HUMBERT, C. *Conscientisation*. INODEP/3. L'Harmattan, 1982 (1<sup>ère</sup> éd. 1976). ), p. 27



Comment se présenter dans les milieux, le statut d'interventions trop conceptuelles ou idéalistes, le manque de connaissance des réalités de l'oppression, la récupération de l'action, la difficulté à décloisonner les problèmes, le lien entre conscientisation et transformation des structures,...les moyens de puissance auxquels recourent les « dominants », lorsque leurs intérêts sont menacés et leurs effets sur les groupes qui tentent de se libérer (difficultés de l'initiative, retombées décevantes des actions...). J'ajoute des aspects liés à la posture des animateurs et à leur formation pédagogique et politique. Quels sont les dilemmes rencontrés dans la pratique, en quoi nous enseignent-ils sur les recoins, les contradictions, d'une telle pratique ? Quelles connaissances des savoir-faire, des méthodes et des problèmes rencontrés dans la pratique ? Comment se débattent, se dénouent, les potentiels désaccords dans les groupes qui oeuvrent à leur libération ? En termes de prises de risques des animateurs, éducateurs, jusqu'où sont-ils prêts à se remettre en question et à contester l'ordre établi lui-même, dont ils sont le produit et le support ? Humbert critique les pratiques et l'idéologie du développement communautaire où la conscientisation semble échouer, parce qu'elles évitent délibérément les conflits et l'action en terme de lutte et de confrontation.

D'autre part, la question épineuse de la qualification des types d'oppression retenus ou non selon les options idéologiques et politiques des éducateurs n'est pas abordée (sensibilités à différentes dominations qui peuvent s'avérer en tension). Or, le marxisme n'est plus une référence évidente chez les animateurs et éducateurs, et elle n'est pas exclusive d'autres sources d'injustice ou d'indignation (féminisme, écologie par exemple). Certaines organisations d'éducation populaire en Amérique Latine ont aussi connu des glissements d'où l'appel de plusieurs auteurs à la refondation d'une éducation populaire radicale et élargie vers de nouvelles expériences et perspectives. Si la conscientisation suppose un projet politique et idéologique clair, la configuration idéologique contemporaine fait que les militants de l'éducation populaire sont plutôt orphelins d'une telle perspective. « Une pratique conscientisante qui ne dispose ni de projet historique, ni de vision politique, est pour le moins embarrassée pour déterminer ses alliances et ses appuis <sup>634</sup> ». Enfin, mis à part la grille des niveaux de conscience critique de Humbert, nous disposons de peu d'éléments théoriques pour apprécier les effets de telles démarches en termes d'émancipation et de transformation sociale.

---

Les praticiens et théoriciens de l'éducation populaire apportent-ils des ressources utiles et originales pour penser l'éducation populaire politique ? La réponse est affirmative si l'on prend la peine d'ouvrir les frontières nationales et sectorielles pour s'apercevoir que plusieurs expériences et théorisations fournissent à l'éducation populaire politique quelques axes de travail possibles qui ont en commun d'explorer une contre-proposition au modèle de la sphère publique bourgeoise habermassienne<sup>635</sup> et de l'éducation au politique sous la forme scolaire. Je propose de formuler et d'étayer cette contre proposition et préalablement de me situer épistémologiquement.

---

<sup>634</sup> idem, p 57

<sup>635</sup> FRASER, N. « Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement ». op.cit.

L'éducation est politique. Elle est regardée comme telle avec l'instauration d'un nouveau régime, la République, qui formule un lien intrinsèque entre démocratisation des savoirs et des pouvoirs. Deux périodes de bouleversement de l'ordre social incarnent particulièrement ces premiers pas et possibles d'une éducation populaire politique : la période révolutionnaire autour des années 1790 et l'expérience communaliste des années 1870. A contrario l'éducation au politique dans sa forme scolaire va contredire ce modèle en enseignant une remise de soi, un modèle démocratique de basse intensité et le camouflage de tout ce qui pourrait diviser au profit d'une citoyenneté intermittente incarnée par le vote.

Les philosophes, Ricoeur et Castoriadis, insistent pourtant sur l'importance d'une éducation politique, voire d'une contre éducation politique pour entretenir une société démocratique, et l'exigence d'émancipation au travers d'elle. Mais l'idéal philosophique ne suffit pas à répondre aux dilemmes et impensés soulevés par les politologues au cœur des pratiques de démocratie « participative ».

Si la littérature sur l'éducation au politique se concentre sur les applications en milieu scolaire et peu ou pas en dehors du système formel d'éducation, néanmoins les apports de penseurs et praticiens de l'éducation populaire apportent des éléments précieux de rénovation pédagogique par rapport à l'éducation au politique scolaire. En France, l'objet « éducation au politique » dans l'éducation populaire a été rarement étudié. Quelques auteurs ont commencé à défricher le terrain, mais ce sont surtout des intellectuels engagés venus d'ailleurs (Carton, Hansotte, Freire, Alinsky) qui ont nourri des perspectives théoriques et concrètes pour l'éducation populaire politique dans une approche qui amènerait à dépasser le modèle habermassien de l'espace public.

## Conclusion II.1. Un objet de luttes et d'actualité internationale

Les constitutions valorisent sans doute la figure du citoyen et énoncent toutes le principe du « gouvernement du peuple par le peuple », mais elles consacrent l'essentiel de leurs dispositions à déposséder le peuple de son pouvoir en organisant et légitimant l'existence et la parole des représentants et par conséquent l'absence et le silence des représentés. Cette conception assume donc d'une certaine manière la disqualification et déqualification du plus grand nombre à laquelle l'éducation populaire politique, objet de cette thèse, s'oppose.

Les enjeux normatifs sur la question du type d'apprentissage qu'exige une société aux prétentions démocratiques<sup>636</sup> sont saillants pour ma recherche, c'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'intégrer dans la problématisation de l'objet même de la thèse les luttes de définition, de classement du monde social. Je ne trouvais pas d'instrument d'analyse de ces idéaux démocratiques dans le travail de Boltanski et Thévenot (les Cités). J'ai donc réalisé un tableau présentant la formulation d'idéaux types démocratiques, composantes d'un régime démocratique, figures d'une liste non exhaustive de traditions exprimées dans l'histoire politique de l'Europe occidentale, en particulier en France : démocratie délégataire formelle, démocratie procédurale, substantielle, libertaire. Ce travail m'a éclairé sur les différentes conceptions de l'éducation au politique dans la littérature scientifique et sur les conflits de valeurs exprimés dans l'enquête de terrain.

Je me suis ensuite intéressée aux contributions spécifiques autour de la notion d'une éducation au politique. La période révolutionnaire constitue la préhistoire de l'éducation au politique en tissant des liens étroits entre émancipation et société démocratique de haute intensité dans la filiation des Lumières. Des philosophes font d'une éducation politique voire d'une contre éducation politique la nécessité d'une société démocratique (Ricoeur, Castoriadis) mais leurs travaux restent spéculatifs. Des politologues, par leurs études empiriques sur les dispositifs participatifs actuellement mis en place dans plusieurs pays, en dévoilent effectivement des limites, en notant notamment les effets de « cens caché » et les difficultés à politiser les échanges. Des pédagogues de leur côté pensent pouvoir développer une éducation au politique à l'école. Meirieu a montré le chemin en invitant à dépasser les frontières d'une instruction civique à l'école (1991). Mogniotte (1999) a approfondi la question. Reste que dans l'approche de ce dernier, le rapport entre cette éducation et ses conséquences dans la vie concrète est quasiment évité. Aucune critique des formes de domination n'est ébauchée dans cette éducation au politique scolaire.

A contrario de cette forme scolaire, des recherches s'attachent à explorer, les modalités d'un tel apprentissage dans les milieux de l'éducation populaire. Mais les travaux empiriques sur l'éducation populaire sont rares en France (Poujol, Romer, Blatrix) et font part du cruel écart entre discours d'émancipation et pratiques réelles d'apprentissage du militantisme. Seuls quelques praticiens de l'éducation populaire ont éclairé ces processus d'éducation au politique dans une visée d'émancipation et de transformation sociale. En France il s'agit de Douard, Grelier et Maurel, ce dernier ayant le plus approfondi cette question. D'autres apports ont stimulé voire renouvelé cette ambition : il s'agit en Belgique de Carton et Hansotte, et en Amérique Latine de la pédagogie de l'opprimé de Freire ainsi que de ceux qui s'en sont inspirés (notamment Alinsky). La mise en commun des travaux qui s'intéressent aux dynamiques d'émancipation et de politisation dans les différents secteurs du système civil (éducation populaire, syndicale, formation d'adultes, mouvement social, travail social, santé) pourrait apporter des avancées au champ de recherche de l'éducation au politique.

<sup>636</sup> ESPACESTEMPS. « Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain », N°76-77, 2001. Editorial. *Confrontations*. p 5

## II.2 Science et conscience

Ce chapitre propose d'entrer dans les conditions de production de la connaissance en partant du postulat qu'aucune recherche ne peut prétendre échapper aux différents niveaux d'implications de son activité. Ici le fait d'être impliqué est posé comme une situation inéluctable<sup>637</sup>. Dès lors l'enjeu consiste à mener une réflexion épistémologique en tentant de dénouer quelques-unes de ces implications, d'où le titre évocateur de ce chapitre « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme<sup>638</sup> ». Deux étapes permettent de mettre à jour ces dimensions : d'une part le contexte de la production scientifique et la justification épistémologique d'une position de chercheuse engagée, d'autre part ses prolongements à éclairer tant dans mon rapport à l'objet de recherche qu'au niveau des conditions de réalisation de l'enquête avec des sujets-objets de recherche.

Premièrement, se pose la question de comprendre quel est le contexte, l'état du champ scientifique dans les sciences humaines au moment où je m'inscris en thèse. Quels sont les modèles utilisés ? Comment se formulent les nouvelles questions et approches ? Cette attention aux conceptions générales qui dominent une époque permet de s'interroger sur l'évolution des connaissances et la portée de leurs interprétations sur la réalité sociale. Les financements accordés à la recherche ou des commandes passées par des organismes, la diffusion des résultats, les relations entre laboratoires, sont des ingrédients qui orientent la recherche. Les approches épistémologiques privilégiées ont également des implications sociales que je propose de soulever au travers de quelques exemples. Elles font porter l'accent sur certains changements et enjeux au détriment d'autres qui restent dans l'ombre. Quelle est ma propre position dans ce débat ?

Reconnaître que le caractère désintéressé de la science est une illusion, ou qu'une recherche neutre est impossible, nous amène à rechercher les points d'appui théoriques de cette position épistémologique. Plusieurs courants et auteurs argumentent le caractère engagé de leur recherche en sciences de l'éducation notamment. Si tout savoir s'appuie sur la ressource d'un point de vue engageant des valeurs, a fortiori en sciences humaines, comment décrire l'engagement de ma recherche ? A quels héritages se rattache-t-elle ?

Deuxièmement, au-delà de mes positions épistémologiques théoriques, comment cela se passe concrètement sur le terrain d'enquête ? Quels sont les outils et des stratégies adaptés à l'élucidation des implications dès lors que l'on endosse un statut de chercheuse ? Dès le choix du sujet de recherche, qu'est ce que mon expérience met en jeu comme dimension existentielle ou représentations préalables ? Tout travail scientifique contient des éléments autobiographiques sous-jacents, implicites ou masqués, pas tant dans les objets étudiés que dans le processus même de leur analyse<sup>639</sup>. Ma thèse s'appuie sur un dispositif de recherche-action mais le rôle du chercheur varie selon différents courants et les circonstances de chaque expérience. Par exemple, d'où vient la demande et comment s'est négociée le contrat entre le groupe concerné et le(s) chercheur(s) ? Au cours de la recherche, à quels dilemmes ai-je été confrontée entre mes différentes identités, personnelle, professionnelle et savante ? Jusqu'où est allée la co-production d'analyses avec les sujets-objets de la recherche et avec quelles conséquences ?

<sup>637</sup> LE GRAND, J.-L. « Implicité : implications et complexité » [en ligne], 2006, disponible sur : [http://www.barbier-rd-nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=656](http://www.barbier-rd-nom.fr/journal/article.php3?id_article=656)

<sup>638</sup> RABELAIS, F. *Le gay savoir*, 1532

<sup>639</sup> GAULEJAC (de), V., HANIQUE, F., et ROCHE, R. (Dir.) *La sociologie clinique : enjeux théoriques et méthodologiques*. Erès, 2007. P 75-76

## II.2.1. Repères épistémologiques

Les scientifiques s'efforcent de lire le monde, avec des règles spécifiques au monde savant (qui est aussi une institution avec ses rapports de pouvoir) et ils ont une influence sur son orientation. Les sciences humaines portent la marque de leur temps et contribuent à participer à la transformation des sociétés. Elles nouent des relations avec les pouvoirs en place, et se situent par rapport à des héritages dans un environnement donné. Les acteurs du monde social se saisissent aussi des théories des sciences sociales. Quels sont les modèles épistémologiques en cours ? Quels changements de regard sont à l'œuvre et pourquoi ? Quelles zones sont éclairées au détriment de quelles autres, avec quelles conséquences ? Contredire l'idée d'un savoir neutre, c'est affronter l'exigence d'exposer l'importance de la norme dans la fabrication d'un point de vue appréciatif ou évaluatif, dans la perspective épistémologique. Point de savoir sans la ressource d'un point de vue. En sciences humaines l'objet traité est en outre lui-même porteur de jugements de valeurs (ce qui n'est pas le cas d'un objet physique). Comment dès lors les chercheurs rendent-ils compte de leur inscription idéologique et morale, de leurs présupposés axiologiques ? Quels sont les ancrages et ressources de ma propre recherche ?

### II.2.1.1 La célébration savante de l'incertitude

Le savoir est un pouvoir. L'enrôlement effréné de théories savantes dans les controverses politiques et le degré d'expertise croissant que manifestent les pouvoirs publics comme les mouvements sociaux le prouvent<sup>640</sup>. La fabrication de connaissance s'effectue par touche, et par couche, qui se superposent et parfois écartent certains patrimoines, jugés dépassés. S'intéresser à cette sédimentation, permet de lire les tournants, les questions privilégiées. Ce chapitre est une introduction aux enjeux épistémologiques de ma thèse, par le contexte des sciences humaines au moment où je m'inscris dans cette recherche.

La tendance des sciences humaines des années 1980-1990 est aux théories de l'action, des interactions, à l'expérience éclatée, subjective, de l'acteur découpé, voué à l'incertitude du monde qui l'entoure. Des années que je positionnerais dans un cycle de « déconstruction » intellectuelle des héritages précédents et particulièrement de catégories jugées trop déterministes.

En sciences humaines, les années 1980 consacrent la représentation d'un individu stratège mû par son intérêt et une rationalité limitée. Après ces années 1980, la période est caractérisée notamment en France par une majorité de programmes anti-dualistes (contre l'opposition objet-sujet, ou collectif-individu, ...) sous l'influence des travaux étrangers surtout anglo-saxons. Ces programmes sont marqués par la vision constructiviste et interactionniste.

La « sociologie de l'expérience » de Dubet en 1994, « L'homme pluriel » de Lahire en 1998, « De la justification : les économies de la grandeur » de Boltanski et Thévenot en 1991... en sont quelques livres témoins. Ces chercheurs ont cherché à dépasser à la fois la tradition déterministe et rationaliste, à s'émanciper d'une approche explicative univoque et mécaniste qui insistait trop exclusivement sur l'importance des normes, du contrôle social ou de l'acteur

<sup>640</sup> SIMEANT, J. « Friches, hybrides et contrebandes : sur la circulation et la puissance militantes des discours savants » dans HAMMAN, P., MEON, J.-M. et VERRIER, B. (dir.) *Discours savants, discours militants : mélange des genres*. L'Harmattan, 2002, pp. 17-18

rationnel et stratégique et négligeait les individus-sujets, leurs affects et les dimensions morales du comportement humain.

La dimension essentielle de l'action sociale va dès lors résider dans les choix que les gens doivent effectuer en permanence et se traduire par un accent vers l'approche compréhensive et subjective. Ce changement peut être illustré par la manière dont Boltanski a fait évoluer l'héritage de la sociologie bourdieusienne vers sa sociologie de la critique, ou l'inflexion qu'apporte Bourdieu lui-même à son approche dans *La misère du monde* (Seuil, 1993). Les sciences humaines vont contribuer alors à atténuer le rôle des forces surplombantes, des institutions, des organisations, pour valoriser ce qui relève de la négociation et des interactions d'ordre local.

Comme dans d'autres tentatives de dépassement, celle-ci comporte le risque de passer d'un excès à un autre. Si les théories d'une logique univoque de la pratique ont pu constituer un motif d'insatisfaction pour les orientations constructivistes en sociologie, l'autre extrême n'en est pas moins simplificateur. L'un des dangers est de ne pas réussir à restituer la complexité de l'expérience de l'acteur en réduisant la réflexivité à une conception centrée sur l'individu et ses affects, c'est-à-dire à faire fi du social et des institutions<sup>641</sup>.

L'orientation qui insiste sur la pluralité des logiques orientant l'action pourrait laisser accroire que l'univers identitaire est un système de signes flottants. Or le constructivisme n'a de sens que dans la mesure où il envisage ensemble l'importance croissante des identifications culturelles, plus ou moins ouvertes et multiples, et le fait que pour la plupart des acteurs les identités s'insèrent toujours dans des profils sociaux et culturels collectifs pré-donnés. S'accorder sur le fait que les identités sont socialement construites, ne signifie pas qu'elles peuvent être modifiées à la guise personnelle par une démarche volontariste. C'est pourtant le cas dans les théories du pragmatisme social qui font de l'individu le pivot idéologique de leurs théories. L'image du monde social est alors celle d'un monde d'individus librement agissant, dont les possibilités sont ouvertes<sup>642</sup>, selon les normes d'un individualisme critique, plus sensibles aux idéaux d'une démocratie conçue comme une société où l'ordre des différences n'est ni figé, ni soumis au principe d'une lutte de classes.

Ma critique épistémologique vise ici la vision optimiste (philosophie du « trop possible ») de cette approche à partir de laquelle l'individu peut contrôler et modifier son environnement matériel et social. C'est pourquoi je défendrai l'idée d'une émancipation seulement « en puissance ». La perspective optimiste accorde trop d'importance (réduction à une psychologie sociale) aux processus d'adaptation mutuelle au sein du groupe social, et confère trop de fluidité du comportement de l'acteur. « Le changement, ou plutôt la fluidité s'impose comme un attribut quasi naturel du fonctionnement social, évolution continue et graduelle, médiatisée par l'activité des acteurs<sup>643</sup> ». Il est intéressant de noter que cette sensibilité au changement comporte des affinités avec ce que Boltanski et Chiapello nomment le « nouvel esprit du capitalisme », dont les variations tendent à valoriser la logique « connexionniste », l'ajustement des personnes et leur responsabilité individuelle. Le nouvel ordre social prône le changement (la mobilité), l'adaptation (flexibilité) des individus aux évolutions des modes de production.

---

<sup>641</sup> COUTURIER, Y. « L'inflation réflexive dans le courant praxéologique : indice de la reconstruction d'une idéologie professionnaliste » dans *NPS*, vol. 13, n°1, Université de Montréal, 2000

<sup>642</sup> DE QUEIROZ, J.-M. et ZIOLKOWSKI, M. *L'interactionnisme symbolique*. PUR, 1997, pp. 14-15

<sup>643</sup> idem, p 33

Dans un entretien accordé à Sciences Humaines<sup>644</sup>, Giddens cherche à éclairer la nature réflexive du soi dans les sociétés contemporaines, s'intéressant au travail d'ajustement des agents en fonction des connaissances de la réalité économique et au caractère imprévisible de leur conduite. Pour illustrer son propos sur la façon dont se construit l'avenir (un monde plus réflexif où la capacité de prévoir l'avenir disparaît), il utilise le fonctionnement des marchés financiers (la Bourse). Il montre que ces derniers s'ajustent surtout en fonction de jugements que les investisseurs portent sur l'état du marché : la connaissance que l'on a de la société devient un facteur agissant sur la société elle-même. Giddens décontextualise son analyse des marchés financiers, occultant leur genèse institutionnelle et les variations d'intervention et de régulation collectives dont ils ont pu faire l'objet. Il naturalise par des observations sur le fonctionnement des marchés financiers le caractère non régulable et non prévisible des activités dans un monde réflexif et n'interroge pas dans son cadre le rôle même des sciences humaines dans l'accentuation ou l'abolition de certaines représentations.

Ce discours omniprésent (dans les ouvrages en science humaine, comme les rapports des institutions internationales) sur une société qui serait devenue « réflexive » et « incertaine » mérite d'être saisi avec prudence et interroge la responsabilité éthique et politique des sciences humaines envers les événements sociaux. Ce d'autant plus lorsque ce registre « réflexif » et « fluide » correspond à un besoin du mode de production économique (renouvellement de plus en plus rapide des produits, augmentation du travail précaire, mobilité des capitaux, délocalisation des productions pour augmenter la rentabilité de la propriété du capital). Il y a tout lieu d'être vigilant lorsqu'une analyse circule avec une telle vitesse et évidence. Il me semble au contraire, que la société n'est pas aussi ouverte et incertaine que le décrivent des chercheurs. Il y a même de nombreuses procédures qui font penser qu'on peut encadrer très efficacement l'avenir. Je fais allusion aux manières dont les contractualisations que ce soit au niveau des collectivités territoriales ou des individus, les lient à des futurs prévus par le biais des projets (de territoire, de service, de réinsertion...et même de naissance maintenant !). De même l'importation de la rationalité des choix budgétaires dans l'organisation du travail des services publics tend à prévoir et enfermer particulièrement l'avenir de ces activités. Fortier s'inquiète de cette gestion prévisionnelle du futur et fait l'hypothèse au contraire des discours sur l'incertitude qu'elle constitue une force de blocage de l'horizon d'attente en terme d'émancipation<sup>645</sup>.

A la représentation adversariale tenue souvent pour schématique d'un monde social divisé en groupes ou en catégories homogènes, se serait ainsi substituée la vision dite « post-moderniste », non moins sommaire, d'une société en miettes, univers éclaté, parcellisé. Entre le « tout est joué d'avance » de l'objectivisme des structures et le « tout est possible » du subjectivisme de la situation, le risque est de dénier toute historicité, tant aux sujets qu'aux formations sociales<sup>646</sup>.

Ce travail intellectuel n'aurait pas été aussi aisé s'il n'avait pas pu s'appuyer sur des figures repoussoirs, je fais allusion aux totalitarismes. Si « la catégorisation, le travail d'unification,

<sup>644</sup> GIDDENS, A. (entretien). « La sociologie comme conscience de soi de la modernité » dans SCIENCES HUMAINES. *La sociologie. Histoire et idées*. 2000, pp. 147-154

<sup>645</sup> FORTIER, J.-F. « Le temps de l'émancipation ou l'avenir de l'action politique » TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 76-87

<sup>646</sup> ROCHEX J.-Y. « Normes et normativité en sociologie de l'éducation » [en ligne] sur le site de *Multitudes*. Mis en ligne le 17 octobre 2003 [consulté le 6 décembre 2007]. Disponible sur <http://multitudes.samizdat.net/Normes-et-normativite-en>

le travail d'un point de vue surplombant, sont a priori dévalorisés épistémologiquement<sup>647</sup> » cela a été facilité par une mise en équation accusatrice « toute référence à quelque forme que ce soit d'adhésion collective à des valeurs substantielles (c'est-à-dire autres que formelles et procédurales) étant dénoncées comme 'totalitaire'<sup>648</sup> ». Par paresse ou effet de mode, il est confortable et bien vu de ne pas penser en terme global et critique le système, toute critique étant suspecte de vouloir revenir à cette forme de socialisme ou de communisme. Ce rejet massif et simplificateur des théories sociologiques critiques et des analyses au niveau des institutions elles-mêmes et de l'institué, ont poussé l'attention générale des sciences humaines vers la micro sociologie, avec l'inconvénient d'anesthésier la critique globale du système (de ses effets de domination). Alors même qu'en parallèle les acteurs financiers et économiques se reconnaissaient de moins en moins de patrie. Il n'existe d'ailleurs actuellement pratiquement aucun laboratoire qui travaille sur des données concernant l'activité des firmes multinationales. Faut-il s'étonner que des gens se sentent impuissants face aux mouvements de fond d'exploitation, de misère, face à une domination organisée précisément au niveau mondial ?

Cette posture épistémologique de la « société en miettes » nous éloigne d'une capacité à fournir des clefs d'analyse en terme d'équivalences, de similitudes, y compris dans les mutations du système capitaliste. Chose curieuse, c'est au moment même où nous aurions cruellement besoin de cette analyse, que l'injonction de ne pas critiquer structurellement le système est la plus forte. Il manque actuellement dans le paysage des sciences humaines des travaux au niveau holiste (global, système) des modes de production, des analyses des interdépendances, ce qui inclut la dénonciation de la violence de ces rapports.

Des courants qui insistent sur la fluidité des comportements et l'incertitude du monde contribuent à entretenir la dissolution d'une entité politique guidée par des valeurs. Les discours récurrents sur la fin des grands récits explicatifs et la fin du souci d'une totalité explicative, finissent par participer eux-mêmes à la transformation d'un social jugé ingouvernable.

Je partage l'analyse de Freitag qui, après Marcuse, s'inquiète de ce rejet par les sciences sociales des références normatives au profit d'un mode de régulation pragmatique et opérationnel de la réalité sociale. Marcuse estimait que cette pensée opérationnelle et son empirisme radical nous conduisait vers un enfermement épistémologique et un conformisme<sup>649</sup> et surtout tendait de plus en plus à se confondre avec la nouvelle forme des « appareils de domination ».

La thèse de Freitag<sup>650</sup> repose sur l'idée que la société post-moderne se reproduit sur un mode « décisionnel-opérationnel » qui prétend échapper à toute finalité a priori, à toute référence à des normes substantielles. Cette nouvelle condition sociale post-moderne ne pourrait plus laisser subsister, en fin de compte, qu'une forme vide, qu'un « espace de discussion » ou de « communication sans entrave » (il fait référence ici à l'éthique communicationnelle d'Habermas). Ce dont Marx avait eu intuition, arguant que logiquement le capitalisme devait

<sup>647</sup> BOLTANSKI L. et CHIAPELLO, L. op. cit. p. 221

<sup>648</sup> FREITAG, M. Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique. La Découverte/M.A.U.S.S., 1995, p. 228

<sup>649</sup> MARCUSE, H. *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Minuit, 1968. Trad. de *One-dimensional Man : studies in the ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, 1964, p. 37

<sup>650</sup> FREITAG, M. op. cit. pp. 118 et 246



finir par désintégrer même « les dimensions du passé pré-capitaliste qu'il avait trouvées commodes pour son propre développement <sup>651</sup>».

A vouloir dissoudre toute normativité, ce mode de régulation opérationnel risque de nous priver du contrôle sur l'orientation de la société et donc de toute historicité réflexive réelle. Ce, « au moment même où l'on assiste à un accroissement hyperbolique de nos capacités collectives d'agir technologiquement et technocratiquement sur le monde et sur nous-mêmes, et les conséquences de ce développement hors contrôle normatif nous menacent non pas à très long terme, mais dans l'horizon de quelques générations <sup>652</sup>». De ce point de vue, la référence à une éthique centrée sur l'individu est impuissante à répondre à la globalité du phénomène « parce que, par définition, elle ne se situe tout simplement pas à sa hauteur, pas en prise avec lui <sup>653</sup>». Le questionnement éthique est utile s'il ne sert pas à disqualifier la volonté politique de formuler des repères collectifs pour orienter la société.

<b>Aperçu sommaire des idéotypes de Freitag</b>			
Mode de reproduction	Désignation conventionnelle	Forme idéologique	Rapport au temps
Culturel-symbolique	Société mythique ( <i>Gemeinschaft</i> )	Mythe	Passé mythique
Politico-institutionnel-1er cycle	Société traditionnelle (royauté, caste, empire)	Religion (les dieux ou Dieu)	Destin ou avenir céleste
Politico-institutionnel-2e cycle	Société moderne ( <i>Gesellschaft</i> )	Principes (Raison, Liberté)	Avenir terrestre (un monde meilleur)
Décisionnel-opérationnel	Société postmoderne (système social)	L'«anti-idéologie» (efficacité technique)	Présent immédiat (le meilleur des mondes)

Ma description du champ des sciences humaines dans les années 1990 converge avec l'analyse de Freitag. Les paradigmes dominants dans cette période privilégient le mode de régulation pragmatique et opérationnel de la réalité sociale et tendent à rejeter l'intrusion de normes extérieures aux situations étudiées. Il est intéressant d'ailleurs de noter que le champ professionnel de l'animation socioculturelle présente des analogies avec cette situation. Ces professions sont sans cesse rappelées à leur devoir de réserve, à garder leurs visions du monde pour leur usage personnel.

<sup>651</sup> HOBBSAWM, E. J. op. cit. P. 38

<sup>652</sup> FREITAG, M. Op. Cit.

<sup>653</sup> idem

La neutralité est une des qualités attendues dans l'exercice de ces métiers, qui pourtant s'inscrivent dans des fonctions éducatives. Rochex s'interroge aussi sur les conséquences du refus de cette dimension normative dans plusieurs travaux en sociologie de l'éducation qui rejettent l'évaluation des activités pratiques dans la classe en fonction de critères et de normes extérieurs aux situations<sup>654</sup>. Cette radicalité dans le subjectivisme de plusieurs courants des sciences sociales voire dans l'éradication de toute dimension normative tend à dissoudre l'essence même des sciences. Les sciences sociales au lieu de remplir leurs missions de réflexivité critique à l'égard des orientations de la société risquent de devenir elles-mêmes opérationnelles et techniciennes en travaillant « à la dissolution continue de la société entendue comme entité morale régie par des normes, porteuse de valeurs et d'identité <sup>655</sup> ». Assumer pleinement le caractère normatif de la vie en société, c'est espérer gagner sur le plan de l'orientation donnée à l'histoire, sur le sens donné à la vie. Il n'est pas étonnant dès lors d'entendre autant de professions du champ socio-éducatif se plaindre de la perte de sens. Si aucun espace n'est autorisé et encouragé pour parler justement de ces valeurs, des intentions réelles et cachées de son exercice, comment s'en sortir ?

Cette analyse de l'état du champ scientifique, au moment où je m'inscris en thèse, a pesé dans mon attachement à plusieurs héritages et courants : le marxisme, la Théorie Critique et l'économie des grandeurs (ou « l'école des conventions »). Je souscris donc à une orientation épistémologique qui revendique d'analyser le social avec l'exigence de cette normativité, comme fondement de la modernité et de l'émancipation qui en est l'idée clef. D'où le choix de l'héritage marxiste et celui de la Théorie Critique dans son ambition holiste rapportant les phénomènes sociaux à la totalité sociale et son intérêt assumé pour l'émancipation.

Puis, dans ce paysage des sciences humaines des années 1990, j'ai essayé de cerner les avantages et inconvénients du succès des nouvelles approches constructivistes parmi lesquelles les théories de l'action. Dans certains travaux de cette orientation (ceux qui se concentrent le plus sur les relations de face-à-face), j'ai constaté un risque de réductionnisme, l'action sociale y paraissant de moins en moins contingente des structures, les individus passant pour trop libre de choisir entre les différents registres. Il me manquait le poids de l'idéologie dominante sur la réflexivité des acteurs, celui des institutions et des rapports de force sur l'intériorisation des comportements et des raisonnements, l'inscription historique et macro sociale.

Dans cette perspective j'ai cherché des approches qui conjugueraient mieux micro analyse et contexte de l'action. L'approche par les logiques d'action réintègre a minima les cadres dans lesquels se situent les individus : « la logique d'action se définit alors simplement comme rencontre entre un acteur, saisi dans tout son épaisseur sociale, et une situation mise en forme par le poids des institutions, les rapports de pouvoir, etc<sup>656</sup>. » D'où mon intérêt pour l'économie des grandeurs (« école des conventions »), courant initié par Boltanski et Thévenot, qui, même s'il n'échappe pas entièrement aux critiques précédentes (moindre reconnaissance des identités collectives et des rapports inégaux), a répondu à des exigences d'articulation entre cadre commun, processus de légitimation et orientation des acteurs.

---

<sup>654</sup> ROCHEX, J.-Y. Op.cit.

<sup>655</sup> FREITAG, M. Op.cit.p. 118

<sup>656</sup> LALLEMENT, M. « A la recherche des logiques de l'action » dans SCIENCES HUMAINES. *Histoire et idées*, 2000, p. 256.

J'ai trouvé dans les avertissements de Marcuse puis de Freitag matière à argumenter ma prudence envers les courants des sciences humaines qui font porter l'accent pendant la décennie 1980-1990 sur le monde incertain et la fluidité des choix de l'acteur. Je n'ai pas pour autant jeté « le bébé avec l'eau du bain » dans la mesure où je cherchais autant à cerner les cadres de l'action (poids des institutions, des rapports de pouvoir) que les capacités critiques mises en œuvre par les sujets. J'ai donc cherché parmi les constructivismes, ceux qui réussissaient à combiner contextes de l'action et microanalyse. Enfin, par rapport à mon objet de recherche chargé de valeurs, j'ai choisi une orientation épistémologique qui assume d'analyser le social avec un engagement : celui de la recherche de l'émancipation. A ce titre, je me suis appuyée sur plusieurs héritages et courants : le marxisme, la Théorie Critique et l'économie des grandeurs (ou « l'école des conventions »).

### II.2.1.2 La neutralité est un leurre

Défendre une posture intellectuelle qui insère celle-ci dans le développement historique plutôt que dans une position surplombante<sup>657</sup> contredit l'idée d'un savoir neutre. Comment en effet observer, décrire et analyser, sans mettre pour cela en œuvre des catégories et des principes de sélection, de différenciation et de hiérarchisation des réalités observées ? « Comme l'enseignait Weber, sans la ressource d'un « point de vue » engageant des valeurs, comment serait-il seulement possible de sélectionner, dans le flux embrouillé de ce qui advient, ce qui mérite d'être relevé, analysé, décrit ?<sup>658</sup> ».

---

L'objectivité scientifique se pose différemment en physique et en sciences humaines. Mais comme le fait justement remarquer Canguilhem à la suite de Bichat, « les différentes méthodes déterminent, dans leur domaine respectif, le type ou la norme, faute de quoi ni les classifications scientifiques ni même les règles d'action n'ont plus aucun sens. En effet, ni les échelles axiologiques régissant l'action, ni les méthodes classificatoires déterminant un "système de lois" ou une "organisation de propriétés", n'ont une signification si elles ne sont reliées à un concept de norme ou de type, ou encore : de règle, loi, fin, modèle ou idéal. Quel peut être le rôle épistémologique joué par la norme, sinon celui d'un instrument ordonnant autant l'action que la connaissance ? »<sup>659</sup>. De même les statisticiens savent que les catégories qu'ils utilisent ne sont pas neutres quant aux effets de représentation de la réalité.

Le normatif est constitutif de toute vie sociale. L'objet de recherche est en effet porteur de valeurs mais aussi porté par des sujets. Les sciences sociales ne peuvent pas ne pas être normatives. Il s'agit donc de reconnaître la vision éthique des phénomènes et la dimension prescriptive que la sociologie n'a cessé d'emporter dès ses origines dans son approche, explicitement ou clandestinement. D'où l'impossible neutralité, et la question de la responsabilité du chercheur dans l'éclaircissement des présupposés axiologiques engagés dans ses travaux. Dans un numéro de la revue *Agone* intitulé « Neutralité et engagement du savoir »<sup>660</sup> plusieurs praticiens-chercheurs argumentent leur posture épistémologique d'engagement dans la production de connaissances.

---

<sup>657</sup> RENAULT, E. et SINTOMER Y. (collectif) *Où en est la théorie critique ?* La Découverte, 2003.

<sup>658</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit. p. 31

<sup>659</sup> KREMER MARIETTI, A. « Les concepts de normal et de pathologique depuis Georges Canguilhem », communication présentée à la 4<sup>ème</sup> semaine nationale *Sciences Humaines et Sciences Sociales en Médecine*, Lyon, 16 mars 1996, Texte révisé le 24 août 2000.

<sup>660</sup> *AGONE*, « Neutralité et engagement du savoir », N°18-19, 1998

Dans l'article « Pratique d'un savoir toujours au risque de l'engagement <sup>661</sup> », les deux auteurs défendent le caractère illusoire d'un non engagement en s'appuyant sur la phénoménologie de Merleau-Ponty. L'idée répandue consiste à penser que l'engagement relève d'un choix intellectuel, ce n'est pas si simple. La neutralité n'existe pas, et les sciences sociales ne maîtrisent pas toutes les clefs de la question de leur engagement. D'où la proposition des auteurs de renforcer le dialogue entre sociologie et philosophie politique et morale. Nous sommes engagés par le monde avant de réfléchir sur lui de manière consciente. « Il n'y a pas de conscience qui ne soit portée par son engagement primordial dans la vie et par le mode de cet engagement <sup>662</sup> ».

Dire que les sciences sociales sont normatives ne signifie pas de confondre pour autant les cadres et les contextes institutionnels. Il ne s'agit pas de prôner une mise en équivalence entre discours savants et militants, mais de distinguer les arènes, sans ignorer que les frontières sont poreuses entre elles <sup>663</sup>. Il n'en reste pas moins qu'il faut travailler cette distinction, si l'on veut garder une indépendance d'esprit, une distance critique, vis-à-vis des formes d'instrumentalisation du savoir scientifique. On voit bien dans l'exemple récent de l'activité de chercheurs de fonctionnaires de la statistique et de la recherche publique comment les frontières doivent être aussi contrôlées entre le pouvoir politique et l'élaboration d'indicateurs. Dans le cadre universitaire, reconnaître cet engagement implique d'en expliciter les ingrédients pour maintenir les conditions de l'exercice contrôlé d'un savoir aux bénéfices partagés.

A fortiori les enjeux normatifs sur la politisation et sur l'éducation sont saillants. Les sciences sociales possèdent un caractère normatif au sens où elles transportent avec elles, consciemment ou non, une image, un modèle, de la société idéale (donc une conception d'une société juste selon Boltanski et Chiapello). Les sciences politiques qui traitent de phénomènes politiques sont imprégnées de ces bagages et questions. « Refuser la mise en équivalence absolue (...) des discours savants et militants n'aboutit pas à ignorer que les frontières sont socialement floues entre eux : des discours à contenu militant sont produits dans l'univers savant et vice versa <sup>664</sup> ». Pour illustrer mon propos en lien avec l'objet de ma recherche, prenons le type de socialisation politique qu'exige une société aux prétentions démocratiques. « Ils s'expriment notamment dans le cadre de la discussion des thèses de Habermas et des formes que doit prendre le discours politique pour remplir sa fonction d'intégration, ou encore dans les réflexions engagées sur le type quotidien de rapport au politique nécessaire pour faire des citoyens démocrates » <sup>665</sup>. Pour élargir ma conscience critique de ces différentes conceptions, j'ai tenté de mettre à jour celles-ci à propos de la question politique et démocratique dans le chapitre « Des enjeux de lutte pour la définition légitime ». Suivant en cela les conseils précieux de Corcuff pour qui le problème des grands penseurs de la politique est d'avoir écarté ces jugements de valeur au nom d'une interrogation scientifique « pure », laissant à l'état d'impensés les modèles normatifs de démocratie qui nourrissent plus ou moins leurs critiques <sup>666</sup>.

---

<sup>661</sup> BENSAID, D. et CORCUFF, P. « Pratique d'un savoir toujours au risque de l'engagement » dans *Agone*, n° 18-19, 1998, pp. 17-28.

<sup>662</sup> MERLEAU-PONTY, M. *Sens et non sens*. Gallimard, 1996, p 31, cité par BENSAID, D. et CORCUFF, P. op. cit. p. 18

<sup>663</sup> SIMEANT, J. « Friches, hybrides et contrebandes : sur la circulation et la puissance militantes des discours savants ». op. cit. p. 19

<sup>664</sup> idem

<sup>665</sup> ESPACESTEMPS. « Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain », op.cit. p. 5.

<sup>666</sup> CORCUFF, P. *Les grands penseurs de la politique*. op. cit. p. 73

Les enjeux normatifs sont tout aussi palpables en ce qui concerne le rapport à l'éducation. L'enquête de terrain qui concerne des acteurs des milieux de l'éducation populaire, incorpore aussi des enjeux spécifiques. Les acteurs étudiés dans l'enquête sont doublement impliqués par cette question de la normativité. D'une part au titre de l'appropriation de savoirs et de contenus culturels, notamment par le fait que l'éducation suppose une intention de transformation et dans une plus ou moins grande part une forme de relation verticale liée à la transmission. D'autre part dans la dimension politique visée explicitement dans leur expérience.

Comment qualifier mon positionnement spécifique eu égard à cette recherche engageante ? Je porte un vif intérêt à la réflexion sur les phénomènes de domination et pour des démarches à finalité émancipatrice (sciences critiques, cf le début de l'Ecole de Francfort). Je plaide pour assumer pleinement ce positionnement de chercheuse engagée (pour une éducation populaire politique) et la nature de ma recherche, qui à mon sens ne dénature pas la méthodologie que je mets en place ni les fruits de ce travail. Beaucoup d'écrits pédagogiques qui ont marqué l'histoire des sciences de l'éducation étaient d'ailleurs explicitement engagés : Freinet, Tolstoï, Makarenko, Oury, Deligny, Neill, Freire, Ardoino. Je ne suis donc pas à ce titre une exception, au contraire j'ai de nombreux prédécesseurs, et parmi les plus respectés des penseurs de l'éducation, qui eux aussi visaient du changement, y compris politique... Freire refusait d'être enseignant sans prendre conscience de sa position. Il critiquait aussi la prétendue neutralité de la science, dans laquelle les universitaires se réfugient si souvent « Il me semble que ladite neutralité de la science n'existe pas, l'impartialité des scientifiques non plus. Ni l'une ni l'autre n'existent précisément parce qu'il n'y a pas d'action humaine dépourvue d'objectifs, de quête. Il n'y a aucun être humain qui soit anhistorique ou apolitique<sup>667</sup> ». La relation de forte relation affinité à un objet de recherche est loin d'être une contre-indication, elle est au contraire pour certains « une condition sine qua non d'une certaine fécondité scientifique<sup>668</sup> ».

Je mène ainsi une recherche qui assume son engagement dans la cité et vise le changement de la réalité avec l'implication du chercheur et des personnes sujets et objets de la recherche. De ce point de vue, je m'accorde avec une perspective de la « Théorie critique », son intérêt pratique pour l'émancipation, contre la dichotomie classique entre sujet connaissant et objet de connaissance. Je partage également avec Barbier l'affirmation de la visée de la recherche en tant qu'engagement dans la cité. Pour lui « le but ultime de la recherche est la transformation radicale de la réalité sociale et l'amélioration de la vie des personnes impliquées<sup>669</sup> ». Ma recherche est spécifiée aussi par mon implication dans le terrain étudié et par le lien qui l'unit à l'action. L'implication et l'action (dans la filiation du courant au départ américain de l'apprentissage expérientiel<sup>670</sup>) sont considérées comme une source de connaissances. Je fais porter mon regard sur un objet, dont je fais partie. Cette forme de recherche ne sépare pas la théorie de la pratique. L'enquête de terrain est une recherche-action dont j'explicitai le profil et les limites dans le chapitre qui décrit les conditions d'enquête.

---

<sup>667</sup> NUNEZ HURTADO, C. « Actualité de la pensée de Paulo Freire. 10<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de Paulo Freire » [en ligne] dans *DVV International. Publications*. N°69. 2007 [consulté le 14 octobre 2010]: sur le site de l'institut pour la coopération internationale DVV International disponible sur : [http://www.iiz-dyv.de/index.php?article\\_id=267&clang=2](http://www.iiz-dyv.de/index.php?article_id=267&clang=2)

<sup>668</sup> LE GRAND, J.-L. « Implexité : implications et complexité » op. cit.

<sup>669</sup> BARBIER, R. *La recherche Action* Anthropos, 1996.

<sup>670</sup> WITORSKI, R. « Contribution de l'apprentissage expérientiel et de la science action à la pratique professionnelle » dans MACKIEWICZ, M.-P. (coord.) *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. L'Harmattan, 2001, pp. 107-118

Ceci étant, s'inscrire dans une démarche scientifique signifie faire preuve d'une capacité de distanciation et de questionnement. Je ne me référerai pas à la neutralité axiologique mais à la position d'extériorité méthodologique, appuyée sur un examen solide de la relation que le chercheur entretient à l'objet dans la recherche. Une des réponses que j'apporte consiste à rendre explicite la dimension normative de ma recherche. Dans le chapitre suivant, l'exercice d'une autobiographie commentée et l'analyse de mes dilemmes entre postures (personnelles, professionnelles, scientifiques), constituent mes outils de vigilance épistémologique, pour réussir à trouver l'équilibre entre engagement et distanciation dans la recherche. « Le problème devant lequel se trouvent placés les spécialistes des sciences humaines ne peut (...) pas être résolu par le simple fait qu'ils renonceraient à leur fonction de membre d'un groupe au profit de leur fonction de chercheur. Ils ne peuvent cesser de prendre part aux affaires sociales et politiques de leur groupe et de leur époque, ils ne peuvent éviter d'être concerné par elles. Leur propre participation, leur engagement conditionne par ailleurs leur intelligence des problèmes qu'ils ont à résoudre en leur qualité de scientifique. Car si pour comprendre la structure d'une molécule, on n'a pas besoin de savoir ce que signifie de ressentir comme l'un de ses atomes, il est indispensable, pour comprendre le fonctionnement des groupes humains, d'avoir accès aussi de l'intérieur à l'expérience que les hommes ont de leur propre groupe ; or on ne peut le savoir sans participation et engagement actifs.<sup>671</sup>»

Ma position se veut aussi dialectique entre les connaissances élaborées dans le cadre des sciences humaines et les connaissances sociales utilisées dans la vie. Je cherche à construire ma recherche dans un cadre épistémologique constructiviste, entre compréhension et prise de distance, analyse critique<sup>672</sup>. La démarche compréhensive considère que les hommes sont producteurs du social, dépositaires d'un savoir important, qu'il s'agit de saisir de l'intérieur par le biais du système de valeur des individus. Mais, le travail sociologique ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. Ma démarche est donc mixte, inductivo-déductive<sup>673</sup>, elle comporte une approche compréhensive du phénomène étudié qui ne se limite pas à ce que les acteurs directement concernés considèrent et décrivent comme tel. La compréhension comprend l'étude des conceptions pratiques des personnes ou conceptions ordinaires du politique (ici des acteurs du terrain d'enquête) mais le travail de genèse socio-historique fait aussi partie de la compréhension.

Ma recherche qualitative relève d'une sociologie des processus dont parle Kaufmann, dans la galaxie des sociologies constructivistes dans la mesure où elles tentent des articulations qui me paraissent indispensables entre l'échelon « micro-social » (les interactions) et le niveau « macro social » (les structures), et entre objectivation et subjectivation, entre matériel et idéal<sup>674</sup>. Le terme de *constructivisme social*, fait référence à un espace (d'ailleurs fort hétérogène) de problèmes et de questions communs auxquels travaillent des chercheurs. La réalité tend à y être appréhendée comme une *construction sociale* et non seulement comme « naturelle » ou « donnée » une fois pour toutes, ce qui ne veut pas dire que la réalité sociale ne serait « que représentations », pour distinguer mon approche de celles qui laissent de côté « les mécanismes d'objectivation, de matérialisation et de stabilisation des réalités

<sup>671</sup> ELIAS, N. Engagement et distanciation. Fayard, 1993.

<sup>672</sup> KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Nathan université, 2003. Page 22

<sup>673</sup> DUFAYS, J.-L. « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire » dans PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en éducation*. De Boeck université, 2006, p. 143.

<sup>674</sup> CORCUFF, P. *Les nouvelles sociologies*. Nathan université, 2002, p. 6

sociales<sup>675</sup>». Dans cette perspective constructiviste, les réalités sociales sont appréhendées à la fois comme des constructions historiques (élaborations antérieures, univers objectivés) – cf partie I de la thèse- et en tant que fabrications quotidiennes des acteurs individuels et collectifs (processus en cours de restructuration, relations entre individus) – cf partie III de la thèse. L'historicité constitue une notion majeure pour les constructivismes sous un triple aspect<sup>676</sup>:

- 1°) « le monde social se construit à partir des pré-constructions passées
- 2°) les formes sociales passées sont reproduites, appropriées, déplacées et transformées alors que d'autres sont inventées, dans les pratiques et les interactions de la vie quotidienne des acteurs
- 3°) cet héritage passé et ce travail quotidien ouvrent sur un champ de possibles dans l'à-venir »

Plus particulièrement je me rattache aux courants de cette galaxie constructiviste qui se présentent comme des constructions du second degré (selon l'expression de Schutz- Le chercheur et le quotidien)<sup>677</sup> c'est-à-dire comme des « modélisations savantes à partir des savoirs ordinaires et des interactions quotidiennes entre acteurs, des constructions de constructions ». J'intègre également dans mon travail des relations plus larges dans l'espace et dans le temps entre acteurs (dont ceux-ci n'ont pas nécessairement connaissance et qui ne passent pas par des interactions directes). C'est le cas du travail mené dans le courant de l'économie des grandeurs auquel je me réfère principalement dans cette recherche. L'école des conventions s'est intéressée particulièrement aux conflits de légitimité, aux processus de légitimation, en cherchant à prendre en compte la diversité des mobiles et des rationalités (la gestion des tensions entre ces logiques) et les discours que tiennent les acteurs sur leurs propres conduites. Leur ambition (en cela constructiviste) est de conjuguer microanalyse et contextes de l'action. Le travail initié par Boltanski et Thévenot, est une des approches en termes de « logique d'action », qui tente de transcender différentes polarisations, entre micro-macro, et entre sociologie et philosophie. Les auteurs ont en effet cherché à allier phénoménologie et structuralisme dans une approche historique. Leur notion d'épreuve par exemple fait le lien entre niveau d'analyse micro et macro des situations.

Reconnaître la dimension duale et contradictoire des faits sociaux c'est associer deux processus<sup>678</sup>

- un mouvement de matérialisation, d'objectivation et d'institutionnalisation (dimension « objective » des faits sociaux)
- un travail mental de perception, de représentation et de typification (dimension « subjective », idéelle de ces mêmes faits)

C'est aussi faire place au jeu dans le couple antinomique entre liberté (marge de manœuvre des individus et des groupes) et nécessité (dimension contraignante de toute vie sociale qu'elles qu'en soient les formes)<sup>679</sup>. Réussir à articuler une perspective de recherche sensible aux effets de force et aux effets de sens, autant systémique qu'herméneutique.

---

<sup>675</sup> idem, page 19

<sup>676</sup> idem, pp. 17-18

<sup>677</sup> idem, page 20.

<sup>678</sup> Idem, page 79

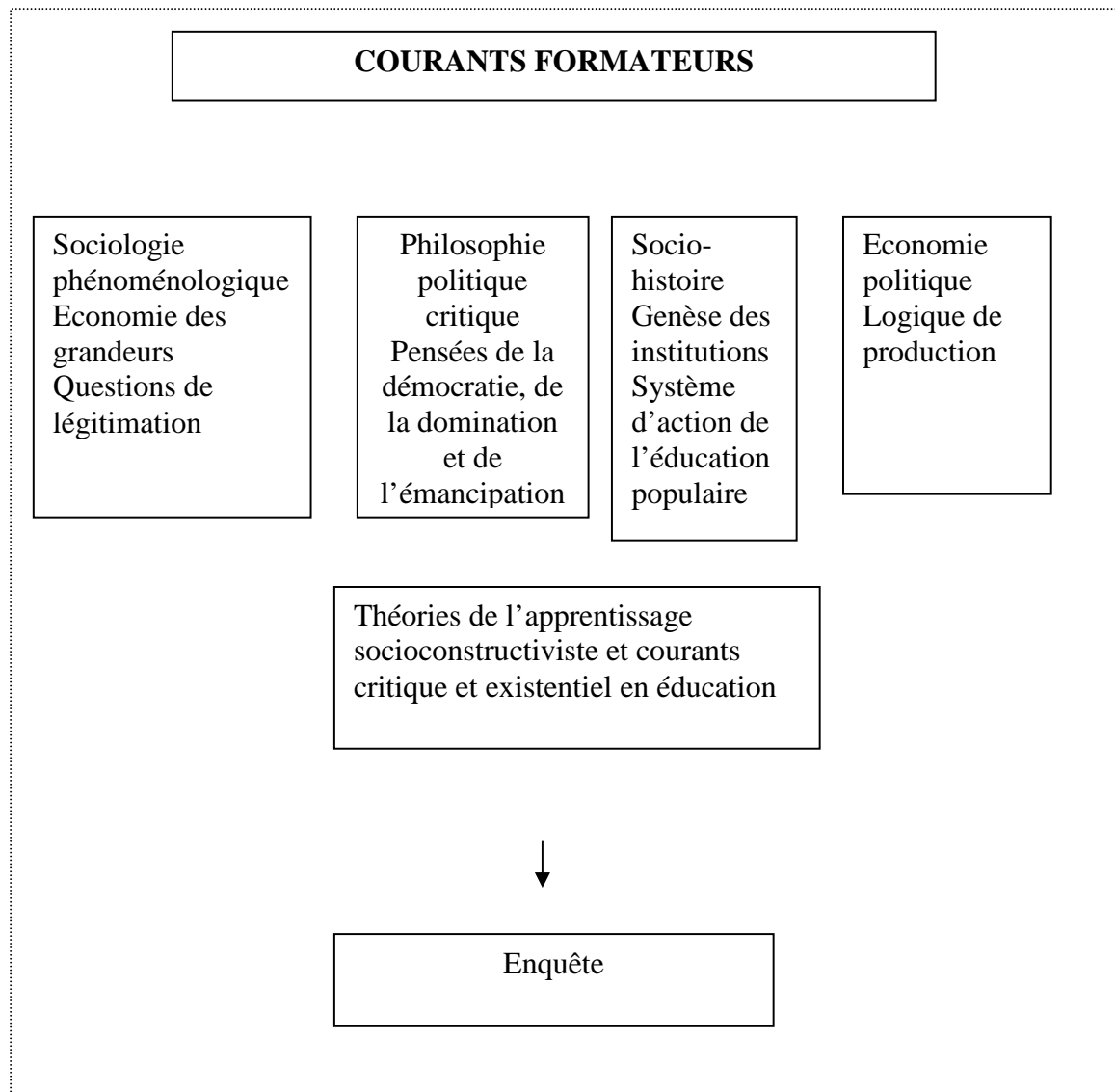
<sup>679</sup> MASNATA, F. op. Cit. P. 19

Puisant dans des traditions épistémologiques différentes, je fais part ci-dessous des différents courants qui ont influencé ma formation universitaire et mes recherches au sein des sciences humaines.

Je fais référence aux corpus suivants :

Courant et auteurs	Apports et liens avec la recherche
Philosophie et sociologie phénoménologique, approche clinique Economie des grandeurs [Boltanski, Chiapello, Thévenot, Ricoeur, Renault, Dejours]	Questions de légitimation, conflits de légitimité justification, cités, critique, idéal type, situation, logique d'action, esprit du capitalisme Registres de justification des acteurs, Place de l'affectivité
Philosophies politiques émancipatrices, théorie critique et sociologie critique [Castoriadis, Rancière, Mouffe, Abensour, Marcuse, Negt, Bourdieu] et sociologie politique [Bacot, Duchesne et Haegel, Sintomer, Blondiaux, Felstiner, Abel et Sarat, Kelly]	Démocratie, politique, domination, émancipation, conflit d'intérêts Modèles normatifs de démocratie, questions de pouvoirs, Intégrer les luttes de définition, de classement du monde social Ressorts de l'engagement et de la politisation, pratiques « participatives »
Socio-histoire [Elias, Deloye, Tilly]	Genèse et logique des institutions sociales, processus de politisation des citoyens depuis la révolution française, Histoire sociale de la protestation en France
Economie politique critique [Marx]	Logique et rapports de production du système capitaliste, classes sociales, critique sociale Fondements de la pensée économique (anthropologie matérialiste)
Courants critiques en éducation [Freire, Charlot, Ardoino] Courant existentiel en éducation [Barbier, Le Grand] Socioconstructivisme [Vygostsky]	Perception complexe de la conscience, holiste, dialectique de l'éducation Sujet social en apprentissage, affectif et cognitif, place pour l'expérience, conflit socio-cognitif, rôle d'autrui et des activités partagées avec autrui dans le développement mental, rôle des instruments culturels





Dans ce sous-chapitre, j'ai essayé de montrer qu'a fortiori les sciences humaines ne peuvent échapper à la dimension normative, puisqu'on se sert d'un point de vue pour donner du sens à la réalité, lequel engage des normes, des valeurs. Je ne défends donc pas la neutralité axiologique du chercheur ni l'isolement de la science. En cela je me reconnais dans l'héritage de la Théorie Critique (dans sa période « chaude ») et les considérations épistémologiques de Barbier, leur intérêt pour l'émancipation et la reconnaissance de la recherche comme engagement dans la cité.

En conclusion, prendre le temps de me situer par rapport à l'état du champ scientifique, dans lequel et contre lequel j'inscris ma recherche, était crucial. Ce détour a compté dans l'éclaircissement de mes références théoriques et m'a permis de mieux articuler les différentes sources d'inspiration, sans renoncer à des courants qui avaient perdu de leur attrait. Ma volonté n'est pas seulement de produire des connaissances mais aussi d'être partie prenante d'un mouvement historique d'émancipation. Je mène ainsi une recherche qui assume son engagement dans la cité et vise le changement de la réalité avec l'implication du chercheur et des personnes sujets et objets de la recherche. Pour autant, il ne s'agit pas de faire comme si les deux univers, militants et savants, ou utilité sociale et production de connaissance, se valaient. La distinction des deux arènes doit être maintenue et observée de manière permanente. J'ai été amenée dans ce chapitre à préciser des points clefs de mon positionnement épistémologique qui se veut dialectique entre, la théorie et la pratique, le niveau micro et macro, la compréhension et l'explication. J'ai privilégié un cadre constructiviste, attentif aux processus en gardant le plus possible l'articulation entre constructions historiques et fabrications quotidiennes des acteurs. Considérant l'implication et l'action comme des sources de connaissance, j'ai pris appui sur un dispositif de recherche-action.

## II.2.2. Implications

Point de science sans conscience...de ses implications, pourrions nous rajouter à la phrase de Rabelais. Car si l'on admet (cette reconnaissance semble faire son chemin) qu'il n'y a pas moyen d'échapper à cette implication dans toute recherche, alors nous avons besoin de penser des outils et des stratégies adaptés à son éclaircissement. Fournir des gages de la prise de conscience (jamais complète) de ses engagements dans son travail intellectuel fait partie de cette démarche. Ma première stratégie consiste à réaliser un récit de vie, en exploitant certaines lignes d'éclairage significatives au regard de l'objet de recherche. La deuxième étape concerne les implications nombreuses et enchevêtrées au cours de la recherche. Comment est-on « pris dans » les relations avec ceux qui ont commandé la recherche, avec ceux qui sont objets et sujets de recherche, avec l'institution universitaire, avec ses propres désirs et valeurs ? Il s'agit d'éclairer les enjeux d'une triple implication, celle de la femme engagée avec une expérience personnelle de la société, celle de la professionnelle de terrain et celle de la chercheuse. A fortiori concevoir le rôle de chercheur comme accompagnateur, dans une recherche-action, c'est nécessairement pour ce chercheur adopter une autre posture, celle de « s'inclure dans l'analyse ».

### II.2.2.1 Autobiographie commentée

Ma recherche s'articule sur un engagement préalable, dont la biographie, comme tout engagement peut être éclairée, et qui comporte des éléments personnels et professionnels. L'autoanalyse fait partie des méthodologies possibles pour éclaircir ses implications par rapport à l'objet de recherche. « Plutôt qu'une nécessité à prétention englobante et générale, il est préférable de l'envisager comme possibilité féconde en fonction d'axes de recherche particuliers <sup>680</sup> ».

Ce travail d'introspection est recommandé par certaines approches de recherche en sciences humaines. C'est de plus en plus le cas en sciences de l'éducation, particulièrement dans les formations universitaires à l'université Paris 8, ou dans la démarche clinique. L'élucidation du rapport du chercheur ou de la chercheuse à l'objet de recherche est considéré comme un outil essentiel de connaissance, partant du principe que c'est dans la triangulation entre l'inconscient, le matériel recueilli et la théorie que les chercheurs peuvent comprendre des éléments de ce qui se joue dans une situation donnée. Notre rapport au savoir renvoie chacun et chacune à des problématiques profondément ancrées dans son histoire personnelle et réactive les interrogations jamais résolues de notre parcours.

Il y a place pour l'investissement émotionnel, l'engagement du chercheur sur son terrain de recherche, à condition qu'il soit capable d'exercer le double lien d'engagement et de distanciation. Farge rend d'ailleurs hommage à ce statut de la subjectivité dans la recherche : « qui a le goût de l'archive cherche à arracher du sens supplémentaire aux lambeaux de phrase retrouvées ; l'émotion est un instrument de plus pour ciseler la pierre, celle du passé, celle du silence <sup>681</sup> ».

<sup>680</sup> LE GRAND, J.-L. « Implexité : implications et complexité » op. cit.

<sup>681</sup> FARGE, A. *Le goût de l'archive*. Seuil, 1989, p. 43

Ma compréhension est rendue possible par mes « préconceptions », issues de mon histoire : c'est à l'aune d'expériences antérieures, de connaissances préalablement acquises que je peux comprendre une nouvelle expérience, un fait ou une information nouvelle. Mais ces expériences peuvent aussi être un obstacle à la compréhension, elles peuvent se substituer à la nouvelle expérience, m'empêcher de saisir la singularité et donc de véritablement la comprendre. L'histoire de chacun est à la fois condition de possibilité mais aussi facteur de risque de la compréhension. L'exercice d'autobiographie permet de pallier ce risque par le décentrement qu'il engage, par la mise à distance de cette histoire, et donc des préconceptions qui en sont issues<sup>682</sup>.

Je m'étais fixée une consigne souple pour ce travail autobiographique : travailler l'imbrication entre itinéraire personnel et histoire collective, en m'offrant la possibilité de commenter certains passages, sous forme de réflexions plus larges plus ou moins directement en lien avec les transformations de la société démocratique, sujet de mes intérêts dans cette recherche. Ces réactions et commentaires inégaux et partiels, ont suscité dans d'autres chapitres de la thèse des développements plus conséquents. J'ai aussi mis l'accent sur les indices de construction de ma personnalité, de mes croyances, des tournants dans mon parcours, autour de la question centrale « qu'est ce qui fait de moi une personne engagée ? Comment cela s'est-il construit et traduit ? ». Par « engagé » ou « militant », j'entends une attitude qui se caractérise par un aspect protestataire, à savoir par une conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier<sup>683</sup>. Je m'y exprime en tant que femme, d'un temps et d'un pays particulier, engagée de diverses manières dans l'histoire (si insignifiant que soit mon rôle) dont les vues se sont formées au fil d'événements significatifs. J'ai examiné ensuite les réponses apportées à cette question pour interpréter, avec recul, des indices de la manière dont je me suis personnellement politisée.

Plutôt que l'expression de « cases » de ma vie, un peu trop cloisonnée, utilisée lors d'une présentation du parcours de Desroche par Colin<sup>684</sup>, j'ai préféré parler de reliefs biographiques qui créent des passages, des franchissements de seuils, pour qualifier des types de séquences de ma trajectoire. J'ai puisé dans mes souvenirs, savoirs et opinions, ceux d'une femme qui a vu le jour en 1973. Ces séquences ou tableaux me servent pour retracer la trame d'un itinéraire personnel, professionnel, militant, plus vite ici, moins vite là, parfois en s'émancipant de la chronologie pour mieux dérouler un point clef. Pour les étoffer, mieux les situer et les exploiter, j'ai complété mes souvenirs par quelques sources d'information complémentaires.

Cet exercice autobiographique<sup>685</sup> nomme quelques traits de la grande histoire qui ont résonné pour moi sur une période d'une trentaine d'année. Il se trouve que la durée de ma vie, correspond à la période à laquelle je me suis particulièrement intéressée pour étudier les changements qui ont affecté nos rapports économiques, sociopolitiques, c'est-à-dire une temporalité moyenne pour l'étude des processus historiques de politisation (de la fin des années 1960 au début des années 2000). A l'issue de ce premier travail j'ai cherché à relever des caractéristiques de l'évolution des contextes de l'action collective. En m'inspirant d'échanges avec des proches, des stagiaires en formation, et en m'appuyant sur ma propre biographie, j'ai pu prolonger ma description d'indices sur quelques aspects des sociabilités militantes (entrée en matière pour l'étude du terrain de recherche de cette thèse).

<sup>682</sup> GAULEJAC (de), V., HANIQUE, F., et ROCHE, R. (Dir.). op. cit. p. 86-87

<sup>683</sup> définition inspirée des travaux de RENAULT, E., op ; cit.

<sup>684</sup> MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer. L'Harmattan, 2004.

<sup>685</sup> Cf Annexe 2. Autobiographie

Ce travail s'inscrit aussi dans une orientation récente des études sociologiques des mouvements sociaux<sup>686</sup>, à savoir une attention à la composante des sentiments, de l'émotion dans la sociologie de la protestation. Ce chantier d'exploration des dimensions émotionnelles des mobilisations converge avec le fait que des chercheurs proches d'une sociologie interprétative ou interactionniste accordent une attention soutenue à rendre compte de ce que font et vivent les militants, qu'il s'agisse des cadrages de leur action, de justification dans des arènes publiques. Pour Traïni, l'enquête gagne à recueillir autant que faire se peut des éléments relatifs à la trajectoire biographique des entrepreneurs de la protestation. Il se trouve que je fais partie des co-initiateurs de l'action militante organisée qui est ici étudiée, il m'a donc paru intéressant à plusieurs titres de m'appliquer à moi-même cette exigence. Traïni pose la question de savoir dans quelle mesure les émotions publicisées, qui se forment ou se renforcent à travers l'édification de la cause, ne sont pas le plus souvent « qu'une forme de réplique à des émotions sourdes, confuses, ambivalentes, que les activistes étudiés doivent à leur socialisation antérieure<sup>687</sup> ».

Me référant au terme d'implexité proposé par Le Grand, j'insiste sur le fait qu'il y a à la fois différents niveaux de réalité des implications et une complexité de leurs enchevêtrements<sup>688</sup>. Le chercheur est à la fois présent en tant qu'être sensible et critique, dubitatif, méthodique. En aucun cas une seule dimension peut justifier mon rapport à l'objet de recherche : différentes logiques s'interpénètrent que je ne peux entièrement mettre à jour. Donc, le lien n'est pas direct (au sens relation de cause à effet), entre le récit de vie du militant et ses choix d'engagement, mais l'interprétation d'indices préalablement dispersés peut permettre de saisir des affinités entre expériences sociales préalables des affiliés au mouvement en question et dispositifs d'engagement.

Parmi mes sources complémentaires pour cette exploration j'ai utilisé :

- un travail autobiographique réalisé dans le cadre du mémoire de DEA (2005) puis pour la coopérative d'éducation populaire « le pavé » (2006), qui m'a amené à interviewer des membres de ma famille au sujet de leurs parcours et rapports à l'engagement et à la politique pour préciser quelques points
- un compte rendu de stage national de formation Jeunesse et Sports à Quiberon « Petite histoire- grande histoire » (avril mai 2008)
- un ouvrage *Chronique du 20<sup>ème</sup> siècle*. Sous la direction de Legrand, J. Larousse, 1988 (articles de journaux compulsés de 1900 à 1987).
- Des recherches sur internet sur les sites de différentes organisations

Ma chronique est un travail sur des éléments significatifs dans la construction de ma personnalité, de ma culture politique, moments de doute et continuités. J'ai essayé à cette occasion de relever dans la grande histoire (l'histoire officielle) et la petite histoire (histoire personnelle), des lendemains de 1968 à 2008, quels ont été pour moi, quelques aspects saillants de la société, au travers du retour sur mon parcours.

Dix séquences ou tableaux sont mis en reliefs et marquent mon itinéraire :

- Fond de carte familial.
- Née avec la crise
- Enfant de la société de la mobilité, des personnes et des capitaux

---

<sup>686</sup> NEVEU, E. *La sociologie des mouvements sociaux*. 4<sup>ème</sup> édition. La Découverte, 2005, pp. 107-108.

<sup>687</sup> TRAINI, C. « Les dispositifs de sensibilisation et les jeux d'émotions au cours des mobilisations collectives », communication présentée au *Séminaire général du CRAPE*, IEP de Rennes, le 9 novembre 2007.

<sup>688</sup> LE GRAND, J.L. « Implexité : implications et complexité » op. cit.

- Une sensibilité à l'injustice, à l'oppression
  - Apprentissages collégiens
  - Mes premières orientations engagées et le décroissement
  - De l'économie à l'éducation populaire
  - Education populaire, visée de transformation sociale et expériences d'universités populaires
  - De l'éducation populaire en milieu rural à la recherche-action « s'éduquer au politique »
- Ce découpage relatif n'est qu'un classement possible et non étanche entre les tableaux de ma biographie.

Exercice délicat, recul difficile, que celui d'exploiter ses propres séquences biographiques dans le but d'en extraire, quelques repèrages utiles sur mon propre rapport à l'objet de cette recherche, et quelques apports sur la manière dont se construisent les identités politiques sur la période de la fin du XXème siècle. D'autant que la personne, auteur-e de son récit de vie, cherche à ordonner a posteriori les événements autour de fils directeurs, construit l'histoire de son parcours en voulant lui fournir souvent plus de cohérence que dans la réalité telle qu'elle a été vécue. Une biographie ne dit pas tout. La manière dont je retrace mon itinéraire livre par contre quelques informations sur ma subjectivité par rapport à l'objet de la recherche. Sans prétention j'ai aussi utilisé le filtre de ma biographie pour pointer déjà quelques évolutions possibles sur le plan de la politisation en rapport avec l'objet de recherche. Les commentaires qui suivent, sur mon engagement, tentent surtout d'indiquer au lecteur d'où je parle, et avec quelle expérience, bagage personnel, j'ai effectué cette recherche.

Ce travail autobiographique donne bien à lire que *la socialisation est un processus interactif*<sup>689</sup> (fonction des rencontres, des expériences). Chacun ne fait pas que s'ajuster, il reçoit, réagit, développe une capacité critique. Chacun est aussi l'acteur pratique de son éducation politique. Il hérite, gère et articule différentes expériences familiales, scolaires, professionnelles, amicales, à tout moment, tout au long de sa vie. La socialisation primaire procède par l'intermédiaire de la famille, de l'école, des pairs, des médias. Elle est importante puisqu'elle va marquer les premiers apprentissages de l'enfant. La socialisation secondaire se superpose à la première forme de socialisation. Elle va se faire par l'entreprise, les pairs (les amis), la construction de relations sociales affinitaires avec différents groupes,... Certaines de ces expériences sont convergentes, d'autres traduisent des dissonances. Mon récit biographique montre qu'avec les expériences de socialisation secondaire, les valeurs et les références sont identifiées de manière plus en plus consciente, accompagnées par des choix. Enfin, pour chaque individu, le processus d'intégration des normes et des valeurs va opérer différemment en fonction notamment de son appartenance sociale, de son genre, de la prégnance plus ou moins forte d'un modèle normatif, de l'âge, du pays, de la région, du quartier où il vit... d'un certain nombre d'événements dans son parcours et bien sûr du contexte.

Je suis une jeune femme française (dans une société où le pouvoir est majoritairement détenu et exercé par des hommes), de classe moyenne ascendante (qui a eu toutes les conditions pour s'intégrer, réussir sa vie personnelle et professionnelle et bénéficier des services publics et effets de redistribution de l'Etat). Le modèle scolaire m'a profité, je suis bien, voire très qualifiée, ayant voyagé, appris et parlé plusieurs langues étrangères. Je suis née avec le choc pétrolier et le chômage de masse, les préoccupations écologiques croissantes et j'ai grandi pendant le tournant libéral. J'ai vécu une expérience d'oppression familiale douloureuse, qui m'a rendue très sensible à la question de l'abus de pouvoir sur autrui. J'ai trouvé ma voix

---

<sup>689</sup> DE QUEIROZ, J.-M. et ZIOLKOWSKI, M. *L'interactionnisme symbolique*. PUR, 1997, p. 48

citoyenne et professionnelle dans un engagement associatif où les classes moyennes sont effectivement très représentées et ce dans une période de glorification du fait associatif. Je me suis intéressée progressivement à l'exercice politique en tant que militante de gauche parce que je n'accepte pas l'injustice (comme inégalité produite socialement<sup>690</sup>) et crois possible de transformer la société pour améliorer radicalement les conditions de vie du plus grand nombre.

Première remarque générale, la construction d'une appréhension politique de mon environnement a été progressive, et est toujours en cours. Mes attitudes, représentations et opinions politiques continuent d'évoluer. L'identité politique qui se construit pendant l'enfance n'est jamais achevée<sup>691</sup>.

Deuxièmement, je n'ai pas été éduquée politiquement dans mon foyer dans un « bain militant ». J'ai grandi sans que me soit transmis un encouragement explicite à l'exercice politique, ce qui ne veut pas dire sans transmission de valeur. La préoccupation familiale sans originalité me semble avoir été la réussite scolaire. Ce qu'il fallait, c'était réunir les conditions pour pouvoir choisir plus tard un emploi, réussir sa vie professionnellement. La génération de mes parents qui n'avait pas vraiment pu étudier (et surtout choisir), mais qui a connu une ascension sociale, a souhaité pour ses enfants qu'ils puissent suivre des études, avoir le choix de leur vie professionnelle et bénéficier au moins du même confort matériel qu'eux. Je ne fais donc pas partie à mes yeux d'une dynastie familiale militante. J'ai été éduquée sans tradition familiale d'engagement politique syndical ou partisan. Mais, j'ai pris conscience plus tard, et encore aujourd'hui en faisant ce travail, d'ingrédients qui ont pu façonner mon désir d'engagement, du côté de mon environnement familial, de mes expériences personnelles comme du type de socialisation dominante véhiculée par la période pendant laquelle j'ai grandi (engagement associatif, tiers-mondiste). L'engagement associatif a pu effectivement être valorisé par l'action de mes proches familiaux. Cet engouement associatif dépasse d'ailleurs largement mon réseau.

Ma troisième remarque est en rapport avec l'influence du contexte. Le contexte est une variable spécifique qui influence directement la formation des représentations et des attitudes politiques enfantines. J'étais enfant, rentrée en France, dans les années 1980. Ces années ont été qualifiées « d'ère du vide » par Lipovetski<sup>692</sup>, la période dite de la « fin de l'histoire »<sup>693</sup>, de la fin des grandes idéologies et de reflux du militantisme, voire du début de la post-modernité. J'ai pu vérifier plus tard à de nombreuses reprises le contraste de légitimité en matière de politisation avec des générations ayant grandi dans les années 1960 et 1970 actuellement acteurs de l'éducation populaire et proches d'être retraités. Je continue de constater particulièrement de la part des médias des discours, extrêmement caricaturaux, dévalorisants sur le militantisme. Le militant serait « celui qui défend ses acquis » (la figure du corporatisme), un militant-soldat (la figure de la soumission), ou militant- violence (expressions « non constructives »), voire militant- source de nuisances par ses conflits (mouvements de grève...qui « prennent en otage » les citoyens) et maintenant assimilé terroriste. Etre militant syndical particulièrement, est connoté négativement dans les discours des grands médias. A l'école, il est par ailleurs peu question (la révolution française est une exception et en ce qui me concerne elle a été abordée très succinctement) des aspirations et des

<sup>690</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. op. cit.

<sup>691</sup> MUXEL, A. « Le moratoire politique des années de jeunesse » dans REMONDET, R., PERCHERON, A. (dir.) *Age et politique*, Economica, 1991.

<sup>692</sup> LIPOVETSKY, G. *L'ère du vide*. Gallimard, 1983

<sup>693</sup> FUKUYAMA, F. *La fin de l'histoire et le dernier homme*. Flammarion, 1992.

expériences du mouvement social au travers les siècles, des mouvements d'émancipation, a fortiori celles du mouvement ouvrier. Dans mon cas, la seule expérience d'engagement politique transmise de manière vivante (en cours d'anglais) est celle de Luther King et je me rappelle y avoir été très réceptive. En revanche sont valorisées dans ces mêmes discours médiatiques les attitudes du bénévolat, les actions de solidarité, les associations caritatives, les fondations, les dons... Lors des récits de vie effectués en groupe plusieurs personnes de ma génération ou à peine plus jeunes, font part des opérations très médiatisées, auxquelles leurs écoles ou leurs classes ont été associées, des aides sous forme de « sacs de riz » pour la Somalie notamment.

L'approche contextuelle préside à l'enquête menée par A. Percheron auprès des enfants de l'alternance, autrement dit, les jeunes français âgés de 8 à 12 ans lors du premier mandat du président Mitterrand. Elle constate que la conjoncture économique, politique et morale de la décennie 1980 a modifié en profondeur le décor et le contenu de l'univers politique des enfants. Éducation libérale, perception des menaces sociales et économiques liées au chômage, diversification et multiplication de l'information, affaiblissement des clivages partisans et des marqueurs idéologiques, sont des indices de nouveau décor dans lequel se déroule désormais la socialisation primaire des jeunes Français<sup>694</sup>.

Contrairement à l'état d'esprit dans lequel j'ai l'impression d'avoir grandi, à savoir la connotation négative du « militant », de sa posture combative, spontanément dans mon récit, mes a priori vis-à-vis de l'engagement sont majoritairement positifs ce qui ne signifie pas a-critique. Pour moi s'engager, militer, c'est d'abord un acte de loyauté par rapport à soi, à ses idées. Celle ou celui qui ose dire un point de vue différent dans un groupe, qui assume ce qu'il est, qui ne se conforme pas forcément à la norme sociale. Typique de la manière dont Emerson définit la démocratie, à partir de la confiance, comme refus de la conformité, capacité de chacun de juger du bien, et de refuser un pouvoir qui ne respecte pas ses propres principes<sup>695</sup> s'il ne la trouve pas pertinente ou justifiée (rapport que j'établis entre politisation et affirmer ses valeurs de base). Pour moi un militant est quelqu'un qui a des convictions, et qui se pose des questions. Les premières qualités que j'attribue au militantisme reposent sur la conscience critique, l'indépendance d'esprit, la prise de position, le courage de se démarquer d'une autorité.

Ceci étant, la maturation a été lente avant que mes sources d'indignation ne trouvent un débouché ou une traduction concrète sous la forme d'engagements collectifs : j'ai l'impression d'avoir rencontré peu d'offre et d'encouragement dans un environnement proche. Je ne pouvais pas a priori être orientée vers des offres de politisation (de type partisane ou syndicale) par ma famille. Je n'ai pas osé prendre des responsabilités (et ai-je été insuffisamment attirée) quand l'occasion s'est présentée dans les élections de délégué de classe. L'âge de l'autonomie reculant a fortiori pour les enfants de classe moyenne qui étudient plus longtemps, mon attitude pré-critique a mis du temps à trouver son terrain d'expression et d'écho. Il a fallu de nombreuses rencontres, lectures, pour confirmer un appétit pourtant existant et qu'il se transforme en engagement avec d'autres. Est-ce le signe d'une rupture dans la transmission générationnelle des affinités militantes ?

<sup>694</sup> DUPOIRIER, E. et PERCHERON A. « Choix idéologiques, attitudes politiques des préadolescents et contexte politique » dans *Revue française de science politique*, n°5, 1975, pp. 870-900.

<sup>695</sup> LAUGIER, S. *Une autre pensée politique américaine : la démocratie radicale d'Emerson à Stanley Cavell*. Michel Houdiard Editeur, 2004.. p 8



Les chercheurs du Cresal<sup>696</sup> ont remarqué en discutant avec les militants d'organisations ouvrières d'une cinquantaine d'années qu'au détour de l'entretien, ils se prennent à regretter que leurs enfants ne soient pas « militants » ; dans la suite de la conversation ou par une autre source d'information, on apprend en fait l'appartenance active de son ou ses enfants dans un mouvement tiers-mondiste ou humanitaire. Comme si cette modalité ne pouvait spontanément valoir la leur ou, du moins, leur demeurer étrangère et ne pouvait entrer dans l'acception qu'ils ont de leur « militance ». Impression que les auteures disent avoir à plusieurs reprises ressentie : les enfants ne se retrouveraient-ils pas plus dans le militantisme de leurs parents que les parents ne se retrouvent dans celui de leurs enfants ?

Selon un raisonnement voisin, j'avais considéré qu'aucun membre ou proche de ma famille n'avait été engagé. En creusant mon histoire je me suis aperçue qu'ils s'étaient impliqués régulièrement dans des associations (parents d'élèves, logement, sport collectif, anti-racisme, association de solidarité internationale, ou caritative...) mais je considère certainement comme Barthélémy que ces activités sont plutôt représentatives d'une tendance plus « gestionnaire » et moins « revendicative » d'engagement. Le vocable « bénévole » et « militant » pourrait recouvrir cette distinction. En m'inspirant de la définition de Renault du mouvement social<sup>697</sup>, j'entends par « engagé » ou « militant », une attitude qui se caractérise par un aspect protestataire, à savoir par une conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier.

L'engagement associatif, a fortiori s'il se présente comme apolitique, est porteur dans les années où je grandis. Plusieurs discours (dont ceux de chercheurs et de bureaux d'étude), désillusionnés des syndicats, des partis, de l'engagement traditionnel, se reportent sur la vie associative, y projettent des espaces démocratiques, de la participation, de la citoyenneté en actes. Dans un rapport<sup>698</sup> intitulé « Produire les solidarités – la part des associations », le chapitre « Association et démocratie » indique qu'il « existe un lien privilégié entre association et démocratie (...) le sort de la démocratie ne se joue pas seulement au niveau du pacte collectif tacite, au niveau du politique; pas seulement au niveau de la politique instituée, au niveau de ce qu'on pourrait appeler les espaces publics secondaires. Elle se joue aussi, et peut-être d'abord, au sein des espaces publics primaires que constituent les associations ».

De fait, ma biographie et celles de quelques proches sont une illustration de l'attraction des classes sociales moyennes ascendantes pour l'action associative. Sue souligne en effet que seule l'association échappe à la défiance actuelle à l'égard des institutions et des organisations collectives. « Spontanément, les individus se projettent idéalement et se 'retrouvent' dans le rapport d'association qu'ils sont loin de toujours vivre dans la réalité<sup>699</sup> ». Le style d'engagement qu'offre le modèle associatif semble plus en accord avec l'époque et certaines aspirations individuelles (objectifs poursuivis d'amélioration des conditions de vie, de transformations institutionnelles sans recherche de la prise de pouvoir politique). Pour ma part je dis m'être sentie « plus libre dans les associations » pour exercer une activité professionnelle et mon militantisme a commencé par les O.N.G. de protection des droits de l'homme puis celles liées à l'appui au développement des pays du Tiers-Monde (ce n'est que plus tard en travaillant dans ce secteur que je vais me syndiquer puis continuer à me politiser).

<sup>696</sup> POUJOL, G. et ROMER, M. *L'apprentissage du militantisme*. op. cit. p. 15

<sup>697</sup> RENAULT, E. op. cit. p. 52

<sup>698</sup> MISSION DE RECHERCHE DU MINISTRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE. *Produire les solidarités. La part des associations*. Op. cit.

<sup>699</sup> SUE, R. « L'affirmation politique de la société civile » dans CAILLE, A. (dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ?* La Découverte, 2006, p. 22.

Ma sœur raconte être « plus à l'aise dans le modèle associatif (que dans les partis ou les syndicats) », et mes parents se retrouvent dans différentes responsabilités associatives.

Je remarque également dans mon parcours l'influence des pairs (signe de l'importance des interactions constantes avec autrui), le vote pour les Verts au moment de la rencontre de C. à Strasbourg (écologiste), ou la cotisation à la L.C.R. pendant la cohabitation avec D. (formé par les J.C.R.), puis une période où je ne vote pas (qui correspond à la position de F. mon compagnon). Cela montre effectivement que la socialisation politique est lente et instable, a fortiori lorsque les parents n'ont pas intentionnellement transmis leurs préférences politiques claires.

Les années 1990 sont marquées par la coexistence d'un capitalisme régénéré et d'un monde social dans lequel croissance des inégalités, chômage, pauvreté, incertitude quant à l'avenir et difficulté à donner sens au présent entraînant potentiellement une profonde démoralisation<sup>700</sup>. Une telle évolution marquée par la disjonction entre une croissance des profits à l'avantage d'un nombre restreint de personnes et l'accumulation des difficultés sources de découragement pour une majorité d'autres, comporte un risque pour le capitalisme. Les choix d'orientation professionnelle que je vais être amené à faire pourraient assez corroborer ce risque de désertion pour le capitalisme et sa reproduction. Le risque, qu'il y ait une sorte de refus, ou doutes de la part d'enfants de cadres, qui devraient a priori adhérer à la voie de leurs parents et souhaiter s'intégrer à leur modèle de réussite. Boltanski et Chiapello<sup>701</sup> parlent de ce désengagement des enfants de la bourgeoisie qui font défection en se dirigeant vers des professions moins intégrées au jeu capitaliste ou même se retirent partiellement du marché du travail et cela d'autant plus qu'ils disposent de ressources diversifiées (scolaires, patrimoniales, sociales). Ce désengagement peut être mis en perspective effectivement avec l'augmentation générale du niveau d'éducation et de diplômes. Le regard que chacun peut porter sur les opportunités de réalisation que lui offre son environnement notamment professionnel peut s'en trouver modifié. Comme quelques-uns de mes pairs, qui n'étaient pas d'accord pour travailler en tirant leurs revenus de la vente des chaînes de télévision dans les H.L.M., je fais partie de ceux qui ont recherché à mettre en cohérence moralement mes valeurs et mon travail, avec une exigence de liberté, de m'y réaliser.

Ma sensibilité et mon engagement vont porter sur les injustices que je perçois, particulièrement orientée chez moi au départ vers mes ex-concitoyens africains, d'où cette incursion du côté des femmes de France contre l'apartheid, d'Amnesty international, ou mon incompréhension de l'attitude des enseignants vis-à-vis de ma voisine de classe Nina K. Dans mes récits j'ai accordé de l'importance aux « premiers pas politiques » sous la forme des premières divergences ressenties ou exprimées entre mes valeurs et la direction du monde qui m'entoure. Des écarts entre des attentes, des aspirations, une éthique et des actes, des situations qui les révèlent. De ce point de vue mes émotions liées à l'injustice ont surgi avant que je ne rencontre des groupes ou mouvements organisés de protestation et certains sentiments se sont formés ou renforcés au cours de mes expériences d'engagement.

Contrairement à d'autres récits de politisation, je n'ai pas découvert le militantisme à l'occasion d'événements tels que des manifestations étudiantes, ni souvent exprimé mon mécontentement ou mon désaccord dans des manifestations publiques. Par exemple, je n'ai pas de souvenir du Mouvement étudiant et lycéen contre le projet Devaquet (en novembre décembre 1985) ou d'autres réformes qui ont soulevé l'école et mis des élèves et des

---

<sup>700</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, op. cit., p. 613

<sup>701</sup> Idem, p. 51

professeurs dans la rue comme en Mars 1994 contre le « Contrat d'insertion professionnelle » (CIP, dit « SMIC jeune » donnant possibilité de rémunérer les jeunes diplômés sous le SMIC, plan Giraud), mouvement rejoint par les chômeurs et les travailleurs précaires qui a abouti à l'abrogation du CIP. Au moment des grands moments de grève d'octobre/novembre 1995 qui embrayent contre le plan Juppé et la réforme de la Sécurité sociale, je n'étais pas non plus dans la rue. Ma première participation à une manifestation publique et politique s'est déroulée à la fin des années 1990 au Liban lors d'un déplacement professionnel, à Beyrouth, contre l'arrestation du fils de Fairouz, Ziad Rahbani (compositeur, metteur en scène de théâtre, comédien et pianiste) dont les chansons satiriques critiquaient le poids des religions. J'ai eu des occasions depuis de manifester publiquement mes désaccords en France, et je me suis plus investi entre 2002 et 2006 en Bretagne au syndicat Education Pluralisme Autogestion - (EPA-F.S.U.) et continue depuis de constater l'importance d'une solidarité, la qualité d'un collectif indépendant de résistance entre travailleurs autour de préoccupations, d'analyses et de revendications communes.

J'ai trouvé des gratifications au niveau identitaire dans mes engagements, la possibilité d'asseoir mes repères sur l'identité d'un groupe. Ce fut d'abord grâce à des lectures et des rencontres qui ont fait écho à mon regard pré-critique (Luther King, « Les Lumières », « Le Monde Diplomatique ») et l'ont prolongé ou amplifié, relié à un groupe plus vaste, à d'autres thèmes, à l'ensemble d'une critique du système capitaliste. J'ai pu mieux identifier mes idées, par ces lectures, ces personnages, auteurs, avec lesquels je partageais une vision critique du monde. Parce que mes idées personnelles étaient enfin reliées à d'autres, j'étais donc soutenue par un mouvement et moins isolée dans mes convictions. C'est la « force de se sentir compris » comme le dira A.M. dans le terrain d'enquête de cette thèse.

Réagir à la situation d'injustice que vit autrui (comme par procuration) m'a souvent été plus facile que de me rebeller pour des torts que j'avais subis. C'est aussi la marque d'un souci pour les autres, d'une attention au-delà de sa propre situation, d'un droit au bonheur pour tous, sans lequel le mien ne peut pas être tout à fait satisfait. Je ne crois pas que ce souci des autres ou le militantisme dit « altruïste » ou de solidarité, soit désintéressé : pouvoir partager ses joies, ses peines, ses questions, ses peurs, trouver le courage d'y réagir collectivement, sont des ressources précieuses pour faire face à différentes situations déstabilisantes. Lorsque je me suis syndiquée la deuxième fois en Bretagne, je portais souvent à la connaissance des autres syndiqués la situation de mes collègues, jusqu'à ce que je réalise que je n'étais pas mieux lotie et que je décide d'y réagir avec leur soutien. Ma politisation a contribué à constituer certaines de mes expériences personnelles comme problématique, par la mise en résonance entre des schèmes interprétatifs produits par un mouvement et ceux présents ou latents dans mon parcours. Les expériences de l'injustice prennent sens en fonction des sentiments d'appartenance à des collectifs (par opposition à tel autre) et dans la mesure où elles produisent des cadres d'entendements plus ou moins spécifiques. On mesure dans mon récit personnel l'importance du rôle d'autrui et des activités partagées avec d'autres dans le développement de ma conscience et des possibilités d'action qui s'en dégagent.

Je dis m'engager pour pouvoir peser plus sur les décisions politiques, contribuer à fabriquer de nouvelles relations, de nouvelles normes, contre un ordre social dévastateur. Mais je milite aussi pour exister plus, refuser d'être seulement exécutante. J'ai le désir de partager cet élan de liberté, de créativité, de conquérir du pouvoir sur nos vies. Quelles sont les gratifications affectives et rétributions matérielles de mon militantisme ? Comme jeune femme plutôt bien formée et qualifiée, je suis en quête d'une éducation permanente, militer répond à cet appétit. Je suis en quelque sorte bénéficiaire directe de mon militantisme (ce qu'ont montré d'ailleurs

des travaux sur les militants d'ATTAC). S'engager représente dans mon cas aussi un travail sur soi « participer c'est aussi s'interroger sur sa propre vie, mettre en scène un style de vie, faire jouer l'engagement comme travail sur soi-même, se confronter à des enjeux moraux, exprimer une créativité inexploitée. Traïni explore aussi l'hypothèse<sup>702</sup> qu'une des gratifications du militantisme consisterait à répondre à des désajustements émotionnels antérieurs (désordre intérieur, problèmes quant à la manière d'organiser cette économie émotionnelle), l'engagement pourrait jouer un rôle à ce niveau, comme travail sur soi pour tenter de restaurer une économie émotionnelle satisfaisante et à la fois produire de l'utilité au niveau social.

Mon militantisme permet de me dépasser, de travailler sur moi, de découvrir de nouvelles connaissances, de me poser des questions. Vivre politiquement, c'est vivre plus intensément, avec plus d'interactions, c'est augmenter sa puissance d'agir, donc sa liberté et celle des autres potentiellement. Avec l'idée du dépassement, va le sentiment d'inachèvement : se questionner, chercher, refaire, expérimenter, mieux se connaître, se découvrir des possibilités. En tant qu'athée, s'engager politiquement correspond aussi peut être à une stratégie face à une angoisse de mort, militer, c'est aussi faire quelque chose pour la génération d'après (je n'ai pas d'enfant), transmettre, au sens de contribuer à maintenir une ouverture des choix.

Certains militants trouvent dans, ou construisent par, leur engagement un réseau de relations sociales, mais aussi un sentiment d'utilité sociale, de fierté. La plupart de mes relations amicales sont solidaires de mes engagements militants. L'individu peut obtenir des bénéfices d'une autre nature que strictement matérielle, en termes de statut, de relations, de sentiments. La mobilisation produit sa propre sociabilité. Les études sur des générations précédentes de militants de l'éducation populaire témoignent du fonctionnement des réseaux connectés aussi bien aux syndicats, aux partis politiques, qu'aux entreprises privées ou même à la fonction publique « on se repère comme ancien de tel ou de tel mouvement », et « au-delà de toutes les justifications que peuvent donner les militants, leur activité, aussi désintéressée soit-elle, leur fournit un certain nombre de rétributions. Celles-ci peuvent être matérielles, professionnelles notamment, elles peuvent être également symboliques : être quelqu'un, être considéré, se donner une identité... la rétribution professionnelle est la forme la plus fréquente de débouché de l'action militante<sup>703</sup> ». Enfin, l'autre type particulier de gratification que j'ai retiré, est constitué par les moments imprévus, d'action intense, d'émotion forte, d'adrénaline générée par les actions qui rompent avec les routines quotidiennes. Ou encore des sentiments de long terme, la fierté de contribuer un tant soi peu à marquer l'histoire. Si tout travail mobilise des émotions, il y a une surenchère de cette « économie libidinale » dans mes activités professionnelles militantes.

Je repère dans ma biographie des constances dans les valeurs en lien avec mon objet de recherche : celles d'une militante des pédagogies à visée émancipatrice convaincue de l'impossible neutralité de l'éducation et de la nécessité d'une éducation au politique explicite. Dans mon parcours j'ai choisi l'éducation pour investir un désir de changement de la société. Je refuse de laisser à une minorité la plupart des richesses, des savoirs et des pouvoirs, cela veut dire que l'éducation que je veux pratiquer conteste ce qui permet de reproduire ces rapports sociaux de domination et d'exploitation. Les activités d'éducation populaire que j'ai

<sup>702</sup> TRAINI, C. « Les dispositifs de sensibilisation et les jeux d'émotions au cours des mobilisations collectives », op. cit..

<sup>703</sup> DURIEZ, B. « Le militantisme associatif : une catégorie pertinente d'analyse » dans *Le Militantisme, un objet d'analyse*. Actes du séminaire de la S.F.C.A. novembre 1988. Dossier de l'ADRAC, juillet 1980, cité par POUJOL G. et ROMER, M. p. 44

mis en œuvre avec d'autres relèvent d'une éducation continue dans une conception socialiste de l'éducation. Je me réclame d'une vision et d'un projet politique socialiste (au sens du refus de la propriété privée des moyens de production et d'échanges et non des options ou du programme du parti socialiste français actuel), qui vise l'émancipation, même s'il faut pour cela en réinventer les défis et les stratégies de transformation.

Ce qui se traduit dans mon parcours du côté d'une recherche des approches collectives des situations-problèmes dont font partie les expériences de type « enquêtes sensibles », « recherche-action » et l'autogestion en général (au syndicat, dans les collectifs auxquels j'ai contribué, dans la coopérative maintenant). De la réflexion collective et de la dialectique naît une autre action ! Je suis une première fois intéressée par la perspective de la recherche-action en Côte d'Ivoire avec INADES-Formation, et une deuxième fois à l'IRFED avec lequel j'hésite pour mon stage de DESS. C'est finalement dans les expériences à la FFMJC que je co-animerai les groupes d'enquêtes participatives qui préparent les universités populaires (« paroles, savoirs, pouvoirs, émancipation »). « Des hommes à qui l'on donne la possibilité de s'exprimer, de se désinhiber, de ne pas croire ou persister à croire qu'ils sont faits pour agir tandis que d'autres sont faits pour penser, ces hommes qui veulent penser leur action, la traiter, la raisonner, s'en distancer, la critiquer, l'étendre, la surplomber, la prolonger, la rédiger, la présenter, la transmettre, ont un matériel magnifique [...] Et c'est cela que j'appelle la 'recherche permanente' qu'il faut entendre comme la recherche-action<sup>704</sup> ». Enfin je m'engage à titre de citoyenne, de professionnelle et de chercheuse, dans la recherche-action lancée en 2003 pendant 3 années en Bretagne avec des acteurs de la solidarité internationale et de l'éducation populaire. Cet intérêt rejoint le constat de mon moindre goût au rapport magistral (j'ai découvert que pour des raisons de santé c'était aussi le cas de Freinet) et mon expérience personnelle des plus grands enthousiasmes et découvertes dans le travail collectif.

---

Toute pensée qui relève de l'univers des sciences sociales, qu'elle soit philosophique, sociologique, psychologique ou anthropologique, s'articule avec une expérience intime du sujet dans sa confrontation au monde social. Mieux prendre conscience de son inscription sociale par la pratique autobiographique conduit à un retour sur soi, une réflexivité indispensable à la recherche, et constitue une occasion exceptionnelle de construire un point de vue sur soi-même et sur le monde, de s'expliquer.

### *II.2.2.2 Enchevêtrement de postures et dilemmes*

« Le chercheur ne peut pas ne pas être impliqué<sup>705</sup> ». Reconnaître la dimension complexe des différents niveaux d'implications c'est tenter un peu de déshabiller la production intellectuelle et en développer les effets dès le lancement jusqu'à la publication. Dans quelles conditions en tant que chercheuse j'articule ces logiques et avec quelles difficultés ? Comment sont vécues les relations entre chercheuse et sujets-objets d'étude ? A ces questions relatives au pouvoir du chercheur s'ajoutent les préoccupations d'ordre éthique vis-à-vis des personnes engagées. A qui appartiennent les matériaux ? Les sujets-objets d'étude ont-ils un droit de critique sur l'interprétation ?

---

<sup>704</sup> COLIN, R. « Henri Desroche et les racines de la recherche-action », MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. op.cit. p. 27

<sup>705</sup> LE GRAND, J.L. « Implexité : implications et complexité ». op. cit.

Dans le contexte d'un dispositif de recherche-action la posture de chercheur suppose un certain type de relations entre chercheurs et praticiens. La recherche-action est fondée sur l'hypothèse que des savoirs de portée générale peuvent être produits à partir de l'expérience directe des acteurs et relativement à des situations singulières. On y retrouve le double projet de connaissance (enracinée dans la pratique) et de changement qui suppose un engagement dans une relation avec des sujets autour d'une intention commune, une coopération entre chercheurs et acteurs. Là où le chercheur n'était pas sensé se mêler au milieu social étudié, la recherche-action valorise la reconnaissance de l'intersubjectivité entre le chercheur et ses partenaires. La démarche de recherche-action vise la création de lieux où mettre au travail les expériences, les visions, et les savoirs des uns et des autres, et où stimuler des débats de normes, de valeurs.

Concevoir le rôle de chercheur comme accompagnateur et non comme savant extérieur, c'est nécessairement pour ce chercheur adopter une autre posture, coopérative<sup>706</sup>. La libération de la parole est un des premiers critères de la recherche-action que le groupe enquêté dans cette thèse a défini en octobre 2003<sup>707</sup>. Elle suppose une attitude du chercheur qui encourage cette pratique de discussions dans une approche presque clinique. Par analogie avec les stratégies éducatives, cette attitude correspond à une pédagogie maïeutique c'est-à-dire une pédagogie des sujets selon Desroche. Roche lie cette question de la libération de la parole, de la confiance, à celle du savoir, de l'œuvre et de l'émancipation : « c'est par la parole que naîtront d'autres pratiques<sup>708</sup> ». Susciter la parole signifie pour le sociologue adopter une autre posture, c'est-à-dire « non pas interpellier les acteurs sociaux comme des fournisseurs de données, comme des informateurs », mais « les interpellier autrement, comme des sujets sachants, et à même d'en savoir toujours plus<sup>709</sup> ». La répétitivité des rencontres dans le cadre de la recherche-action sous la forme de discussions de groupes pléniers ou de sous-groupes, offre une possibilité de changer cette relation en jeu, j'en apporterai quelques illustrations.

Dans ce cas, le chercheur est moins celui qui vient de l'extérieur porter des analyses sur un milieu social et s'en repart. Barbier en décrit le rôle qui « consiste à créer les conditions favorisant une analyse de l'ensemble du problème concerné et une prise de conscience des conditions qui le créent. Il est l'animateur du groupe qui ordonne les thèmes de discussion et propose de nouvelles pistes à explorer en terme d'action. (...) Il doit permettre aux participants d'exprimer leur perception de la réalité, d'eux-mêmes, de l'objet de leur lutte ou de leur émancipation. Il peut interpréter les problèmes, clarifier les questions et les attitudes, relever les contradictions, explorer les malentendus. (...) Son rôle devient plus politique<sup>710</sup> ». Ce rôle engagé du chercheur comporte ici des rapprochements et connexions plus fortes entre monde savant et monde militant, typiques de certaines situations de collaboration<sup>711</sup>.

<sup>706</sup> MIAS, C., LABBE, S., BATAILLE, M. *Analyse réflexive et posture coopérative au centre d'une formation universitaire basée sur la recherche-action*. Communication au 26ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rabat, 17-21 mai 2010.

<sup>707</sup> cf Annexe 16. Vol. 3. CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur des démarches d'éducation populaire en Bretagne. Actes d'une recherche-action Janvier 2003-Septembre 2007*. SCOP Le Pavé, 2009, p. 10

<sup>708</sup> ROCHE, P. « Approche clinique et éducation populaire » dans *Les cahiers du laboratoire de changement social*, N°17, L'Harmattan, 2002, p. 102

<sup>709</sup> ROCHE, P. « Parole, savoir, œuvre, émancipation » dans FFFMJC. *Le travail en jeu - l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques pour renforcer la démocratie*. Actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, INJEP, 1999, pp. 24-28.

<sup>710</sup> BARBIER, R. La recherche-action. Op. cit., p. 37

<sup>711</sup> PERNOT, H. « Syndicaliste et savant, si loin, si proche. Les militants Sud-Ptt et leurs rapports avec les sciences sociales ». dans HAMMAN, P., MEON, J.-M. et VERRIER, B. (dir.), op. cit. p. 190

Le chercheur en prise avec une recherche-action est dans une position en rupture avec l'objectivité classique, qui nécessite de « s'inclure dans l'analyse ». Non seulement une autre posture que celle que propose l'objectivité classique, mais plusieurs postures avec lesquelles il doit lui-même jongler (a fortiori si comme moi il est praticien du terrain de recherche), qu'il doit articuler pour pouvoir garder l'implication et la distance nécessaires aux moments requis.

Ce rôle du chercheur dépend de la relation qu'il entretient avec le milieu social étudié dans le cadre de son projet de recherche. « Le chercheur est pris dans des réseaux de relations en tant que personne individuelle et sociale (...) Le chercheur n'est jamais seul sur le terrain. Il garde en tête l'existence et les exigences particulières, éventuellement contradictoires, de ceux à qui il aura à rendre compte de sa recherche, commanditaires qui la soutiennent, insitution qui jugera de la qualité de son travail<sup>712</sup> ». Comment s'initient ces relations entre sujets-objets d'étude et chercheurs dès le lancement de ma recherche ? S'agit-il d'une commande passée par un organisme?... Des chercheurs insistent sur la nécessité de penser et négocier dès le départ et surtout au fil « des changements chez les participants et de la dynamique des situations<sup>713</sup> » les conditions de la collaboration entre chercheurs et praticiens. « Le souci s'étend actuellement de mieux définir les 'contrats' plus ou moins explicites qui sont passés entre un echercheur et ses 'sujets de recherche', lors de ce qui tend, chez certains, à être perçu comme une 'co-production'<sup>714</sup> ». Je développerai ces aspects dans le chapitre sur les conditions de l'enquête.

J'utilise ci-dessous une comparaison effectuée par Lapassade entre approche ethnographique et recherche-action pour décrire la situation spécifique de ma recherche. La recherche-action étudiée ici (que je présenterai dans les conditions d'enquête) se rapproche de la nouvelle recherche-action (zone grisée dans le schéma ci-dessous). Il s'agit d'une recherche-action interne : « l'analyse n'est pas réalisée par quelqu'un qui, en tant que spécialiste, vient du dehors, mais au contraire par des gens qui sont, pour des raisons statutaires, dans la situation<sup>715</sup> ».

<b>Recherche-action</b>	<b>Ethnographie</b>
Recherche-action externe Ex. : consultation psychosociologique (orientation : Lewin)	Du dehors (« outsider ») Observation Participante Externe
Recherche-action interne Nouvelle recherche action (Stenhouse)	Du dedans (« insider ») Observation Participante Interne

Pour Enriquez, le modèle implicite de la recherche-action est l'approche clinique plus qu'ethnographique (qui ne vise pas à changer le système observé). Il oppose d'ailleurs les deux dispositifs, celui de la recherche-action (psychosociologie clinique) à celui de l'observation participante (l'approche ethnographique), tout comme Schein qui cependant plaide pour pouvoir les utiliser alternativement voire ensemble sur un même terrain. Enriquez

<sup>712</sup> FELDMAN, J. "introduction" dans FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000, p 18-19

<sup>713</sup> VEYRUNES, P., BERTONE, S. et DURAND, M. « L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants » dans *Savoirs*, N°2, 2003, p 58

<sup>714</sup> FELDMAN, J. op. cit.

<sup>715</sup> LAPASSADE, G. « Recherche-action externe et recherche-action interne » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°18, 1989, université Paris VIII, formation permanente, p.36.

estime que « la recherche-action va plus loin que l'ethnographie en tant qu'elle donne accès à des forces et des agencements nouveaux qui essaient de se mettre en place et que l'ethnographie ne pourrait atteindre<sup>716</sup> ». En étudiant les différents types de recherche-action au travers leurs origines, j'ai pu constater que chaque courant de la recherche-action a traduit en théorie ce rôle du chercheur avec d'importantes variations y compris sur l'axe entre recherche et action. Par exemple, dans la conception lewinienne de la recherche-action, le chercheur (ou l'équipe de recherche) reste seul maître de la définition de la recherche. Les membres du terrain interviennent au mieux pour accepter les contraintes exigées par la science et au pire pour en limiter le déploiement, dans le cas où ces contraintes sont incompatibles avec le fonctionnement quotidien de l'institution. Lewin n'envisage pas qu'ils puissent participer à la recherche<sup>717</sup>.

<b>Les trois sources de la recherche-action d'après Liu</b>	<b>Rôle du chercheur, contexte de l'intervention, rapports recherche/action</b>
Rôle du chercheur chez Lewin (p 30 à 32) Action research Recherche ➤ action  <b>Source A</b>	chercheur expérimentateur / le chercheur a le monopole de la recherche / acquérir des connaissances fondamentales, maintien de la méthodologie classique de l'expérimentation des sciences exactes / Il initie une recherche et parfois reçoit une commande
Rôle du chercheur au Tavistock Institute (p 33 à 35) Recherche-action participative Action ➤ Recherche  <b>Source B</b>	Chercheur analyste, ressource et aide / la recherche est l'affaire de la communauté / résoudre les problèmes du terrain prioritaire par rapport à l'impératif de sa recherche / il leur est fait appel
Rôle du chercheur dans le mouvement institutionnaliste (p 35 à 39) Recherche-action institutionnelle Action ➤ Recherche  <b>Source C</b>	Chercheur intervenant institutionnel/dynamique de l'évolution et du changement plus encore que la connaissance des situations étudiées/ intervention à la demande d'un système client

En me servant de ce tableau, j'essaie de décrire mon rôle de chercheuse dans cette situation aux logiques contradictoires. La situation de mon terrain d'enquête relève plutôt des sources B du tableau. Mais elle est rendue encore plus complexe par ma qualité de praticienne de ce champ et par la présence de plusieurs individus chercheurs dans le groupe de la recherche-action. Ma thèse n'étant pas collective, il apparaît une première difficulté et zone d'enchevêtrement entre praticien et chercheur. Je dois à la fois assumer mon rôle de praticienne qui participe à la démarche et en même temps de chercheuse dans ce cadre à partir de mes propres hypothèses. Ces hypothèses seront à leur tour influées par le travail du groupe au fil de la recherche-action.

<sup>716</sup> ENRIQUEZ, E. La psychosociologie au carrefour. Revue internationale de psychosociologie, I, 1994. LAPASSADE, G. *L'observation participante*. Université Paris 8, novembre 2000. p. 14.

<sup>717</sup> LIU, M. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan, 1997, p. 31



Dans cette enquête, comme pour les sources B et C, le groupe qui perçoit des difficultés dans un terrain donné a passé une commande. A l'image de la recherche-action participative du Tavistock institute, ce sont des situations où les enjeux sont forts. Liu parle d'une position proche de la recherche médicale où les enjeux pour le « patient » sont extrêmement élevés. Ici intervient ma posture de praticienne de l'éducation populaire dans ce champ depuis 1996, identifiée par mes initiatives régulières d'animation de groupes de réflexions sur les pratiques d'éducation populaire. J'étais professionnelle lorsque j'ai été sollicitée par une autre professionnelle (fonctionnaire publique d'Etat) pour former un collectif et initier une démarche de réflexion et de transformation des pratiques. J'ai accepté la sollicitation d'essayer de fabriquer avec des volontaires un espace de débat et de réflexion pour essayer de réinventer des pratiques d'éducation populaire. « Dans ces rapprochements et ces connexions avec le monde savant, certains militants jouent un rôle particulier d'intermédiaire ou de passeur<sup>718</sup> ». Dans la circulation des savoirs entre monde savant et militant c'est par ces passages et passeurs que l'hybridation des discours se réalise<sup>719</sup>.

J'ai pris effectivement souvent l'initiative au cours de mon exercice professionnel de proposer des cadres de réflexion, débat, formation, qui faisaient le lien entre praticiens militants de l'éducation populaire et chercheurs (monde savant). Forquin illustre très bien permanente le rôle joué par les porte-parole à l'intersection de plusieurs mondes dans sa note de synthèse sur l'idée d'éducation permanente<sup>720</sup>. J'ai donc souvent été dans le rôle de passeuse entre ces deux mondes dans mon activité professionnelle. Je me suis ainsi sentie engagée vis-à-vis des personnes qui avaient initié cette démarche dans la recherche d'amélioration des situations-problèmes visées. Je rends compte dans une des annexes de la partie III de l'enquête de terrain des circonstances de la mobilisation de ce groupe initiateur<sup>721</sup>. Cette sollicitation ne faisait d'ailleurs pas entièrement partie de mes missions professionnelles à l'interne d'une fédération départementale d'éducation populaire. J'avais effectivement des responsabilités d'animer des démarches de formation et de réflexion mais de manière privilégiée auprès des adhérents eux-mêmes de la fédération. En tant que praticienne, l'engagement dans la recherche-action a fait l'objet de discussions dans l'association dans laquelle j'exerçais. Celle-ci a validé cet engagement lors de ses conseils d'administration. A l'époque je tenais déjà un journal et j'ai noté les quelques réactions des administrateurs qui étaient plutôt dans l'expectative et globalement peu impliqués. Cela était moins vrai pour les professionnels du réseau avec lesquels une confiance s'était construite, qui avaient pour certains participé à l'étape préalable au lancement de la recherche-action en janvier 2003. La recherche-action a donc été négociée auprès du groupe « racines » et validée par mon employeur. A ce titre je me sentais donc professionnellement aussi engagée dans la recherche-action au nom de l'association en question. Je rendais des comptes à propos de cette démarche et tentais d'y impliquer administrateurs et professionnels, ce qui était dans la logique même de la recherche-action. J'étais donc doublement impliquée en tant que praticienne, à la fois par l'association qui m'employait et par cette sollicitation plus large du champ des acteurs de l'éducation populaire dans le Département du Finistère.

Le collectif initiateur dont je faisais partie, a ensuite fait appel par mon intermédiaire au compagnonnage d'un chercheur universitaire en la personne de Taylor (dont les champs de recherche étaient l'éducation émancipatrice, les savoirs populaires et Freire – il avait animé

<sup>718</sup> PERNOT, H. Op.cit. p. 190

<sup>719</sup> SIMEANT, J. op. cit. p. 15

<sup>720</sup> FORQUIN, J.-C. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 » dans *Savoirs*, 2004, N°6, pp.11-44.

<sup>721</sup> Annexe 6. Une offre régionale de repolitisation de l'éducation populaire

une recherche-action avec ATD-Quart Monde) à l'université de Rennes. La commande scientifique s'est adressée à lui avec une contractualisation officielle (entre le chercheur et le collectif commanditaire représenté par une structure associative, la CASI Bretagne, coordination des Associations de Solidarité Internationale de Bretagne) pour accompagner la recherche-action. Le chercheur sollicité, intervenait de manière rémunérée dans l'accompagnement de cette recherche-action pour reformuler, faire avancer les groupes sur l'identification et l'analyse des problèmes de terrain vers l'action de transformation.

Mon intention de recherche universitaire s'est superposée ensuite à cette contractualisation entre le collectif de chercheurs-acteurs et l'accompagnateur, directeur de ma recherche. Je n'étais donc pas garante de l'accompagnement officiel scientifique de la démarche, mais je me sentais néanmoins travaillée par des responsabilités scientifiques quant à l'accompagnement de cette recherche-action et son interprétation. Je n'ai acquis le statut d'apprentie chercheuse qu'en cours de démarche. Mon employeur (lieu d'exercice professionnel) m'a alors octroyé des journées de congé sans solde pour pouvoir suivre ma formation universitaire. Au cours de cette recherche-action (2005) j'ai finalement dû quitter mon poste professionnel (licenciement suite à un conflit institutionnel). Je fais donc partie des « cas limites » où la chercheuse mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité, qui définit la posture de « praticienne-chercheuse ».

Lorsque la recherche-action a été lancée publiquement, les participants ont choisi personnellement de s'investir et ont parfois obtenu de leurs employeurs ou organismes d'origine que cela s'intègre dans le projet de l'organisme voire dans le temps de travail des salariés (comme dans mon cas).

Que se passe-t-il ensuite au cours de l'enquête, comment ces postures (personnelle, professionnelle, universitaire) s'entrecroisent-elles et quelles stratégies ai-je utilisé pour les appréhender ?

Au cours de la recherche-action, le chercheur peut utiliser toutes les techniques de recherche, mais parmi les méthodologies qualitatives l'observation est souvent privilégiée grâce entre autre à la tenue d'un journal de terrain dans lequel on enregistre des données recueillies mais aussi ses impressions, ses nouvelles questions et analyses.

Il y a plusieurs façons de qualifier les types d'observation menée par le chercheur. Il y a en premier lieu une distinction basique entre l'observation désengagée et l'observation participante. Dans l'observation désengagée, le chercheur ne participe pas aux actions observées et garde une position de neutralité. Alors que dans l'observation participante, le chercheur participe aux actions qu'il observe. La technique de l'observation participante a aussi été utilisée par Goffman pour comprendre les conditions de vie des malades dans un asile (il endossa le rôle d'un assistant du directeur) et par Sainsaulieu lors de ses enquêtes de terrain dans certaines entreprises. Dans mon travail de recherche, ma participation va au-delà de l'observation participante, dans la mesure où j'ai participé à l'ensemble des activités et joué un rôle « moteur » dans le milieu étudié. Dans la situation de chercheuse décrite dans cette thèse, pour Barbier, je me situerais dans le cadre d'une observation participante complète, ou participant observateur par opportunité rajouterait Lapassade<sup>722</sup>, parce que « le chercheur a d'abord été « acteur » sur un terrain où il exerçait - et où, dans certains cas, il exerce toujours une fonction. » C'est ce qu'indique Boumard pour dépasser la difficulté de l'observation participante en posant plutôt une participation observante<sup>723</sup>.

<sup>722</sup> LAPASSADE, G. « L'observation participante », op.cit., p 14

<sup>723</sup> BOUMARD, P.op. cit., p. 75

Un des problèmes que j'ai rencontrés et que j'essaie d'illustrer au long de ce chapitre est la difficile gestion de l'équilibre entre participation et observation (et son corollaire en termes de conquête de la distanciation nécessaire). En parallèle du lancement de la recherche-action, dès octobre 2003, j'ai donc opté pour une stratégie d'écriture, en ouvrant plusieurs carnets correspondants à différentes scènes sociales dans lesquelles j'étais impliquée à des niveaux différents en tant que personne, professionnelle et chercheuse. Progressivement, je me suis aperçue que les carnets personnels et professionnels se remplissaient moins vite que le carnet de chercheuse. Ce peut être un indice de ce que décrit Canter-Kohn pour qui ces deux positions (praticienne et chercheuse) peuvent se trouver régulièrement en synchronicité<sup>724</sup>.

Ceci étant, dans une première période au cours des rencontres, ma participation a généralement pris le dessus sur l'observation parce que j'étais initiatrice avec quelques autres de cette expérience, co-animatrice, me sentant responsable des avancées. C'est le cas que décrit Berthier<sup>725</sup> : le participant l'a emporté sur l'observateur. Lorsque le comité de coordination a été dissout en novembre 2004, chaque regroupement a été ensuite préparé par un des sous-groupes de travail. A partir de janvier 2005, j'ai donc gagné un peu plus de distance au cours des rencontres (étant moins dans l'animation), ce qui m'a permis d'accorder plus de place à mon travail d'observation, y compris à quelques moments d'exploitation collective d'observations. En terme de stratégie j'ai cherché à construire une posture d'extériorité méthodologique et non pas d'extériorité de situation. Il est certain que la participation observante ou l'analyse interne permet avoir accès aux « secrets indexicaux » mais en même temps sa situation nécessite la reconstruction de l'extériorité pour le recul, la réflexion du chercheur (internalisme et externalisme chez Ardoïno<sup>726</sup>). J'ai vécu cette difficile exigence et ai utilisé le temps et l'espace pour créer des moments de recherche en décalage avec l'implication du terrain. Pour Berthier<sup>727</sup>, le chercheur doit s'atteler à un travail de subjectivité disciplinée. Un deuxième trait de ces tiraillements entre posture de praticiens et de chercheur a concerné le dilemme d'objectifs entre recherche et action auquel fait allusion Liu<sup>728</sup>. Au cours de la deuxième année de recherche-action, j'ai pu observer la tension entre l'orientation vers l'action et celle vers la recherche. Par exemple les problèmes posés par les retranscriptions jugées trop lourdes et inutiles par certains chercheurs-acteurs (praticiens) mais appréciées pour ceux qui occupaient un statut de chercheur dans la recherche-action (nous étions trois à l'époque).

La distinction des registres est délicate et les réponses que j'ai apportées à ces difficultés en cours de recherche m'ont paru insuffisantes. Toutes les recherches n'accordent pas une même place à la réflexivité sociologique, au retour sur soi, sur son activité, sur les outils utilisés ou sur ses rapports avec les enquêtés, dans la construction de l'objet. J'ai été étonnée de constater qu'un ouvrage qui portait justement sur le mélange des genres entre discours savants et discours militants avait réussi à éluder la question du rapport aux valeurs des chercheurs qui y ont contribué<sup>729</sup>. Signe que le mythe d'une recherche désintéressée ou l'angoisse d'en soulever les nombreuses implications n'est pas encore dépassée.

<sup>724</sup> CANTER KOHN, R. « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » dans MACKIEWICZ, M.-P. (coord.) *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. L'Harmattan, 2001, p. 31.

<sup>725</sup> BERTHIER, P. L'ethnographie de l'école, éloge critique. Anthropos. 1996, p. 14

<sup>726</sup> ARDOÏNO, J. cité par MIAS, C. « Praticien-chercheur problème de la double posture, quand la recherche se déroule sur un terrain totalement investi par le chercheur », dans MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. op. cit. p. 296

<sup>727</sup> BERTHIER, P. op. cit., p. 15

<sup>728</sup> LIU, M. op.cit., p 32

<sup>729</sup> SIMEANT, J. Op. cit. P. 20

Pour résumer la situation, j'ai exploré deux facettes de dilemmes liées à cette situation. D'une part j'ai observée ma position surimplyquée dans le terrain (confusion entre posture praticienne et chercheuse décrite ci-dessus). D'autre part, j'ai vécu de manière contradictoire mon rapport entre monde savant et personnel. Vis-à-vis des travaux de recherche, j'ai éprouvé parfois de la fascination (trop grande légitimité accordée au Savoir), et paradoxalement aussi des phénomènes repoussoirs entre mon identité de praticienne, voire de militante, et celle de chercheuse. Mon identité personnelle militante a pu être un frein à l'adoption d'une posture de chercheuse. « Les militants ne vont s'approprier la connaissance issue du monde savant que dans la mesure où cela n'implique par une rupture avec la connaissance dont ils disposaient préalablement. Des ajustements à la marge demeurent possibles<sup>730</sup> ». Je pense avoir été transformée par cette expérience de recherche dans la mesure où j'ai vécu aussi une acculturation par la recherche universitaire (perte des repères, déstabilisation de mes schémas de pensée, reconstruction d'une nouvelle identité). Garbarini défend que ce conflit peut être riche pour celui qui réussit à dépasser les effets d'inhibition<sup>731</sup>. Dans mon cas le processus a été une épreuve. J'ai eu peur de perdre mes repères, le socle de ma vision personnelle du monde. A plusieurs reprises mon identité militante et la posture de chercheuse ne s'articulaient plus. La recherche peut apparaître un tel luxe, un retrait (voire un refuge) par rapport au mouvement social, aux risques et aux contradictions de l'action. J'ai cherché au cours de ces différentes étapes à recomposer un entre-deux, ce qui m'a pris du temps et de l'énergie, sans être certaine d'y être parvenue. J'ai d'ailleurs cessé mes activités militantes dans des organisations sur le terrain pendant presque la totalité de la thèse.

J'ai dû, à partir d'une position entièrement intérieure conquérir l'extériorité nécessaire pour produire des connaissances universitaires sur les travaux de la recherche-action et avec ses sujets. Cette construction de la position de chercheuse a pu s'appuyer sur l'extériorité offerte par l'université (les cours, les réactions des autres chercheurs, l'accompagnement d'un professeur). L'autre élément important dans cette construction est le travail du temps et les ruptures temporelles. Ce n'est pas un hasard si mon travail d'exploitation en tant que chercheuse a pris systématiquement place pendant mes périodes de congé, qui instaurent une forme de rupture avec mon statut d'acteur.

J'ai utilisé plusieurs moyens pour travailler ces différentes positions :

- l'écriture de différents types de carnets (immédiateté située, position médiane, recul théorique)
- m'isoler physiquement et intellectuellement pendant un temps prolongé, seule possibilité pour endosser suffisamment la posture de chercheur extérieur
- cultiver les sorties du milieu pour décaler le regard régulièrement, par les diverses lectures, d'autres expériences et les séminaires de recherche dans différentes disciplines
- être fidèle par rapport aux propos tenus par les acteurs
- avoir une activité réflexive rétroactive, revenir sur certains moments, étapes, pour les percevoir autrement

Dans le souci de distanciation vis-à-vis de mon propre engagement militant, et pour mieux distinguer entre le JE personnel (sans renier mes racines), le JE de la chercheuse (institution universitaire), et le NOUS de la recherche-action, j'ai procédé à une réflexion sur mon rapport à l'objet (cf autobiographie commentée du chapitre précédent) et mes différentes implications. Ce travail m'a aidé à ne pas confondre la dynamique du groupe et celle de la recherche. Il m'a amenée à expliciter des éléments qui n'étaient pas forcément conscients. « Au-delà d'un

<sup>730</sup> PERNOT, H. Op.cit. p. 191

<sup>731</sup> GARBARINI, J. « Formateur chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement » dans MACKIEWICZ, M.-P. Op. cit. pp.83-90.

simple impératif méthodologique qui relèverait d'une pure logique de justification, le recours à une démarche autobiographique s'impose car notre vie personnelle n'est pas seulement à l'origine de notre pensée ou la source de notre prétention à « dire » quelque chose sur le monde mais est aussi la matrice de nos interrogations comme de nos catégories de pensée <sup>732</sup>».

De plus, le chercheur impliqué dans l'acte de recherche, est pris dans tout un réseau de relations (sociales, affectives, économiques, institutionnelles, culturelles, politiques) qui conditionnent et orientent ses activités. « L'explication et l'analyse de ces relations constituent alors une nouvelle approche non seulement de l'objectivité, mais de la démocratisation du savoir. L'implication du chercheur, c'est en particulier tout le réseau d'institutions, de lieux, de relations, de moyens, de temps qui lui permet de savoir et de créer du savoir <sup>733</sup> ».

Dans ce travail de recherche, j'ai « transporté » effectivement différents statuts et implications:

Statut	Implication
apprentie chercheuse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre du plaisir dans le rapport au savoir, à partir d'enjeux réels, pour « découvrir un nouveau rouage dans la machine du monde <sup>734</sup> »</li> <li>- contribuer au champ de recherche sur les pratiques contemporaines d'éducation populaire</li> <li>- produire des connaissances sur une expérimentation d'éducation au politique, ses enseignements pédagogiques en termes de processus d'émancipation</li> <li>- prendre en compte les contraintes liées au jugement de ses pairs dans le contexte universitaire</li> </ul>
actrice (parmi les initiateurs et coordonateurs) et exerçant comme professionnelle de l'éducation populaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire vivre avec d'autres un cadre collectif de travail libérateur, de paroles, de réflexions, avec une exigence d'égalité</li> <li>- bâtir ensemble une action pour transformer les situations d'insatisfactions, identifier des marges de manœuvre pour fonctionner, agir autrement</li> <li>- faire mouvement, impulser du collectif, repolitiser les pratiques d'éducation populaire</li> <li>- travailler les écarts entre discours et pratiques au sein de l'association où j'exerce</li> <li>- questionner ma propre pratique d'éducatrice populaire car insatisfaite des réponses apportées (énigmes à résoudre, besoin de réflexion sur mon métier)</li> <li>- ne pas s'essouffler dans sa pratique (routines)</li> </ul>

<sup>732</sup> GAULEJAC (de), V., HANIQUE, F., et ROCHE, R. (Dir.) op. cit. p 82-83

<sup>733</sup> LE BOTERF, G. « Nouvelle relation entre experts et acteurs sociaux », *Pour*, N°90, juin-juillet 1983, Privat, p. 44.

<sup>734</sup> WRIGHT MILLS, C. *L'imagination sociologique*. La Découverte, 1997 (1<sup>ère</sup> édition, Maspéro, 1967) ; trad. de : *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, 1959. p. 127.

Citoyenne du fin du XXème et du début du XXI <sup>ème</sup> siècle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- répondre à une angoisse existentielle sur le sens de son action : est ce que ce que je fais est utile, nuisible, de quel côté je me situe vraiment (domestication ou émancipation)?</li> <li>- manque de confiance en moi, perspective de m'étayer par des connaissances approfondies dans un domaine</li> <li>- goût pour le dépassement, assouvir ma curiosité (développement personnel)</li> <li>- exprimer ma sensibilité à l'injustice, mon refus de la résignation</li> <li>- femme d'une génération de classes moyennes, qui, comme celles qui ont animé les mouvements pour la participation dans les années 1970, ont une défiance à l'encontre des partis politiques<sup>735</sup> de gouvernement</li> <li>- en tant que militante de gauche et internationaliste entretenir la force de la critique et sa créativité sur des propositions d'alternative élargie en sortant de l'entre soi militant?</li> </ul>
Compagne et entraîneuse	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avec F. Lepage je forme un couple qui depuis 1997 joue un rôle d'entraînement dans les initiatives de critique et de recherche de repolitisation de l'éducation populaire. Ce rôle s'est exercé au niveau national à partir de nos postes à la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture dans deux sphères distinctes : au Ministère de la jeunesse et des sports pour mon compagnon F. Lepage, et au CNAJEP pour ma part. Il s'est poursuivi avec notre déménagement en Bretagne via la recherche-action entre 2002 et 2006. Il connaît de nouveaux rebondissements par l'activité de la nouvelle organisation (Scop <i>Le Pavé</i>) et notamment la dimension publique de F. Lepage au travers de la large diffusion de ses conférences gesticulées<sup>736</sup></li> <li>- militante professionnelle en couple dans de mêmes aventures avec les effets d'enchevêtrements que peut suggérer cette situation pour l'ensemble des régulations que de telles activités génèrent</li> </ul>

Par ailleurs, dans mon exercice professionnel (dans mon statut d'acteur) j'étais principalement en situation de formatrice. A la lecture de la « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle <sup>737</sup> », j'ai reconnu plusieurs phantasmes (tous à vrai dire m'ont traversée) qui sont majoritairement à l'œuvre dans mon statut de professionnelle et d'une autre manière dans mon implication de chercheuse. J'ai été tiraillée entre le phantasme du militant et celui du désir maïeutique. Le phantasme du militant (faire bouger, changer) est plus présent au départ dans ma posture. J'ai ensuite appris par la recherche-action et avec la posture de chercheuse à exprimer différemment mon engagement. J'ai compris comment en limiter les effets négatifs en instaurant des conditions qui lui permettent de s'exprimer, en travaillant sur la forme, en encourageant plus la confrontation avec d'autres points de vue et la réflexion collective. J'en ai observé les fruits dans mon activité professionnelle par l'importance de discours opposés au mien lors des temps de rencontre que j'animais. L'autre fantasme présent dans ma posture est celui du désir maïeutique (accoucher, faire émerger). Il m'a certainement amenée à des excès pendant la deuxième année de recherche-action (effacement), à surdoser l'écoute

<sup>735</sup> GAUDIN, J.-P. *La démocratie participative*. Armand Colin, 2007.

<sup>736</sup> cf chapitre III.2.3. L'éducation populaire politique désirée et réinventée par la SCOP Le Pavé

<sup>737</sup> ENRIQUEZ, E. « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle » dans *Connexion*, N°33, 1981, pp. 93-109.

compréhensive, la confiance, à l'inverse de la posture militante à trop faire taire mes points de vue. J'ai essayé de pratiquer parfois une forme de mise en retrait de mon identité de praticienne (en veilleuse) au cours de séances plénières surtout à partir de la deuxième année. Je suis consciente que ce retrait n'a pas empêché mon influence sur le groupe, mais elle m'a obligée à être beaucoup plus à l'écoute que dans mon positionnement précédent. Tout au long de la recherche, j'ai donc navigué entre une stratégie de compartimentage (les termes de la contradiction sont séparés dans le temps, l'espace, l'action) et une stratégie d'oscillation (tantôt l'une, tantôt l'autre position est mise en avant, praticienne, chercheuse)<sup>738</sup>.

Pour Pain, « la recherche-action est tributaire d'une analyse institutionnelle systématique, obsessionnelle, de la place du chercheur et de ses réseaux de domination imaginaire et symbolique. Ses réseaux à la fois psycho-familiaux, et ses réseaux internalisés de dépendance qui continuent de tenir le système d'apprentissage et refusent inconsciemment l'émancipation du sujet, pour la plus grande gloire bien sûr de ceux qui savent<sup>739</sup> ». Je nomme ci-dessous quelques caractéristiques de mes relations sociales, affectives, économiques, institutionnelles, culturelles et politiques en lien avec l'objet et mes conditions de recherche.

Relations	Caractéristiques
<u>Sociales</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je n'ai pas d'enfant, mon compagnon est aussi investi dans ce milieu, je peux utiliser mon temps libre dans des activités militantes et dans la recherche avec le réseau d'autres chercheurs</li> <li>- j'ai côtoyé plusieurs réseaux de l'éducation populaire, j'étais reconnue dans ce milieu au niveau national</li> <li>- j'ai déjà collaboré dans plusieurs expériences de travail avec des universitaires (rôle de passeur)</li> </ul>
<u>Affectives</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai des relations de couple par le fait que mon compagnon est investi dans la recherche-action, des amitiés récentes avec quelques participants à la recherche-action (devenus pour certains coopérateurs)</li> <li>- La recherche-action m'a aidé à faire collectif autour des écarts entre mon travail idéal et prescrit (source de souffrance)</li> </ul>
<u>Economiques</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- je vis dans un confort matériel de classe moyenne, dans une situation financière qui me permet sans trop de sacrifice d'acheter des livres, d'avoir participé à cette démarche de recherche-action (en payant une partie de l'hébergement et des repas), les journées de regroupement étant prises sur mon temps de travail (négociation interne avec l'employeur)</li> </ul>

<sup>738</sup> BAREL, Y. *Le paradoxe et le système : essai sur le fantastique social*. Presses Universitaires de Grenoble. 2<sup>ème</sup> édition. 1882 cité par CANTER KOHN, R. « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur », op. cit. p. 34

<sup>739</sup> PAIN, J. *L'analyse institutionnelle comme politique de vie : l'institution au jour le jour. Je suis un irréductible* [en ligne] Université Paris X, octobre 2002 [consulté le 10 novembre 2003], disponible sur <http://1libertaire.free.fr/AnalyseInstitutionnelle08.html>, p. 6

<u>Institutionnelles</u>	- je travaillais comme cadre dans une fédération départementale avec un point de vue moins localisé et plus stratégique institutionnellement, ayant des relations privilégiées avec les collectivités territoriales, avec différents services de l'Etat et ensuite avec des laboratoires en sciences de l'éducation, en sciences sociales et en sciences politiques de l'université de Rennes
<u>Culturelles</u>	- femme d'une trentaine d'années, blanche, issue de classe moyenne, née en 1973 en France, ayant une formation universitaire (bac + 5), avec un métier qui me permet d'étudier, de lire, j'ai déjà écrit quelques articles publiés et réalisé plusieurs études et démarches proches de la recherche-action et co-organisé des universités d'été de l'éducation populaire - Ayant beaucoup voyagé enfant puis dans mon poste précédent (différents déplacements) et dans ma vie (déménagements, notamment à l'étranger). L'expérience antérieure d'un dépaysement social de la part de l'enquêteur peut permettre de changer de « lunettes »
<u>Politiques</u>	- je me situe à l'extrême gauche politique, militante anti-capitaliste, ayant eu des engagements à Attac (création du comité local en Centre Ouest Bretagne) et dans un syndicat (S.U.D. Culture puis E.P.A.-F.S.U. éducation pluralisme autogestion), ayant voté une fois pour les Verts aux élections européennes puis été adhérente épisodique à la L.C.R. ainsi qu'au N.P.A.

Ce qui permet d'imaginer des effets de ces relations sur mon travail de chercheur et sur les interactions avec le reste du groupe :

<b>Avantages</b>	<b>Inconvénients</b>
Parcours universitaire distinct de la voie majoritaire des personnes qui exercent dans le milieu étudié (autodidacte ou formations très professionnalisées). Je n'ai jamais été complètement intégrée dans ce milieu ce qui peut limiter les risques de fusion avec le milieu observé	Ce parcours différent dans ce milieu suscite parfois rejet (notamment du langage) et/ou estime, admiration (relations dissymétriques), qui peut limiter la confiance et l'expression des désaccords
Je n'avais pas de relation hiérarchique formelle avec le milieu observé. Je faisais partie du collectif initiateur, et préalablement des personnes impliquées dans l'animation de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire (bénéficiant à ce titre d'une reconnaissance)	Cela ne veut pas dire que je n'ai pas d'influence sur les groupes (je suis souvent en situation d'animation) mais à un niveau plus informel, plus diffus, moins visible et donc peut être moins contestable.



Je rentre facilement en relation avec de nouvelles personnes et suis facilement en empathie	L'affectivité avec les personnes peut faire qu'on ne voit plus certaines choses ou qu'on ne peut plus se mettre à distance
J'ai un esprit de contradiction présent. Je suis militante avec une approche critique de l'éducation populaire instituée et défends une vision de celle-ci comme travail de la culture dans la transformation sociale, ce qui m'a valu d'être appréciée par certains acteurs et sollicitée à plusieurs reprises pour tenter de revisiter des pratiques de ce milieu	Parfois les acteurs de l'Education populaire peuvent avoir l'impression que je les trahis, puisque je remets en cause des pratiques (risque de perte de la relation de confiance avec certaines personnes). Dans un milieu qui porte un autre imaginaire de la militance (plutôt en terme de nombre d'heures), ou ne l'est plus beaucoup, cela crée des incompréhensions, des défenses chez d'autres personnes
Côté entraînant de mon militantisme qui offre des grilles d'analyse, des expériences, et des propositions d'action, susceptibles de coaliser des individus appartenant à des univers sociaux hétérogènes	Risque de vouloir s'approprier la maîtrise de la définition du sens et des enjeux de la mobilisation malgré une volonté affichée en toute bonne foi d'offrir les moyens aux groupes d'être acteurs de leur libération <sup>740</sup>

Des problèmes de pouvoir et d'éthique se posent tout au long de la recherche et ce jusqu'au rendu public des résultats de la recherche. Comme l'explique Canter-Kohn<sup>741</sup>, la posture du chercheur en recherche-action contraste avec la plupart des positions de l'observateur participant, de par le fait que le chercheur prend part expressément et ouvertement dans les actions engagées. Comment gère-t-il son influence sur l'orientation des travaux du groupe par son implication dans l'accompagnement (propositions d'analyses, apports, animation des discussions) ? Cela engendre différents problèmes y compris parce que cette observation réintroduit une division du travail dans la recherche-action. Qui observe, qui interviewe, à quel moment, pourquoi, au nom de quelle compétence, qui fournit les informations, qui rédige, avec quels destinataires ? La double qualité d'insider et d'outsider entraîne pour le chercheur un double rapport intellectuel aux acteurs et une attention double à lui-même.

Même s'il est potentiellement plus contrebalancé dans une recherche-action, le pouvoir du chercheur, de nommer, d'interpréter, reste entier. Même si la recherche-action telle qu'elle a été engagée s'est fixée l'exigence de déshierarchiser les relations de savoir-pouvoir (« chacun est porteur de connaissances (...) chacun ici est porteur d'un savoir (...) on est tous porteur d'une culture<sup>742</sup>»), celles-ci restent profondément inégales. Les niveaux de formation dans le groupe étaient hétérogènes, ce qui a créé une hiérarchie en termes de rapports aux savoirs (notamment par le biais des langages) différemment ressentie par les participants. Les savoirs théoriques, universitaires, bénéficiaient souvent d'une plus grande considération. Les relations entre chercheurs et sujets-objets de recherche demeurent dissymétriques, par exemple par rapport à la place prise par les « intellectuels » dans la démarche. En reprenant la fréquence des expressions pendant la première année de recherche-action (les quatre premiers regroupements), j'ai observé des ordres d'apparition plus importants que d'autres.

<sup>740</sup> MATHIEU, L. « La 'conscientisation' dans le militantisme des années 1970 » dans HAMMAN, P., MEON, J.-M. et VERRIER, B. (dir.) op. cit. pp. 251-270.

<sup>741</sup> CANTER-KOHN, R. « L'observation participante et la recherche-action : une comparaison », dans *Pratiques de formation-analyses*, université Paris 8, N°18, décembre 1989, pp. 71-72.

<sup>742</sup> Cf Annexe 4. Une recherche-action existentielle

En groupe plénier, l'accompagnateur universitaire, Taylor, reste effectivement très présent dans les prises de paroles. Sa parole est souvent écoutée avec attention, alors que d'autres prises de parole sont facilement chahutées. Les quatre groupes que révèle ce travail sur les fréquences de prise de parole reflètent une hiérarchie en son sommet par les niveaux de formation : le premier groupe des plus diplômés, d'un niveau universitaire minimum de cinq années d'étude après le baccalauréat, s'exprime le plus au cours de cette première année. Pendant la deuxième année une observation collective d'un des groupes a mis en lumière la place dominante des prises de parole masculine et des aînés du groupe (« les barbes »). En revanche si l'on prend les regroupements de la fin de la troisième année (de recherche-action) cette situation n'est plus observable. Globalement il n'est « pas facile de prendre la parole dans le grand groupe. Il y a des paroles dominantes ». J'avais également observé ce qui m'avait paru relever d'attitudes de déférence de la part de certains participants envers l'accompagnateur universitaire de la démarche<sup>743</sup>.

En ce qui me concerne, je l'ai évoqué dans le tableau précédent, ma situation de chercheuse, de classe moyenne, de cadre de l'éducation populaire, m'a permis de bénéficier de moyens (temps pour étudier, ressources de l'université) dont les autres participants ne disposaient majoritairement pas. Le fait que je sois inscrite à l'université, et ai l'opportunité de rencontrer l'accompagnateur universitaire de la recherche-action régulièrement a créé une relation particulière, me donnant un certain pouvoir par rapport aux autres participants. Ayant été parmi les initiateurs de la démarche, je suis longtemps restée une des personnes référentes pour prendre des décisions (cela a diminué pendant la deuxième année de recherche-action). Ma tendance à beaucoup m'investir m'a donné souvent plus de pouvoir (gestion de l'information, organisation des comités de pilotage...). Il me semble que la dissolution du comité de coordination était pertinente à cet égard même si cela a créé du désordre et un fonctionnement encore moins démocratique dans un premier temps.

La relation étroite entre chercheuse et milieu enquêté, induit des transformations de relations et d'opinions. Je pense à mon influence (en tant qu'initiatrice, passeur entre mondes savants et professionnels, et militante), mais aussi à celle de Taylor, universitaire présent et accompagnateur de la démarche de recherche-action. Lorsque ce dernier après réflexion a fait le choix de s'impliquer davantage dans la recherche-action, sa situation est devenue plus délicate. Son positionnement lui a fait perdre la confiance d'une partie du groupe. Lorsque le comité de pilotage de la recherche-action s'est également dissout à la demande de participants pour autogérer les responsabilités et décisions, il n'a dès lors plus eu accès aux travaux des groupes. Le groupe aurait dû revoir en même temps que ce changement de fonctionnement la question de la relation d'accompagnement. Son rôle d'accompagnateur en a été diminué, jusqu'à la décision par le groupe plénier de mettre fin à son soutien en 2006.

Dans l'approche transversale, Barbier<sup>744</sup> explique comment ouvrir l'institution qu'il décline en questions sur une situation sociale où le psychosociologue interviendrait : « Dans cette perspective, l'analyse est collective et les questions concernant le pouvoir, le savoir et l'avoir sont valables pour tous ». Le besoin de cette analyse collective a germé dans la recherche-action, parce que les positions, les statuts des uns et des autres avaient changé : plusieurs chercheurs-acteurs ont réclamé cette mise à plat mais elle est intervenue tardivement au regard de l'attente exprimée.

---

<sup>743</sup> Transcription, recherche-action, actes du regroupement de janvier 2004, Brest, p. 2 et p. 9

<sup>744</sup> BARBIER, R.op. cit.

Liu parle de dilemme éthique entre chercheurs et clients (des vues différentes) sur la finalité du système social étudié. « On a découvert et élaboré dans beaucoup de travaux que le problème présenté (par le client) pouvait ne pas être le plus important de ceux sur lesquels travailler. Le client devait à un moment donné du processus transformer sa perception du problème à partir de la formulation initiale vers une autre formulation, au fur et à mesure que le chercheur conduisait son diagnostic et ses études sur les possibilités<sup>745</sup> ». Dans cette thèse, mon problème éthique s'est traduit à deux niveaux : celui de l'usage des matériaux, et plus fortement encore, l'interprétation des savoirs produits par l'ensemble du groupe de la recherche-action. Chronologiquement le problème éthique se pose d'abord de savoir comment se négocie ouvertement le droit d'exploiter en tant que chercheuse des matériaux produits dans cette démarche collective. Chaque personne et sous-groupe, au travers de l'usage externe qui en est fait peut entrer dans une dimension publique. A qui appartient le matériel ? A quel point puis-je puiser dans ces matériaux pour rédiger la thèse ? Ces questions sont essentielles mais peu de travaux méthodologiques insistent sur leur importance. Taylor a par exemple mené une recherche-action avec un groupe d'ATD-Quart Monde qui a refusé au collectif de chercheurs le droit d'utiliser leurs matériaux à l'issue de la démarche.

Je craignais en me présentant comme apprentie-chercheuse de changer de statut aux yeux des autres. Au départ, lors du regroupement des 3 et 4 avril 2004 une brève information de ma part a consisté à énoncer que nous étions plusieurs en formation ou en thèse à souhaiter faire un usage individuel des éléments du travail collectif de la recherche-action. Cela n'a pas suscité de réaction. Pour utiliser les travaux de sous-groupe j'ai négocié une nouvelle autorisation du groupe. Celle-ci a eu lieu lors d'un des derniers temps de regroupement plénier (octobre 2006 puis en mars 2007 au moment des actes) j'ai alors à nouveau abordé les problèmes éthiques de l'usage des matériaux (internes au groupe) dans ma recherche. Les membres du groupe ont accordé leur confiance pour mon travail sur les données. Ni moi, ni eux, n'avons proposé ou exigé un droit de regard sur les résultats.

Le Grand fait remarquer à quel point cette question déontologique est sous-traitée dans le corpus méthodologique sur les histoires de vie<sup>746</sup> et souvent limitée à la question de la confidentialité. Il invite à s'interroger sur les effets nuisibles possibles de la recherche pour les personnes investiguées. Le Grand propose de donner en gage d'une visée démocratique de la recherche des droits de réponse aux sujets concernés par une recherche, propriétaires des matériaux<sup>747</sup>. Personnellement j'ai éprouvé une fois la situation d'être enquêtée par une chercheuse sur un sujet, qui plus est, particulièrement intime. J'ai été interviewée pendant plus de deux heures par une anthropologue, ainsi que plusieurs membres de ma famille avec lesquels mes relations étaient particulièrement complexes et fragiles. A la suite de cet entretien, je devais être amenée à revoir mon enquêtrice. J'ai trouvé finalement trop intrusive et douloureuse la nouvelle série d'entretiens et ai décidé de m'en tenir là. Je n'ai dès lors plus reçu de nouvelles de la chercheuse, et ne sais, encore aujourd'hui, quel usage elle a fait de ces matériaux. Comment aurais-je réagi à la lecture du travail de cette chercheuse, me serais-je reconnue dans son analyse ? Aurai-je autorisé sa publication si elle m'avait demandé mon droit de regard ?

---

<sup>745</sup> LIU, M. op.cit., p. 58

<sup>746</sup> LE GRAND, J.-L. « Ethique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie » dans FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000, p. 224

<sup>747</sup> idem, page 226

Enriquez souligne en effet que ces questions éthiques sont trop rarement abordées dans toutes les démarches d'implication des chercheurs. Il y expose cette question de l'éthique en proposant plusieurs principes : « ne pas nuire », « l'implication personnelle dans le processus engagé », le « savoir donner » (et je rajoute savoir recevoir) et enfin « mettre sa parole à l'épreuve de la parole des autres »<sup>748</sup>. J'ai pour ma part sous-estimé la question des effets de mon interprétation auprès des personnes enquêtées. « Dire l'histoire est un pouvoir. Narrar constitue une mise en intrigue<sup>749</sup> ». J'ai effectué quelques entretiens et correspondances, à l'issue du DEA, puis en fin de recherche (entre mai 2007 et novembre 2007 avec trois personnes) notamment à partir de mes écrits provisoires de recherche (en juillet-août 2010), pour recueillir des retours sur mon travail avec certains participants que je savais plus critique de mes interprétations. Ces quelques retours confirment l'importance de questionnements éthiques quant à la posture du chercheur (l'usage des matériaux et les suites données à leur exploitation).

Un des échanges m'a interpellé sur les effets de violence symbolique de mon interprétation des données de cette enquête. « Est présente la violence symbolique de l'interprétation dans le travail qui nécessite d'aplatir une réalité qui était intrinsèquement complexe<sup>750</sup> ». L'un des courriers de cette correspondance fait part d'une colère quant à l'interprétation des travaux du sous-groupe dont cette personne fait partie, tant par les autres groupes qu'au travers de mon travail de recherche. A l'intérieur du groupe de chercheurs-acteurs et malgré les intentions d'égalité des savoirs, les pratiques de jugements ou modes de comparaison imposent une hiérarchisation, enfermant l'autre dans une catégorie. Les effets d'étiquetage au cours de la recherche-action étaient très palpables. Mathieu montre l'ambiguïté de la pratique de la 'conscientisation' d'une section locale des militants du Nid, une association abolitionniste née dans la mouvance de la J.O.C. (Jeunesse Ouvrière Catholique)<sup>751</sup>. Les militants de ce mouvement, tout en affichant une volonté affichée de préserver l'autonomie des prostituées (en appui sur la théorie pédagogique de Freire), ne cessent de façonner le sens du mouvement en cherchant à faire adopter aux prostituées les options stratégiques qu'ils trouvent plus pertinentes.

En tant que chercheuse, je pensais avoir fais attention à ne pas trahir la pensée des personnes composant le groupe tout en formulant ma propre analyse critique. Cette personne raconte cependant avoir souffert en lisant les actes de la recherche-action (auxquels tous les participants ont contribué) et mes écrits provisoires de recherche, d'avoir été étiquetée, stigmatisée, classée. Elle fait d'ailleurs le rapport avec une expérience passée, tout aussi réductrice, devant un jury d'un diplôme d'animation. « D'un point de vue existentiel, cela met en œuvre une dynamique réductionniste (...) Toute pensée analytique fonctionne sur la mise en catégorie, l'identification à un type<sup>752</sup> ». J'ai réfléchi aux critiques que cette participante m'adressait et j'ai mesuré la violence de mes interprétations par rapport à son expérience. Cette mise à l'épreuve m'a permis de questionner mon interprétation.

Cet échange s'est poursuivi sous forme de correspondance, je lui ai transmis le fruit de mes réflexions et lectures pendant cette période, et elle me transmettait de son point de vue. Elle me reprochait mon interprétation trop superficielle et réductrice d'échanges, qui ne faisaient pas suffisamment part des désaccords internes au groupe en question :

<sup>748</sup> ENRIQUEZ, E. « L'éthique de l'intervenant » dans VRANCKEN, D. et KUTY, O. *La sociologie et l'intervention : enjeux et perspectives*. De Boeck Université, 2001, pp. 299-310.

<sup>749</sup> LE GRAND, J.-L. « Ethique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie », op. cit. p 233

<sup>750</sup> *ibid.* p. 234

<sup>751</sup> MATHIEU, L. Op. cit.

<sup>752</sup> *idem*, p. 233.

« Ce qui fait qu'une bonne partie de ce que tu dis sur notre groupe est sans doute exact, bien que l'analyse des causes n'en soient pas justes. Les gens qui composaient notre groupe étaient majoritairement des gens très engagés politiquement (...) mais engagés d'une façon « différente »- que nous n'avons pas su expliquer, faute peut être d'un commun vocabulaire. Je reprends tout ce que tu as dit sur la 'culpabilité', la 'repentance' et le vocabulaire mystique – je suppose que, vu de l'extérieur, tu peux avoir raison et c'est vrai qu'il faut faire attention aux mots employés- mais dans nos dialogues la culpabilité est absente, on se pose, comme toi, la question de savoir « comment » éduquer au politique les jeunes qui se précipitent dans la solidarité internationale sans réflexion aucune, tout autant que les étrangers migrants et autochtones rencontrés lors de nos actions. C'est un énorme et réel problème<sup>753</sup> (...) Ce que tu n'as pas forcément perçu, je pense que c'est parce que S. a volontairement lissé et positivé toutes nos rencontres, c'est à quel point nous avons un fondamental désaccord, en tout cas lui et moi sur ce qu'il appelle la 'citoyenneté planétaire' à laquelle je ne souscris absolument pas».

Cette correspondance m'a renvoyé à la question cruciale : n'avais-je pas suffisamment développé un sens de l'ambivalence, de l'équivocité, de la polysémie des manières d'envisager l'éducation au politique ? Elle soulève bien la violence symbolique exercée par la chercheuse, qui en passant d'une position compréhensive à un point de vue distancié, « dépossède le sujet de sa parole et provoque ainsi un sentiment de trahison<sup>754</sup> ».

Cette recherche cumule plusieurs difficultés et avantages liés au trait d'union de la praticienne-chercheuse. Si l'implication du chercheur n'est maintenant plus considérée comme une tare, encore faut-il en élucider les conséquences, non pas pour prétendre à la transparence mais donner à voir le travail d'ajustement incessant pour distinguer les registres sans nier leurs interférences. J'ai proposé de mettre à jour quelques-unes des délicates contradictions auxquelles j'ai été confrontée et de formuler quelques questions éthiques soulevées par cette situation au cours de ma recherche.

Etre impliqué, c'est comme le souligne Le Grand, « être pris dedans », entraîné et ce d'une manière logique et irrémédiable<sup>755</sup>. Ces implications plurielles et largement implicites ne peuvent être gommées. Cela veut dire par exemple que notre apprentissage des catégories sociales, notre perception de tel ou tel « problème social », ce qui fait sens comme ce qui, au contraire pose question, procède de notre parcours historique et est intimement liée à notre histoire personnelle.

Assumer son engagement, et faire usage de réflexivité, semblent de meilleurs gages de lucidité et de travail scientifique, que la neutralité. Ma situation de praticienne-chercheuse, correspond à une triple implication entre ma posture personnelle de femme engagée avec une expérience de la société, ma posture d'actrice de l'éducation populaire (professionnelle dans ce champ depuis 1996), et ma posture de chercheuse en appui sur un dispositif de recherche-action. Ces implications enchevêtrées entraînent des dilemmes liés à ces différentes logiques qui se confrontent. Si un minimum d'explicitation m'a paru nécessaire, je ne me leurre pas sur le fait que ces attentions parviennent à rendre compte de leur complexité. Cet exercice d'explicitation de l'implication n'a de sens que pratiqué avec modération et sans illusion excessive<sup>756</sup>.

<sup>753</sup> Lettre de D.D., 31 juillet 2010

<sup>754</sup> BEZILLE, H. « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales » dans FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000, page 203.

<sup>755</sup> LE GRAND, J.-L. « Implexité : implications et complexité », op. cit.

<sup>756</sup> OLIVIER DE SARDAN, J.-P. « Le 'Je' méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain » dans *Revue Française de Sociologie*, N°41 (3), juillet-septembre 2000, pp. 417-445.

## Conclusion II.2. Science et conscience

J'ai souhaité prendre le temps d'examiner les allants-de-soi des théories prépondérantes au moment où je me suis inscrite en thèse. J'ai été frappée par la récurrence de références soulignant l'incertitude de notre société, la fluidité postulée des comportements de l'individu. A contrario la période semblait dévaloriser tout travail de point de vue surplombant, de catégorisation et d'unification. J'ai essayé de voir quels étaient les motifs qui avaient poussé certains courants vers ces accents : souci de prendre en compte la complexité, reflux des explications réductionnistes (approche explicative univoque). Je me suis interrogée avec Marcuse et Freitag sur les excès possibles d'une radicalité dans le subjectivisme de plusieurs courants des sciences sociales tendant à dissoudre l'essence même des sciences.

Cette analyse de l'état du champ scientifique, au moment où je m'inscris en thèse, a pesé dans mon attachement à plusieurs héritages et courants : le marxisme, la Théorie Critique. Je souscris donc à une orientation épistémologique qui revendique d'analyser le social avec l'exigence de cette normativité, comme fondement de la modernité et de l'émancipation qui en est l'idée clef. J'ai ensuite cherché des approches qui conjugueraient mieux micro analyse et contextes de l'action. D'où mon intérêt pour l'économie des grandeurs (« école des conventions »), courant initié par Boltanski et Thévenot, qui, même s'il n'échappe pas entièrement aux critiques précédentes (moindre reconnaissance des identités collectives et des rapports inégaux), a répondu à des exigences d'articulation entre cadre commun, processus de légitimation et orientations des acteurs.

La recherche en sciences de l'éducation doit prendre en compte dans ses démarches scientifiques toutes les difficultés soulevées par l'étude des faits humains. Je soutiens que le travail des sciences humaines ne peut être mené indépendamment des positions normatives (puisque c'est à partir d'elles qu'un jugement de valeur peut être formulé sur les événements). Les jugements de fait sont inséparables des jugements de valeurs. Avec la Théorie critique, je conteste la possibilité d'un savoir isolé, qui ne prendrait pas part à l'orientation de la société. La Théorie Critique rejette tout autant la pensée spéculative que l'orientation positiviste prétendant s'abstraire du social. Le théoricien critique participe de l'histoire, en s'inscrivant dans le mouvement d'émancipation. J'ai donc choisi de développer une épistémologie qui justifie de mener un travail d'objectivation en intégrant cette référence aux valeurs au sein même de la sphère universitaire.

Il s'agit ensuite de développer les conséquences en termes de responsabilité éthique, démocratique et épistémologique, d'un tel mode de production de connaissance. Dans mon cas, j'ai choisi de pratiquer une autobiographie commentée, en exploitant quelques enseignements significatifs au regard de mon objet de recherche. Le chercheur est toujours, d'une manière explicite ou implicite, un « autobiographe malgré lui ». Les éléments de son histoire se retrouvent inévitablement, à des degrés et sous des formes divers, dans sa production intellectuelle. Ce débroussaillage est préalable à un travail de description des caractéristiques des implications multiples de ma recherche. « L'observateur fait partie de son champ d'observation <sup>757</sup> »

J'étudie des situations éducatives in vivo par le biais d'une recherche-action qui nécessite de repenser le rôle du chercheur par rapport aux critères d'une recherche classique. Je fais partie en tant que praticienne, de la communauté éducative étudiée. Ce qui m'expose à de nombreux tiraillements au cours de la recherche. Je tente d'illustrer ces dilemmes entre observation et participation, recherche et action, posture militante et scientifique, ainsi que les questions de pouvoir que pose ma recherche dans la relation avec les sujets-objets de la recherche.

<sup>757</sup> CANTER KOHN, R. «Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur », op.cit. page 19

### **II.3 Une éducation populaire politique**

Après avoir parcouru, les enjeux de lutte autour des définitions des notions de « politique » et de « démocratie », les recherches existantes sur l'« éducation au politique » et les enjeux épistémologiques de ma thèse, ce chapitre aborde le cœur de la problématique. En quoi consisterait cette éducation populaire politique ? Quelle en serait l'originalité compte tenu des critiques que j'ai formulées à l'égard de l'éducation au politique scolaire ?

Je formule une première hypothèse de réponse à l'intrigue principale de ma recherche en précisant comment l'éducation populaire politique pourrait articuler de manière spécifique les processus d'émancipation, individuelle et collective, et la question de la transformation sociale. Je développe ma conceptualisation de l'éducation populaire politique en deux temps : les justifications et fondements d'abord, l'application au travers d'une tentative de modélisation pédagogique ensuite.

Je commence par expliciter ce qui touche aux justifications d'une telle démarche d'« éducation populaire politique » en tentant de répondre à la question « pourquoi ? ». Quelles sont les raisons d'être d'une telle démarche, les circonstances particulières dans lesquelles elle se situe ? Par rapport à quelles continuités ou discontinuités historiques, philosophiques, idéologiques ? Pourquoi les milieux de l'éducation populaire ? En quoi l'Éducation populaire a-t-elle soutenu et peut-elle encore encourager la politisation ordinaire des citoyens pour leur émancipation et la transformation sociale ? Au début du XXI<sup>ème</sup> siècle, à quels enjeux pourrait répondre une éducation au politique avec les visées d'émancipation et de transformation sociale dans une perspective d'éducation populaire ?

Pour problématiser l'éducation populaire politique je propose ensuite mes choix théoriques sous forme de notions clefs. J'aborde les concepts et les courants théoriques qui forment l'architecture de ma thèse. L'éducation populaire politique repose sur des travaux empruntés à différentes disciplines : sciences de l'éducation, philosophie, psychologie, sciences politiques ou sociologie. L'idée d'émancipation constitue la notion centrale de la thèse, autour de laquelle j'articule les autres notions. Cette idée d'émancipation suggère de multiples questions et m'amène à approfondir les présupposés anthropologiques de la thèse : pourquoi faudrait-il s'émanciper ? De qui et de quoi ? Comment caractériser les processus d'émancipation ? Comment les stimuler, avec quelles stratégies et quels supports selon mes choix théoriques ?

Enfin, je cherche à préciser comment ces notions clefs sont articulées avec le champ d'expérience de l'éducation populaire. Cet axe précise l'hypothèse de la thèse, présentée comme condition d'une telle éducation : instruire rigoureusement les conflits. Il s'agit de (re)nouer avec une culture du conflit et du débat, et de contrecarrer les logiques de fragmentation issues du mode de domination complexe dans les sociétés capitalistes. La dernière étape de ce chapitre décrit les tâches possibles de l'éducation populaire politique, au regard de mes choix théoriques et d'une analyse exploratoire du terrain d'enquête.

Ce chapitre se clot par une première entrée pour découvrir le terrain d'enquête en le resituant dans la méthode générale. Ayant abordé séparément les aspects liés à mon implication dans le terrain de recherche, je concentre ici mon propos sur les faits et données recueillies, les caractéristiques spécifiques de la recherche-action, et la description du groupe de volontaires. J'expose d'abord les conditions d'enquête, les outils et les choix d'investigation des matériaux collectés, pour les différentes séquences de recherche. Si l'on souhaite étudier différentes dimensions de l'objet de recherche quels outils d'investigation utiliser selon l'angle et le niveau d'analyse ? Je précise ensuite le cadre d'observation de l'expérience d'éducation populaire politique, une recherche-action « émancipatoire à dominante existentielle », et les conditions d'engagement des participants.

### II.3.1. Justifications et fondements

Cette thèse porte sur des pratiques d'éducation populaire contemporaines articulées à une intention d'éducation au politique. J'interroge dans ces expériences les pédagogies susceptibles de stimuler des processus d'émancipation individuelle et collective dans une visée de transformation sociale au début du XXI<sup>ème</sup> siècle.

La question de l'émancipation au cœur de cette thèse est-elle toujours d'actualité ? Quels liens entre émancipation et éducation populaire ? L'éducation populaire peut-elle concourir à garder l'avenir ouvert, à l'histoire de la liberté, et comment ?

A supposer que l'éducation populaire ait encore une possible légitimité et un champ d'expérience propice à cet entraînement, reste à approfondir les fondements d'une telle recherche, ses présupposés, et les ancrages théoriques pour élaborer la problématique d'une éducation populaire politique. Quelles sont les notions clefs qui supportent l'éducation populaire politique ? Qu'est ce que l'émancipation ? De quoi parle-t-on exactement ? Est-ce une idée, un principe, une caractéristique, une action, un processus ? Comment problématiser les relations, entre émancipation et critique, ou entre critique, capitalisme et démocratie ? En quoi consisterait concrètement une éducation populaire politique ?

#### II.3.1.1 Concourir à garder l'avenir ouvert<sup>758</sup>

Les discours pédagogiques sur l'éducation au politique ou à la citoyenneté, tout comme ceux portant sur le développement d'une posture critique en éducation<sup>759</sup>, s'accompagnent toujours d'un argumentaire introductif visant à légitimer la démarche. Ma thèse se fonde effectivement sur une représentation spécifique des changements qui affectent la société au nom d'une perspective (impliquant un choix de valeurs, un rapport au monde particulier), celle de l'émancipation et de la transformation sociale, et de moyens d'actions, ceux de l'éducation populaire, dans un contexte particulier : le début du XXI<sup>ème</sup> siècle.

Je place la question de l'émancipation est donc au cœur de la problématique d'une éducation populaire politique. La question qui se pose de manière incontournable lorsqu'on cherche à penser l'émancipation, puisque l'étymologie du mot suggère une action de s'affranchir d'une domination, dépendance, aliénation ou exploitation, est : « de qui, de quoi s'émanciper aujourd'hui ? ».

Historiquement, l'émancipation s'est inscrit comme un projet politique au cœur de la modernité, époque où le problème qui se posait à l'être humain était celui de l'émancipation des citoyens, des classes opprimées, des femmes, des minorités ...« La croyance en la possibilité d'un progrès social a été au fondement même de la modernité<sup>760</sup> ». Cet horizon

<sup>758</sup> FREITAG, M. « L'émancipation. L'ontologique de la valeur et l'exigence première de la justice » dans TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, p. 127

<sup>759</sup> ALHADEFF, M. « Interroger les implicites de la critique à l'université : le cas des sciences de l'éducation », communication présentée au colloque international *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, atelier pensée critique et université, organisé par l'Université Paris VIII, 11-14 mai 2009, p. 4

<sup>760</sup> WALLERSTEIN, I. « L'éclipse des garanties de la rationalité », dans *Agone*, n°18-19, 1998, page 64.



d'attente impliquait que l'on pouvait désirer et se rapprocher du bonheur « ici et maintenant », c'est-à-dire sur terre (et non au Ciel).

L'émancipation s'est argumentée différemment selon les périodes, les accents en terme d'aliénation et les stratégies de transformation. Deux récits (deux grandes politiques d'émancipation identifiées au sein de la gauche<sup>761</sup>) -de l'émancipation politique à l'émancipation intégrale- ont d'abord orienté ce projet politique moderne et l'Education populaire : celui des Lumières et son prolongement critique, l'approche marxiste.

Le récit des Lumières est celui de l'émancipation de l'ignorance et de la servitude par la connaissance et l'égalitarisme (émancipation de la conscience, idéal de la raison). La critique du principe d'autorité est centrale dans l'œuvre des Lumières. L'homme doit sortir de l'état de minorité en se prévalant de son propre intellect : liberté de penser, droit et devoir pour tout homme d'user de sa propre intelligence indépendamment d'une autorité quelconque (critique des institutions et des inégalités sociales, critique de la religion, du fanatisme). L'émancipation intellectuelle est dans l'esprit des Lumières étroitement liée à la question de l'émancipation politique. La promotion des savoirs était indissociable de l'entraînement d'une capacité critique tournée vers la contestation d'un régime naturel de gouvernés soumis à leurs gouvernants. Selon Brossat, l'éducation pour tous y est envisagée comme l'une des premières conditions de l'émancipation et renvoie à un mouvement, celui de l'effacement de la séparation entre les hommes et leur gouvernement, et à un modèle politique, celui de l'auto-activité du corps politique des citoyens<sup>762</sup>. Ce modèle d'instruction populaire s'affirme en lien avec une forme de démocratie intense, une démocratie de base, constamment activée. C'est en grande partie la politique d'émancipation républicaine née au XVIIIème siècle, avec les notions d'égalité politique, de citoyenneté ou de souveraineté populaire, dont a hérité l'Education populaire. Elle en a hérité avec son ambivalence contextuelle, c'est-à-dire le caractère périphérique de l'acquisition de nouvelles libertés par rapport à la liberté centrale du droit de propriété qu'exigeait le développement du capitalisme. « A la faveur des révolutions bourgeoises, l'idée d'émancipation signifia l'émergence d'un sujet libre, dans le cadre d'une société dominée par les dynamiques de la propriété privée et du marché. Il s'imposait d'émanciper l'individu, c'est-à-dire de libérer le bourgeois comme le prolétaire de tout lien de dépendance et de désenclaver la société en la débarrassant des vestiges du féodalisme<sup>763</sup> ».

C'est ainsi qu'on peut voir dans le récit marxiste de l'émancipation de l'exploitation et de l'aliénation par la socialisation du travail, porté principalement par le mouvement ouvrier, une caractéristique de l'émancipation, à savoir son caractère toujours inachevé. Le récit marxiste se présente comme un récit de l'émancipation intégrale pour dépasser l'émancipation politique qui constitue un grand progrès mais n'est pas, selon Marx, la forme dernière de l'émancipation en général. Ce dernier va distinguer émancipation politique et émancipation humaine<sup>764</sup>, deux formes d'émancipation à réaliser dans plusieurs phases du développement humain. Cette perspective découvre une autre caractéristique de l'émancipation comme processus (et projection) dans la longue durée. L'émancipation de la raison ne repose pas uniquement sur le seul facteur de la bonne utilisation de la raison dans l'éducation et la formation de l'individu, mais il faut également prendre en compte les conditions sociales

<sup>761</sup> CORCUFF, P. « De Rosa Luxemburg à la social-démocratie libertaire » dans *Contretemps*. N°6, février 2003, Textuel, pp. 101-108.

<sup>762</sup> BROSSAT, A. *Le grand dégoût culturel*. Seuil, 2008, p. 99.

<sup>763</sup> BOURQUE, G. « L'émancipation et la modernité politique » dans TREMBLAY, G. op. cit. page 8

<sup>764</sup> MARX, K. « A propos de la question juive » (1844) Chapitre II dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1982). 2009, pp. 47-88.

contre lesquelles il faut lutter dans le champ politique<sup>765</sup>. Cette ambition d'émancipation intégrale est défendue par les mouvements ouvriers (Marx, Proudhon, Gide, Vaillant, Robin, Pelloutier...) et le courant ouvrier de l'Education populaire. C'est le cas par exemple des orientations dans les bourses du travail (Pelloutier à la fin du XIX et au début du XXème siècle<sup>766</sup>) avec la mise en place à la fois de services sociaux mais aussi d'éducation ouvrière sociale et socialiste, base de rencontres interprofessionnelles et locales, outil de soutien aux luttes (caisse de grève, ...), comme moyen d'apprendre à se gouverner eux-mêmes. Le mouvement ouvrier a aussi puisé dans les récits utopistes une critique de la société, un idéal de liberté, les rêves et l'espoir d'une autre organisation possible (Babeuf, Cabet, Owen, ...). La politique d'émancipation socialiste au sens large (incluant sociaux-démocrates, communistes, une partie importante des anarchistes, etc.) est le prolongement critique de la politique d'émancipation républicaine.

Le mouvement de dépassement perpétuel, caractéristique de l'émancipation ne s'est pas arrêté à ces deux grands récits. L'émancipation étant dialectiquement liée à l'aliénation (au sens générique de toute forme de détermination susceptible de limiter la définition de soi et l'autoréalisation des individus<sup>767</sup>), d'autres reformulations ont entretenu l'histoire de la liberté, cherchant dans les récits précédents de l'émancipation, ce qui avait pu les limiter, les détourner ou se retourner contre eux. Parmi ces courants, figurent entre autres la Théorie Critique de l'Ecole de Francfort, le féminisme, les mouvements de libération et les théories subalternistes, qui se sont développés depuis lors, et particulièrement avec le développement des mouvements d'émancipation des colonisés, des dominés, qui se sont multipliés dans la seconde moitié du XXème siècle.

L'émancipation, comme horizon d'attente, engagement vers plus d'égalité et de liberté, a partie liée avec la relation politique. « Les hommes du refus (...) sont les premiers candidats à la citoyenneté. Ils sont les premiers politisés<sup>768</sup> ». L'émancipation suppose qu'émerge un sujet social qui non seulement revendique mais impose une réalité autre, contre les pratiques de dessaisissement. En ce sens, l'émancipation est liée à la démocratie, et comme elle, est toujours inachevée et à refaire.

La démocratie n'est pas innée, elle se reconquiert en permanence, elle se pratique. L'histoire nous enseigne que de tout temps le pouvoir a cherché à limiter l'apprentissage et l'exercice politique du peuple de différentes manières<sup>769</sup>. L'oppression directe pure et simple ou des formes plus subtiles de normalisation de ses formes d'expression (faire accepter comme naturelles et nécessaires des formes de gestion/répartition des contraintes). L'enjeu de cette thèse est celui d'une lutte toujours inachevée : la réappropriation par le peuple de cet apprentissage et exercice politique quotidien, un processus de reconquête permanente contre la privatisation des pouvoirs et des richesses. Ce processus de dépassement a un rapport étroit avec la connaissance et le savoir, la prise de conscience qu'il pourrait en être autrement. « S'émanciper exige d'avoir conscience de l'existence d'une aliénation » même si cela n'y suffit pas, « car ce processus nécessite de mener des actions pour changer la situation »<sup>770</sup>.

<sup>765</sup> WULF, C. « Le retour de la science de l'éducation critique ? La théorie critique de l'Ecole de Francfort reconsidérée » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars 2002, université Paris VIII, formation permanente, pages 125-129.

<sup>766</sup> SPADONI, P. *Fernand Pelloutier et les bourses du travail*. Canal Marches. Documentaire dvd. 59 mn. 2002.

<sup>767</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. Op. cit. page 521

<sup>768</sup> FERRY, J.-M. *Puissance de l'expérience*. Tome II. Les cadres de la connaissance. Cerf, 1991, p. 162.

<sup>769</sup> TAYLOR, P. "Undemocratic citizens or uncivil democrats ? Learning or unlearning citizenship and democracy" dans *Educação : Temas et Problemas*, Vol. 1, N°2, 2006, 17 p.

<sup>770</sup> GEORGE, E. « Le système universitaire. Aliénation ou émancipation ? » dans TREMBLAY, G. op. cit. p 285

L'éducation elle-même n'est pas une garantie pour l'émancipation puisqu'elle peut aussi bien être utilisée comme instrument d'asservissement.

De l'affaire Dreyfus au nazisme, en passant par les répressions de mouvements de libération, les guerres de décolonisation, des événements terribles ont porté à notre connaissance, qu'il ne suffit pas d'être instruit ou érudit pour désirer l'égalité et la liberté et qu'une démocratie formelle peut tout à fait faire élire une dictature ou détruire une autre démocratie (les Etats-Unis soutiennent le coup d'Etat militaire contre Allende au Chili en 1973). L'éducation lorsqu'elle n'est que « bancaire » et non conscientisante<sup>771</sup> conduit à l'inexpérience démocratique. La démocratie est fragile et la somme des intérêts individuels ne fait pas un bien commun. Une éducation digne d'une société démocratique implique un travail de conscientisation politique, si elle prétend contrer la reproduction des différentes formes d'aliénation. D'où l'engagement cyclique des milieux de l'éducation populaire à la suite de tels événements, prises de conscience brutale, arrachements, pour une éducation critique, démocratique ou politique, des jeunes et des adultes.

Imaginer les savoirs et mises en actes dont a besoin la démocratie pour incarner sa promesse d'émancipation est une question récurrente de militants tout au long des derniers siècles, à la source de l'Education populaire. Avec la Révolution française, les personnalités, intellectuels, militants, se penchent sur les ingrédients de cette société démocratique à inventer, sur les institutions éducatives à même de former les citoyens pour cette nouvelle vie collective, en rupture radicale avec l'ordre social qui l'a précédé. La République suppose des citoyens vigilants et non seulement instruits pour faire « prospérer le corps politique ». Dans un régime démocratique cet esprit critique est valorisé, comme tel, par l'institution de la société<sup>772</sup>. Le XIXème siècle est riche en initiatives éducatives supposées éclairer le citoyen, le doter des savoirs nécessaires à l'exercice politique populaire. Dans les milieux scolaires comme ceux de l'éducation populaire et des mouvements ouvriers, des expériences visent à contribuer à outiller les citoyens politiquement. Les informer de leurs droits et en faire naître de nouveaux, développer leur esprit critique, mobiliser des actions collectives et répondre aux défis posés par le déploiement de la société industrielle, capitaliste. Chaque réponse étant corrélée à des interprétations différentes et souvent très rivales de l'idéal démocratique. Cette thèse est aussi une invitation à réhabiliter d'autres tonalités politiques, d'autres pensées de la démocratie étouffées par le conformisme libéral qui s'est instauré au XXème siècle aux Etats-Unis<sup>773</sup> et plus largement en Europe via les institutions internationales interétatiques. Des droits qualifiés de formels qualifient a minima une société démocratique (pluralité des partis, formation d'une opinion libre et exercice du choix politique, division des pouvoirs entre le législatif, l'exécutif et le judiciaire) mais ils sont partiels.

L'état de la démocratie est étroitement liée au fait que la connaissance et la pratique politique mobilisent largement le désir de participation et d'émancipation, aiguissent notre capacité collective de faire l'histoire (la maîtrise collective des choix de société dans l'intérêt du plus grand nombre). Une société démocratique (libre, égalitaire, juste) exige un mouvement d'extension de la pratique politique. Ricoeur<sup>774</sup> souligne qu'est démocratique un régime dans lequel la participation à la décision est assurée à un nombre toujours plus grand de citoyens et où l'écart entre sujets et gouvernants diminue. Il ne peut y avoir de démocratie sans politisation du grand nombre. A l'opposé de conceptions aristocratiques pour lesquelles seuls

<sup>771</sup> en référence à la critique de FREIRE, P. *Pédagogie des opprimés*. Maspéro, 1974

<sup>772</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe - 4*. Seuil, 1996.

<sup>773</sup> LAUGIER, S. Une autre pensée politique américaine : la démocratie radicale d'Emerson à Stanley Cavell. Michel Houdiard Editeur, 2004, page 7.

<sup>774</sup> RICOEUR, P. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Seuil, 1998, pp. 433 à 448.

ceux qui savent peuvent diriger, l'éducation populaire a dans son héritage l'ambition de rendre réelle l'égalité politique<sup>775</sup>. Autrement dit le postulat de départ de « l'éducation populaire politique » est, que moins nous sommes nombreux à nous exercer politiquement, plus la démocratie recule, et l'horizon de l'émancipation s'éloigne, les inégalités se creusent, les libertés sont réduites, ... Pas de démocratie ni d'émancipation réelle, sans « éducation populaire politique ». Il n'y a donc pas de trêve.

Quant aux circonstances présentes, en quoi appellent-elles particulièrement cette « éducation populaire politique » ?

Malgré la rhétorique permanente sur la démocratie, le déficit démocratique peut se lire au recul des perspectives de progrès social, à l'appropriation croissante des richesses par un petit nombre (augmentation des écarts entre les plus riches et les plus pauvres), aux destructions écologiques majeures, aux indices d'oppression des libertés des femmes, des immigrés, des citoyens (privatisation de l'information au service des grands groupes financiers, obligation de service dans les services publics contre le droit de grève...).

La démocratie est devenue un lieu commun : tous les partis s'en réclament et en font l'apologie. Cet unanimisme de façade cache mal la dilution de son usage. Avec la perte d'influence du marxisme et d'autres formes de lutte radicale, des acteurs tentent de faire disparaître la dimension agonistique de la démocratie. La démocratie nécessite pourtant que le conflit puisse s'exprimer, grâce à la constitution d'identités collectives autour de positions bien différenciées. Il semblerait que la représentation politique soit de plus en plus contestée. Nous assistons à des effets de déstructuration et de redéfinition des repères politiques depuis la fin des années 1970. Au sein de la gauche, les représentations héritées, particulièrement celles qui ont accompagné les mouvements ouvriers, sont réinterrogées par de nouvelles sensibilités et interprétations. Même si la typologie binaire permet encore de comprendre le champ politique dans les sociétés occidentales, les attributs qui avaient pu donner corps à cette opposition « droite-gauche » tendent à être bousculés. Au niveau national notamment par les récentes pratiques de cohabitation et un déclin progressif des effets de la variable partisane dans les formations qui ont participé au gouvernement. Les pouvoirs organisateurs cherchent à se rendre invisibles et à s'excentrer (macropouvoirs) des lieux repérables en vidant les Etats-nations de leurs pouvoirs de régulation. D'où la dilution, le brouillage des responsabilités, et la difficulté corrélative pour les acteurs sociaux d'identifier les foyers du pouvoir. « Penser la question de l'émancipation aujourd'hui, c'est devoir analyser les mutations du rapport au pouvoir depuis les promesses déçues d'égalité de la modernité naissante jusqu'aux formes contemporaines de la lutte sociale qui la prennent encore pour objet, de manière à dégager les figures successives de la domination et les formes de lutte qu'elles ont engendrées<sup>776</sup> ».

Pour Sue, cette situation de crise de la représentation politique et de la tradition contractualiste qui la supportait est liée à l'épanouissement d'une culture associationniste (long changement des mentalités depuis la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle). Par culture associationniste il entend une modalité du rapport social, du rapport à l'autre (rapport d'alter ego, d'égalité et de libre choix de son destin, avec un idéal de démocratie directe). « Plus le principe d'association s'étend et plus la démocratie représentative apparaît pour ce qu'elle est : une 'petite'

<sup>775</sup> BACZKO, B. *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Garnier, 1982.

<sup>776</sup> BEAUCHEMIN, J. (Préface) « Penser l'émancipation à l'heure où se dérobe le pouvoir » dans TREMBLAY, G. Op. cit. p.P X.

démocratie, une forme inachevée et très réductrice de l'idéal démocratique »<sup>777</sup>. Le processus d'individualisation, l'égalisation des conditions, la complexité des questions notamment portés par cette culture associationniste n'autoriseraient plus la fiction contractualiste de la représentation politique. La société ne serait plus représentable et en cela se distinguerait de la précédente société de classes. Sue voit dans les associations (y compris syndicales) la forme idoine de collectif susceptible de renouveler le lien politique et ses procédures à condition que celles-ci s'y attellent, soient reconnues et soutenues pour ce faire. Nous verrons que les associations dont il est question dans l'enquête de terrain sont loin d'incarner de tels défis, c'est même l'objet d'insatisfaction d'un des groupes de la recherche-action.

Carton théorise la notion de « transition démocratique »<sup>778</sup> pour qualifier cette période politique actuelle de crise de la représentation politique. Selon lui, la sortie historique du compromis socio-économique de 1945 dans un contexte de globalisation financière a eu pour effet de discréditer l'action publique, rendant séduisant des scénarios soit de renforcement de la société de marché, soit de repli identitaire (la soumission à un chef autoritaire faisant partie des scénarii possibles). Le caractère inédit de cette situation de transition démocratique tiendrait notamment à l'augmentation générale du niveau de scolarisation. Les effets du processus de scolarisation sont cités comme éléments clefs d'explication d'une moindre disposition des générations nouvelles aux pratiques de délégation et de soumission à un ordre organisationnel fortement hiérarchique. Ce qui expliquerait aussi qu'elles soient en « excédent culturel » (montée des capacités culturelles des individus et des groupes) et en manque de reconnaissance par rapport à ce que les organisations (dont l'école, les entreprises, ou même les organisations politiques) autorisent comme possibilités réelles de s'exprimer, de créer, d'analyser, de débattre et se réaliser. Pour Sue et Carton les organisations (et notamment la représentation politique) sont donc en retard par rapport aux mentalités.

Certes, les nouveaux modes de production du capitalisme font de plus en plus appel à l'autonomie du travailleur dans la production (majoritairement dans les services) mais dans l'intérêt des capitalistes et sans le support du collectif ni les moyens réels de cette liberté proclamée. Ces nouvelles pratiques du management caractéristiques du vocable de « projet », conduisent à intérioriser et individualiser la contrainte sans les ressources critiques et les identités collectives, produisant un déni de la souffrance sociale, au travail, et hors travail, vis-à-vis de ceux que l'on continue à disqualifier. Le mode de production de l'entreprise contribue à séparer les individus, à les isoler, et à corrompre les repères qui pourraient fournir un sentiment de continuité dans leur vie. Contrer l'expropriation culturelle et symbolique qui condense le capitalisme moderne (avec des capacités étendues de maîtrise de données et informations de toute nature) et ses capacités de destruction et d'exploitation débridées, apparaît comme l'un des enjeux majeurs contemporains d'une éducation populaire politique, qui nécessite de repérer le pouvoir là où il se dissimule.

Des indicateurs<sup>779</sup> sur la confiscation croissante de richesses produites au bénéfice d'un petit nombre depuis la fin des années 1970 signalent une inversion de la tendance par rapport à la

<sup>777</sup> SUE, R. « Un lien politique » dans *Revue du MAUSS permanente*. [en ligne] 1<sup>er</sup> décembre 2007 [consulté le 13 juillet 2010], disponible sur <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article198>

<sup>778</sup> CARTON, L. « Education populaire ou animation socioculturelle », actes des séminaires de la FFMJC de 1994-1996, groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC, *Lettres de la FFMJC* n° 8 (mars 1996), n° 9 (septembre 1996), et n° 10 (novembre 1996).

<sup>779</sup> MOLENAT, X. « Les riches encore plus riches » dans *Sciences Humaines*, n°191 - mars 2008

période précédente. Le capitalisme est florissant même si les moteurs d'adhésion à sa cause doivent sans cesse se renouveler et les « crises de surproduction » cycliquement se produire. Quelques indicateurs de macro-économie ou statistiques précisent en effet que la production de richesses est plus inégalement répartie au détriment des revenus du travail. Certes la croissance s'est ralentie mais les revenus du capital et de la propriété sont en progression<sup>780</sup>. Le rapport de l'organisation internationale du travail d'octobre 2008 indique que les inégalités de revenus se sont accentuées dans une majorité de pays malgré une forte augmentation de l'emploi. Dans 51 pays sur 73 étudiés, la part des salaires dans le « revenu total » a reculé ces vingt dernières années. Le fossé s'est élargi entre les salariés du premier décile (les 10% les mieux payés) et le dernier dans 18 pays sur 27. Ce sont, notamment, les rémunérations des cadres dirigeants et des chefs d'entreprise qui se sont envolées. Ajoutons que les taux d'imposition des ménages du haut de l'échelle ont baissé de trois points entre 1993 et 2007<sup>781</sup>. Les ratios de productivité et de rentabilité indiquent une période d'inversion du mouvement historique du partage salaire-profit à l'échelle macro-sociale et macro-économique, qui consistait à faire en sorte que, lié à l'extension du salariat, la part des salaires dans la valeur ajoutée globale augmentait pour se stabiliser à la fin des années 1970. « Nous étions alors à 75% de masse salariale, 25% de masse de profit, nous sommes aujourd'hui à 64% de masse salariale et à 36% de masse de profit »<sup>782</sup>.

Face à ces circonstances, d'une part les conditions matérielles octroyées extrêmement favorables au capitalisme et d'autre part, sur le plan idéologique, une série de confusions et d'impensés qui désarment ceux que cette réalité pourrait indigner, beaucoup d'individus ressentent une « perte de sens », des insatisfactions profondes et des souffrances qui, lorsqu'elles ne sont pas partagées et relayées peuvent entraîner désarroi et sentiment d'impuissance. Ces sentiments peuvent se retourner contre les personnes elles-mêmes (souffrances intériorisées, boucs émissaires...) ou alimenter les recours religieux pour affronter les problèmes de la vie. Le risque est alors de renoncer à notre pouvoir de décision. « L'éducation populaire politique », objet de ma recherche, engage à lutter contre la dépolitisation entendue comme le sentiment de n'avoir aucune prise sur sa destinée<sup>783</sup>.

Contrastant avec ces scénarios d'expropriation, cette éducation pourrait contribuer à ne pas abandonner l'exigence d'émancipation et de transformation sociale (recherche de rupture radicale avec l'ordre social dominant) et avec elle l'idée démocratique. Elle appelle des cadres susceptibles d'encourager cet exercice partout et notamment avec les classes populaires, vers l'action collective. Je m'attache dans cette thèse aux pratiques issues des milieux de l'éducation populaire qui formulent une intention de soutenir l'exercice politique du plus

<sup>780</sup> « De 1984 à 1994 le taux de marge des entreprises non individuelles s'est restauré et maintenu depuis » dans BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit. page 19.

<sup>781</sup> Le rapport de l'OCDE constate quant à lui que les écarts de revenus se sont accrus de 7% depuis le milieu des années 1980, tandis que la part des salaires dans la valeur ajoutée recule de 10 points en moyenne depuis 1976.

Source : BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. *Rapport sur le travail dans le monde 2008: Les inégalités de revenu à l'épreuve de la mondialisation financière (World of Work Report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization)* Institut international d'études sociales. Genève, 2008.

<sup>782</sup> « Depuis 1974, la richesse monétaire, telle qu'elle est évaluée actuellement par la comptabilité nationale, a été multipliée par 1,7 ; ce qui veut dire qu'il y a bien eu une création de richesse dans la période. Ceci veut dire fondamentalement qu'il n'y a pas de crise économique » LHOTEL, H. « Education populaire et mutations du capitalisme », dans F.F.M.J.C., *actes de l'université d'automne de l'éducation populaire*, non publiés, 31 octobre 2000, page 6.

<sup>783</sup> LAPEYRONNIE, D. « Pourquoi la démocratie a besoin d'un renouveau des pratiques d'éducation populaire ? », dans CRAJEP/DIRECTION REGIONALE JEUNESSE ET SPORTS AUVERGNE. *Pour l'avenir de l'éducation populaire. La démocratie comment ça marche ?* Actes du Forum Régional des 27 au 30 avril 1999, Clermont-Ferrand, s. d. p.

grand nombre dans une visée d'émancipation et de transformation sociale. En quoi cette approche de l'éducation populaire peut elle entretenir les processus d'émancipation ?

Le fait de raccorder son vécu à des préoccupations politiques n'a rien d'automatique, de naturel. « La fureur n'est en aucune façon une réaction automatique en face de la misère et de la souffrance en tant que telles ; personne ne se met en fureur devant une maladie incurable ou un tremblement de terre, ou en face de conditions sociales qu'il paraît impossible de modifier. C'est seulement au cas où l'on a de bonnes raisons de croire que ces conditions pourraient être changées, et qu'elles ne le sont pas, que la fureur éclate »<sup>784</sup>. On n'apprend pas et on ne devient pas sujet politique seul. La prise de conscience n'est pas spontanée. « On apprend *de*, on apprend *pour*, on apprend *à* »<sup>785</sup>. Les collectifs, lorsqu'ils encouragent la prise de conscience critique des conditions de vie dans la société et l'action en conséquence, peuvent permettre de relier des vécus individuels d'injustice ou de souffrance à des responsabilités collectives et à des stratégies de lutte.

Il manque de lieux et de conditions favorables à cet exercice de la critique dans un contexte marqué par la norme sociale dominante de l'individualisme (« injonction permanente d'être un individu par soi-même et d'agir par soi-même, de manifester son individualité de différentes façons »<sup>786</sup>). Il y a un besoin crucial de lieux où devenir sujets effectifs, de cadres symboliques développant la capacité d'action des personnes, quelle que soit leur situation, en luttant contre les grilles de lecture dominantes d'institutions qui définissent ceux-ci par des catégories d'appréciation négatives. Certains de ces espaces existent évidemment déjà, via les mouvements sociaux, les partis politiques, les syndicats, mais restent en grande partie insuffisants. Certaines actions peuvent être fragiles ou simplement limitées dans le temps ou l'espace (contraintes par l'urgence de situations, ou privé de débouchés). Des mouvements d'éducation populaire instrumentalisés, à la baisse de l'affiliation syndicale, en passant par la perte d'influence des partis de gauche dans les milieux populaires, les offres de politisation ordinaire restent insuffisantes au quotidien dans les institutions, au travail, dans la commune. D'autres moyens sont à recréer ou à inventer pour encourager cette politisation au quotidien. Les milieux de l'éducation populaire ont une responsabilité et des expériences pour y concourir. Les pratiques d'éducation populaire peuvent-elle participer de l'expérience dynamique du refus d'une situation sociale produisant l'insupportable, à partir des expériences concrètes de domination ?

Les milieux de l'éducation populaire ont des atouts spécifiques :

- du côté historique d'abord, en tant qu'héritiers tant du récit émancipateur des Lumières qu'influencés par la critique sociale
- un champ d'expériences qui ont articulé ces deux inspirations, ainsi que celles de mouvements de libération ultérieurs (féminisme, tiers-mondisme, ...)
- la dénomination d'éducation « populaire » qui fait référence au grand nombre et aux classes populaires (c'est-à-dire aux divergences d'intérêts entre classes sociales)
- leurs engagements militants et le caractère transversal et holiste des actions primitives ou conjoncturelles de l'éducation populaire, dont il reste encore des traces aujourd'hui

---

<sup>784</sup> ARENDT, H. *Crises of the Republic* citée par DEJOURS, C. *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Seuil, 1998, page 7

<sup>785</sup> LETHIERRY, H. *Apprentissages militants. Les appréhender, les (re)connaître*. Chronique Sociale, 2009, p. 238.

<sup>786</sup> BONNY, Y. « Enjeux des transformations des pratiques sociales et culturelles à travers une lecture de l'individualisme », dans *Fédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de Bretagne*. Communication lors de la formation interne du 23 septembre 2004, non publié.

- leurs statuts et leur situation entre public et privé (secteur associatif, fonction publique territoriale, fonction publique d'Etat avec franchise pédagogique), un entre-deux propice à ce travail d'éducation au politique
- des expériences et savoir-faire pédagogiques, articulant savoirs et action, l'utilisation de nombreuses techniques d'expression et d'animation, enrichis par les différentes critiques de l'éducation scolaire
- leur présence dans le monde (en France des lieux d'accueil presque dans toutes les communes), bonifiée par d'autres traditions de luttes sociales et le croisement avec d'autres expériences éducatives

Pour autant de nombreux obstacles et freins dans l'institutionnalisation de l'éducation populaire officielle (subventionnée, agréée) en France ont contribué à l'éloigner de cette perspective. Si dans les discours l'Education populaire instituée (officielle) a été à certains moments contestataire de l'ordre social dominant, dans les pratiques l'institutionnalisation croissante de pratiques labellisées « Education populaire » par différentes politiques publiques en actions spécialisées (maintenant aussi découpés territorialement) a contribué à les dépolitiser en orientant les expériences vers des prestations de loisirs récréatifs (au mieux du développement personnel), du travail social de réparation (dont font partie les actions de « réinsertion sociale et professionnelle ») et la démocratisation culturelle (diffusion des grandes œuvres officielles au peuple). Mon analyse historique en fournit les différentes étapes, les circonstances et des éléments d'explication.

De plus, comme dans le milieu scolaire en ce qui concerne l'ambition d'éducation critique ou à la citoyenneté, les descriptions concrètes de méthodes, analyses de cas fournies par les acteurs de l'éducation populaire, sont rares. Sur ces points, les acteurs eux-mêmes ne sont pas dupes et expriment leur conscience d'écarts entre ambition de formation citoyenne et pratiques proposées aux publics, aux adhérents. Le ministère qui en avait la responsabilité a consenti à animer une offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire qui a rendu publique une auto-critique et des pistes d'évolution. De nombreux acteurs de terrain militants se sont emparés de cette offre. Parmi ceux-là un petit groupe d'éducateurs populaires en Bretagne, objet de l'enquête de terrain de cette thèse.

---

J'ai essayé d'argumenter en introduction de ma problématique d'une éducation populaire politique, l'actualité en ce début de XXI<sup>ème</sup> siècle de l'idée d'émancipation et son lien étroit avec la politisation et la démocratie. J'ai situé en quoi les circonstances appelaient à reinventer des pratiques d'éducation populaire susceptibles d'entretenir ce désir de résistance aux formes renouvelées et diversifiées d'aliénation. Ce faisant, ma thèse prétend aussi avoir une portée stratégique. Elle invite à « boucler la boucle » en réinvestissant les différentes expériences d'une éducation populaire politisante, et à fédérer les expériences d'une telle orientation au-delà du champ labellisé de l'Education populaire.



### II.3.1.2 Emancipation potentielle et critique

Il s'agit maintenant d'approfondir les fondements de l'éducation populaire politique. Quels sont les ressorts implicites de l'idée d'émancipation ? Qu'est ce que présuppose l'idée d'émancipation ? Est-ce un processus linéaire avec un sens prédéterminé, une essence, une promesse, de quoi s'agit-il ? A supposer que j'éclaire les fondements d'une telle idée, comment s'émancipe-t-on ? Quels sont les rapports qu'entretient l'idée d'émancipation avec la critique et la transformation sociale ? Comment je conçois et problématise ces rapports, leur caractère dynamique, à partir de quels ancrages théoriques ?

---

Prenons comme point de départ la définition de l'émancipation comme dialectiquement liée à celle de l'aliénation générique entendue par rapport à toute forme de détermination susceptible de limiter la définition de soi et l'autoréalisation des individus<sup>787</sup>. Le concept d'aliénation présuppose qu'il y ait un état possible de non aliénation. Sans cette possibilité d'état autre non réalisé et qui pourrait l'être, le jugement d'aliénation perd toute signification. D'où vient l'idée qu'il pourrait en être autrement ? Elle ne vient pas de celle qu'il existait un état antérieur harmonieux et que nous l'aurions perdu. L'idéal d'émancipation dans l'approche marxiste repose sur une double proposition : « il y a une nature humaine propre à tous les hommes, constituée de potentialités communes (capacités et besoins), simplement spécifiée selon les individus. Doit alors être dit aliéné un individu dont les potentialités ne sont pas actualisées du fait des conditions sociales dans lesquelles il vit, qui est donc autre que ce qu'il pourrait être (ou aurait pu être) dans une autre situation historique, qui l'ignore, voire le désire<sup>788</sup> ». Cette double proposition implique une pensée anthropologique du possible, l'idée qu'une réalité contient son propre dépassement, qu'elle pourrait être mieux que ce qu'elle est. En ce sens le concept d'aliénation contient celui de critique. La présupposition anthropologique qui soutient l'émancipation est donc le projet de permettre « à tous les hommes d'actualiser toutes leurs potentialités<sup>789</sup> ». Avec cette présupposition, Marx pose ensuite la condition de l'émancipation de tous les sens (« chacun de ses rapports humains avec le monde, voir, entendre, sentir, goûter, toucher, penser, contempler, vouloir, agir, aimer, bref, tous les actes de son individualité<sup>790</sup> ») et de toutes les qualités humaines par l'abolition de la propriété privée qui confine à l'avoir, toutes les potentialités de l'homme.

Cette présupposition anthropologique est en quelque sorte consacrée par la naissance de la société moderne, dite historique, au tournant des XVIII et XIX<sup>ème</sup> siècles. La conscience moderne est marquée par la maîtrise de la parole et du sens. Les sociétés historiques nées de la Révolution française ne se veulent garanties par aucun ordre transcendant... La modernité est un mode historique de reproduction de la société, parce qu'il est basé sur la dimension politique et institutionnelle de ses mécanismes de régulation par opposition à la tradition (dont la forme idéologique est la religion)<sup>791</sup>. Un mode historique de reproduction de la société comprend et reconnaît symboliquement la possibilité politique réflexive de changer les règles du jeu de la vie sociale (rationalisation du jugement de l'action associée aux hommes).

---

<sup>787</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. Op. cit. p. 521

<sup>788</sup> QUINIOU, Y. « Pour une actualisation du concept d'aliénation ». *Actuel Marx*. N°39. 2006, disponible sur [www.cairn.info/revue-actuel-marx-2006-1-71.htm](http://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2006-1-71.htm)

<sup>789</sup> idem

<sup>790</sup> MARX, K. « Communisme et propriété » (Manuscrits parisiens 1844) Chapitre III dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1968). 2009, pp.151-152.

<sup>791</sup> FREITAG, M. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. La Découverte/M.A.U.S.S., 1995.

De ce nouveau régime, découle l'exercice de la critique comme exigence politique. La modernité crée un ensemble de conditions historiques matérielles qui permettent de penser l'émancipation vis-à-vis des traditions, des doctrines ou des idéologies données et non problématisées par une culture traditionnelle. Castoriadis nomme cette nouvelle société (par opposition à la société hétéronome) « la société autonome » dans la mesure où elle affirme la capacité de la collectivité et de la pensée de s'instituer elles-mêmes explicitement et réflexivement (travail d'auto-altération). L'historicité ouvre à l'exercice d'une volonté collective d'orienter consciemment la société en fonction de valeurs. L'ordre dominant est connaissable et transformable.

Mais cette historicité n'est qu'une marge dont il nous faut prendre conscience. « Les relations des hommes avec le monde sont historiques »<sup>792</sup>. Que l'ordre dominant soit connaissable et transformable ne signifie pas que la réalité sociale se donne à lire de manière transparente. Au contraire. La réalité sociale comme ensemble de rapports de sens, a une dimension symbolique. Les représentations et le langage participent à la construction de la réalité sociale même s'ils ne sont pas toute la réalité. « Les diverses formes de domination, à moins de recourir exclusivement et continûment à la force armée, (...) doivent être reconnues comme légitimes, c'est-à-dire prendre un sens positif ou en tous cas devenir « naturelles », de sorte que les dominés eux-mêmes adhèrent à l'ordre dominant, tout en méconnaissant ses mécanismes et leur caractère arbitraire (non naturel, non nécessaire, donc historique et transformable) »<sup>793</sup>. La liberté est donc situationnelle<sup>794</sup>. Il s'agit donc d'une historicité, d'une émancipation, toujours « en puissance » : nous sommes à la fois objet et sujet de l'histoire en train de se faire. « Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé<sup>795</sup> ». Nos rapports politiques s'inscrivent dans du « déjà-là » c'est-à-dire qu'ils sont inscrits dans le social-historique<sup>796</sup>.

Cette marge, ce choix –possible ou impossible, probable ou improbable selon les circonstances–est limitée par ce que nous savons des structures de notre environnement. L'aliénation n'est pas seulement objective mais aussi subjective. Notre marge de manœuvre est pondérée par un ensemble de contraintes inégalement pesantes, d'où l'importance d'avoir conscience de notre émancipation en puissance. Il y a possibilité d'une émancipation à condition de rompre avec l'ordre établi qui se donne toujours à voir comme naturel et allant de soi, ce que Bourdieu nomme la subversion cognitive<sup>797</sup>. La conscience critique que les gens ont du monde social, de leur condition, et des choix qu'ils peuvent faire, est la première condition pour lutter contre les fatalismes, rendre légitime des pratiques de résistances, et faire advenir un autre monde. « L'efficacité de toute action politique qui tente de changer le monde en lui opposant un monde possible est donc essentiellement liée à la dialectique du

<sup>792</sup> MONTEAGUDO, J. G. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle » dans *Pratiques de formation –analyses*, N°43, mars, 2002, Université Paris 8, pp. 49-66.

<sup>793</sup> BOURDIEU, P. « Sur le pouvoir symbolique » dans *Annales*, vol. 31, N°3, mai-juin 1977, cité par CORCUFF, P. *Les grands penseurs de la politique*. 2ème éd. Armand Colin, 2005. p. 36

<sup>794</sup> BENASAYAG, M. *Le mythe de l'individu*. 2<sup>ème</sup> éd. La Découverte, 2004, p. 87

<sup>795</sup> MARX, K. *Le 18 brumaire de Louis Bonaparte*. (1<sup>ère</sup> édition 1852) Mille et une nuits, 1997, p. 13

<sup>796</sup> « Pour la vue 'procédurale', les humains devraient être de purs entendements juridiques. Mais les individus effectifs sont autre chose. Et l'on est obligé de les prendre tels qu'ils viennent, toujours déjà façonnés par la société, avec leurs histoires, leurs passions, leurs appartenances particulières de toutes sortes ; tels que les ont fabriqués le processus social-historique et l'institution donnée de la société », dans CASTORIADIS, op. cit. p. 281

<sup>797</sup> BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. Presses Universitaires de Lyon, 2002, p. 17

langage critique et des dispositions du groupe qui l'autorise en s'en autorise<sup>798</sup>». Même si l'éducation n'est pas omnipotente, elle peut participer de la compréhension de notre environnement, nous redonner de la puissance pour orienter l'avenir en fonction de valeurs, c'est le postulat des Lumières comme relation entre savoirs et émancipation politique<sup>799</sup>. L'éducation populaire politique vise à ce que les gens, le plus souvent interpellés comme des personnes devant s'adapter à la norme, puissent devenir sujet politique pouvant participer à l'élaboration de ces normes (faire preuve de normativité)<sup>800</sup>.

La recherche d'émancipation n'a rien d'automatique il faut donc créer les conditions pour que naisse l'aspiration à un autre possible et réalisable et la lutte pour le faire advenir. Quels sont les processus qui sous-tendent la problématisation des dynamiques d'émancipation ? L'émancipation est une praxis, fruit d'une combinaison d'éléments dans un environnement particulier. L'émancipation n'est pas « en-soi » mais « pour-soi »<sup>801</sup>. L'émancipation est indéterminée et multiple jusqu'à ce qu'elle prenne forme, concrétisée par des aliénations identifiées dans des situations réelles. L'émancipation n'est donc pas une notion abstraite, ni spéculative, elle a une source concrète : la situation d'aliénation. De même la conscience qui l'accompagne est incarnée, située. C'est toujours à des contextes sociaux particuliers que les individus associent leur sentiment d'injustice. Sans contexte, les mots n'ont pas de sens. Comme dans l'anthropologie matérialiste de Marx, je souligne le lien qui unit conscience et vie pratique ou productive. La pensée doit avoir pour source vive une action sur le monde. Avec Freire, je conçois la conscience de l'être humain comme incarnée et historiquement construite. Dans cette perspective j'envisage les processus cognitifs et l'activité comme indissociables d'une situation, l'ensemble de l'« espace de vie » des personnes et des groupes, ici notamment des oppressions qu'ils vivent ou ont vécues.

La situation est à la fois l'expression d'un ensemble d'interactions interindividuelles et d'un système social, culturel, économique, symbolique, dans une société donnée (un ensemble de conditions qui ne dépendent pas de nous). Je mets l'accent sur l'environnement en tant qu'il participe de la mobilisation du raisonnement. On ne s'émancipe pas tout seul. J'attribue un rôle déterminant aux activités collectives a contrario de la tendance des démocraties bourgeoises à s'adresser à des individus atomisés. J'accorde une place importante au versant social de l'apprentissage, au développement cognitif dans et par le groupe. La conscience se construit socialement et elle met en jeu des dimensions symboliques et affectives. Notre imaginaire est social : les individus ne forgent pas de manière autarcique un sens à leurs vies, indépendamment de tout cadre et de tout projet collectif. Les êtres humains sont des êtres de relation, des êtres sociaux de part en part, caractérisés par la communication et le langage. La pensée a une origine sociale. Apprendre est un fait social qui passe par le langage. Le langage démultiplie une certaine forme de réflexivité du sujet sur son action, sur lui-même et le contexte de l'action. Pensée et conscience sont déterminées par les activités réalisées avec d'autres.

---

<sup>798</sup> Idem, pp. 17-18

<sup>799</sup> BROSSAT, A. op. cit.

<sup>800</sup> ROCHE, P. « Parole, savoir, œuvre, émancipation » dans FFMJC. *Le travail en jeu - l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques pour renforcer la démocratie*. Actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, INJEP, 1999, p. 24

<sup>801</sup> LACROIX, J.-G. « L'émancipation. Praxis fondamentale et insituante de la sociogénèse humaine » dans TREMBLAY, G. op. cit. p. 130

Pour Vygostki auquel je me réfère, la pensée et la conscience sont en grande partie le résultat des activités réalisées par le sujet avec ses proches<sup>802</sup>. Cette appropriation advient si les points de vue ne sont pas ni trop éloignés, ni trop faiblement assurés, pour susciter une confrontation (conflit socio-cognitif).

Vygostki met en cause la séparation de l'aspect intellectuel de notre conscience d'avec son aspect affectif. « Celui qui dès le début a séparé pensée et affect s'est ôté à jamais la possibilité d'expliquer les causes de la pensée elle-même<sup>803</sup> ». Cette conscience a trait à l'homme tout entier, avec son corps, sa sensibilité, ses croyances, et pas seulement ses idées et ses actes. Le ressentir conditionne notre conscience. Les travaux de Damasio<sup>804</sup> étayent l'étroite articulation de la raison et de la sensibilité dans la conscience. La vie affective est au fondement de tous les modes intentionnels de la subjectivité. Contrairement à plusieurs théories politiques qui ont traité de l'affectivité sur le mode de l'étranger et d'une régression, Meyor signale que le monde ne peut précisément nous être donné que comme ce qui nous touche et nous émeut. L'affectivité (désir, sensibilité) n'est pas annexe (en ajoutant des moments ponctuels d'excitation ou d'émotion), elle est « le fond participatif de toute expérience humaine mondaine (...) Le monde vécu est chaud, froid, attrayant, repoussant<sup>805</sup> ».

C'est ce que de récents travaux en sociologie politique (comme ceux de Traini en France sur la place des émotions dans l'engagement<sup>806</sup>) commencent à creuser sous l'impulsion de certains précurseurs (anthropologues français et sociologues américains proches du pragmatisme) En sciences de l'éducation, Barbier et Charlot insistent aussi sur la reconnaissance de cette sensibilité<sup>807</sup>, du désir<sup>808</sup>. C'est cette activité émotionnelle qui nous motive et détermine nos adhésions et sympathies. Pour Dejours<sup>809</sup>, cette sensibilité est au départ de l'intelligence au travail, de notre mobilisation, et de notre efficacité dans celui-ci. Sans cette sensibilité, nous ne pourrions nous servir de notre intelligence. Le ressentir permet la cognition. « Les affects ne sont rien d'autre que la façon fondamentale de sentir la vie en soi » (...) sans passion, sans souffrance, sans parcours dans la profondeur de la subjectivité, il ne peut y avoir d'action parce qu'il n'y aurait pas l'intelligence qui en est la condition sine qua non<sup>810</sup> ». Pour Boltanski et Chiapello<sup>811</sup>, comme pour Renault<sup>812</sup>, la critique, ou l'expérience de l'injustice pour ce dernier, comporte un niveau, une dimension qualitative, émotionnelle, première qui est à la source de l'indignation. Ce n'est que lorsqu'il y a conjonction entre cette dimension émotionnelle et la composante normative (argumentative, théorique, justificatrice) que l'injustice, l'indignation, peut conduire des individus à s'engager dans une lutte collective de transformation de la situation.

<sup>802</sup> VYGOSTKI, L. *Pensée et langage*. 3<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition, La dispute, 1997). La Dispute, 2002; trad. de : *Myslenie I rec'*, VAAP, 1934.

<sup>803</sup> idem, p 61

<sup>804</sup> DAMASIO, A. R. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob 2002 ; trad. de : *The Feeling of What Happens*, Harcourt, Brace and Co., 1999.

<sup>805</sup> MEYOR, C. *L'affectivité en éducation – pour une pensée de la sensibilité*. De Boeck, 2002.

<sup>806</sup> TRAINI, C. « Les dispositifs de sensibilisation et les jeux d'émotions au cours des mobilisations collectives », communication présentée au *Séminaire général du CRAPE*, IEP de Rennes, le 9 novembre 2007.

<sup>807</sup> BARBIER, R. *La recherche Action* Anthropos, 1996, p. 10

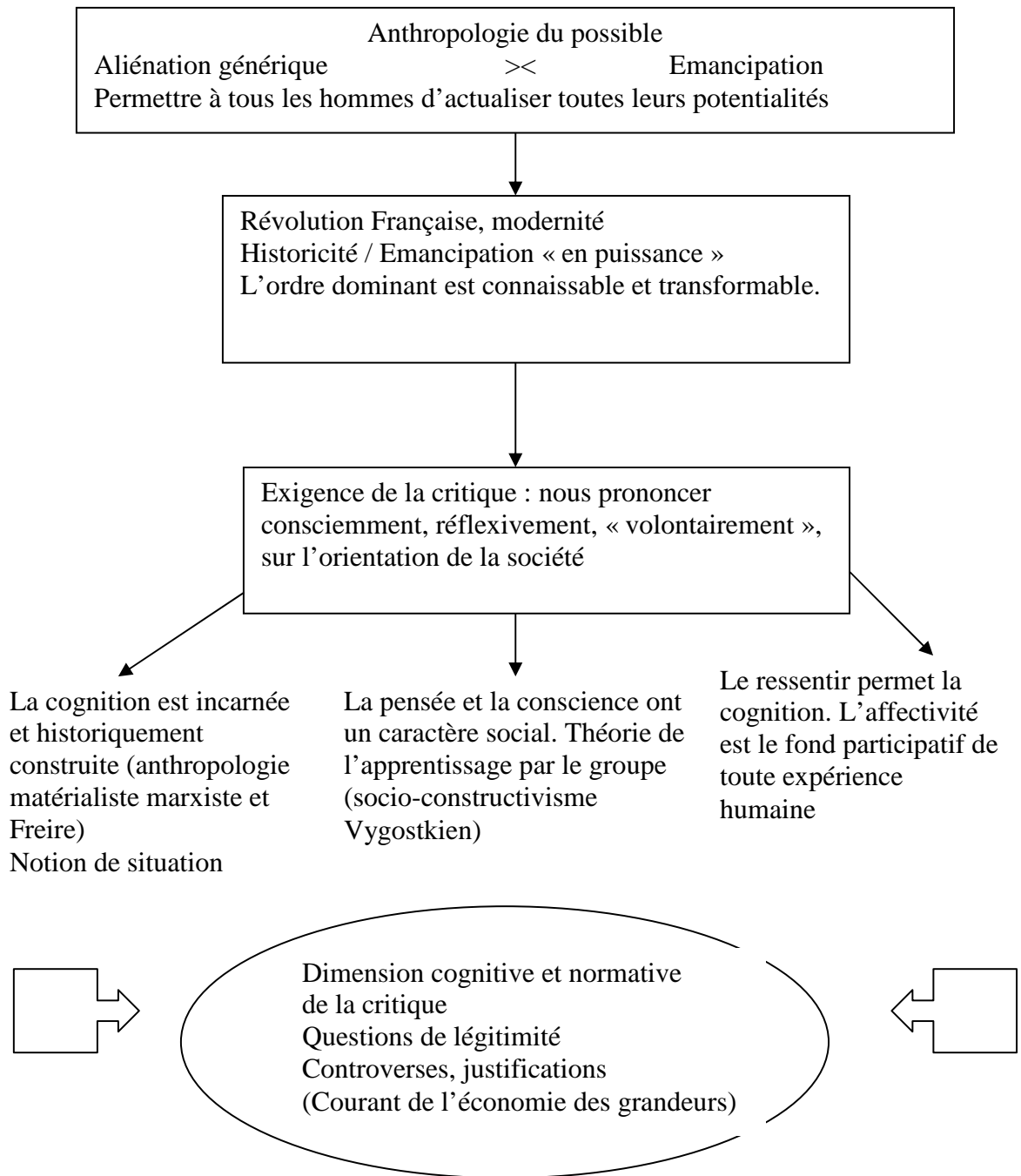
<sup>808</sup> CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Anthropos, 2002, p 94

<sup>809</sup> DEJOURS, C. *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. Seuil, 1998.

<sup>810</sup> DEJOURS, C. « Passion et psychodynamique de l'action » dans GAUTIER, C. et LE COUR GRANDMAISON, O. *Passions et sciences humaines*. PUF, 2002. pp. 31-43

<sup>811</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit.

<sup>812</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*. La Découverte, 2004.



Appliqué au sujet de ma recherche, cela signifie que le contexte, les interactions sociales entre pairs notamment langagières et les conflits socio-cognitifs qu'elles peuvent générer, sont clefs par rapport aux processus d'émancipation et de transformation sociale. L'importance des collectifs et des passions dans la formation des identités politiques est reconnue. D'où l'intérêt porté par l'éducation populaire politique à l'apprentissage en groupe et par le groupe, ainsi qu'aux « situations-limites » c'est-à-dire « occasionnant une souffrance, détruisant les relations humaines ou bloquant l'action sur la réalité »<sup>813</sup>, en cherchant à nommer puis à décoder les phénomènes de domination (rapports sociaux, économiques, culturels, politiques), pour oeuvrer à leur dépassement.

Ce décodage suppose des références, arguments, qui représentent la dimension argumentative de la critique (les justifications) et relèvent du registre métapragmatique, c'est-à-dire de moments de réflexivité. Alors que dans les moments dits pratiques, les acteurs éloignent l'inquiétude sur le monde tel qu'il est, les moments de critique encouragent la contestation de ce qui se donne comme allant-de-soi<sup>814</sup>. L'exercice de la critique permet de faire ressortir des écarts, de voir des différences dans ce qui se présente, ce qui suppose jugement et rapport aux valeurs (composante normative de la critique).

Les travaux de Boltanski se situent dans le tournant culturel (années 1990) des analyses portées aux mouvements sociaux. Ils s'inscrivent dans la filiation Bourdieusienne (nécessité de prendre en compte les luttes symboliques que les agents se font du monde social) et contre Bourdieu (tout du moins jusqu'à sa sociologie de l'émancipation qui réintègre une sociologie critique). L'intérêt de la sociologie politique et morale du courant de l'économie des grandeurs ou école des conventions (Boltanski, Thévenot, Chiapello), pour mon travail de recherche sur l'éducation au politique est double.

D'une part, il permet de s'intéresser précisément aux conflits de légitimité qui traversent l'ordre du monde, avec une attention aux situations et aux significations investies dans l'action, aux discours, dans les situations de dispute où les acteurs vont potentiellement utiliser des *justifications* et mobiliser un sens de ce qu'il est juste et bon de faire. La critique implique des justifications pour dénoncer le caractère injuste d'une situation et prennent appui sur des « grandeurs » (principes, valeurs de référence auxquels les acteurs sociaux font appel lorsqu'ils veulent manifester leurs désaccords). Le terrain d'enquête de cette thèse en est une illustration.

D'autre part, ce courant réussit à dépasser les angles unidimensionnels de l'action sociale : conjuguer microanalyse et contextes de l'action pour former une sorte de grammaire de la critique. Cette notion de « justification » désigne des arguments, à la fois individuels (en quoi une personne trouve des motifs à s'engager) et collectifs, généraux (en quoi cet engagement sert le bien commun)<sup>815</sup>.

Selon le cadre théorique de *l'économie des grandeurs*, l'issue des situations est incertaine et pour se coordonner, les acteurs dotés d'une capacité critique doivent s'appuyer sur des conventions très générales orientées vers le bien commun. Des querelles dans les organisations ont donc lieu entre acteurs et celles-ci relèvent de conflits entre « principes de justice ». La notion d'*épreuve de grandeur* correspond aux moments de remise en cause et de critique. Les grandeurs sont donc des formes de généralités, de justification, qui donnent à connaître les échelles de valeurs, elles sont particulièrement saillantes dans les situations de disputes (ces moments sont propices au repérage des modes de qualification).

<sup>813</sup> BARBIER, R. *La recherche-action*. Op. cit.

<sup>814</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, 2009.

<sup>815</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. Op. cit. p. 45

Pour rendre compte de la structure des valeurs fondatrices des accords intersubjectifs, les auteurs de « *De la justification*<sup>816</sup> » ont élaboré des Cités (modes de *justification* ou de légitimation : sorte de métaphysiques politiques). Les Cités forment des grilles de lecture qui regroupent les registres argumentatifs typiques des discours des acteurs sociaux.... Les *Cités* sont à la fois des opérateurs de justification et des opérateurs critiques. Chacune de ces *Cités* représente une anthropologie de la justice et a une façon de définir la justice par une échelle de valeurs des biens ou des bonheurs attachés aux états : *ordres de grandeur*, auxquels font référence les acteurs dans leur dispute.

Ces auteurs n'ont pas « inventé » ces registres, mais ont systématisé et explicité des conceptions de la justice apparaissant plus implicites dans la vie ordinaire en s'aidant de la sélection de modèles philosophiques politiques (comme des « grammairiens du lien politique »). Chaque cité supporte une façon spécifique de mesurer la grandeur des personnes (un principe d'équivalence propre), d'où la notion d'économies de la grandeur. Sept logiques de justification, six « cités » (inspirée, domestique, industrielle, marchande, renom, civique, projet) ont été identifiées dans la société contemporaine.

Chacun des registres se référant à une conception différente du bien commun et de la justice dans une cité. Les mondes ou cités sont présentés comme suit, organisées autour d'une grandeur<sup>817</sup>.

<b>Cité inspirée.</b>	La grandeur est celle du saint qui accède à un état de grâce ou de l'artiste qui reçoit l'inspiration. Manifestations inspirées (sainteté, créativité, sens artistique, authenticité...) constituent la forme privilégiée d'expression
<b>Cité domestique</b>	La grandeur des gens dépend de leur position hiérarchique dans une chaîne de dépendances personnelles. Dans une formule de subordination établie sur un modèle domestique, le lien politique entre les êtres est conçu comme une généralisation du lien de génération conjuguant la tradition et la proximité. Le grand est l'aîné, l'ancêtre, le père, à qui on doit respect et fidélité et qui accorde protection et soutien.
<b>Cité du renom</b>	La grandeur ne dépend que de l'opinion des autres, c'est-à-dire du nombre des personnes qui accordent leur crédit et leur estime
<b>Cité civique</b>	Le « grand » est le représentant d'un collectif dont il exprime la volonté générale.
<b>Cité marchande</b>	Le « grand » est celui qui s'enrichit en proposant sur un marché concurrentiel des marchandises très désirées en passant avec succès l'épreuve marchande
<b>Cité industrielle</b>	La grandeur est fondée sur l'efficacité, et détermine une échelle des capacités professionnelles

Les chercheurs Boltanski et Chiapello<sup>818</sup> ont constaté que les nouveaux discours justificatifs du capitalisme n'étaient qu'imparfaitement rendus par les six cités déjà identifiées. Ils ont modélisé une septième cité pour décrire ces nouveaux répertoires, permettant de créer des équivalences et de justifier les positions de grandeur relatives dans un monde en réseau. C'est *la cité par projets*.

<sup>816</sup> BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L..*De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard, 1991.

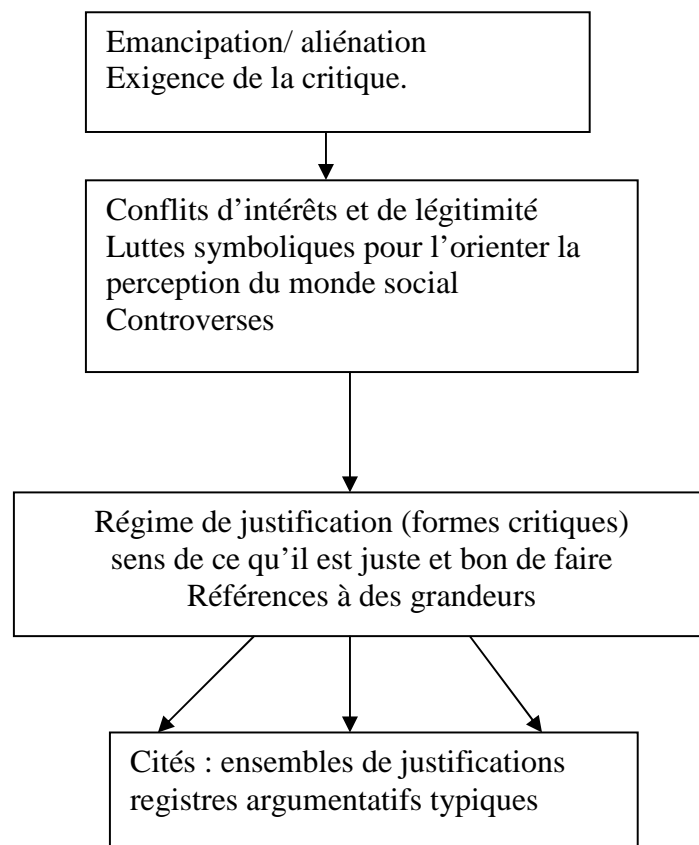
<sup>817</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. Op. cit. pp. 63-64

<sup>818</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. Op. cit.

Pour réaliser la systématisation des arguments utilisés, à la différence du travail précédent, les auteurs ont pris cette fois appui sur un corpus de textes de management des années 1990 destiné aux cadres (et non sur un texte majeur de philosophie politique) et sur l'analyse de différentes propositions concrètes avancées aujourd'hui pour améliorer la justice sociale en France.

Chacune des sphères de valeurs tend à se référer d'après les hypothèses des auteurs à un vocabulaire spécifique renvoyant aux catégories qui incarnent particulièrement la grandeur selon les critères de la cité. Les auteurs ont travaillé ces mêmes catégories (principes de jugement, formes de justice, anthropologie sous-jacente) pour chaque cité. Les catégories de la 7<sup>ème</sup> cité ont été modélisées à partir d'une analyse de l'idéologie du nouveau management.<sup>819</sup>

Les Cités en elles-mêmes ne permettant pas de rendre compte des disputes entre grandeurs légitimes dans l'exercice de la critique au sein du groupe étudiée, je me suis inspirée des catégories de fabrication des modèles des Cités pour analyser les conflits de légitimité apparus dans l'enquête de terrain (cf III.2.1. Des grammaires concurrentes d'éducation au politique).



<sup>819</sup> cf Annexe 3. Présentation des cités de l'économie des grandeurs



---

Ce chapitre a posé les premières bases d'une conceptualisation de l'éducation populaire politique autour de la notion clef d'émancipation. Il s'agit du lien dialectique entre émancipation et aliénation et son présupposé d'une anthropologie du possible qui ouvre à la question de la critique. J'ai présenté ensuite mon approche matérialiste de la conscience (Marx), son caractère social (Vygostki) et indissociablement affectif et intellectuel. J'ai puisé enfin dans les travaux de l'école des conventions pour rendre compte de la dimension normative de la critique et des conflits de légitimité entre principes de justice.

### *II.3.1.3 Travail de la critique, capitalisme et démocratie*

Ma thèse a comme toile de fond le capitalisme comme système économique, social et politique - fondé sur la propriété privée des moyens de production - et l'État moderne (la République Française), s'inscrivant dans un régime dit « démocratique ». Je propose d'étudier d'une part, à partir des travaux de Boltanski et Chiapello<sup>820</sup>, en quoi consiste le travail de la critique en général et d'où celle-ci a tiré ses ressources pour lutter contre les différentes formes d'aliénation liées au capitalisme. J'articule d'autre part cette notion de critique avec ma définition de la démocratie et de la politisation.

---

L'émancipation, je l'ai indiqué, suppose qu'il y ait matière à s'indigner mais elle n'est toujours qu'en puissance puisque la réalité ne se donne pas à lire de manière transparente. La critique va se donner pour tâche de mettre à jour la lésion que l'on subit et l'idée d'une autre existence possible. L'idée de critique ne prend sens que dans un différentiel entre un état de choses désirable (anthropologie du possible) et un état de choses réel. Le travail de la critique consiste à traduire des indignations dans le cadre de théories critiques puis à se faire entendre (ce qui suppose d'ailleurs d'autres conditions...). La formulation d'une critique suppose au préalable une expérience désagréable suscitant la plainte, qu'elle soit vécue personnellement par le critique ou qu'il s'émeuve du sort d'autrui. Ce sont les sources de l'indignation<sup>821</sup>. L'expression d'une critique articule deux niveaux. Le premier niveau relève du domaine des émotions. Le deuxième niveau est plus réflexif, théorique, argumentatif, et permet de soutenir la lutte idéologique. Il suppose la ressource de schèmes permettant de lier les situations historiques que l'on entend soumettre à la critique avec des valeurs susceptibles d'universalisation (lorsqu'il est question de désarmement de la critique selon Boltanski et Thévenot c'est à ce niveau). Dans ma thèse, je mets l'accent sur une partie essentielle du travail de la critique qui est la codification de « ce qui ne va pas » et la recherche de causes de cette situation dans le but d'aller vers des solutions. Boltanski et Chiapello se sont intéressés à l'opération qui permet le passage des parties au tout (opérations de montée en généralité<sup>822</sup>) : passer de cas particuliers à des mises en question générales, construire des catégories à travers la constitution des causes, restituer des *clivages* entre positions.

J'explore dans l'enquête de terrain la façon selon laquelle se travaille, se met en formules l'indignation et la dénonciation d'une transgression du bien commun. Il est donc aussi question des analyses et données originales dont la critique a besoin. La critique n'est pas

---

<sup>820</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. Op. cit.

<sup>821</sup> *ibid.* pp. 81-82

<sup>822</sup> *ibid.* page 62

uniforme. J'emprunte à leurs travaux la distinction entre deux manières de critiquer les épreuves<sup>823</sup> : corrective ou radicale.

La critique à *visée corrective* dévoile ce qui, dans les épreuves mises en cause, transgresse la justice, avec l'objectif d'améliorer la justice de l'épreuve, de la « tendre », de développer son encadrement réglementaire ou juridique. La critique ici prend au sérieux les critères que l'épreuve est censée satisfaire...

La critique dite *radicale* n'a plus pour enjeu de corriger les conditions de l'épreuve mais de la supprimer et éventuellement la remplacer par une autre. C'est la validité de l'épreuve elle-même qui est contestée. Depuis cette seconde position critique, la critique visant à corriger l'épreuve sera souvent elle-même critiquée comme réformiste par opposition à une critique radicale qui s'est historiquement affirmée comme révolutionnaire (transformation sociale).

Par rapport au modèle de Boltanski et Thévenot des *économies de la grandeur*, la critique corrective est une critique qui prend au sérieux la cité en référence à laquelle l'épreuve est construite (critique interne à la Cité, ce qui est la définition du *litige*). A l'inverse la critique radicale (dans ce cas il s'agit d'un *différend*) est une critique qui s'exerce au nom d'autres principes, relevant d'une autre cité, que ceux sur lesquels l'épreuve, dans sa définition couramment admise, prétend fonder ses jugements.

J'ai indiqué dans les justifications de cette thèse à quel titre contrer l'expropriation culturelle et symbolique, qui condense le capitalisme moderne et ses capacités de destruction et d'exploitation débridées, m'apparaissait comme l'un des enjeux majeurs contemporains d'une éducation populaire politique. L'histoire de l'Etat se confond d'ailleurs elle-même « avec celle d'un processus d'expropriation et de concentration du pouvoir observable également dans le monde économique »<sup>824</sup>. Boltanski et Chiapello se sont intéressés aux changements idéologiques en lien avec les formes historiques de la critique du capitalisme. Celles-ci constituent une ressource théorique pertinente pour le groupe étudié dans l'enquête de terrain de cette thèse. Je m'appuie ici sur leur repérage effectué « Le nouvel esprit du capitalisme ». Ces derniers pensent que, si le capitalisme a changé, sa « nature » ne s'est pas radicalement transformée, de sorte que les sources d'indignation au cours des deux derniers siècles, seraient restées essentiellement de quatre ordres<sup>825</sup> :

- *le capitalisme source de désenchantement et d'inauthenticité* des objets, des personnes, des sentiments et, plus généralement du genre de vie qui lui est associé (prend appui sur l'opposition de la vérité et du mensonge)
- *le capitalisme source d'oppression en tant qu'il s'oppose à la liberté, à l'autonomie, et à la créativité* des êtres humains soumis, sous son empire, d'une part à la domination du marché comme force impersonnelle qui fixe les prix, désigne les hommes et les produits-services désirables et rejette les autres, d'autre part aux formes de subordination de la condition salariale (discipline d'entreprise, surveillance rapprochée des chefs et encadrement par des règlements et des procédures)
- *le capitalisme comme source de misère* chez les travailleurs *et d'inégalités* d'une ampleur inconnue dans le passé (incrimine l'égoïsme, exigence de commune humanité)
- *le capitalisme comme source d'opportunisme et d'égoïsme* qui, en favorisant les seuls intérêts particuliers, se révèle destructeur des liens sociaux, et des solidarités communautaires, particulièrement des solidarités minimales entre riches et pauvres

<sup>823</sup> *ibid.* pp. 76-77 et p. 603

<sup>824</sup> WEBER, M. *Capitalisme et Etat moderne : une rationalité partagée*. Cité par DELOYE, *op. cit.*, p. 38

<sup>825</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *op. cit.*, pp. 82-83 et p. 587

Les références normatives qui sont mobilisées pour rendre compte de l'indignation, sont différentes, voire difficilement compatibles. De ce fait les porteurs de ces divers motifs d'indignation et points d'appui normatifs ont été des groupes d'acteurs différents. Les auteurs distinguent deux grands registres critiques qui cheminent depuis le milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle, sous des formes différentes et sujettes à changement, une *critique artiste* d'une *critique sociale* pour spécifier les accents mis tantôt sur une ou plusieurs sources d'indignation repérées.

La première (*critique artiste*) puise surtout aux deux premières sources d'indignation. Cette critique met en avant la perte de sens, et particulièrement de sens du beau et du grand qui découle de la standardisation et de la marchandisation généralisée... elle insiste sur la volonté objective du capitalisme et de la société bourgeoise de soumettre les hommes à un travail prescrit dans le but du profit mais en invoquant hypocritement la morale. Elle y oppose la liberté de l'artiste, son rejet d'une contamination de l'esthétique par l'éthique, son refus de toute forme d'assujettissement dans le temps et dans l'espace et, dans ses expressions extrêmes, de toute espèce de travail.

La seconde (*critique sociale*), inspirée des socialistes et plus tard des marxistes puise plutôt aux deux dernières sources d'indignation : l'égoïsme des intérêts particuliers dans la société bourgeoise et la misère croissante des classes populaires dans une société aux richesses sans précédent. Critique qui trouvera un appui avec les théories de l'exploitation<sup>826</sup>. Cherchant un soutien dans la morale, et le cas échéant sur une thématique d'inspiration chrétienne, la critique sociale dénonce l'immoralisme ou le neutralisme moral, l'individualisme, voire l'égoïsme. Ce registre de critique a inspiré la critique en éducation (Freire, Dumazedier, Bourdieu, Lefebvre, Baudelot et Establet, Charlot) et le courant de la « théorie critique » (école de Francfort<sup>827</sup>) auquel je me suis référée.

Chacune de ces deux critiques peut se considérer comme plus radicale que l'autre quant à sa position envers la modernité des Lumières dont le capitalisme se réclame au même titre que la démocratie, mais sous des rapports différents. Les deux critiques du capitalisme sont à la fois contradictoires sur plusieurs points et inséparables au sens où mettant l'accent sur des aspects différents de la condition humaine, elles s'équilibrent et se limitent l'une l'autre. « C'est en les maintenant toutes les deux vivantes que l'on peut espérer faire front aux destructions provoquées par le capitalisme tout en échappant aux excès de chacune d'elle lorsque non tempérée par l'autre »<sup>828</sup>.

J'ai indiqué que l'émancipation était une possibilité, une marge, qui devait être activée. Il est possible d'agir sur le monde social en intervenant sur la connaissance qu'en ont les agents. L'action politique commence par la rupture avec l'ordre établi qui se donne toujours à voir comme naturel, légitime<sup>829</sup>. A fortiori parce que dans les sociétés capitalistes démocratiques, les modes de domination s'exercent principalement en évitant l'usage direct de la force (sauf lorsque nécessaire), c'est-à-dire en canalisant les représentations du monde social de telle manière qu'un autre monde soit impensable. Ce travail de rupture, de construction symbolique

<sup>826</sup> De fait les auteurs concèdent que l'on trouve en fait chez Marx comme chez la plupart des penseurs de la modernité les deux critiques, artiste et sociale, même si chez Marx la première, encore très présente chez le jeune Marx, se trouve en net retrait mais non tout à fait absente dans le Capital. Les deux concepts d'aliénation et d'exploitation renvoient à ces deux sensibilités différentes.

<sup>827</sup> « forme de néo-marxisme critique qui utilisant tant la philosophie que la psychologie ou les sciences sociales, aura une influence déterminante sur les sciences de l'éducation en Allemagne et sur les mouvements sociaux des années 60 et 70 ». LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France : un héritage à interroger » dans *Pratiques de formation – analyses*, mars, 2002, N°43, Université Paris 8, pp. 79-80.

<sup>828</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit., p. 640

<sup>829</sup> BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. op. cit. p. 17

correspond à ce que Hirsch nomme comme un savoir-faire militant « la montée en conscience »<sup>830</sup>. Elaborer des critiques de la dimension asservissante, des rapports sociaux, des groupes d'appartenance, des catégories de pensée, des représentations sociales et des idéologies, des institutions, en constitue la tâche principale. La conscientisation travaille au décryptage, à la réinterprétation critique des conceptions<sup>831</sup> du monde social que nous avons intériorisées jusque-là. Ce qui implique d'extérioriser ces conceptions implicites, pour examiner de manière critique nos interprétations.

J'envisage la conscientisation avec Humbert comme le processus qui a pour point de départ l'enracinement dans la réalité et « par lequel des hommes et des femmes des couches populaires s'éveillent à leur réalité socio-culturelle, repèrent, pour les dépasser, les aliénations et les contraintes auxquelles ils sont soumis, s'affirment en tant que sujets conscients de leur histoire »<sup>832</sup>. S'émanciper, c'est s'affranchir d'une autorité, d'une dépendance, d'une domination, d'une servitude, d'une contrainte morale ou intellectuelle, d'un préjugé ou bien d'une aliénation ... Les oppressions sont diverses, concrètes et n'existent que relationnellement ; leurs registres peuvent évoluer en fonction du contexte favorable ou non à la reconnaissance de telle ou telle expression ou de celle de tel ou tel groupe, des offres de politisation, et peuvent, le cas échéant, se cumuler<sup>833</sup>. Des termes comme « exploitation », « aliénation », « domination » ont été utilisés pour en désigner différentes formes.

Conscientisation	
Formes historiques de la critique du capitalisme	
Critique sociale → dénonciation de l'exploitation	Critique artiste → dénonciation de l'aliénation
Domination (critique du régime capitaliste et communiste)	

Je me réfère à la distinction entre les deux concepts d'aliénation et d'exploitation développée par Boltanski et Chiapello. Cette distinction renvoie à deux sensibilités différentes (et à deux critiques telles que classées par les deux auteurs, la critique artiste de l'aliénation et la critique sociale de l'exploitation) :

- « dans l'aliénation : ce qui est dénoncé est en premier lieu l'oppression mais aussi la façon dont la société capitaliste empêche les hommes de vivre une « vraie » vie, une vie vraiment humaine, et les rend en quelque sorte étrangers à eux-mêmes, c'est-à-dire à leur humanité la plus profonde ; la critique de l'aliénation est donc aussi une critique de l'absence d'authenticité du nouveau monde.
- l'exploitation quant à elle fait le lien entre la pauvreté des pauvres et la richesse des riches puisque les riches ne sont riches que parce qu'ils ont appauvri les pauvres. L'exploitation lie donc ensemble la question de la misère et de l'inégalité et celle de l'égoïsme des riches et de leur absence de solidarité. »

<sup>830</sup> HIRSCH, E. « Sacrifice for the cause : groupe processes, recruitment and commitment in a student social movement » dans *American Sociological Review*, vol. 55, 1990, pp. 243-254, cité par E. Neveu, op. Cit., p. 74

<sup>831</sup> Au sens de questions, d'idées, de références et de pratiques que les apprenants possèdent et qui orientent la façon dont ils décodent les informations. GIORDAN, A. « Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage » [en ligne], site du Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences (L.D.E.S.) de l'Université de Genève [consulté le 18 septembre 2006], disponible sur : [http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th\\_app.htm?](http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm?)

<sup>832</sup> HUMBERT, C. *Conscientisation*. INODEP/3. L'Harmattan, 1982 (1<sup>ère</sup> éd. 1976), p. 25

<sup>833</sup> NEVEU, E. *La sociologie des mouvements sociaux*. 4<sup>ème</sup> édition. La Découverte, 2005, p. 19

La notion d'aliénation a peu à peu supplanté celle d'exploitation (courant années 1960) puis celle de domination se serait répandue à son tour probablement plus ajustée pour faire le pont entre les deux sources d'oppression<sup>834</sup> (dénonciation de la pauvreté matérielle et pauvreté culturelle) et leurs régimes (capitaliste et socialiste). La notion d'exclusion plus récente, diffusée par Wresinski désigne les effets consécutifs des deux précédentes critiques en retranchant la question des rapports de production et des conflits d'intérêts entre classes liée à l'approche marxiste (disparition de la figure de l'opresseur).

Le capitalisme se ressourçant à sa critique, il est essentiel d'analyser les expériences d'éducation populaire politique en tenant compte de ce contexte. Boltanski et Chiapello propose dans leur ouvrage la notion d'esprit du capitalisme pour qualifier l'idéologie qui accompagne sa réalisation.

L'esprit du capitalisme s'approche de ce que Masnata nomme un code de production. Il entend par là le « cadre de référence d'une société », le « fond sur lequel elle pense et agit, la base obligée de toutes discussions et de toutes actions : le système symbolique qui enserme la vie sociale à une époque donnée (...) étudier le code dominant d'une société c'est étudier les normes et les valeurs qui organisent ces pensées et ces activités (...) cadre de référence qui délimite le champ de possibilité d'une société<sup>835</sup>... Ainsi le capitalisme ne se réduit pas au type de rapport social qui se noue dans la « sphère » économique stricto sensu, mais désigne « ce système social, où la dimension économique est instituée comme fondamentale »<sup>836</sup>.

Le capitalisme suppose un minimum de liberté, celle de travailler, d'entreprendre et il ne pourrait tenir que sur la force. La contrainte doit être intériorisée et justifiée, et c'est d'ailleurs le rôle que la sociologie a traditionnellement accordé à la socialisation et aux idéologies. Il a donc besoin d'un esprit pour engager les personnes qui sont nécessaires à la production et à la marche des affaires. L'« esprit du capitalisme » est l'idéologie qui justifie l'engagement dans le capitalisme, c'est-à-dire « l'ensemble de croyances associées à l'ordre capitaliste qui contribuent à justifier cet ordre et à soutenir, en les légitimant, les modes d'action et les dispositions qui sont cohérents avec lui<sup>837</sup> ». La notion d'esprit du capitalisme permet aux auteurs d'associer dans une même dynamique l'évolution du capitalisme et les critiques qui lui sont opposées. Boltanski et Chiapello font jouer à la critique un rôle moteur dans les changements d'esprit du capitalisme. La notion d'esprit du capitalisme<sup>838</sup> permet ainsi d'articuler pour Boltanski et Chiapello deux concepts centraux dans une relation dynamique (capitalisme et critique) et de formuler un modèle de changement de valeurs.

---

<sup>834</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit., pp. 740-741.

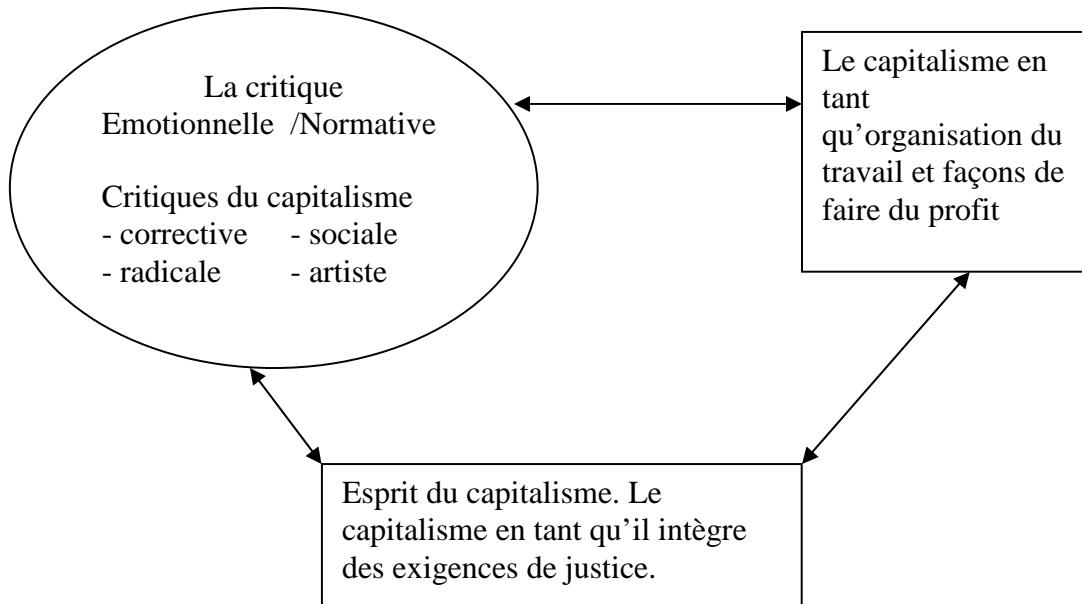
<sup>835</sup> MASNATA, F. *Le politique et la liberté. Principes d'anthropologie politique*. L'Harmattan, 1990, pp. 119-120.

<sup>836</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit., p. 11.

<sup>837</sup> idem

<sup>838</sup> ibid., p 9-10

Boltanski et Chiapello ont modélisé le changement de valeurs sur un jeu à trois termes où se forment de nouveaux compromis, au cœur : l'esprit du capitalisme.



Enfin, les auteurs ont formulé les registres des deux esprits repérés (au-delà de la reconstitution de l'éthos originel du capitalisme par Weber) combinant autonomie, sécurité et bien commun<sup>839</sup>, et les bases du nouvel esprit du capitalisme identifié au travers des nouvelles grandeurs en cours de diffusion.

<b>Premier esprit fin XIX</b>	<b>Deuxième esprit Entre les années 1930 et 1960</b>	<b>Troisième esprit Depuis le début des années 1970</b>
<p>Centrage sur la personne du bourgeois, figure de l'entrepreneur, et les valeurs bourgeoises. Accent sur le jeu, la spéculation, le risque, l'innovation. Libération spatiale, géo, par le développement des moyens de communication et salariat, émancipation des communautés locales, ... en échange figure et morale bourgeoise comme éléments de sécurité (ex. parternalisme, charité) et comme justifications plus générales : croyance dans le progrès, dans le futur, la science, la technique, bienfaits de l'industrie. Utilitarisme vulgaire. <i>Capitalisme familial</i></p>	<p>L'accent porte moins sur l'entrepreneur individuel que sur l'organisation. Figure héroïque : le directeur. Constitution de la catégorie des cadres. Capitalisme de grandes entreprises, industrie centralisée et bureaucratisée, économies d'échelle, production de masse, organisation rationnelle du travail, techniques nouvelles d'extension des marchés (marketing). Corollaire : consommation de masse. Dimension sécuritaire apportée par la foi mise dans la rationalité et dans la planification à long terme et le gigantisme des organisations. Constituant des milieux protecteurs (perspective carrière et prise en charge vie quotidienne, logement, vacances, formation) sur le modèle de l'armée (ex. IBM). Référence au bien commun idéal d'ordre industriel. Incarné par les ingénieurs plus prégnants que précédemment (croyance progrès, espoir science et technique, productivité, efficacité) mais aussi l'idéal qu'on peut qualifier de civique avec accent sur la solidarité institutionnelle, la socialisation de la production, de la distribution et de la consommation. Collaboration des grandes firmes et Etat dans une visée de justice sociale. Changements profonds du capitalisme avec atténuation lutte classes, dissociation propriété du capital et contrôle sur l'entreprise. Apparition d'un <i>capitalisme animé d'un esprit de justice sociale</i>.</p>	<p>La puissance de mobilisation du 2<sup>ème</sup> esprit est mise en question alors même que les formes de l'accumulation se sont à nouveau profondément transformées (la sécurité par les diplômes est amoindrie, les retraites sont menacées et les carrières ne sont plus assurées). Une des évolutions idéologiques probables serait la formation dans les pays développés d'un esprit du capitalisme plus mobilisateur (et donc aussi plus orienté vers la justice et le bien être social) dans la visée d'une tentative de remobilisation des travailleurs et au minimum de la classe moyenne ; Le 3<sup>ème</sup> esprit devra être quant à lui isomorphe à un <i>capitalisme « mondialisé »</i> mettant en œuvre de nouvelles technologies</p>

<sup>839</sup> ibid. pp.54-58

Autant le premier esprit prenait plutôt appui sur un compromis entre des justifications domestiques<sup>840</sup> et des justifications marchandes. Autant le second esprit, invoque des justifications qui reposent sur un compromis entre cité industrielle et cité civique (et secondairement cité domestique), sous-tendant la mise en place de l'Etat providence<sup>841</sup>. Le nouvel esprit au contraire s'oppose au capitalisme social planifié et encadré par l'Etat – traité comme obsolète, étrié et contraignant- et en s'adossant à la critique artiste (autonomie et créativité) prend forme progressivement à l'issue de la crise des années 60-70 pour revaloriser le capitalisme.

Après cette étude des relations entre critique et capitalisme, voyons maintenant quels rapports les notions de critique et d'émancipation entretiennent avec la question de la démocratie. La démocratie, en désignant les hommes comme leur propre législateur, donne toute sa place à l'historicité (selon Rancière<sup>842</sup>) et aux conflits pour l'orienter qui en découlent. Si la montée en conscience se préoccupe de travailler le cadre de perception des injustices, la deuxième dimension de la politisation s'attache à la montée en puissance (*empowerment*) pour amener les personnes, les groupes, à des formes plus directes de confrontation pour tenter de transformer la réalité jugée injuste (montée en conflictualité)<sup>843</sup>. En effet, si s'émanciper exige d'avoir une conscience critique de la situation aliénante, elle ne s'y résume pas, puisque son processus exige de mener des actions pour changer ladite situation.

M'inspirant des travaux déjà cités de plusieurs philosophes (Ricoeur, Castoriadis, Rancière) j'entendrai par « société démocratique », une société qui implique

- une promesse d'émancipation d'où un travail sans fin pour critiquer et réduire l'écart entre cet horizon émancipateur porté par la « modernité » démocratique (des valeurs de justice, d'égalité et de liberté) et l'existant (mise en question des institutions établies, amélioration réelle des conditions de vie du plus grand nombre)
- l'excès du démos (marque du pouvoir du peuple, souveraineté populaire) comme limitation au pouvoir conquis<sup>844</sup>(processus de lutte permanente contre la privatisation du pouvoir), qui se décline de différentes façons, notamment en garanties institutionnelles (en premier lieu dans les démocraties européennes par la séparation et l'équilibre entre les pouvoirs exécutif, législatif et judiciaire), et comme mouvement d'extension de la pratique politique (pas de démocratie sans politisation du plus grand nombre)
- d'où la reconnaissance des divisions (la société est traversée par des conflits d'intérêts, de valeurs) et des modalités d'instruction et d'expression de ces divisions (de la grève aux élections, en passant par le travail d'éducation politique) et des moyens associés (notamment des droits, des lieux pour s'exercer collectivement...)

Je pose l'irréductibilité de la division sociale, alors que la politique classique considère que le désaccord a sa source dans des erreurs de jugement provoquées par la domination des passions sur la raison.

---

<sup>840</sup> cf les répertoires de l'action collective de TILLY, C. *La France contestée de 1600 à nos jours*, Fayard, 1986 ; Harvard University Press, 1986

<sup>841</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit., p. 18 et aussi p. 288

<sup>842</sup> RANCIERE, J. (entretien) « Les hommes comme animaux littéraires » dans MOUVEMENTS. *Pensées critiques. Dix itinéraires de la revue Mouvements 1998-2008*. La Découverte. 2008, P. 50

<sup>843</sup> HIRSCH, E. Op. cit.

<sup>844</sup> RANCIERE, J. *La haine de la démocratie*. La Fabrique, 2005.



Le conflit permet une extension de la liberté au sein de la communauté politique. « Dans toute république il y a deux partis : celui des grands et celui du peuple ; et toutes les lois favorables à la liberté ne naissent que de leur opposition (...) On ne peut pas davantage qualifier de désordonnée une république où l'on voit briller tant de vertus : c'est la bonne éducation qui les fait éclore, et celle-ci n'est due qu'à de bonnes lois ; les bonnes lois, à leur tour, sont le fruit de ces agitations que la plupart condamnent si inconsidérément <sup>845</sup> ». Ainsi le conflit n'est pas un accident dans la vie des sociétés, il en fait partie intégrante, il est directement une forme de socialisation. C'est d'ailleurs à partir du sort réservé à cette expression conflictuelle que se dévoile la nature d'une communauté politique (entre le désir de dominer des Grands et le désir de ne pas être dominé, donc le désir de liberté, du peuple ou de la plèbe). Les conséquences politiques de la manifestation publique de cette division entre les Grands et le peuple sont fondamentales pour la liberté. La réalité sociale est un ensemble de rapports de forces entre des groupes sociaux, historiquement en lutte les uns avec les autres, dans une société au sein de laquelle les ressources sont inégalement distribuées, c'est-à-dire qui recouvrent un rapport de domination. « La question subsiste de savoir qui profite de « l'ordre social » et qui en détermine les règles du jeu...il y a donc toujours sous une forme ou une autre, et quelle qu'en soit la médiation, une possibilité de repérer un rapport dissymétrique, qui ouvre alors un questionnement sur les notions d'égalité et de hiérarchie...»<sup>846</sup>. Les êtres sociaux vivent des relations à la base dissymétriques et ces relations sont jugées inégales au nom d'une exigence d'égalité, du postulat d'une égalité en puissance.

Appliqué à mon sujet de thèse, la politique est la mise en forme (médiation) de cette tension entre division et part d'universel dans les identités. « Le politique existe parce qu'il y a des différences entre les groupes, multiples, sécants, qui forment une société, que ces différences sont perçues comme telles et non neutralisées par le contrôle social et qu'il faut leur trouver une solution »<sup>847</sup>. Les luttes politiques vont donc passer nécessairement par des médiations, d'où la bataille de clivages. La vie politique et démocratique implique que ces clivages puissent émerger, grâce à la constitution d'identités collectives autour de positions bien différenciées (en référence à des enjeux divergents). La politisation est alors « un processus par lequel des problèmes, des oppositions, des controverses, jusqu'ici sans relation, sont intégrés dans une représentation commune – une représentation nécessairement conflictuelle, conduisant à penser ces problèmes, oppositions et controverses dans un cadre donné (cité) grâce à un clivage qui construit des camps opposés (partis) <sup>848</sup> ». Ainsi définie la politisation se présente comme élargissement de la conflictualité (usage d'un schème interprétatif élargissant, « politiser c'est rendre compte d'un conflit donné en l'intégrant à un conflit plus large »). A l'inverse cela signifie que la dépolitisation rétrécit la conflictualité et la segmente, et que l'apolitisme nie la conflictualité<sup>849</sup>.

Exercer ses capacités politiques suppose en démocratie des encouragements, des apprentissages. Les différentes socialisations, les traditions et expériences politiques, contribuent à former ces identités politiques et permettent à l'action collective d'en procéder.

<sup>845</sup> MACHIAVEL, N. « Discours sur la première décade de Tite-Live » dans *Œuvres complètes*, Gallimard, 1952, livre 1, chapitre IV, pp. 390-391, cité par BREAUGH, M. op. cit. pp. 12-13

<sup>846</sup> MASNATA, F. , op. cit., pp. 142-145

<sup>847</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « Entretiens dans la cité ou comment la parole se politise » dans *Espaces Temps les cahiers*, 2001, p. 98

<sup>848</sup> BACOT, P. « La politisation comme élargissement de la conflictualité ». 7<sup>ème</sup> congrès de l'Association Française de Science Politique. Communication présentée lors de l'atelier « conflictualisation et politisation », Lille, 21 septembre 2002

<sup>849</sup> « l'apolitisme n'est en fait qu'une forme particulière de politisation, tentant de faire triompher le clivage apolitiques/politiques au détriment par exemple du clivage droite/gauche », idem

La politique et la démocratie sont indissociables de ce travail normatif, et supposent la production sociale de la conflictualité, sa mise en forme et son traitement.

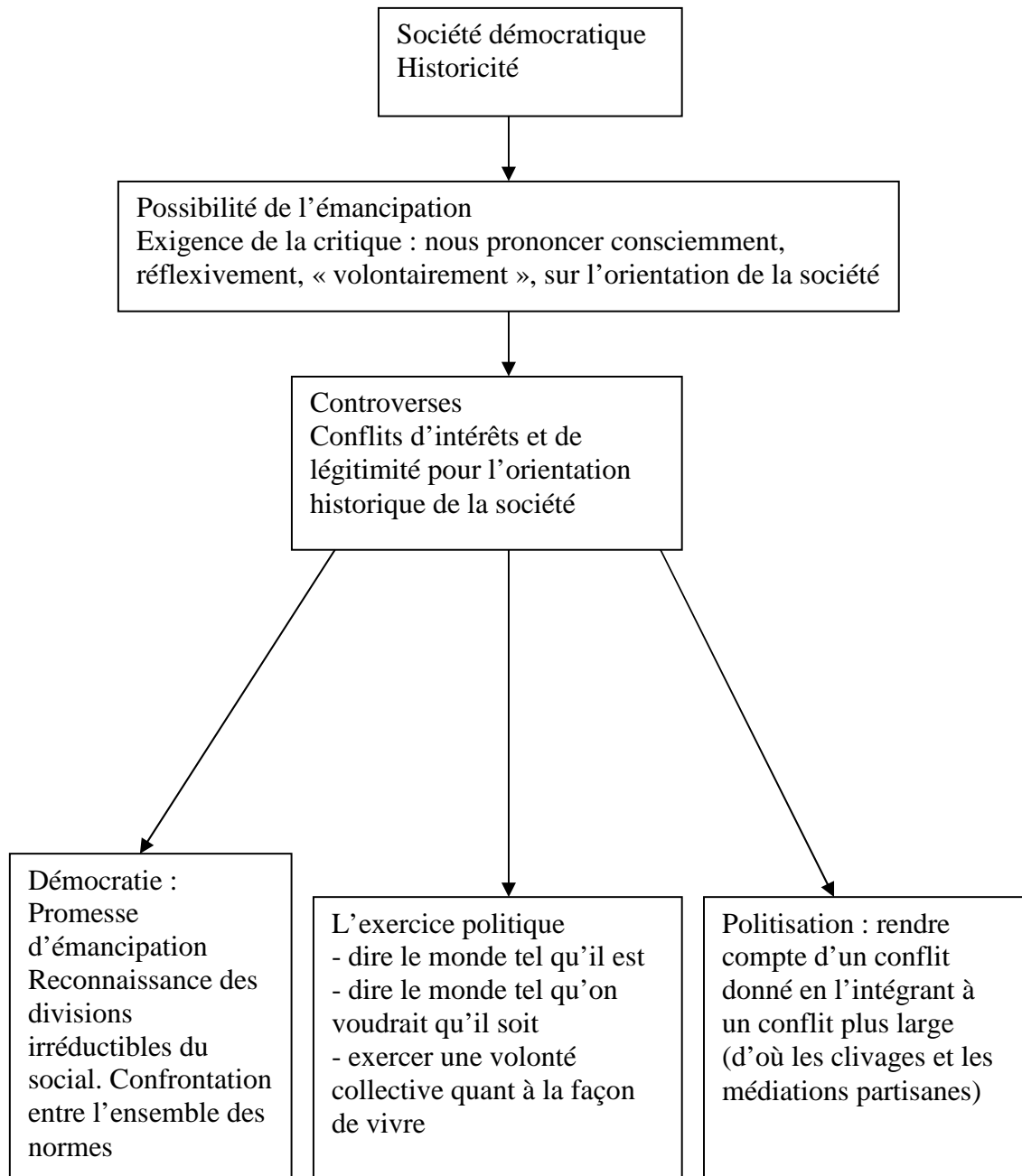
Je retiens enfin les propositions de Badiou<sup>850</sup> et de Passet<sup>851</sup>. Pour le premier, l'exercice politique permet, de dire le monde tel qu'il est (de le décrire, de l'analyser), de dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit (de le projeter en monde meilleur, dimension prescriptive), et d'exercer une volonté collective quant à la façon de vivre (« une politique propose les moyens de passer du monde tel qu'il est au monde tel que nous voulons qu'il soit »). Pour le second, la politique consiste à définir une grille de lecture du réel, à préciser la vision qui en résulte et à formuler des propositions en fonction des valeurs au nom desquelles des actions doivent être entreprises<sup>852</sup>.

---

<sup>850</sup> définition de la politique qui allie analyse et normativité dans BADIOU, A. *De quoi Sarkozy est-il le nom ?* Nouvelles éditions Lignes, 2007, pages 71 et 89.

<sup>851</sup> PASSET, R. « Comment réoxygéner des espaces politiques ? » dans DELMAS-MARTY, MORIN, E. PASSET, R. et al. *Pour un nouvel imaginaire politique*. Fayard, 2006, pp. 34-48

<sup>852</sup> PASSET, R. op. cit. p 34



J'ai décrit le travail de la critique à partir d'une source indignation qui comprend une dimension émotionnelle et réflexive. Cette phase correspond à une montée en conscience. La critique s'appuie sur différents registres argumentaires, plus ou moins radicaux, au fil des résistances au capitalisme : la critique artiste (dévoilement de l'aliénation) et critique sociale (dénonciation de l'exploitation). L'esprit du capitalisme est l'idéologie qui justifie l'engagement dans le capitalisme tout en tentant d'incorporer des réponses aux critiques du système. Ma définition de la démocratie repose sur la reconnaissance de l'inévitable conflictualité sociale et la limitation du pouvoir conquis. Elle place en son centre l'émancipation comme force motrice critique à l'égard du capitalisme et de tout autre projet politique qui viserait à priver les êtres humains de leur historicité.

J'ai rassemblé dans ce chapitre des notions clefs pour problématiser l'éducation populaire politique. En premier lieu se trouve le concept d'émancipation et celui d'aliénation auquel il est dialectiquement lié. Mais il s'agit d'une émancipation toujours « en puissance », que nous devons sans cesse redécouvrir, d'où découle l'exercice de la critique. Elle engage dans ma thèse plusieurs points d'appuis théoriques. Un premier axe concerne le travail de cette conscience critique et argumente, le lien qui unit conscience et vie pratique (Marx), le caractère social de la conscience et l'unité des processus affectifs et intellectuels (Vygostki). Une deuxième étape théorique puise dans les travaux de la théorie de l'économie des grandeurs de Boltanski et Thévenot (1991) qui ont étudié la capacité des acteurs sociaux à élaborer des critiques. Je me suis inspirée ensuite du travail de Boltanski et Chiapello (1999) sur les références de la critique et les formes historiques de la critique du capitalisme, articulé avec les concepts d'exploitation, d'aliénation, de domination, pour analyser la démarche d'éducation populaire politique. Un troisième nœud théorique développe ce que j'entends par démocratie, politique et politisation. M'inspirant de travaux de philosophie politique critique et de sociologie politique, j'indique qu'une « société démocratique » implique notamment une promesse d'émancipation et la reconnaissance des divisions irréductibles du social, tandis que l'exercice politique consiste à dire le monde tel qu'il est, tel qu'il devrait être et à le faire advenir (Badiou, Passet). La politisation permettant alors de rendre compte d'un conflit donné en l'intégrant à un conflit plus large (Bacot).

### II.3.2. Instruire rigoureusement les conflits

Cette partie présente les idées centrales de ma thèse, l'hypothèse qui conditionne cette « éducation populaire politique ». J'ai indiqué que l'idée d'émancipation était au cœur de ma thèse et que celle-ci n'avait rien d'automatique ni de linéaire. L'émancipation relève d'une anthropologie du possible : elle est toujours inachevée et doit sans cesse faire l'objet d'une reconquête et d'un élargissement. L'émancipation tout comme la démocratie suppose, la mise à jour des torts subis au titre de la liberté et de l'égalité, et des actes collectifs pour renverser les situations injustes. Je fais l'hypothèse que la mise en œuvre d'une éducation populaire politique en rapport avec les fondements développés nécessite un travail rigoureux d'instruction des conflits qui suppose lui-même une pratique démocratique intense et une démarche qui subvertit les logiques de fragmentation. « L'éducation populaire politique » part du principe qu'il n'y a pas d'experts dans le domaine politique, « Mais cette doxa, cette opinion dont on peut postuler qu'elle est partagée est bien sûr un postulat tout à fait théorique. Pour qu'il ait un peu de chair il faut que cette doxa soit cultivée <sup>853</sup> ». Par quelles dynamiques, avec quelles pédagogies, l'éducation populaire politique peut-elle contribuer à ce défi ?

#### *II.3.2.1 Identifier les lieux du conflit pour contrer les logiques de fragmentation*

Parce que cette « éducation populaire politique » est sous-tendue par les idées d'émancipation et transformation sociale, elle accorde une place centrale à la critique des processus de domination socio-économique, culturelle, politique, et à l'action collective (expérimentation des stratégies et moyens pour en sortir concrètement). Sous quelles conditions l'éducation populaire politique peut-elle envisager ce rôle aujourd'hui ?

Pour Castoriadis comme Ardoino, la qualité d'une démocratie dépend de l'intensité et de l'étendue de l'exercice politique, d'une culture de la conflictualité, et donc des ressources et moyens disponibles pour tous ceux que la réalité pourrait indigner, afin d'instruire les conflits. Pas de démocratie sans politisation. Par son action une expérience d'« éducation populaire politique » chercherait à encourager une attitude caractérisée par un aspect protestataire, à savoir par une « conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier » <sup>854</sup>.

Au-delà du malaise ou du mécontentement que peuvent ressentir certains dans une situation sociale donnée, j'ai montré dans les fondements de cette thèse la centralité de la composante normative de toute expérience d'injustice (significations que nous projetons sur la situation pour l'identifier à une injustice) pour faire naître une mobilisation, une action collective. D'autres auteurs ont mis en évidence la dimension stratégique de ce « travail politique » de partage d'un discours explicatif et normatif. Le travail sur les représentations, un langage qui donne un sens, désigne des adversaires, va légitimer et activer la mobilisation par référence à des valeurs. Un ensemble de représentations partagées au sein du groupe mobilisé va permettre « d'identifier une situation sociale comme injuste et d'attribuer des causes à l'injustice ainsi que d'en assigner des responsabilités à d'autres groupes sociaux et enfin de

<sup>853</sup> CASTORIADIS, C. « La montée de l'insignifiance », interviewé par D. Mermet, novembre 1995

<sup>854</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Op. cit. p. 52

projeter une transformation de la société »<sup>855</sup>. A ce titre un travail d'éducation populaire politique amènerait donc à identifier authentiquement (à distance des lieux organisés du pouvoir) toutes les sources d'injustice, d'indignation, et à reconstruire des représentations en termes de clivages, de choix, adossées à des grilles d'analyse globale politique qui permettent de passer de cas particuliers à des mises en question générales.

Ce travail demande du temps et des méthodes d'interprétation collective par les acteurs des situations sociales, de tension ou de conflit : « interprétation collective (et non individuelle) des problèmes et en particulier de la question de la solidarité entre groupes et individus au sein de la société »<sup>856</sup>. D'où le besoin de reconstruire des espaces de débats, dans différents lieux (dans l'espace public, dans les entreprises, dans les institutions...) d'interprétation de la situation sociale vers une action collective de transformation. « La logique du marché produit de l'échec social et désocialise les situations vécues. Sans explication sociale, les gens ont tendance à chercher une explication dans la biologie et dans les races »<sup>857</sup>.

Si le mot de « démocratie » est à la mode, peu de textes et d'apports en décrivent les dilemmes, les exigences, les pratiques concrètes. La « participation » démocratique peut être instrumentalisée comme simple outil rhétorique notamment pour masquer la vacuité du discours politique. « Est démocratique cette cité qui se reconnaissant divisée, se donne pour tâche essentielle d'exprimer ses contradictions, de les analyser et de les arbitrer, si elle fait en sorte d'associer toujours le plus largement possible chacun de ses membres à égalité en droit à ce travail d'expression, d'analyse et d'arbitrage des contradictions. »<sup>858</sup>. Ce chantier d'approfondissement démocratique requiert des cadres et des méthodes sans lesquels toute discussion d'un groupe reproduit les phénomènes de domination courants de la société. On ne naît pas libre, on le devient. Pour être pleinement sujets historiques (sujets politiques), les citoyens, a fortiori ceux que la société disqualifie, ont besoin d'encouragement, de reconnaissance (de leur compétence politique), de soutien, de collectif (« d'autrui significatifs »). La création d'espaces de discussion et de méthodes d'expérimentation collective vise à permettre de multiplier et d'intensifier les débats, en s'attachant à leur qualité (de l'information à l'action en passant par l'arbitrage) et en faisant une place pour le travail de la société idéale, de l'utopie. Le problème de la participation politique se posant notamment en terme de classe<sup>859</sup>, partager, confronter ces expériences et leurs analyses, avec le plus grand nombre, incite à repenser des cadres pédagogiques qui intègrent les différents rapports aux savoirs en présence, en puisant dans le champ d'expériences de l'Education populaire.

« L'éducation populaire politique » met donc l'accent sur les relations entre citoyens par contraste avec une définition strictement individualiste et verticale de la citoyenneté dans son rapport à l'Etat<sup>860</sup> (typique du modèle de l'instruction civique). Elle concerne l'éducation

<sup>855</sup> RENAULT, E. op. cit.

<sup>856</sup> BARTHELEMY, M. op. cit.

<sup>857</sup> LAPEYRONNIE, D. « Limites et perspectives de la démocratie politique dans une société complexe » dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, pp. 33.

<sup>858</sup> CARTON, L. « Les déplacements de la question sociale et la dimension culturelle du développement social », communication présentée à Dunkerque, le 1<sup>er</sup> décembre 1992, retranscription par ZERR. V., agence *Faut voir*, décembre 1992, s'inspirant de Paul Ricoeur.

<sup>859</sup> désertification politique populaire (atomisation profonde du monde populaire qui aurait le sentiment de ne pas exister dans l'espace public) selon LAPEYRONNIE, D. op. cit.

<sup>860</sup> NEVEU, C. « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté » dans *Sotziologitzeski problemi*, 2/2003 automne-hiver.

profane des citoyens par l'exercice de droits collectifs<sup>861</sup> qui en découlent<sup>862</sup>, le renforcement des capacités politiques du plus grand nombre, la mise en question de l'organisation générale de la société et la mobilisation d'actions collectives pour la transformer. Les droits-libertés ne sont que des droits formels, des libertés négatives, qui protègent la liberté publique et individuelle des citoyens contre l'oppression de ceux qui les gouvernent. Mouffe<sup>863</sup> fait référence à la nécessité d'un concept de droits démocratiques, droits qui, bien qu'appartenant à l'individu, ne peuvent être exercés que collectivement et supposent l'existence de droits égaux pour les autres. Carton propose de mobiliser des droits et pratiques d'expression, d'analyse, et le débat des individus et des groupes, des associations et organisations sociales, qu'il nomme droits culturels (caractère culturel du travail sur le sens). « Structurer une égale liberté d'expression, d'analyse et de débat des travailleurs, des usagers et des citoyens », particulièrement au sujet des fonctions collectives et de leurs systèmes d'action<sup>864</sup>.

L'éducation populaire politique s'intéresserait particulièrement à la logique de domination exercée par les institutions. Les institutions ne manifestent jamais aussi bien leur puissance que quand elles exercent le pouvoir de séparer, d'isoler, d'individualiser<sup>865</sup>. Le travail qu'exerce tendanciellement l'institution sur le corps social est d'abord un travail de fragmentation (soit par des effets de domination simple – oppression, répression – ou complexe, typique des sociétés capitalistes démocratiques). « Chacun est séparé des autres pour être tourné, dans la solitude, vers le lieu vide du pouvoir. Et cette opération est nécessaire pour absolutiser la réalité, c'est-à-dire pour forclure la référence, même imaginaire, à toute autre réalité possible<sup>866</sup> ». Dans cette optique, le travail de libération consiste à comparer, rapprocher les situations des uns et des autres afin d'établir des solidarités, des causes communes, des classes.

Parce que la division du travail neutralise les conflits d'intérêts, il faut la transgresser pour retrouver une vision globale et politique des phénomènes. Contre la tendance à morceler les problèmes, s'inspirant du marxisme, il s'agit d'appréhender un homme relié, « un être générique dans sa vie empirique<sup>867</sup> », ce qui implique de tenter de lier des champs d'investigation qui se donnent habituellement comme séparés. « On ne peut comprendre les parties sans connaître le tout<sup>868</sup> », et sans la perspective d'une temporalité-durée, plus historique. Contester la tendance à découper les connaissances des faits sociaux, faisait partie du programme initial de la Théorie Critique. La fragmentation empêche de comprendre et par

<sup>861</sup> COSTA-LASCOUX, J. « Canevas pour une évaluation des politiques et des pratiques d'éducation à la citoyenneté : aux frontières de l'Education nationale et de l'éducation populaire » dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, p. 106

<sup>862</sup> des droits-créances, c'est-à-dire « des droits qui visent à assurer les conditions réelles de l'exercice des droits-libertés », cf SCHNAPPER, D. *Qu'est ce que la citoyenneté ?* Gallimard, 2000, p. 104

<sup>863</sup> MOUFFE, C. *Le Politique et ses enjeux. Pour une démocratie plurielle*. La Découverte/M.A.U.S.S., 1994, pp. 125-126

<sup>864</sup> CARTON, L. « Les défis de l'éducation populaire », dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. op. cit. pp. 25-26

<sup>865</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, 2009

<sup>866</sup> BOLTANSKI, L. « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination » [en ligne], *Tracés. Revue de Sciences humaines, Hors série 2008*, décembre 2008, mis en ligne le 19 janvier 2009 [consulté le 14 octobre 2009]. URL : <http://traces.revues.org/index2073.html>.

<sup>867</sup> QUINIOU, Y. *Karl Marx. Le cavalier bleu*, 2007, p.36

<sup>868</sup> ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, p 19.

là même de transformer la société existante dans sa totalité<sup>869</sup>. La Théorie Critique avait pour ambition de s'attacher « systématiquement aux défauts de la vie sociale en les considérant non comme des problèmes isolés, mais comme les effets d'une structure sociale globale<sup>870</sup> ». Ce souci du point de vue de la totalité fait le lien avec la critique sur la possibilité d'une corrélation forte entre spécialisation disciplinaire, division du travail (qui règne dans la sphère socio-économique), et formes de désengagement politique (le repli disciplinaire). Cette orientation marxiste dans le souci d'une émancipation intégrale, a pour but de repousser les frontières pour mieux prendre en compte la dimension contradictoire des faits sociaux, les différentes perspectives ou optiques selon lesquelles ils gagnent à être éclairés et interprétés. « L'émancipation porte sur tous les domaines de la vie sociale à la fois, et les contenus variés qu'elle reçoit dans chacun d'eux sont étroitement imbriqués<sup>871</sup> ». Cette éducation, ne connaissant pas de frontière, appelle donc, le vagabondage, le furetage, dans tous les champs de l'activité humaine, dans tous les domaines, a fortiori ceux qu'un parti politique appelé aux responsabilités, doit organiser<sup>872</sup>.

Cela invite donc à poser la désinstitutionnalisation (au sens de dé-spécialisation) de l'éducation populaire comme condition de sa contribution à une éducation au politique. Une sorte de retour ou de réinvention de l'éducation populaire primitive (avant sa naissance officielle) en particulier en réincorporant l'interrogation du mode de production de la société (c'est-à-dire la socio-économie). Contre la division du travail et l'expropriation consécutive du sens du travail (matrice du capitalisme), exige de ne plus séparer et isoler les phénomènes, les gens (isolés, atomisés) et leurs actions (contre leur morcellement, leur spécialisation). Défaire le pacte de neutralisation des conflits d'intérêts, de mise en concurrence des hommes et des territoires, passe par l'enjeu de la remise en cause de cette division entre travail et savoir, travail et loisir, école et vie sociale (qui a produit notamment la spécialisation de l'éducation populaire en activités de loisirs, d'insertion, de développement culturel, de travail social...).

Par exemple, comment des associations ou des agents de l'A.N.P.E. ou leurs publics peuvent-ils traiter politiquement la question de l'emploi, ou de l'insertion des jeunes, sans questionner l'organisation du monde économique, les orientations de la production des richesses ? S'ils ne peuvent prétendre avoir une influence sur l'ensemble des éléments du système, ils sont condamnés à organiser ou subir la lutte des places, les chaises musicales de l'emploi en quelque sorte, puisqu'il n'y a pas assez de chaises pour tout le monde, avec le non sens et la souffrance que l'on connaît.

A ce titre, l'éducation populaire politique devrait donc chercher à enfreindre la segmentation entre ceux qui ont intérêt à l'émancipation où qu'ils soient, au travail, à l'école, dans la cité, entre générations, entre public et privé (dans un contexte de privatisation massive). Cette éducation populaire politique vise à forger des solidarités entre différentes situations d'insatisfactions, d'oppression, d'aliénation, c'est-à-dire à créer plus de porosité entre des groupes (celle qui a permis à plusieurs reprises de transformer en profondeur l'ordre social).

---

<sup>869</sup> ALVARENGA, R. et CARRE, L. « Théorie critique » [en ligne], dans BOURDEAU, V. et MERRILL R. (dir.), *DicoPo, dictionnaire de théorie politique* [consulté en 2008], disponible sur : <http://www.dicopo.org/spip.php?article107>

<sup>870</sup> RENAULT, E. et SINTOMER Y. (collectif) *Où en est la théorie critique ?* La Découverte, 2003, pages 6-7

<sup>871</sup> LACLAU, E. *La guerre des identités : grammaire de l'émancipation*. La Découverte/ Syros, 2000 ; Trad. de *Emancipations*, Verso, 1996, p. 43

<sup>872</sup> MAUREL, C. « Education populaire : point aveugle des partis politiques ? » [en ligne] sur le site internet *Education Populaire et Transformation sociale* [consulté le 20 avril 2009] disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org>



L'idée d'émancipation engage l'éducation populaire politique à mettre à jour les différentes sources de domination. Cette hypothèse implique d'identifier les lieux du conflit, de les rendre lisibles puis discutables au plus grand nombre pour faire « classe », comme condition de l'éducation populaire politique. Cette condition inscrirait l'éducation populaire politique dans un modèle démocratique de haute intensité, mettant l'accent sur les relations entre citoyens et leurs potentiels d'émancipation, et invitant à enfreindre toutes les formes de segmentation qui empêchent de comprendre la société et de la transformer.

### *II.3.2.2 Les dimensions d'une éducation populaire politique*

Le chantier de l'émancipation est conditionné par la mise à jour des conflits et leur décodage collectif sans tenir compte des cloisonnements qu'opère le pouvoir pour isoler les individus. Consécutivement à cette hypothèse, aux fondements de la thèse et à un travail exploratoire d'analyse de terrain, ce chapitre propose d'envisager les différentes dimensions possibles de « l'éducation populaire politique ». Par quelles dynamiques, pédagogies, peut-on créer un environnement favorable aux processus d'émancipation et de transformation sociale ? Quelles seraient les spécificités d'un tel environnement créé par l'éducation populaire politique ?

---

Faire référence à l'émancipation, je l'ai indiqué, suppose qu'il y ait matière identifiée par un groupe à s'émanciper. D'une part, cela suggère qu'il existe des situations de domination à résoudre, et d'autre part un désir d'autres relations en référence à des valeurs, et à des pratiques transformatrices. Cette éducation populaire politique renvoie donc à trois aspects (des faits, des idées et des actes) d'un processus d'émancipation :

- à l'analyse et à la dénonciation d'un partage inégal
- au travail d'un imaginaire socio-politique alternatif
- à des actes collectifs qui visent à transformer la société

Le premier aspect renvoie à l'analyse et à la dénonciation d'un partage inégal, de dissymétries entre des groupes et/ou entre des individus (Boltanski et Chiapello<sup>873</sup>) et à travers eux au principe latent de l'égalité et de la liberté. Il n'y a pas de processus d'émancipation sans faits de domination (les situations insatisfaisantes pour les personnes concernées). Le travail d'éducation populaire politique commence par se pencher sur les expériences réelles, concrètes des dominations vécues (approche matérialiste). Cela peut concerner des dissymétries<sup>874</sup> dans les ressources – ressources possédées ou auxquelles on peut avoir accès – ou dissymétries dans la position hiérarchique (avec ce que ces dissymétries impliquent comme relations de commandement/obéissance).

Le deuxième aspect concerne le travail d'un imaginaire socio-politique, qui comprend une réflexion collective sur la réalité décrite et qui porte les aspirations d'un meilleur ordre social, du genre de société désiré. Ces aspirations renvoient à l'idée d'une société plus juste, d'une vie meilleure, de plus de bonheur et de liberté. Le processus d'émancipation s'accompagne

---

<sup>873</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op.cit., p. 463

<sup>874</sup> Boltanski et Chiapello parlent de différentiel de force : dans le cas de sociétés pré-industrielles prenant appui sur des relations de dépendance personnelle, dans le cas des sociétés industrielles sur des différentiels de propriété pour l'exploitation ou de pouvoir dans l'organisation bureaucratique des sociétés socialistes voire de mobilité dans le nouveau monde connexionniste)

d'une critique radicale de l'ordre existant et d'une vision historique. Cette critique radicale repose sur la description des contradictions et l'analyse des rapports entre forces sociales qui organisent la société et ceux qui s'y trouvent confrontés ou la subissent. Ce travail permet de relier ce qui se trouve délié, de « conjuguer l'irréductible singularité de l'opprimé et la nécessaire universalité de l'émancipation<sup>875</sup> ». Il nécessite l'appropriation de connaissances, le débat d'idées, le jugement qui se réfère à des valeurs et l'exigence du bonheur réel des hommes (contre les offres de paradis artificiels). Cet examen critique de la parole, qui tente de rendre compte des faits, suppose de ne pas renoncer à l'idée de raison et de bonheur, de faire place aux désirs et à la créativité. Un travail d'émancipation entretient une recherche de représentation du type de société alternative compatible avec une vie bonne, que ces dynamiques d'émancipation visent (que Ricoeur<sup>876</sup> et Ardoino<sup>877</sup> nomment travail de l'utopie).

Le troisième aspect touche aux actes collectifs qui visent à modifier la réalité dans le sens des valeurs défendues, à créer des solidarités (faire classe) et des rapports de force. « L'émancipation exige un processus collectif (action) et concerne la structure sociale dans son ensemble<sup>878</sup> ». On ne s'émancipe ni tout seul, ni qu'avec des idées, mais en posant des actes qui eux mêmes contribueront à modifier les consciences. « A la différence d'une minorité infime d'intellectuels ou de gens passionnés à titre personnel par la politique, la philosophie (...), la masse des gens ne fait le choix du changement que si elle y est contrainte par sa situation personnelle et y voit le moyen tangible de la changer<sup>879</sup> ». L'émancipation passe par un travail sur les moyens à employer pour progresser vers le type de société désiré, la faire advenir : un choix des terrains et des stratégies de lutte. Ni intellectualisme, ni activisme : des savoirs tournés vers l'expérimentation collective et réciproquement des actions de transformation (concrète) support d'apprentissage.

Comment concrètement l'éducation populaire politique peut créer un environnement favorable à ces dynamiques d'émancipation et de transformation sociale ? A partir d'un croisement entre une première exploration du terrain d'enquête et des figures d'une éducation au politique dans l'histoire de l'éducation populaire je propose d'en exposer les différentes dimensions.

---

<sup>875</sup> FANON F. *Peau noire, masques blancs*. Seuil, 1971

<sup>876</sup> Tâches de l'éducateur politique dans RICOEUR, P. *Lectures 1, Autour du politique*. Seuil, 1999 (1<sup>ère</sup> édition, 1991), p. 241

<sup>877</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*. Anthropos, 2<sup>ème</sup> édition, 1999.

<sup>878</sup> WULF, C. « Le retour de la science de l'éducation critique ? La théorie critique de l'Ecole de Francfort reconsidérée » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 127.

<sup>879</sup> DEBORD, R. « Qu'est ce que la conscientisation ? » [en ligne], *Collectif québécois de conscientisation*, version rédigée d'un exposé présenté en juin 2004, [consulté le 15 octobre 2008] disponible sur <http://www.le-militant.org/remu/conscientisation.htm>

→ **Des collectifs au sein desquels chacun apprend à nommer le monde tel qu'il le perçoit**

L'éducation populaire politique explorée tente de développer les capacités correspondantes au postulat de l'égalité de tous à assumer des charges publiques (rendre réelle l'égalité politique). Contrairement à la conception libérale « d'un individu-substance, ontologiquement autarcique et autoproducteur qui entre dans un contrat social, passant avec les autres pour fonder une société ou un Etat<sup>880</sup> »... la démocratie, la politique, sont ici question d'apprentissage collectif. La politique est un travail concernant tous les membres de la collectivité. Cette éducation s'inspire du modèle pédagogique et social mutualiste que l'on doit historiquement au fonctionnement du mouvement ouvrier à la fois par l'institution d'une entraide parmi les travailleurs et l'affirmation d'une autonomie vis-à-vis des autres classes sociales : « mise en commun des ressources intellectuelles et affectives d'un groupe afin d'assurer l'avènement d'une société d'où seraient exclus la ségrégation et l'élitisme »<sup>881</sup>.

Parce que les situations d'aliénation, et notamment celles créées par le capitalisme nient la personne, un processus de libération commence par sa propre prise de parole sur les expériences vécues posant problème (expression, verbalisation). Exister en tant qu'être humain, c'est dire le monde<sup>882</sup>. Il s'agit de nouer des relations personnes authentiques pour combattre les effets de l'aliénation (étymologiquement devenir étranger à soi-même). Ces expériences limites donnent leur élan vital à l'éducation populaire politique. Une telle éducation mutuelle fait une place pour l'intersubjectivité dans des collectifs à taille humaine ancrée dans l'expérience personnelle.

« Dire le monde tel qu'il est », tel que chacun le voit, c'est l'étape première de la narration et de l'analyse dans un cadre protecteur et libérateur. Ce que proposent par exemple en 1997 les cercles d'étude internationaux sur la mondialisation que décrit Culture et Liberté<sup>883</sup> ou les cercles de culture pour l'alphabétisation mis en œuvre par Freire. « Exister humainement c'est dire le monde et c'est le transformer », souligne ce dernier. Pour formuler une pensée il faut avoir des mots pour la dire. Nommer, c'est trouver les mots qui donnent une situation pour problématique, injuste et non naturelle. La première étape consiste donc à faire « surgir des problèmes » comme le proposait Paulo Freire dans sa pédagogie de l'indignation. Partir des témoignages et des vécus de chacun relatant des indignations, et des leçons que chacun a tirées de ses expériences, c'est aussi sortir de la rationalisation instrumentale capitaliste. Tout le monde a une expérience (tout le monde a donc quelque chose à dire). La conquête de la parole est donc la première tâche dans une perspective libératrice, contre ceux qui prétendent parler en leur nom, contre la confiscation de la parole par des spécialistes<sup>884</sup>. La prise de parole est facteur de changement et constitutif des normes et valeurs de tout groupe (composante identitaire). La socialisation des récits d'injustice permet d'identifier des similitudes d'expérience. La pratique du « consciousness raising » dans la formulation des enjeux féministes vise à faire émerger la nature commune de l'oppression malgré des expériences personnelles distinctes<sup>885</sup>.

<sup>880</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe - 4*. Op. cit. p. 284

<sup>881</sup> KAES, R. *Image de la culture chez les ouvriers français*. Cujas, 1968. cité par LEON, A. op. cit. p. 154

<sup>882</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER, M. (coordination). *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*.

Syllepse, 2009, p. 27

<sup>883</sup> Expérience décrite dans les annexes 1

<sup>884</sup> DEBORD, R. op. cit.

<sup>885</sup> LAMOUREUX, D. « Féminisme et mouvement des femmes. Entre émancipation et libération » dans TREMBLAY, G. op. cit. p. 53

## → Une pédagogie critique

Si le propre d'un régime démocratique est que l'ordre du jour est discutable, nous avons besoin d'un entraînement particulier pour oser remettre en question les certitudes qui nous façonnent. Cet entraînement consiste à remettre perpétuellement en question les idées reçues...de sorte de libérer notre faculté de jugement de l'emprise de la logique et des valeurs socialement établies.

Grâce à une pédagogie de la contestation de ce qui enferme l'homme, de ce qui l'aliène, le rend dépendant, il s'agit de dévoiler les rapports d'exploitation, de domination, à partir d'une identification concrète et d'une analyse collective de ceux-ci. « Résister à l'aliénation est l'une des finalités essentielles de la critique<sup>886</sup> ». C'est toute l'importance donnée à la critique comme exigence politique en démocratie. Pour Condorcet, cela impliquait de comprendre que la critique est une forme éminente de respect. « Critiquer signifie en premier lieu distinguer, faire voir des différences dans ce qui se présente »<sup>887</sup>. La critique suppose jugement et rapport aux valeurs : elle n'est pas neutre et met en œuvre au contraire en œuvre une subjectivité critique impliquée<sup>888</sup>. La raison d'être de la critique est d'« être partielle, passionnée, politique, c'est-à-dire faite à un point de vue exclusif, mais au point de vue qui ouvre le plus d'horizons<sup>889</sup> ». Elle vise des situations réelles, et s'incarne dans la critique des rapports sociaux, des groupes d'appartenance, des catégories de pensée, des représentations sociales et des idéologies, des institutions<sup>890</sup>. Pour porter au-delà du cas, elle a besoin de justifier, d'argumenter, et de faire appel à des motifs prenant appui sur des conventions plus larges (d'où mon intérêt pour les travaux du courant de l'économie des grandeurs de Boltanski et Thévenot). Elle nécessite à la fois des connaissances pour porter un jugement et des savoir-faire critiques.

La critique permet au sujet de faire acte d'historicité pour contribuer à la transformation de la société. J'étudie au travers de l'enquête de terrain le rôle de la critique dans le passage d'une indignation à une action de transformation. La critique contribue à l'élaboration d'un « cadre normatif permettant la transformation du vécu d'injustice en expérience de l'injustice et dans l'établissement de la légitimité d'activités pratiques dirigées vers la transformation du contexte représenté comme injuste »<sup>891</sup>. C'est toute l'activité qui consiste à produire du sens à partir des expériences narrées, en interaction avec les autres, à les mettre en perspective (montée en généralité) pour fabriquer des solidarités.

Confronter l'histoire vécue (celle de l'individu ou d'un groupe d'individus) avec l'histoire instituée (officielle) incite à prendre conscience du lien entre sa propre vie et les enjeux historiques (l'histoire est politique), à s'appropriier des clefs supplémentaires pour lire son propre chemin, ou sa situation (réflexivité). C'est restituer des processus là où le présentisme (analysé par Taguieff<sup>892</sup>) offre des états, c'est-à-dire passer de l'histoire subie à l'histoire

<sup>886</sup> BROHM, J.-M. "Cinq thèses abrégées sur la critique", BROHM, J.-M. "Cinq thèses abrégées sur la critique" dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, op cit., pp.115-120.

<sup>887</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit., p. 638

<sup>888</sup> « Il n'existe pas de critique désimpliquée, objective, impartiale, équilibrée », dans BROHM, J.-M. op. cit. p. 115

<sup>889</sup> BAUDELAIRE, C. « Curiosités esthétiques », salon de 1846, cité par BEZILLE, H. « Critique et autoformation » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, p.101.

<sup>890</sup> BROHM, J.-M. op. cit.

<sup>891</sup> RENAULT, E. Op. cit.

<sup>892</sup> TAGUIEFF, P.-A. *Le sens du progrès, une approche historique et philosophique*. Flammarion, 2004.

conscientisée. L'éducation populaire politique peut notamment s'appuyer sur les différentes expériences d'éducation populaire en matière d'histoires de vie collective.

D'où l'importance de s'outiller intellectuellement pour élargir notre compréhension :

- prendre connaissance des différents héritages (transmission des cultures politiques, des théories critiques dans les différentes disciplines), pour se défendre de l'idéologie dominante et aujourd'hui surtout de son langage clos
- décoder l'anatomie et les transformations de la société contemporaine, les mécanismes de l'économie (60% des députés avouent ne pas les comprendre !), les enjeux des politiques publiques, ...du local à l'international,
- réunir des savoirs utiles pour l'action collective, explorer les savoirs populaires, l'expérience des luttes sociales (jamais transmis par l'éducation scolaire).

### → L'autorisation et la mise en forme des conflits vers l'action

Les différences entre les groupes, qui forment une société, sont habituellement neutralisées par le contrôle social alors que dans l'éducation populaire politique elles sont perçues comme telles et explorées avec une recherche de modes de relations démocratiques « inclusifs ». « Est démocratique une société qui se propose d'inventer les procédures permettant aux conflits de s'exprimer et de rester négociables<sup>893</sup> ».

Remettre en lumière toutes les orientations, interprétations en « conflit » masquées (par la neutralité prétendue de l'éducation, du service public, des associations, effacement des divisions par la hiérarchie), conflits d'intérêts, de valeurs et de normes, de légitimités, de cohérence entre les intentions et les pratiques. Non seulement reconnaître les litiges, mais aussi explorer les assises qui les fondent (les croyances sur la base desquelles les personnes interprètent la réalité, et s'opposent à d'autres groupes), puis pouvoir les situer historiquement et par rapport au système dans son ensemble. C'est une partie de l'héritage de l'éducation populaire dans sa fonction de pédagogie de la démocratie. L'éducation populaire politique explore ainsi les différentes manières d'autoriser et d'instruire ces désaccords vers l'action collective : avec quel accompagnement, comment organiser les discussions, quelles sont les difficultés et avancées rencontrées ? Comment faire place aux différents types de savoirs politiques ? Comment débattre publiquement de questions de société ? Comment passer des discussions à des arbitrages éclairés, puis à des propositions et des stratégies d'action ?

Condorcet posait la question de réduire l'écart entre l'égalité politique décrétée et réelle. Quelle égalité de condition ? Qui peut être citoyen aujourd'hui ? Comment renforcer le pouvoir du grand nombre ? Comment ne pas laisser les gens expérimentés monopoliser le débat ? Certes il faut postuler l'égalité mais cela ne suffit pas. Si la démocratie n'est pas innée, comment mettre en œuvre une égalité qui n'occulterait pas les dissymétries ? Pour Jacques Rancière précisément « il y a de la politique lorsque la logique supposée naturelle de la domination est traversée par l'effet de l'égalité<sup>894</sup> ». Le décret d'égalité est insuffisant. Sauf à considérer que le processus démocratique soit naturel, la question se pose alors de savoir quels sont les lieux, les cadres, les normes et les pratiques qui permettent aux uns et aux autres à pied d'égalité de discuter, juger, argumenter, se confronter, opter, et de tenir compte de cet exercice dans la réalité. Ce processus repose sur des apprentissages à acquérir en groupe d'où l'importance d'encourager ce type de fonctionnement égalitaire et d'en étudier les pratiques effectives, les dynamiques, les difficultés et freins.

<sup>893</sup> RICOEUR, P. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Seuil, 1998, p. 445

<sup>894</sup> RANCIERE, J. *La méésentente*. Galilée, 1995, p. 37

La pratique d'éducation populaire politique interroge forcément notre relation à l'autorité et au pouvoir. Un tel chantier réclame que les membres d'une collectivité s'exercent politiquement et que les personnes acquièrent du pouvoir sur les actes à l'intérieur des institutions où ils sont présents, notamment par l'exercice des droits syndicaux. Les règles normatives du jeu des rapports de pouvoirs et de savoirs sont à réinventer, transformer, pour envisager la réorganisation du système politique. Au-delà de la constitution politique qui déclare les citoyens égaux en droit, l'éducation populaire politique travaillerait concrètement à un partage des savoirs et des pouvoirs.

**→ Dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit**

Comment entretenir ce goût de politique, qui a un lien étroit, avec « l'utopie, entendue comme instrument critique des sociétés passées et de leur reproduction présente, avec l'espérance ? »<sup>895</sup>

Pour que la société soit travaillée en permanence par l'idéal d'émancipation, il faut des lieux, des moments, où l'on apprend ensemble à creuser les écarts entre travail prescrit et travail désiré, à nommer le projet d'une autre société souhaitée. Une société ne peut faire l'économie « de l'idée d'une société meilleure<sup>896</sup> », c'est ce qui permet au social de s'interroger sur lui-même. L'utopie est nécessaire pour exiger des sociétés qu'elles s'améliorent, pour entretenir une visée de l'altérité sociale. Nous avons besoin d'utopie, au sens que lui donne Ricoeur, récit d'un autre monde qui autorise les individus à ne pas se soumettre à l'aliénation du monde présent. Dans le travail de conscientisation il s'agit de projection dans l'imaginaire de possibles avec essai d'anticipation concrète, ici et maintenant, dans un contexte donné. « C'est l'ailleurs, le non-lieu, l'autre, dynamisant la lutte pour la transformation de la réalité »<sup>897</sup>.

La visée de transformation sociale, c'est-à-dire radicale, amplifie cet exercice d'imagination politique pour identifier les causes à la racine des problèmes rencontrés par les groupes. Il s'agit de transformation en profondeur des bases sur lesquelles se sont construites les dominations en question, à l'échelle des institutions de la société.

**→ L'exercice d'une volonté collective quant à la façon de vivre.**

Redonner sa place au politique c'est faire l'histoire ensemble au lieu d'être fait par elle ! L'enjeu de l'historicité, est de passer du statut d'objet (des politiques d'insertion, de prévention) à celui de sujet politique : agir pour transformer le monde (être auteur de l'histoire, produire des propositions, des lois, choisir).

Pour cette tâche, l'éducation populaire politique devrait offrir des possibilités d'apprendre à gouverner, en créant les instruments de cette responsabilité collective. C'est l'étape de la reconstruction et de l'arbitrage vers l'action collective de transformation. Il s'agit de s'initier à l'exercice du choix collectif dans la mesure où toute question d'outillage est question de choix.

---

<sup>895</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*. 2<sup>ème</sup> éd. Anthropos, 1999, pp. 341 à 346.

<sup>896</sup> ABENSOUR, M. *L'utopie : de Thomas More à Walter Benjamin*. Sens & Tonka, 2000, p. 20

<sup>897</sup> HUMBERT, C. *Conscientisation*. INODEP/3. L'Harmattan, 1982 (1<sup>ère</sup> éd. 1976), p. 25

Arbitrer c'est :

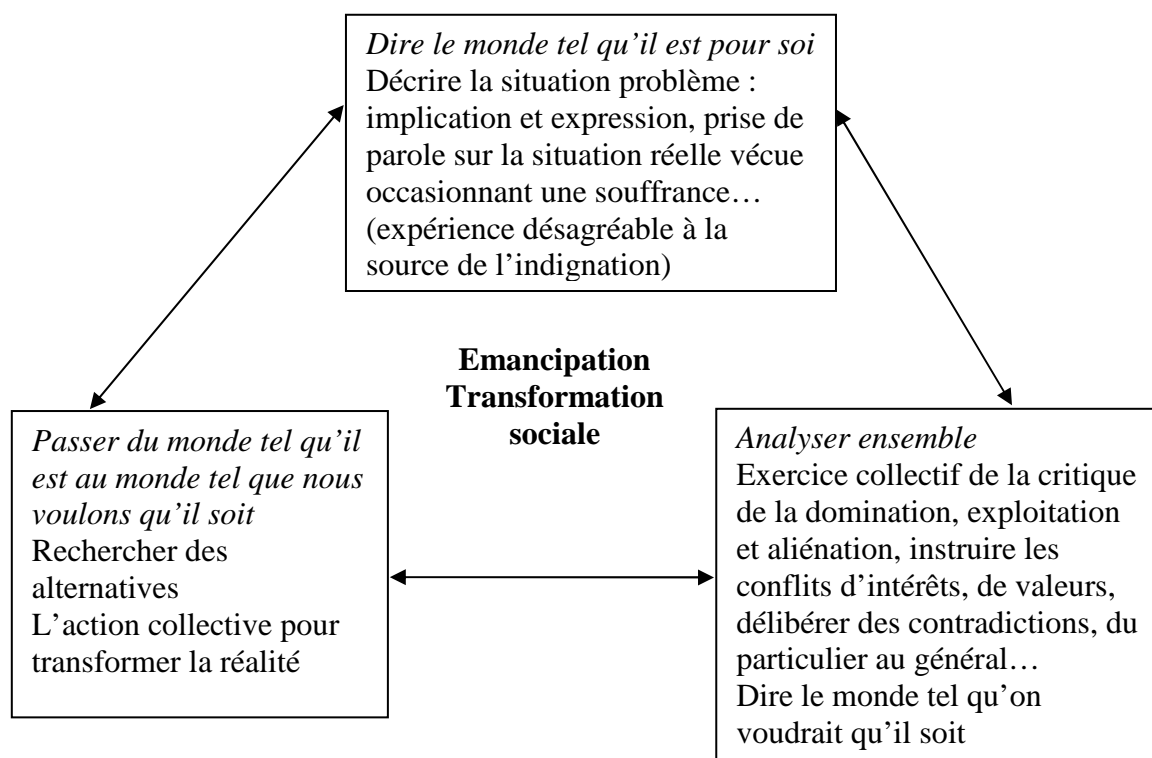
- d'une part faire apparaître toutes les implications politiques d'un choix collectif qui met forcément en jeu une hiérarchie d'options chargées de signification humaine. L'éducation populaire politique examine la non neutralité des actions sociales, culturelles, éducatives... « Que voulons-nous à travers ces choix ? Quel homme faisons-nous ? »<sup>898</sup>. Faire apparaître la signification politique de tout choix ferait partie de ses tâches.

- et d'autre part passer d'une délibération à la possibilité d'un choix collectif, d'une décision, sur ce qui doit être considéré comme juste et injuste.

Passer de l'analyse collective aux stratégies d'actions, avec ce que cela suppose de risques et de tâtonnements est un moment clef de cette éducation. Sans cet exercice du pouvoir de décision et de stratégie d'action collective la démarche resterait dans la spéculation.

### → Les trois répertoires de l'éducation populaire politique

Le schéma suivant propose une déclinaison des différentes dimensions d'une éducation populaire politique, que cette approche devrait comprendre. Ce sont des moments significatifs du processus et non des étapes successives et linéaires. Ces différents moments peuvent se travailler au cours des activités, mais à un certain moment un des registres en question devient prépondérant.



<sup>898</sup> RICOEUR, P. *Lectures 1, Autour du politique*. Seuil, 1999 (1<sup>ère</sup> édition, 1991), p. 241

Cette éducation met en jeu des processus identitaires, en questionnant notre rapport, au monde, aux autres et à nous-mêmes (« le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres<sup>899</sup>»). Ici la relation sociale est jugée essentielle pour les apprentissages. Se reparler contre l'atomisation, la mise en concurrence, l'isolement, contribue à refuser de traiter les autres hommes comme des objets. Elle implique de relier son expérience au monde, au système social, culturel, économique, au contexte social-historique, contre la dépossession vis-à-vis des orientations collectives. Elle informe de manière critique notre rapport au monde et notamment à la nature. Le monde de la vie qui nous entoure révèle sa fragilité et sa précarité face aux menaces que notre action technologique fait peser sur lui<sup>900</sup>. Enfin, elle interroge son rapport à soi contre ce qui rend étranger à soi-même (c'est la définition de l'aliénation) : qui suis-je ? Que fais-je de ce que l'on a fait de moi ? De mon propre pouvoir ? « Que nul ne puisse ignorer le monde et que nul ne puisse s'en dire innocent »<sup>901</sup>.

En termes de modalités pédagogiques, les démarches de recherche-action ou d'action-recherche réunissent plusieurs ingrédients propices à cette éducation. Autant comme démarche coopérative de formation, que d'implication (à partir des situations problèmes), d'utilisation de différents outils pour travailler des changements (par tâtonnement, reconnaissance et production de nouveaux savoirs) dans la durée. Elles recourent alternativement à tous les modèles (maïeutique, appropriatif ou transmissif<sup>902</sup>). Elles visent le changement des pratiques comme de leur environnement. En posant le principe de cette conflictualité motrice et la visée de transformation sociale (amélioration radicale des conditions de vie de ceux qui sont impliqués) à partir d'une production de savoirs, ces démarches cherchent à stimuler les luttes émancipatrices et la participation politique.

---

L'éducation populaire politique consiste concrètement à proposer en groupe, des espaces, du temps, du recul, pour socialiser les insatisfactions et indignations vécues, débattre des expériences et analyses et envisager les actions collectives qui en découlent. L'éducation populaire politique consisterait à mettre en œuvre des moments significatifs du processus d'émancipation autour de ces trois registres :

- dire le monde tel qu'il est (narration) en identifiant les lieux du conflit
- instruire ces conflits (travail d'élucidation) en disant le monde tel qu'on voudrait qu'il soit
- et exercer une volonté collective quant à la façon de vivre (décision et action stratégique : projeter une transformation de la société et engager des actions collectives correspondantes)

---

<sup>899</sup> CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Anthropos, 3ème édition, 2002, p. 90

<sup>900</sup> FREITAG, M., op. Cit. P. 239

<sup>901</sup> SARTRE, J.-P. *Critique de la raison dialectique*. Gallimard, 1960, cité par LETHIERRY, H. LETHIERRY, H. *Apprentissages militants. Les appréhender, les (re)connaître*. Chronique Sociale, 2009, p. 223

<sup>902</sup> LESNE, M. *Travail pédagogique et formation d'adulte*. PUF. L'éducateur, 1977.



Imaginer les savoirs et mises en actes dont aurait besoin l'émancipation est une question récurrente de militants tout au long des derniers siècles, à la source de l'éducation populaire. L'originalité de l'éducation populaire politique consiste à s'ancrer dans un mouvement d'extension de la pratique politique en accordant une place centrale à la critique des processus de domination socio-économique, culturelle, politique, et à l'action collective. Je fais l'hypothèse que la mise en œuvre d'une éducation populaire politique en rapport avec les fondements théoriques proposés nécessite un travail rigoureux d'instruction des conflits qui suppose lui-même une pédagogie de la démocratie et une démarche qui subvertisse les logiques de fragmentation. Les chantiers d'émancipation prennent source dans la mise à jour collective et impliquée des situations d'aliénation, dont l'éducation populaire politique doit aider à identifier les conflits d'intérêts et de valeurs, pour mobiliser vers l'action collective. Cette éducation populaire politique impliquerait donc trois registres : la critique d'un partage inégal, le travail d'un imaginaire socio-politique alternatif et des actes collectifs visant la transformation de la société. Les activités en question mettent en jeu des processus identitaires, en questionnant notre rapport, au monde, aux autres et à nous-mêmes.

### II.3.3. Conditions d'enquête

Je cherche à partir de l'éducation politique populaire, à interroger l'articulation entre pédagogies et processus d'émancipation individuelle et collective dans une visée de transformation sociale, au début du vingt-et-unième siècle.

La méthode a notamment pour fonction, de faire le lien entre les faits et les modèles théoriques, de nous permettre de rendre intelligible le social. Ce chapitre est une première entrée pour découvrir le terrain d'enquête contemporain de cette thèse, une recherche-action de l'éducation populaire en Bretagne, en le resituant dans la méthode générale. Ayant abordé séparément les aspects liés à mon implication dans le terrain de recherche, je concentre ici mon propos sur les faits et données recueillies et la description du groupe de volontaires. J'expose d'abord les conditions d'enquête, les outils et les choix d'investigation des matériaux collectés, pour les différentes séquences de recherche. Si l'on souhaite étudier différentes dimensions de l'objet de recherche quels outils d'investigation utiliser selon l'angle et le niveau d'analyse? Je présente dans un deuxième temps le groupe de volontaires engagé dans cette expérience. Qui sont les participants de cette recherche-action, qu'est ce qui les caractérise? Est-ce un groupe homogène ou non, familial ou non, de quel(s) monde(s) les participants font-ils partie?

#### II.3.3.1 Les conditions et choix d'investigation

Ce chapitre justifie les choix d'investigation en rapport avec mon objet d'étude. Ces derniers dépendent de ma problématique que je rappelle ici de manière résumée : l'éducation populaire politique consiste à « Dire le monde tel qu'il est, tel qu'on voudrait qu'il soit, et exercer une volonté collective quant à la façon de vivre, à partir des expériences concrètes de domination, avec une pédagogie d'instruction des conflits tournée vers l'action de transformation ».

Au fil de cette longue démarche j'ai dû faire le deuil des aspects d'analyse que je ne traiterai pas et traduire ce projet de recherche en enquête avec mes choix épistémologiques. J'expose les différentes phases de ma recherche et la manière dont j'ai recueilli les données ainsi que mes sources. J'indique par quels critères, indices, j'ai apprécié les processus d'émancipation, compte tenu de la complexité de l'objet et de son caractère hautement normatif.

En référence à la Théorie Critique (ne pas isoler les phénomènes, restituer le mouvement d'ensemble, dévoiler les contradictions et maux du présent), j'ai pris en considération différentes dimensions des faits étudiés. Le tableau ci-dessous présente les différents niveaux d'analyse et postures respectives.

Données recueil	Niveau d'analyse	Posture
Caractéristique de la période, antécédents de l'action collective, insertion dans des contextes, identifier les configurations sociales plus vastes, les évolutions d'ordre sociétal	Structures sociales et institutions politiques (évolution répertoire de l'action collective), relations d'interdépendance Système d'action de l'éducation populaire	Niveau macro-sociologique, posture objectiviste, démarche explicative distanciée

Terrain d'enquête Relevés des énoncés, discours et écrits	La question du contenu des énoncés interprétatifs ou formalisation argumentative	Analyse des discours, grandeurs (systèmes de valeurs), justifications, logiques d'action démarche compréhensive
Terrain d'enquête Observation des sociabilités, de l'organisation, des activités des groupes, des interactions	Pratiques d'éducation au politique des acteurs, rapports de savoirs et de pouvoirs au sein du groupe Comment les sujets vivent cette expérience Les processus d'émancipation	Micropolitique du groupe Dynamiques d'apprentissages, effets d'émancipation Participation observante (clinique)

La démarche méthodologique générale comprend :

- une approche socio-historique (configuration du système d'action de l'éducation populaire), marqué par la volonté de ne pas renoncer à une synthèse des connaissances apportées par les sciences
- une entrée empirique (pour aborder des expériences d'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire)

La configuration est apportée par une histoire politique de l'éducation populaire. Nos rapports sociaux, politiques s'inscrivent dans du « déjà-là », le social-historique. Travailler le caractère intrinsèquement historique du social c'est restituer la genèse de ce qui nous apparaît comme évident, qui a été peu à peu figé dans les choses et les consciences et qui constitue un cadre « actualisant d'une part la liberté possible de l'être humain et, d'autre part, donnant une forme spécifique aux nécessités contraignantes de la vie collective<sup>903</sup> ». Des rapports sur l'instruction et l'éducation publique à la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle aux expériences naissantes de l'éducation populaire fin XIX<sup>ème</sup>-début XX<sup>ème</sup> siècle, il est question d'inventer une éducation pour la démocratie. Quelles en sont les caractéristiques, les référentiels, les enjeux, les limites ? Plus particulièrement, au fil du XX<sup>ème</sup> siècle, comment évoluent les rapports qu'entretiennent les protagonistes de l'éducation populaire à la question politique ? Une histoire politique de l'éducation populaire à travers l'identification de différentes périodes permet d'aborder la question récurrente et complexe d'une éducation au politique dans les visées et activités de ces milieux. Cette analyse dresse le contexte général l'éducation populaire, l'évolution de ses référentiels et pratiques, en rapport avec l'histoire politique nationale puis présente un état des lieux des figures de l'éducation au politique en éducation populaire. Pour ce faire j'ai travaillé à partir de travaux de, philosophes, historiens, sociologues, politologues, économistes et de documents d'archives écrites et vidéo (textes d'acteurs de l'éducation populaire, traces d'expériences, revues internes...).

L'entrée empirique se traduit par une recherche-action pour observer l'éducation populaire politique en cours d'expérimentation. Il s'agit d'une expérience intitulée « d'éducation au politique », initiée par des acteurs des milieux de l'éducation populaire en Bretagne. J'ai étudié cette recherche-action (lancée par le collectif fondateur) de 2003 à 2006, et son prolongement (une des expériences issue de celle-ci) : l'action de la coopérative d'éducation populaire *Le Pavé* entre 2007 et 2010. J'utilise cette étude de cas pour tester les idées et hypothèses qui ont émergé dans la construction de la problématique. Il s'agit d'une recherche-

<sup>903</sup> MASNATA, F. op. cit. p. 116.

action émancipatoire à dominante existentielle inspirée par Barbier et la pédagogie de l'indignation de Freire. Cette méthode qualitative et inductive présente plusieurs intérêts, au premier rang desquels figure son intérêt pour la question de la transformation de la réalité.

Elle implique une posture spécifique du chercheur qui privilégie l'implication personnelle directe dans la durée. Elle offre un espace ouvert au tâtonnement et à l'invention. Enfin ce cadre collectif et contradictoire permet de faire apparaître les reliefs d'une tentative d'éducation au politique. Il s'agit d'explorer la façon dont les participants à une expérience de recherche-action au début du XXI<sup>ème</sup> siècle (acteurs des milieux de l'éducation populaire) conçoivent et vivent une éducation au politique comme pratique d'émancipation et de transformation sociale, et de confronter leurs manières de voir et d'agir à ma problématisation.

Par l'enquête de terrain je teste les idées de cette problématique auprès d'un groupe d'acteurs de l'éducation populaire au cours d'une recherche-action. Selon ma proposition d'analyse d'une éducation populaire politique, l'enquête de terrain devra répondre de la manière dont :

- les acteurs disent « le monde tel qu'il est » à partir des faits occasionnant une souffrance, situations-limites (c'est-à-dire « détruisant les relations humaines ou bloquant l'action sur la réalité »<sup>904</sup>), ainsi que les domaines d'émancipation concernés (matières premières d'indignation)
- les participants analysent ensemble ces situations (instruction rigoureuse des conflits, montée en conscience) et caractérisent l'émancipation recherchée (« dire le monde tel qu'il devrait être »)
- l'expérience elle-même cherche à affronter domination et oppression, c'est-à-dire par quelles stratégies d'émancipation (montée en puissance) les participants entendent transformer les situations c'est-à-dire « passer du monde tel qu'il est au monde tel qu'on voudrait qu'il soit » et avec quels effets

J'insisterai ici sur la spécificité de la recherche-action en tant que cadre d'enquête. Celle-ci tient d'abord au travail de longue durée, avec des séances répétées et essentiellement avec les mêmes participants (de 2003 à 2006). La configuration de cette recherche-action est typique des groupes restreints, au sens de Anzieu<sup>905</sup> :

- le nombre restreint de membres tel que chacun puisse, avoir une perception individualisée de chacun des autres, être perçu réciproquement par lui, et que de nombreux échanges interindividuels puissent avoir lieu
- la poursuite en commun et de façon active des mêmes buts, dotés d'une certaine permanence, assumés comme buts du groupe, répondant à divers intérêts des membres, et valorisés
- des relations affectives pouvant devenir intenses entre les membres (sympathies, antipathies, etc) et constituer des sous-groupes d'affinités
- une forte interdépendance des membres et sentiments de solidarité, union morale des membres du groupe en dehors des réunions et des actions en commun
- la constitution de normes, de croyances, de signaux et de rites propres au groupe (langage et code du groupe)

La taille du groupe plénier est d'une vingtaine de personnes et celle des sous groupes entre 6 et 8 personnes. A fortiori dans les sous groupes, le nombre d'interactions possibles augmente, mais leur composition est plus affinitaire. Une participante faisait remarquer que la taille du

---

<sup>904</sup> BARBIER, R. *La recherche-action*. Op. cit.

<sup>905</sup> ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. *Dynamique des groupes restreints*. PUF, 2007 (1<sup>ère</sup> édition 1968), pp. 21-22

groupe plénier correspond à celle des conseils d'administration en général (à celle des conseils municipaux aussi d'ailleurs) et qu'il était précieux de se voir fonctionner à cette échelle par rapport aux attendus d'une éducation au politique. Du point de vue de ma recherche sur l'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire, le collectif était central pour observer des comportements politiques. Les discussions collectives mieux que des entretiens individuels permettent de saisir ce qu'il se passe au niveau du groupe, tout en ayant un accès aux positions individuelles des participants, à l'enchaînement des prises de paroles.

Par contre, les discussions de groupe ont un effet notoire sur les processus d'exploration. Alors que dans un entretien individuel la relance, même dans un entretien non directif, peut permettre de faire préciser des arguments, de développer certains points, les discussions de groupe font rentrer en compte une « rapidité des échanges qui bouleverse le travail de mise en cohérence, car en discutant, chacun réagit de façon presque instantanée à ce qu'il a personnellement, entendu, compris et/ou retenu<sup>906</sup> ». Ce qui signifie qu'il faut une attention accrue pour comprendre ce qui s'y passe, en situant l'extrait par rapport à d'autres indications (en amont ou en aval de ce passage ou dans une autre source complémentaire d'information qui fournit des éléments de confirmation à son interprétation). Par rapport aux travaux de la justification publique (Boltanski et Thévenot, 1991) dans lesquels j'ai puisé, cette situation de recherche diffère. Leurs travaux ont porté au départ sur des articles rédigés pour un journal où les arguments sont développés en vue de justifier une plainte, alors que les discussions de groupe ici vont faire que les éléments d'une argumentation vont être dispersés ou parfois isolés (sans que l'auteur puisse développer son propos) ou l'argumentation va être reformulée au cours de l'échange (le sujet de discussion se transforme d'une réponse à l'autre – un peu comme dans le jeu dit du « téléphone arabe »).

L'intérêt de ce cadre est que l'on peut saisir les prises de positions en interaction les unes avec les autres et non de manière isolée, ce qui est crucial au niveau de ma thèse sur l'éducation au politique. Les discussions de groupe dégagent du consensus et du dissensus, et permettent « d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes<sup>907</sup> ». C'est ce que défendent les auteurs de recherche sur la politisation des discussions (Duchesne et Haegel), à propos des entretiens collectifs : un cadre collectif et contradictoire, qui permet surtout de faire apparaître de façon « réaliste » ce qu'est la politisation en situation<sup>908</sup>. Ces deux chercheuses mettent en avant le fait que parler politique fait courir le danger d'un désaccord, le risque d'une dispute c'est-à-dire d'entrer en conflit avec ses interlocuteurs sur la question d'une vision du monde, au travers d'une alliance, d'un ralliement à des camps. Mon terrain de recherche en offre plusieurs illustrations.

Les lectures d'ouvrages sur les entretiens de groupe montrent enfin que leur production dépend de leur animation, de leur composition ainsi que du mode d'analyse des données recueillies. J'ai repéré dans mes journaux de recherche des phénomènes comparables : par exemple le thème de la domination masculine n'a été abordé que le jour où aucun homme ne participait à un des sous groupe de travail. L'échelle du groupe restreint permet de prendre aussi la mesure des effets de conformité et de censure, et de remarquer certaines variations du comportement et des interventions de participants. Un tel aura une position défensive dans le groupe plénier, tandis qu'il dévoilera plus facilement ses contradictions dans son groupe

<sup>906</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Colin, 2005, p. 91

<sup>907</sup> idem. p. 36

<sup>908</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « La politisation des discussions » dans *Revue française de science politique*, vol.54, n°6, décembre 2004, pp. 877 – 909.

affinitaire. Le sous-groupe affinitaire permet aux participants de se situer dans la modalité du consensus plutôt que d'exprimer des griefs internes au groupe. La situation de petit groupe semble renforcer les positions consensuelles en interne et les opposer dans une situation conflictuelle entre deux groupes<sup>909</sup>. Les allers et retours entre les deux tailles de groupes sont particulièrement intéressants pour explorer les dynamiques de consensus et de conflit entre groupes sociaux ou au sein du même groupe d'appartenance.

Quels sont mes choix d'investigation pour traduire mon projet de recherche en enquête de terrain ?

Pour qu'un vécu d'injustice, une attente insatisfaite, se transforme en indignation, en critique et justifications, et entraîne le cas échéant une action, il faut qu'on ait de bonnes raisons de croire qu'il puisse en être autrement<sup>910</sup>. D'où l'importance, de proposer un temps, un espace, pour penser le monde à partir d'écart, voire d'expériences négatives, et pour effectuer un travail de conscientisation (cf notion clef « conscientisation, exploitation, aliénation, domination ») dans un groupe qui prétend viser l'émancipation et la transformation sociale. J'analyse donc la manière dont se formule la critique vers l'action, en pointant à la fois les conditions (comment la discussion est proposée - les modalités d'exercice collectif de la critique) et les fruits des discussions (contenu et architecture des références - les cadres de perception de l'injustice). Ce double regard permet d'analyser les cadres d'interprétation, et d'apprécier dans quelles mesures les différentes ressources mobilisées par la discussion facilitent ou non la visée d'émancipation et de transformation.

J'attribue donc une place centrale à l'étude des croyances, systèmes de valeurs et de représentation, qui fondent les références idéologiques (comme conception du monde – description- et comme appel à agir sur le monde - prescription<sup>911</sup>) des pratiques du groupe étudié et en orientent l'action historique. Je cherche à relier l'exercice de la critique dans le laboratoire de cette recherche-action à la structure sociale globale. D'où l'attrait pour ma construction théorique des travaux du courant de l'économie des grandeurs et de l'ouvrage de Boltanski et Chiapello (*Le nouvel esprit du capitalisme*, 1999) ayant pour objet l'étude des changements idéologiques qui ont accompagné les transformations récentes du capitalisme des années 1968 aux années 1990, sur la base d'analyses d'ordre pragmatique, c'est-à-dire capables de prendre en compte la façon dont les personnes s'engagent dans l'action, leurs justifications et le sens qu'elles donnent à leurs actes. Tout au long de l'enquête, je mets en perspective les critiques émanant des participants à la recherche-action avec les formes historiques de la critique du capitalisme (critique artiste et critique sociale).

Le travail sur les matériaux langagiers permet d'avoir accès aux représentations sociales, aux idéologies. Il existe un lien étroit entre représentations (fonctions de savoir, fonction identitaire, fonction d'orientation, fonction justificatrice), discours et pratiques<sup>912</sup>, que l'on retrouve dans la définition de la notion d'idéologie (fonctions descriptive et prescriptive). L'enquête de ce terrain fait ressortir une intense activité idéologique, des zones d'accord et des enjeux de lutte pour la définition légitime de la situation, entre différentes représentations du monde et des voies de sa transformation, formulée parfois d'un individu à l'autre ou à partir d'un groupe vers un autre. « Le repérage du politique dans des faits de parole ne peut

<sup>909</sup> BLANCHET A. et al. *L'entretien dans les sciences sociales*. Dunod, 1990, p. 225

<sup>910</sup> DEJOURS, C. « Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale. ». op. cit. p. 7

<sup>911</sup> PARENTEAU, D. et PARENTEAU, I. *Les idéologies politiques. Le clivage gauche-droite*. Presses de l'université de Québec, 2009, p. 9 et 14

<sup>912</sup> Eléments de définition de la représentation sociale (page 13) et de ses fonctions (pages 15 à 18) dans ABRIC, J.-C. *Pratiques sociales et représentations*. PUF, 2001.

faire l'économie d'une analyse des structures idéologiques du discours »<sup>913</sup>. Ma recherche se concentre sur les matériaux langagiers. Je n'ai pas choisi d'intégrer la communication non verbale (les gestes, le rapport au corps) à mes analyses. Les enregistrements audio, les traces de moments informels et les photographies de plusieurs regroupements livrent des informations complémentaires sur le ton des discussions, l'atmosphère des rencontres.

J'ai organisé mon travail de recherche sur les données de l'enquête avec quatre directions en lien avec ma problématique. J'ai fait le choix de ne pas systématiquement coder l'ensemble du corpus textuel mais de sélectionner des moments choisis avec ma grille pour une analyse approfondie. Dans un premier temps (a) en partant de l'expression des situations problèmes par les participants (mobilisation) ; dans un deuxième temps (b) en étudiant la montée en conscience, l'exercice collectif de la critique (approche par sous-groupe) puis (c) les épreuves de grandeurs au moment des disputes (groupe plénier) pour tenter de reconstituer des modèles collectifs d'éducation au politique et les mettre en rapport avec d) les apprentissages émancipateurs et les effets de transformation vécus par le groupe. L'analyse se centre plus sur le contenu des opinions collectivement exprimées dans la montée en conscience (production d'un sens partagé, accent sur le commun, la cohérence) puis l'attention est portée aux tensions, aux contradictions dans les épreuves de grandeur (zones de désaccord, diversité des sens et des jugements de valeurs).

Les éléments d'éclairage sur la composition du groupe sont présentés dans le chapitre suivant « groupe de volontaires » (cf II.3.3.2) et les ingrédients de naissance de l'expérience dans l'annexe de l'enquête de terrain (« Un chantier de repolitisation de l'éducation populaire ») à partir des traces écrites des événements (compte-rendu des comités de pilotage, actes du colloque de janvier 2003, bilan, observations personnelles consignées dans le journal de recherche). Après la présentation du lancement de l'expérience de recherche-action, je privilégie plusieurs angles d'enquête des matériaux :

a) L'expression première des situations-problèmes (mobilisation)

Un processus de libération s'engage par sa propre parole au sujet des expériences vécues posant problème (expression, verbalisation). La formulation d'une critique suppose au préalable une expérience désagréable suscitant la plainte, qu'elle soit vécue personnellement par le critique ou qu'il s'émeuve du sort d'autrui. C'est ce que les auteurs nomment la *source de l'indignation*<sup>914</sup>. Les discours du groupe d'acteurs des milieux de l'éducation populaire étudié donnent à lire des motifs d'indignation : situation sociale comme injuste vécue personnellement ou en rapport avec le sort d'autrui. Il s'agit de les identifier à partir des échanges par une analyse thématique des situations problèmes (insatisfaisantes) exprimées au départ de la recherche-action (les récits d'indignation).

Les questions que se posent les chercheurs-acteurs témoignent de la façon dont les problèmes sont abordés et analysés à une époque donnée et des a priori implicites qui les sous-tendent. Pour répondre à la question « De qui, de quoi veulent s'émanciper les participants ? », j'ai posé les questions suivantes aux matériaux collectés :

Quelles sont les situations insatisfaisantes pour les personnes concernées (les faits qui suscitent l'expérience désagréable) ? Quelles sont les situations-problèmes évoquées ?  
Quels sont les domaines d'émancipation concernés (matières premières

<sup>913</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « Entretiens dans la cité ou comment la parole se politise » dans *Espaces Temps les cahiers*, 2001, p. 101.

<sup>914</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit. pp. 81-82

d'indignation) ? Que rejettent-ils de la situation dont ils traitent ? Comment se formule l'indignation et la transgression d'un bien commun ? Quels constats critiques expriment-ils ? En quoi ces oppressions « touchent-elles » les individus ? Quelles sont les dominations retenues ? Quels sont les critères qui permettent de concevoir certaines situations comme oppressions ?<sup>915</sup> A quelles sources d'indignation puisent-ils ?

Ce premier relevé de situations-problèmes ou situations limites, de zones d'insatisfaction, de crises, de difficultés, dans lesquelles chacun s'est dit impliqué, a lieu au premier regroupement de la recherche-action. Pour cette phase, je me suis servie de l'intégralité des matériaux langagiers de la première rencontre (qui ont servi à formuler les axes de la recherche-action).

#### b) La montée en conscience (problématisation)

La démarche de la recherche-action passe par la codification de « ce qui ne va pas » et la recherche de causes à cette situation dans le but d'aller vers des actions. Elle pose une « alternative à l'inhibition par une existence institutionnelle collective pour que chacun élabore sa propre définition de situation (...) et s'autorise à critiquer plus largement et efficacement les rapports sociaux pour participer à leur transformation »<sup>916</sup>. Cette transformation peut être envisagée parce qu'on est moins seul grâce à un travail de connaissance des phénomènes rencontrés, des problèmes traversés, socialisés par la recherche-action, et à une action collective susceptible de soutenir les participants dans leurs expérimentations.

L'intention affichée par ceux qui ont lancé la recherche-action était ainsi de « mieux identifier les champs, les types et les mécanismes de la domination et de l'oppression dans les expériences concrètes représentées (locales, régionales, nationales, internationales)<sup>917</sup> ».

Il s'agit ici de décrire comment les groupes instruisent les situations-limites de départ, en prêtant attention à leur décodage collectif des dominations vécues et de leur mise en rapport avec des préoccupations politiques. La montée en conscience correspond à un travail de politisation qui raccorde les vécus à des préoccupations politiques, de plus confidentiel ou familial au moins confidentiel, et qui diffuse des outils cognitifs, des cadres de perception de l'injustice en privilégiant des échanges directs en situation de face-à-face, dans le cadre d'espaces d'interconnaissance<sup>918</sup>. Les questions suivantes servent de guide :

Que critiquent implicitement ou explicitement les acteurs, quels sont leur(s) repoussoir(s) ? Comment problématisent-ils les situations problèmes de départ ? Autour de quels thèmes les discours sont-ils organisés ? Quelles causes sont attribuées aux situations dans le but d'aller vers des solutions ? Assignent-ils des responsabilités à d'autres groupes sociaux afin de projeter une transformation de la société ? Comment caractérisent-ils l'émancipation recherchée, en faisant appel à quelles ressources, avec quelles « montées en généralité » ? Comment entendent-ils se libérer des formes de domination repérées (différentiel entre un état de choses désirable et un état de choses réel) ?

---

<sup>915</sup> La manière dont les personnes qualifient l'oppression est inséparable d'une activité cognitive, normative, et émotionnelle. Cf DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Seuil, 1994.

<sup>916</sup> BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur*. Colin, 1989, p. 40 et 43

<sup>917</sup> Texte de l'invitation au week-end de lancement de la recherche-action en Bretagne, « Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne », octobre 2003

<sup>918</sup> HIRSCH, E. Op. Cit.



Pour cette analyse de la montée en conscience et de l'émancipation recherchée, j'ai privilégié le filtre d'exercice des sous-groupes constitués dès le premier regroupement. Ceux-ci offraient des argumentations plus étayées, plus homogènes, et poursuivies au fil des échanges (continuité). Cette analyse des matériaux a commencé par un long travail de réécoute, de déchiffrement de passages clefs pour tenter d'en appréhender toute la complexité. J'ai constaté par l'étude longitudinale des travaux, la relative stabilité des formulations internes à chaque groupe. La comparaison des premiers échanges avec les productions intermédiaires et finales offre une possibilité de vérifier le noyau des orientations du groupe.

J'ai donc choisi de concentrer mon exploitation langagière aux séances de travail des sous-groupes de la première année clôturée par le bilan public (novembre 2004). Je me suis appuyée :

- sur les premiers échanges enregistrés de chaque groupe (année 2003-2004)
- les éléments transmis au comité de pilotage et les débats qui y ont eu lieu
- la présentation de chaque groupe au temps public de novembre 2004 (actes, Saint-Brieuc) et enfin sur leur dernier travail (bilan) pour comparer la stabilité des thèmes de préoccupation et de la manière de problématiser

#### c) Les épreuves de grandeur (montée de la conflictualité)

Un moment privilégié pour révéler ses raisons d'agir est selon Boltanski et Thévenot celui où les acteurs entrent effectivement en controverse (conflits qui ne sont pas la norme en général dans les conversations), et doivent justifier leurs actions, trouver des arguments, des « justifications » à leur conduite. Je m'attache ici à découvrir les dénonciations réciproques entre registres de justification différents. Le choix d'étudier ces moments me paraît adapté à l'étude d'une éducation au politique où la critique occupe une place centrale et constitue un instrument principal dont disposent les acteurs pour éprouver la relation du particulier au général, du local et du global... La méthode d'observation se centre alors sur les épreuves de grandeur comme scènes principales traitées. Les participants sont effectivement animés par des constats critiques qui ne mettent pas l'accent sur les mêmes sources d'indignation et stratégies d'émancipation. Ces tensions recouvrent différents modèles d'éducation au politique (modes d'apprentissage propres à chaque stratégie) et sont aussi le reflet de recompositions politiques qui se jouent dans la société.

Deux arguments principaux justifiaient de s'intéresser aux épreuves de grandeurs :

- ma problématisation de l'éducation au politique qui associe celle-ci à un travail de fabrication de représentations clivées du monde tel qu'il est et tel qu'il devrait être (se projeter vers un avenir meilleur), comme volonté et capacité d'orienter la société en fonction de jugements de valeurs et de choix moraux (travail normatif et appel à l'action), grâce à des identités politiques qui nourrissent, conflictualisent et regroupent les différentes aspirations.
- le travail sur la critique par la théorie de l'économie des grandeurs de Boltanski et Thevenot (modèle de la justification publique) qui préconise une attention toute particulière aux moments de litige où selon eux nous sommes plus à même d'exprimer les principes hétérogènes de justice (de révéler les valeurs et normes tacites sur lesquelles se règlent les conduites) auxquels nous rapportons nos actions.

Pour recueillir les principes de justification utilisés par les personnes concernées et reconstituer les grammaires politiques implicites qui sous-tendent ces registres, j'ai choisi d'explorer les épreuves de grandeur dans le groupe plénier (luttres de définition), où les disputes se révèlent particulièrement. Dans ce genre de dispute, chaque protagoniste mobilise un sens de ce qui est juste. La dynamique de la scène résulte de l'affrontement entre des expressions différentes de ce sens du juste : juger les gens d'après leur compétence, s'aligner sur les lois du marché, dénoncer les conditions de travail insupportables, défendre la démocratie dans l'entreprise. Je cherche ainsi à répondre aux questions suivantes :

Sur quels thèmes, en faisant référence à quels clivages, avec quels appuis, des personnes discutant politiquement prennent-elles position, au risque d'assumer leur désaccord avec les autres ? Cette question peut également être posée à l'envers<sup>919</sup> : à quels moments et selon quels mécanismes le désaccord est-il contourné (stratégie d'évitement) ou même nié (stratégie de dépolitisation<sup>920</sup>) ?

Pour repérer ces séquences, ces morceaux choisis, j'ai procédé à une analyse synthétique de l'ensemble de chaque discussion, et j'ai isolé les passages révélant la conflictualisation de la discussion, et tenu compte d'autres indices liés à la densité émotionnelle des échanges. Ce que Duchesne et Haegel nomme des moments « sensibles ». « Les personnes qui expriment des opinions qui risquent d'ouvrir un conflit avec leurs interlocuteurs s'engagent effectivement et manifestent leurs émotions<sup>921</sup> ».

Au cours de la première phase de retours sur les données du terrain pour guider la problématisation de ma recherche, j'avais été frappée par la récurrence de discussions « hautes en couleurs » portant sur l'énoncé de ce dont il fallait s'émanciper et la question des moyens pour ce faire. J'ai décelé en arrière-plan de ces échanges une confrontation sur l'idéal démocratique, sur les différentes significations à lui attribuer, sur les institutions et les pratiques les concrétisant, au cœur de la question de l'émancipation. Les enjeux normatifs sur la question du type de politisation qu'exige une société aux prétentions démocratiques<sup>922</sup> sont saillants, c'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'intégrer dans la problématisation de l'objet même de la thèse les luttes de définition, de classement du monde social. Je m'inspire du modèle de fabrication des Cités (qui utilise la méthode de l'idéal-type Wéberien<sup>923</sup>) pour rendre intelligible les conflits de valeurs entre ces différentes appréhensions de l'éducation au politique et des stratégies d'émancipation.

---

<sup>919</sup> Dans un même entretien on peut aussi saisir des phases de politisation et de dépolitisation. Ces mouvements sont compréhensibles si on étudie en détail la dynamique de l'interaction ie bien sûr les séquences de thèmes abordés, mais surtout les ressources variables que chaque acteur mobilise sur chacun de ces thèmes et la transformation correspondante de l'interaction. Cf CEVIPOF. *Comment la politique vient aux citoyens* [en ligne], Rapport de synthèse sur trois études sur la politisation [consulté le 8 mai 2007]. Mise à jour : 16/11/06. Disponible sur <http://tlrdoc.free.fr/pages/cevipof02.htm>

<sup>920</sup> La dépolitisation réduit la conflictualité (ce peut être en la ramenant à un conflit de personnes) et la segemente tandis que l'apolitisme nie la conflictualité (c'est une forme particulière de politisation tentant de faire triompher le clivage apolitique/politique au détriment du clivage gauche/droite) selon BACOT, P. op. cit.

<sup>921</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. *L'enquête et ses méthodes*, op. cit. p. 114

<sup>922</sup> Editorial. « Confrontations » dans *ESPACESTEMPS*. « Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain », N°76-77, 2001, p. 5

<sup>923</sup> L'idéal-type permet d'atteindre « singularité historique » et régularités typiques. L'idéal-type proposé par Weber contribue à établir le rapport des populations étudiées à leurs valeurs.

d) les apprentissages émancipateurs et les effets de transformation vécus par le groupe

La quatrième direction d'exploration vise à apprécier la portée de cette expérience d'éducation populaire politique au regard d'une visée d'émancipation et de transformation sociale. J'opte ici pour une position pragmatique : la compréhension des phénomènes passe par une analyse des effets ou des conséquences de l'action. Je me sers de points de repère au sens du paradigme de l'indice selon Ginsburg<sup>924</sup>. Les effets produits le sont par une combinaison de dynamiques, mais ils ne fonctionnent pas séparément. L'éducation au politique intervient sur une configuration de processus. « Selon une définition opérationnelle, on peut affirmer que l'émancipation passe par le développement de la capacité individuelle et du groupe de comprendre, assumer et prendre des décisions orientées à transformer la réalité qui nous entoure et notre rapport à elle ; de ce point de vue, les expériences auront un caractère libérateur si elles obtiennent effectivement ce développement <sup>925</sup>».

Il s'agit d'apprécier ces effets d'émancipation et de transformation à partir de ce que les participants en disent eux-mêmes et de leurs actes, en s'intéressant tout particulièrement :

- à l'expérience vécue par l'ensemble des enquêtés, leur engagement dans une situation particulière et concrète et leur perception subjective de celle-ci
- aux preuves d'amélioration de la capacité d'action historique du groupe et des individus

Qu'est ce que des acteurs ont appris par cette expérience concrète ? Quels en ont été les effets pour le groupe et sur chaque participant ? Quels processus sont à l'œuvre d'après ces effets ? Quelles en sont les limites ?

Pour ce faire je distingue l'évaluation par le groupe de ses propres pratiques des effets perçus individuellement. L'analyse des effets ou résultats de la démarche tels que vécus par les participants à l'issue de cette expérience permet d'apprécier des indices d'émancipation et à travers eux de pointer des processus d'apprentissage qui y concourent (ou les freinent) et leurs articulations possibles avec la visée de transformation sociale.

Cette analyse s'appuie principalement sur les sources suivantes :

- mon analyse des motivations des participants à l'entrée en recherche-action<sup>926</sup> (regroupement d'octobre 2003)
- un sondage que j'ai effectué auprès de tous les participants sur les moments les plus importants pour eux dans cette démarche, complété par quelques entretiens approfondis
- les actes de la troisième année de recherche-action
  - o le regroupement du Douron (octobre 2005)
  - o le regroupement de Monteneuf (janvier 2006) comprenant une consigne sur les satisfactions, regrets et attentes vis-à-vis de la recherche-action et un travail collectif sur la fresque historique de la démarche
  - o les actes du regroupement de mai 2006 au Douron et de novembre 2006 à Combrit (comportant des éléments de bilan)
- tous les bilans personnels figurant dans les actes de la recherche-action

---

<sup>924</sup> GINSBURG, C. « Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice » dans *Le Débat*, N°7, 1980, pp 3-44.

<sup>925</sup> MEZIROW, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Chronique sociale, 2001; Trad. de *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, 1991, p. 114-115.

<sup>926</sup> cf Annexe 5. Des motivations à la mobilisation

- le bilan collectif de la démarche (septembre 2007, Gahard)
- le blog de l'association Tracés
- les courriels échangés après la fin officielle de la recherche-action
- l'ensemble des documents écrits, des enregistrements, préalables à la création de la coopérative Le Pavé et depuis sa création en mars 2007 jusqu'en décembre 2010

Enfin, j'examine les conceptions et pratiques d'éducation au politique d'une nouvelle institution engendrée par cette recherche-action, une coopérative d'éducation populaire nommée *le Pavé*. Par rapport à ma problématique d'une éducation populaire politique, cette dernière exploration vient illustrer l'axe de transformation élargie à l'extérieur de la recherche-action elle-même ou des groupes racines des participants (et ses effets démultiplicateurs). Je distingue une période de gestation (les attendus de la SCOP *Le Pavé*), de la mise en pratique des projections du groupe. Pendant la gestation, les protagonistes se mettent d'accord sur les enjeux, les opportunités, défis, les buts et commencent à se saisir du nouvel objet. Une fois créée, cette nouvelle institution met en place des actions, expérimente concrètement la transformation espérée, avec de nouvelles contradictions et des interactions avec le milieu concerné, lesquelles réactualisent son œuvre et son orientation. J'examine les inspirations à l'œuvre dans la charpente (choix de la structure coopérative, de son nom, des modalités de prise de décision, des salaires, des postes), dans le mouvement interne et plus particulièrement dans le choix des moyens d'action.

J'ai puisé dans les sources suivantes :

- les statuts et réflexions précédant la création (séances de travail des coopérateurs sur leurs peurs, leurs espoirs ...)
- les traces écrites des « soviets », et Assemblées Générales (comptes rendus, rapports d'activité, moraux)
- les articles publiés présentant la SCOP Le Pavé (interviews de membres) et le mémoire d'une étudiante sur le Pavé
- les réponses ou propositions d'intervention sur les différents types de chantiers et les temps de préparation
- les enregistrements de formations et interventions, les productions des participants, les comptes-rendus et bilans des interventions de la SCOP Le Pavé
- le site internet et les courriels de personnes rencontrées, les échanges de mails entre coopérateurs

Ce quatrième axe permet de conclure sur des enseignements en terme de types et conditions d'apprentissages favorables à l'éducation au politique, d'outils au potentiel émancipateur repérés dans les expériences, et d'en signaler les limites.

Pour mener à bien l'ensemble de cette recherche j'ai eu recours à différents outils d'investigation :

- des lectures de travaux théoriques en rapport avec mon objet de recherche
- un travail de documentation et de veille sur l'éducation au politique et l'éducation populaire (un état des discours et expériences, de leur actualité)
- le dispositif principal d'une recherche-action (dont j'ai exposé le profil précédemment) à partir de laquelle s'est effectué le recueil de données au moyen
  - ▷ des carnets de recherche pour noter mes observations, questions, et pour garder la trace de moments informels.

- ▷ des retranscriptions des discussions en groupe plénier (temps d'échanges formels des discussions) et des enregistrements des sous groupe
- ▷ de la collecte d'autres traces et documents produits par les participants pendant et à la suite de la recherche-action (compte-rendu et travaux des sous groupes, photographies, roman chemin, récits de vie, articles, courriers électroniques, vidéos...). Productions écrites individuelles (journaux individuels, exercices proposés lors des regroupements) et collectives (rapport d'étape, bilans des sous-groupes).

J'ai rajouté des interviews sur les moments importants, les effets de la démarche, et quelques entretiens complémentaires, d'approfondissement ou de réactions critiques à mon travail d'analyse auprès de chercheurs-acteurs.

Au niveau des modalités de production des données le travail de transcription des discussions n'a pas été réalisé intégralement de bout en bout, il a d'abord été assuré par le volontariat de quelques participants, puis une personne du groupe a été rémunérée, ce qui n'a pas été sans débat (tant sur l'intérêt des retranscriptions complètes que sur la compétence et le versement d'un salaire à un participant). Dans certaines recherches-actions, le retour réflexif sur les séquences de discussion précédentes est effectué systématiquement par le groupe lui-même à partir des retranscriptions. Ce ne fut pas le cas systématiquement dans cette expérience, sauf au démarrage et vers la troisième année, où certaines séquences précises ont servi de support pour des exercices d'exploitation, d'approfondissement, ou pour débattre du mode de décision du groupe et tirer collectivement des enseignements de l'ensemble de la démarche. A partir de là, les participants ou les groupes ont réutilisés les actes de rencontres précédentes pour faire référence à des événements, ou des passages de discussions précédents pour approfondir un point, soulever des questions.

J'ai eu l'occasion de présenter lors d'un des regroupements pléniers un extrait de mon analyse du démarrage de la recherche-action (effectuée pour le mémoire de DEA) sur les motivations d'inscription à la recherche-action. La recherche-action s'est clôturée par des bilans individuels et de sous-groupes, ainsi qu'un temps collectif sur les enseignements de l'expérience (en 2007, « si c'était à refaire »<sup>927</sup>) à partir d'une synthèse des moments importants vécus par chacun (interviews individuels que j'ai réalisés auprès de chaque participant). J'ai gardé des relations après la recherche-action pour suivre les avancées, suites des réflexions menées par les groupes et les individus. J'ai été partie prenante de deux des trois expérimentations qui ont suivi la fin de la recherche-action.

---

En conclusion, j'ai mené deux approches au cours de la recherche : un travail socio-historique sur la configuration du système d'action de l'éducation populaire (une histoire politique de l'éducation populaire) et une étude empirique « in vivo » d'une situation d'éducation correspondant à mon objet d'étude. J'ai réalisé l'enquête de terrain au travers d'un dispositif de recherche-action, typique des groupes restreints<sup>928</sup>.

---

<sup>927</sup> cf transcription du bilan de la recherche-action, enseignements de la recherche-action, Gahard, septembre 2007.

<sup>928</sup> ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. op. cit., pp. 21-22

### II.3.3.2 Le groupe de volontaires

Après avoir décrit le support de l'enquête de terrain (une recherche-action émancipatoire à dominante existentielle), je consacre ce chapitre à la présentation du groupe de volontaires inscrit dans cette démarche. Il s'agit de grandes caractéristiques du groupe qui existent avant que le groupe ne se rencontre. La notion de monde social s'organise autour d'un type d'activité spécifique (avec ses propres modes de fonctionnements, ses normes, son langage...), il peut bien sûr s'agir d'activités non rémunérées, qu'elles soient culturelles, sportives, associatives ou autres.

J'ai exploité les présentations des participants par les blasons lors du premier regroupement. Le groupe de volontaires est ici caractérisé par le profil des membres du groupe (qui sont-ils ?), des éléments de leur monde (ce qu'ils ont en commun, et ce qui les distingue) et en particulier eu égard à l'objet de cette recherche, leur rapport à la question politique au sens large.

Le comité de pilotage de la recherche-action a intégré les volontaires issus des séminaires et colloque de Brest (de janvier 2003). L'invitation est lancée avant l'été 2003, pour permettre aux intéressés de s'inscrire. Un premier regroupement est proposé en octobre pour vérifier la volonté de chacun de s'engager dans le processus et définir collectivement les axes de la recherche-action. A l'issue d'une diffusion de l'invitation aux personnes inscrites en janvier 2003 au colloque et séminaires à Brest, ainsi qu'aux différents réseaux de l'éducation populaire, de la solidarité internationale, et de l'animation socioculturelle, dans les services de l'Etat, les associations et les collectivités en Bretagne, trente-cinq personnes se sont inscrites.

L'origine géographique de ces personnes faisait apparaître une tendance déjà constatée au niveau des participants au colloque de Brest en janvier 2003, à savoir une forte représentation de personnes situées dans les départements du Finistère (16) et de l'Ille et Vilaine (12), pour une minorité de personnes venant des autres départements (2 en Morbihan, 1 en Côte d'Armor, 2 en Loire Atlantique, 1 à Paris). Cette répartition peut s'expliquer par le travail de réseau fait à partir du comité de pilotage fortement représenté en Finistère et en Ile-et-Vilaine, mais il semble que cette origine géographique puisse aussi trouver une explication dans un moindre soutien politique aux pratiques associatives dans les départements des Côtes d'Armor et du Morbihan. Cette disposition spatiale n'a pas facilité l'organisation des rencontres des groupes (éloignement géographique important, temps supplémentaire de déplacement).

Les personnes s'étaient inscrites en signalant l'organisme par lequel elles souhaitaient se présenter :

Solidarité internationale (associations de solidarité internationale ou Organisations Non Gouvernementales à vocation caritative ayant une action internationale)	8 personnes (Equateur Solidarité, Diégo-Brest, Chemin de l'espoir, Œil vert, centre d'information cornouaillais sur le développement solidaire, association Un, Secours catholique)
--	---

Secteur de l'éducation populaire, de l'animation socioculturelle (associations et services de l'Etat déconcentrés)	19 personnes (Maison des Jeunes et de la Culture, Associations Loisirs pluriels, Francas, Animation en Finistère, Comité pour les relations Nationales et internationales pour les associations de Jeunesse et d'Education Populaire, Auberge de Jeunesse, Association pour la Taxation des Transactions financières et l'Aide aux Citoyens, Maison de Quartier, Centre socioculturel, Foyer de Jeunes Travailleurs, Compagnons Bâisseurs, Groupe de Pédagogie et d'Animation Sociale) dont 2 conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (services déconcentrés de l'Etat, Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports du Finistère et Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse et des Sports Bretagne / Ille et Vilaine) et 2 personnes se présentant au nom d'associations d'éducation à l'environnement et/ou culture scientifique et technique (Centre Permanent d'Initiatives pour l'Environnement, Association des Petits Débrouillards),
Milieu enseignant	3 personnes du monde de l'enseignement (1 enseignante en lycée technique privé, 1 conseiller principal d'éducation également doctorant en sciences de l'éducation, 1 professeur en sciences de l'éducation de l'université de Rennes 2, accompagnateur universitaire de la démarche).
Syndicat	1 personne (Education Pluralisme Autogestion – Fédération Syndicale Unitaire / EPA-FSU)
Association culturelle	2 personnes d'une association de jeux bretons
A titre personnel	2 personnes à titre personnel sans spécification d'organisme dont une étudiante

Cet aperçu ne tient évidemment pas compte du « polyassociationnisme » décrit par Barthélémy<sup>929</sup>, ni du « pluri-militantisme » des personnes inscrites : une partie de ces participants, a effectivement divers engagements militants en plus de son inscription professionnelle (un conseiller d'éducation populaire et de Jeunesse est également bénévole et/ou militant de plusieurs associations dont une de solidarité internationale voire engagé syndicalement par exemple), des personnes se sont inscrites dans la démarche au titre de leur engagement bénévole et non de leur profession ou inversement. Les appartenances « cachées » feraient apparaître plusieurs travailleurs sociaux (côté professionnel) ou animateurs dans l'action sociale, plusieurs personnes syndiquées dans le même syndicat (EPA- FSU) et modifieraient à la marge la répartition des personnes par rapport au secteur « éducation populaire » et « solidarité internationale ». Aucun élu politique n'a répondu à l'invitation transmise à toutes les collectivités bretonnes.

<sup>929</sup> BARTHELEMY, M. op.cit.

Dans les intentions préalables, les initiateurs comptaient fort sur la participation de militants des associations de solidarité internationale pour aider à « repolitiser le secteur de l'animation socio-culturelle ». Car, « Même si avec les tentatives de reconstitution depuis les grèves de 1995, d'une « gauche de la gauche », l'action humanitaire tend à être de nouveau discréditée pour cause « d'apolitisme », il reste que c'est largement à partir de la réorientation du militantisme politique vers l'action humanitaire dans la seconde moitié des années 1980 que se forma un nouveau milieu où s'est enracinée la relance de la critique dans les années 90 »<sup>930</sup>.

Pourtant, dans l'analyse que j'ai réalisée des blasons (au moment des présentations du premier regroupement) je signale la présence très forte du registre de la solidarité (plus dans une logique de compensation que de transformation sociale). Cette justification de l'entraide qui dans son expression correspond plutôt à la Cité domestique (selon le modèle de l'économie des grandeurs), a tendance à se distinguer des justifications en terme d'égalité (Cité Civique). La catégorie la plus utilisée se rapporte au partage, à la solidarité, à l'échange. Cela conforte une analyse de Barthélémy qui explique les transformations des représentations de l'engagement à partir de travaux sur les associations (sachant que la quasi totalité des participants ici sont investis professionnellement ou bénévolement dans au moins une association formellement déclarée ou non). D'après elle, le thème de la solidarité est l'un des nouveaux éléments de référence. Elle l'explique par le fait que les associations sont particulièrement sollicitées dans le développement des solidarités locales (qui prend selon elle le sens de sociabilité). Elle postule que le thème est réactivé dans les années 1960 puis officialisé après 1981, pour devenir quasi consensuel, au centre du discours politique. Elle rajoute « l'action sociale plutôt que la protection sociale (dégradation du mythe de l'Etat Providence) devient le domaine privilégié d'exercice de la solidarité ». Un participant déclare lors de ce regroupement « vouloir fonder nos relations, non pas d'Etat à Etat, mais de groupe à groupe, de population à population, fondées sur le partage et l'émancipation ». De même celle-ci souligne l'effacement de la figure du militant (et de ses références politiques, idéologiques) au profit de l'acteur individuel concret (plus indépendant à l'égard des grandes idéologies et des appareils même associatifs) distant des cadres sociaux. Je retrouve dans les représentations exprimées, l'idée de prise en charge du changement social par le bas, d'engagement et de responsabilité de chacun mais dans ce groupe avec plus d'utopie que ne le décrit Barthélémy. Par rapport aux travaux de Barthélémy, la nouveauté relative dans ce petit groupe me paraît être la demande, l'exigence d'écoute, de respect<sup>931</sup>.

Le groupe présente des caractéristiques communes du point de vue des activités et de l'« esprit public » : comme travailleurs bénévoles ou professionnels du public (délégués au privé ou strictement publics). Ce groupe réunit différents statuts : privé, public, étudiant, travailleurs (intéressés par la question du sens du travail) et bénévoles (citoyens intéressés par la production sociale). Les acteurs participants à ce groupe émanent principalement du système d'action civil (associations, syndicats) ou du système d'action publique (Education nationale et ex- Jeunesse et Sports). Ce monde est composé de personnes qui exercent dans l'entre-deux privé-public, à partir le plus souvent de services publics délégués (social, justice, santé, socio-éducatif, culturel, scolaire...), ils ont tous une expérience dans l'associatif, le socio-éducatif, et peu du travail salarié dans l'entreprise privée lucrative classique, sauf par défaut d'orientation (un commercial chez un concessionnaire automobile, et deux personnes ayant mené leur vie professionnelle comme ouvrier dans l'industrie et dans la partie administrative d'une entreprise privée marchande). Ce sont des personnes « engagées », par

<sup>930</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit., p. 432

<sup>931</sup> HONNETH, A. *La lutte pour la reconnaissance*. Editions Cerf, 2000.



leurs propres recherches d'expériences et toujours à l'affût d'alternative. Le groupe est majoritairement composé de classes moyennes. Les revenus s'échelonnent entre 700 euros et une pointe à 3500 euros (la moyenne est plutôt autour des 1400 euros).

Les participants sont âgés entre une vingtaine d'années et une soixantaine d'années, le groupe de départ comprend deux tiers de femmes et deux couples. Parmi ces personnes, je recense différentes situations (salarié, chômeur, retraité, étudiant) et plusieurs situations d'inscription dans la recherche-action (professionnelles, bénévoles, syndicale). Les présences bénévoles sont quasi-intégralement celles des participants que l'on peut situer du côté « pratique internationale ». Au cours de la démarche, plusieurs participations issu du secteur « éducation populaire et animation » basculeront vers le bénévolat, dans la mesure où, la démarche de négociation auprès de l'organisme Uniformation pour une prise en charge collective expérimentale, n'a pas abouti. De ce fait, plusieurs participants qui avaient prévu de négocier avec leur employeur, sont passés d'une présence professionnelle à une participation beaucoup plus bénévole (car hors de leur temps de travail) mais dans une recherche-action restant ancrée dans leurs pratiques professionnelles. A propos de la dimension « formation », sur les inscrits, nous constatons que sept personnes sont en cours de DEFA (diplôme d'Etat de formation d'Animateur). Cet aspect a été déclencheur de l'inscription pour plusieurs participants (par la formation DEFA et plus particulièrement par le module Pédagogies en Relations Humaines). Un participant écrit dans son blason « *mon cheminement de DEFAsé* ».

Cette forte proportion s'explique, à la fois :

- par le fait qu'un des membres du comité de pilotage était lui-même encadrant de formations DEFA (pédagogie relations humaines et environnement social de l'animation) gérées par les services déconcentrés de la Jeunesse et des Sports jusqu'en 2002 et a donc informé le réseau d'étudiants « defasiens » de l'opportunité de la recherche-action,

- et par de précédentes rencontres du groupe d'animateurs alors que ceux-ci étaient en formation DEFA par plusieurs personnes « initiatrices » de la démarche, à l'époque impliquées dans l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire au niveau national, puis par le biais d'une initiative de création d'un groupe de travail d'éducation populaire (le C.R.E.P.) en 2002 entre étudiants en formation, formateurs et professionnels intéressés du secteur de l'éducation populaire : ce sont des éléments qui ont pu préparer un terrain favorable à un intérêt pour la recherche-action.

Plusieurs participants sont donc parallèlement en fin de diplôme D.E.F.A. et deux autres inscrits à l'université Rennes 2 en troisième cycle (auprès du laboratoire universitaire en sciences de l'éducation qui accompagne la démarche de la recherche-action). Ce groupe comprend donc des niveaux de formation assez hétérogènes : du niveau C.A.P. (sténo dactylo et ajusteur) au niveau doctorat. Je me suis inspirée des travaux de Carré<sup>932</sup>, qui développe un modèle descriptif des motifs avec deux axes d'orientation motivationnelle (intrinsèque/extrinsèque et vers le contenu ou vers l'apprentissage/ vers la participation) pour travailler sur la mobilisation des participants (à partir de l'expression des attentes au moment du lancement de la démarche de recherche-action)<sup>933</sup>. Celle-ci fait apparaître différentes préoccupations parmi lesquelles les orientations « socio-affectives » et « opératoires professionnelles ou personnelles » sont majoritaires. La recherche d'une socialisation politique entre pairs transparait dans les motivations.

---

<sup>932</sup> CARRE, P. « Motivations et formation d'adultes : état de la question » dans *Psychologie de l'éducation*, tome II, numéro 2, 1997, Presses universitaires de Rennes, pp. 227-258.

<sup>933</sup> cf Annexe 5. Des motivations à la mobilisation

Au sein du groupe, les relations si elles se veulent horizontales, ne sont pas égales. Certains sont directeurs, bénévoles, salariés ou agents d'Etats (commanditaires). Le pouvoir des initiateurs est aussi important, il exerce une influence sur les autres participants. Les uns et les autres n'ont pas non plus le même sentiment de compétence, dans la prise de parole, dans les ressources intellectuelles, ou en termes d'expérience politique. Or les conditions d'apprentissage en groupe supposent qu'il n'y ait pas trop d'inégalités perçues par les participants.

Entre les trente-cinq personnes inscrites pour le week-end de lancement de la recherche-action en octobre 2003, les trente et une effectivement présentes, et les quarante qui se sont signalées comme intéressées, il y a des écarts. Des personnes ont changé d'activité ou de responsabilité professionnelle, ont évoqué la surcharge de travail professionnel, un changement de vie familiale, l'éloignement géographique, l'investissement dans une formation.

Les personnes réunies dans ce groupe partagent un état d'insatisfaction. Ils ne se contentent pas d'un état social donné (remise en cause de l'ordre établi) et pensent qu'il faut contribuer à améliorer la société dans laquelle ils vivent. Cet esprit pré-critique (au sens de Paulo Freire) est lié au parcours des uns et des autres, à leurs rencontres, leur voyage, leur formation, les événements vécus...Ils ont en commun d'être en recherche de transformation sociale, d'émancipation. Le désir de changer les choses, de transformer la société, de là où on est, même si l'idéal de ce qu'il faut changer et des manières d'y parvenir diffèrent d'une personne à l'autre. C'est une exigence et une recherche sur les moyens de transformer la société (qu'est ce qui fait avancer, changer les choses) : « ces besoins émanent de ma vie personnelle et professionnelle puis de mon activité associative, et révèlent mon insatisfaction du système dans lequel je vis<sup>934</sup> ». La plupart sont dans un état de doute préalable à la recherche-action : insatisfaction de l'entre-soi, déçus d'expériences militantes, mal-être sur le fonctionnement de leur association, usure liée à l'hyperactivisme de l'action, sentiment d'impuissance : « je voulais faire autrement, je voulais me poser et réfléchir à ce que j'avais fait<sup>935</sup> »...

Ils cherchent le soutien du groupe à ce niveau-là pour pouvoir mettre des mots, dire franchement leur perception. Ils ont aussi en commun une sensibilité à la dimension écologique, un rapport critique aux conséquences des activités humaines sur l'environnement. Ce qui réunit ces acteurs tient particulièrement à une inquiétude sur le sens de son action. Incertitude sur l'efficacité de leur action, doutes sur l'utilité, le bien fondé, les compromis, les acceptations...par rapport au système capitaliste. Envie de ne pas rester seul avec ses questionnements. Ceux d'entre eux, professionnels du social ou de l'éducation populaire, souffrent de la tendance des politiques publiques vers plus de contrôle social, de quantitatif, de marchandisation, et de ses conséquences en termes de perte de sens de leur travail<sup>936</sup>.

Ceux qui se sont reconnus dans l'invitation vivent des désajustements sur le lieu d'exercice militant, professionnel ou bénévole : N.H. dans une fédération d'éducation populaire souffre que la formation devienne un marché, M.B. que l'éducation populaire de son association ne soit pas populaire. Ils cherchent un lieu pour avancer par rapport à ceux-ci. A la source de l'engagement, il y a des désajustements entre ce que la personne attendait dans son parcours, et ce quelle vit réellement. Traïni<sup>937</sup> a analysé des expériences d'engagement (chasse, pêche, tradition) dans lesquelles il montre que les personnes s'engagent parce qu'il y a opportunité à

<sup>934</sup> G.L., participante à la recherche-action, transcription du premier regroupement, octobre 2003, Brest, p. 23

<sup>935</sup> M.B., idem, p. 19

<sup>936</sup> CLOT, Y. *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux*. La Découverte, 2010.

<sup>937</sup> TRAINI, C. op. cit.

un moment de résoudre un désajustement. Ces personnes très mal ont vécu un moment de leur parcours dans le milieu rural où ils ont été vus comme des parias, des pollueurs, et cela crée des troubles entre les valeurs qu'ils avaient (fierté de travailler la terre, ...) et cette image que leur renvoie la société. Il fait l'hypothèse qu'une manière de se réparer consiste à militer dans ce mouvement, qui va retisser une position plus acceptable vis-à-vis de ces blessures. Il ne dit pas que cela explique tout l'engagement. Le public du groupe est justement composé de classes moyennes qui sont dans cette période plutôt un groupe en voie de dégradation<sup>938</sup> et en manque de reconnaissance<sup>939</sup> dans un secteur où l'investissement subjectif occupe une place importante.

La composition du groupe a son importance, c'est un groupe déjà orienté, de gauche, avec des références importantes (valeurs de solidarité, d'égalité), qui croit à la démocratie, et est plutôt positionné dans l'éducation alternative. Le terme « réinventer » fait référence implicitement à la recherche d'une nouvelle critique et pratique efficace : s'il fallait réinventer c'est que quelque chose faisait défaut... C'est un groupe de gauche plutôt classes moyennes, soumis au redéploiement du capitalisme, qui se réunit en pleine crise démocratie représentative pour interroger et dépasser la crise de l'efficacité de son militantisme, de sa critique. Une partie du groupe a un conflit de classes au sens où soit elle assume une position d'adaptation à ce redéploiement (dans ce cas elle prend acte de son caractère inéluctable), soit elle cherche les moyens de renouveler sa critique et ses moyens d'action avec l'ambition de transformation sociale. A première vue, l'anticapitalisme serait le noyau autour duquel le groupe se rassemble. Ce qui ne signifie pas que les personnes se soient reconnues entièrement dans l'invitation. Certains ont formulé au fil des rencontres ne pas se reconnaître des parties du texte de lancement. Une ligne de distinction se profile notamment entre ceux pour qui la cause est le capitalisme et ceux pour qui le responsable est l'homme blanc, l'Occident. Pour ces derniers « réinventer l'international » signifie remettre en cause le colonialisme qui demeure actif dans les actions de solidarité internationale, de coopération décentralisée. Un autre facteur d'hétérogénéité concerne le rapport au religieux : certains se disent athées combattifs, d'autres se reconnaissent comme croyants (quelque soit la forme de spiritualité).

Enfin, le groupe peut être caractérisé par son rapport à la politique. Même s'ils ne partagent pas tous un rejet total pour la politique partisane, la plupart ont peu de rapport avec la sphère politique institutionnalisée. Trois participants ont eu des expériences d'engagement dans un parti politique. Plus de participants ont un engagement syndical (principalement dans le syndicat Education Pluralisme Autogestion à la F.S.U., sinon à S.U.D. Culture) ou en ont fait l'expérience. D'autres ont été déçus de leurs expériences militantes associatives (le Larzac par exemple). Les positionnements vont de l'extrême gauche (ex L.C.R.), anarchistes, au Parti Socialiste en passant par le Parti Communiste et les verts. Certains reprochent aux partis de gouvernement de ne pas lutter contre les injustices, ou aux syndicats d'être toujours centrés sur les élections (ne faisant pas fonctionner les partis et les syndicats comme des lieux de réflexion et de construction politiques au sens où ils l'attendent), et estiment être plus influent en étant en dehors des partis.

Ce rejet de la politique électorale dans une partie de la gauche n'est pas nouveau. C'était un thème déjà présent fortement en 68 (ne pas vouloir prendre le pouvoir par exemple, rejet des formes partisans traditionnelles politiques voire syndicales). Le livre de Gaudin nous rappelle que le principe représentatif a connu de manière cyclique des contestations assez

<sup>938</sup> CHAUVEL, L. *Les classes moyennes à la dérive*. Seuil, 2006.

<sup>939</sup> CUSTOS-LUCIDI, M.-F. « Reconnaître le travail invisible » dans *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 18 juillet, 2003, N°2320, pp. 25-26

radicales. Dès le XIX<sup>ème</sup> siècle on dénonçait déjà la monopolisation des places par des individus ou familles, en même temps que l'on relevait déjà la fréquence des malversations. Il ressort d'ailleurs d'études réalisées sur la demande de participation dans la ville comme dans l'entreprise des années 1970 qu'elle émanait principalement des classes moyennes (méfiance déclarée à l'encontre des partis politiques)<sup>940</sup>.

Cette tendance est-elle à mettre en relation avec la lente dégradation des classes moyennes qui fait qu'il y aurait un « trop structurel » ? Les jeunes, fils des anciennes classes moyennes, sont considérés comme surabondants et surdiplômés : « pour les générations âgées de 30 à 40 ans aujourd'hui, tandis que le niveau de diplômes croît, que les origines sociales s'élèvent, et donc que les candidats potentiels à l'entrée des classes moyennes abondent, la moitié des postes au sein des catégories intermédiaires de statut public ont simplement disparu et leur équivalent dans le privé ont connu une croissance trop lente pour absorber l'expansion des candidatures<sup>941</sup>. Ce décalage n'est nulle part aussi profond que pour ces catégories intermédiaires. Ce phénomène de déclassement et de précarisation n'est pas propre à la France (cf « Welcome to the middle class poverty », un des slogans lancés aux Etats-Unis par le syndicat des freelancers qui parle d'une nouvelle vague de syndicalisation, d'organisation, de mutualisation et de solidarité). Est-ce lié à l'élévation du niveau scolaire et du niveau d'information qui engendre une désacralisation du pouvoir ? « La croyance selon laquelle le sort des citoyens, les affaires de la Cité, la délibération des lois sont mieux assurés par les représentants élus décline au moment où mieux éclairés, mieux instruits, plus libres – ou se représentant comme tels – les citoyens affirment leur capacité à décider par eux-mêmes »<sup>942</sup>.

Ce qui caractérise le rapport à la politique de ce peuple de gauche est d'être orphelin d'un projet de transformation sociale, d'une utopie : « c'est par où à Gauche ? ». Certains nomment la trahison de 1981 comme un tournant, la source de leur désenchantement et rejet de la politique. La plupart se sentent donc impuissants : « l'ennemi est trop fort ». Plusieurs auteurs (Halimi, Corcuff, Le Goff, Mouffe) font le lien entre ce désarroi de la gauche et la déconflictualisation de ses objectifs (perte du rapport adversarial). Pour Boltanski et Chiapello ce désarroi est idéologique, et à mettre en rapport avec une crise de la critique désarmée face à l'intégration par le capitalisme de ses propres arguments, notamment dans la période suivant 1968<sup>943</sup>. Ce désarmement étant causé par la décomposition des représentations associées au compromis socio-économique du second esprit du capitalisme. Les dispositifs critiques n'offriraient pour le moment aucune alternative d'envergure (ni modèle d'analyse renouvelé ni nouvelle utopie sociale). Le rejet des grands récits de l'émancipation renvoie vers les luttes des minorités (dans une veine foucauldienne)... que d'autres pourraient appeler « parcellitarisme » des luttes. Pour Corcuff qui fait le même constat au niveau du public des universités populaires cette « gauche mélancolique », une gauche « d'en bas » qui a vécu des désenchantements divers, est critique à l'égard de la gauche institutionnelle et attend un renouvellement. Il s'agit d'une mélancolie ouverte sur l'avenir, et non d'un enfermement dans la nostalgie du passé<sup>944</sup>, de personnes qui cherchent d'autres modes d'action et de réflexion que les organisations traditionnelles<sup>945</sup>.

<sup>940</sup> GAUDIN, J.-P. *La démocratie participative*. Armand Colin, 2007, pp. 12 et 34-35

<sup>941</sup> LAZZARATO, M. « Penser le contemporain : Mai 68, la 'critique artiste' et la révolution néolibérale » dans la *Revue Internationale des Livres et des Idées*, N°7, septembre-octobre 2008, p. 30

<sup>942</sup> ROUSSEAU, D. (dir.) *La démocratie continue*. L.G.D.J. Bruylant, 1995, p. 8

<sup>943</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit. p. 27

<sup>944</sup> CORCUFF, P. « L'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire », entretien par LE LAY, S. dans *Agora*. N°44, 2<sup>ème</sup> trimestre, 2007, INJEP, p. 44.

<sup>945</sup> idem, p. 43

En conclusion, ce monde des participants est composé de personnes qui exercent dans l'entre-deux privé-public, à partir le plus souvent de services publics délégués (social, justice, santé, socio-éducatif, culturel, scolaire...), du champ de l'animation socio-culturelle et de la solidarité internationale. Ce qui réunit ces acteurs tient particulièrement à une inquiétude sur le sens de son action au regard des modalités du capitalisme avancé.

Ce sous-chapitre visait à rendre compte de l'articulation entre hypothèse de recherche et méthodes employées ainsi que de mes choix d'investigation. En référence à la Théorie Critique, j'ai pris en considération différentes dimensions des faits étudiés. La démarche méthodologique générale comprenait une approche socio-historique et une entrée empirique de situations d'éducation in vivo. J'ai réalisé l'enquête de terrain au travers d'une recherche-action née en Bretagne. Le collectif dans la durée était en effet central pour observer le travail de la critique au regard de mes choix théoriques (Boltanski, Freire, Vygotski). J'ai fait le choix de quatre axes d'analyse. Dans un premier temps (a) en partant de l'expression des situations problèmes par les participants (mobilisation) ; dans un deuxième temps (b) en étudiant la montée en conscience, l'exercice collectif de la critique (approche par sous-groupe) puis (c) les épreuves de grandeurs au moment des disputes (groupe plénier) pour tenter de reconstituer des modèles collectifs d'éducation au politique et les mettre en rapport avec d) les apprentissages émancipateurs et les effets de transformation vécus par le groupe. Les acteurs volontairement impliqués dans cette démarche de recherche-action à l'issue d'un colloque et séminaire de trois jours à Brest en janvier 2003 avaient en commun un intérêt pour l'éducation populaire et des questionnements sur le sens de leur activité militante, professionnelle ou bénévole.

### **Conclusion II.3. Une éducation populaire politique**

L'originalité de l'éducation populaire politique par rapport à l'éducation au politique scolaire telle que développée par Mougnotte est de placer au cœur de sa praxis la question de l'émancipation. Je vérifie que ce champ de recherche pose des défis aux travaux tant du côté des acteurs de terrain (enseignants, animateurs, consultants) que de chercheurs en science politique ou en sciences de l'éducation. C'est à mon sens, une très bonne raison de chercher à apprendre sur ce sujet quelque chose de nouveau. Qui plus est, la question de l'émancipation n'étant ni linéaire, ni achevée, elle est à repenser et à reformuler pour porter atteinte à ce qui préside à l'asservissement des personnes. De ce point de vue, j'ai essayé de montrer en quoi l'éducation populaire politique pouvait s'enrichir de cet outil d'analyse, et comment le champ d'expériences de l'éducation populaire pouvait apporter ses atouts à cette perspective. Ce d'autant plus que des acteurs du champ de l'Education populaire cherchent à en renouveler les pratiques et sont à la recherche d'un autre sens que celui que lui prescrivent les dispositifs publics (cf Première partie de la thèse).

Mon travail théorique articule le concept d'émancipation dialectiquement avec celui d'aliénation en empruntant à Marx son anthropologie du possible. De ce présupposé découle l'exigence de la critique, reconnue comme centrale depuis l'avènement de l'Etat moderne et du régime démocratique. C'est ce que Castoriadis nomme la société « autonome » qui caractérise une société dite historique (qui promeut l'exercice d'une volonté collective d'orienter consciemment la société en fonction de valeurs). Encore faut-il considérer que cette émancipation n'est qu'une marge, qui dépend de la conscience critique que les gens ont du monde social, de leur condition, et des choix qu'ils peuvent faire, pour faire advenir un autre monde. Ce qui m'amène à puiser dans les travaux de l'école des conventions pour rendre compte de la dimension normative de toute critique (référence à des principes supérieurs de justice) et des conflits de légitimité qui en découlent. J'ai retenu également leur travail sur les formes historiques de la critique du capitalisme, articulées avec les concepts d'exploitation, d'aliénation, de domination. Mon troisième nœud théorique fait le lien entre la question de l'émancipation et ce que j'entends par démocratie, politique et politisation en m'inspirant de travaux de philosophie politique critique et de sociologie politique.

Ces notions étayent mon hypothèse centrale : l'éducation populaire politique peut mettre à jour les rapports de domination à condition d'instruire rigoureusement les conflits, de les rendre lisibles puis discutables au plus grand nombre pour faire « classe » contre les logiques de fragmentation. Cette condition inscrirait l'éducation populaire politique dans un modèle démocratique de haute intensité, mettant l'accent sur les relations entre citoyens et leurs potentiels d'émancipation. Concrètement cette éducation populaire politique impliquerait différentes tâches en groupe : des dynamiques de récit des lieux du conflit à partir des expériences concrètes (dire le monde tel qu'il est), des dynamiques d'élucidation de ces conflits (dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit), des dynamiques de reconstruction (exercer une volonté collective quant à la façon de vivre) tournées vers l'action de transformation de la société.

## Conclusion partie II

Cette deuxième partie répond à quatre dimensions soulevées par ma recherche pour progresser dans la problématisation de la thèse et le terrain d'enquête : l'état des lieux des travaux scientifiques en rapport avec mon objet, le statut épistémologique de ma recherche, l'intrigue principale de ma thèse et mon approche méthodologique.

J'ai tout d'abord cherché à explorer la notion de « politique » dans l'expression « éducation au politique ». Pour rendre compte des éléments qui font varier les lignes de définition des termes « politique » et « démocratie », j'ai proposé une première synthèse des principales matrices philosophiques à partir desquelles se sont façonnées ces notions. Cette introduction aux travaux sur l'éducation au politique nous montre que les significations de « politique » et de « démocratie » sont diverses et que cette diversité est source d'antagonisme. Cet inventaire donne à penser qu'il y a autant de perspectives d'éducation au politique que d'interprétations concurrentes de la question politique et démocratique. Cette exploration m'a également amenée à chercher à comprendre ce qui pouvait distinguer le nom masculin du féminin. Pour en conclure que l'existence de ces deux termes, utile pour distinguer un domaine spécialisé empiriquement distinct de l'activité sociale (« la politique ») n'empêchait pas de critiquer cette division-appropriation en défendant l'hétéronomie du champ politique.

A partir de cette introduction, j'ai fait état de la littérature existante sur l'objet « éducation au politique ». L'association des termes « éducation » et « politique » se décline selon les auteurs comme un oxymore, un pléonasme, ou un impératif démocratique. Des philosophes traitent de l'éducation au politique mais laissent de côté l'angle pragmatique et les dilemmes que soulèvent les politistes via par exemple l'étude des dispositifs participatifs. Les pédagogues qui ont développé l'éducation au politique scolaire restent très inspirés par l'éducation civique et la « forme scolaire ». Dans le champ même de l'éducation populaire, la question est presque désertée. « La formation à la citoyenneté est en partie orpheline <sup>946</sup> ». Si le discours de formation du citoyen est récurrent dans l'Éducation populaire, c'est à ses pratiques et méthodes qu'on peut vraiment apprécier la portée de cette composante or nous disposons de peu d'enquête sur les moyens mis en œuvre dans une pédagogie au quotidien d'exercice de la critique ou d'apprentissage du militantisme. Alors que de nombreux auteurs appellent de leurs vœux cette éducation politique dans les milieux de l'éducation populaire, les recherches en France sont encore très rares. Il faut aller au-delà des frontières françaises pour trouver l'oeuvre majeure en relation avec l'objet de cette thèse : celle de Paulo Freire et de ses descendants. Des décloisonnements féconds au travers de la notion d'éducation au politique pourraient enrichir les recherches des différentes disciplines et leurs champs d'application. Il y a même matière, me semble-t-il, à fédérer différentes recherches qui sont actuellement séparées par leur terrain d'application (éducation populaire, champ scolaire, mouvement ouvrier, mouvement social, dispositif participatif...) ou leur discipline scientifique (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, philosophie...). Ce travail pourrait être considérablement enrichi par une perspective de comparaison internationale.

Dans le deuxième chapitre de cette partie j'ai tenté de poser les enjeux épistémologiques de ma thèse. J'ai fait d'abord le choix de mettre en relief les débats du monde scientifique au moment où je m'inscris en thèse. J'ai tenté de montrer que la tendance récente des sciences humaines peut aboutir à secondariser le politique. J'ai insisté sur le besoin de vigilance vis-à-vis de la célébration savante de l'incertitude en tant qu'elle épouse

---

<sup>946</sup> POUJOL G. et ROMER M., op. cit., p. 87

les attentes du nouveau mode de production capitaliste. J'ai ensuite développé mon propre positionnement épistémologique avec l'intention d'assumer le lien entre science et engagement inhérent à toute recherche. Je me suis rattachée à la perspective de la « Théorie critique », étant donné mon intérêt pratique pour l'émancipation et mon refus de la dichotomie classique entre sujet connaissant et objet de connaissance. Deux autres accents épistémologiques caractérisent ma recherche : le lien qui l'unit à l'action puisque ma recherche ne sépare pas la théorie de la pratique et ma volonté de conjuguer micro analyse et contextes de l'action. Mon intérêt pour la Théorie Critique et le courant de l'économie des grandeurs (initié par Boltanski et Thévenot) correspond à mes exigences d'articulation entre cadre commun, processus de légitimation et orientations des acteurs. Ma recherche qualitative relève donc d'une sociologie des processus située dans les sociologies constructivistes dans la mesure où celles-ci tentent des articulations entre l'échelon « micro-social » (les interactions) et le niveau « macro social » (les structures), et entre objectivation et subjectivation.

J'ai ensuite exploré l'implication de la chercheuse, en pratiquant une autobiographie commentée et en exploitant quelques enseignements significatifs au regard de mon objet de recherche. Ce débroussaillage est préalable à un travail de description des caractéristiques des implications multiples de ma recherche. Je fais partie en tant que praticienne de la communauté éducative étudiée. Ce qui m'expose à de nombreux tiraillements au cours de la recherche. Je tente d'illustrer ces dilemmes entre observation et participation, recherche et action, posture militante et scientifique, ainsi que les questions de pouvoir que pose ma recherche dans la relation avec les sujets-objets de la recherche. J'aborde également les questions éthiques liées à mon exploitation des matériaux en tant que praticienne chercheuse, vis-à-vis des autres participants.

Le troisième chapitre présente l'éducation populaire politique à partir de justifications et fondements. « L'éducation populaire politique » présentée ici entend lutter contre la dépolitisation entendue comme le sentiment de n'avoir aucune prise sur sa destinée. L'originalité de l'éducation populaire politique par rapport à l'éducation au politique scolaire telle que développée par Mougnotte est de placer au cœur de sa praxis l'émancipation et la reconnaissance des conflits qui en découlent. Il s'agit d'un travail sans fin pour critiquer et réduire l'écart entre cet horizon émancipateur, porté par la « modernité » démocratique (des valeurs de justice, d'égalité et de liberté), et l'existant. Ce chapitre a posé les bases conceptuelles de l'éducation populaire politique : le lien dialectique entre émancipation et aliénation et son présupposé d'une anthropologie du possible qui ouvre à la question de la critique. J'ai présenté ensuite mon approche matérialiste de la conscience (Marx), l'importance du langage et des rapports avec autrui dans sa formation (Vygostki) indissociablement affective et intellectuelle. Cela signifie que le contexte, les interactions sociales entre pairs notamment langagières et les conflits socio-cognitifs qu'elles peuvent générer, sont clefs par rapport aux processus d'émancipation et de transformation sociale visés par l'éducation populaire politique. J'ai puisé enfin dans les travaux de l'école des conventions pour rendre compte de la dimension normative de la critique et des conflits de légitimité entre principes de justice (registre métapragmatique, moments de réflexivité). L'exercice de la critique permet de faire ressortir des écarts, de voir des différences dans ce qui se présente, ce qui suppose jugement et rapport aux valeurs (composante normative de la critique).

A l'issue de ce travail théorique je pose comme hypothèse centrale que cette éducation populaire politique suppose d'instruire rigoureusement les conflits (antagonismes sociaux, conflits d'intérêts et de légitimité), par une pratique démocratique intense et un travail de subversion des logiques de fragmentation, chevillés à l'action collective. L'importance des collectifs et des passions dans la formation des identités politiques est ainsi reconnue. D'où



l'intérêt porté par l'éducation populaire politique à l'apprentissage en groupe et par le groupe, ainsi qu'à leurs « situations-limites », en cherchant à nommer puis à décoder les phénomènes de domination (rapports sociaux, économiques, culturels, politiques), pour oeuvrer à leur dépassement.

J'ai enfin décrit dans le dernier chapitre de cette partie les conditions d'enquête de la thèse. J'ai utilisé différents outils d'investigation : veille et documentation, observation du terrain de recherche-action (avec des carnets de recherche), analyse des discussions de groupe particulièrement des moments de litiges (séances enregistrées et retranscrites), des productions des participants, et entretiens complémentaires d'éclaircissements. J'ai spécifié les conditions particulières liées à ce dispositif expérimental : sa durée, la taille du groupe restreint et le cadre familial (chercheuse praticienne). J'ai caractérisé ensuite le modèle de l'expérimentation en Bretagne, terrain de cette recherche, comme une recherche-action émancipatoire à dominante existentielle, à partir d'un état des lieux des différents types de recherche-action. J'assimile ce type d'expérience à que Barbier appelle la nouvelle recherche-action à orientation politique (au sens étymologique d'organisation de la cité) : « forme de recherche effectuée par des praticiens à partir de leur propre pratique. Il s'agit d'une recherche-action émancipatrice et critique, avec une accentuation de l'orientation démocratique <sup>947</sup> ». Le cadre de l'enquête est ainsi cohérent avec la problématique puisque la recherche-action vise une transformation radicale de la situation de crise vécue. Une analyse du profil du groupe de volontaires a mis l'accent sur les motivations communes issues de vécus communs de désajustements dans leur exercice militant, professionnel. Le groupe de volontaires partage aussi des attitudes critiques vis-à-vis des formes partisans traditionnelles (thème déjà fortement présent dans les années 1968) et font plutôt partie des catégories sociales intermédiaires : bénévoles ou professionnels d'associations de solidarité internationale, d'associations, de services publics ou de syndicats de l'éducation populaire, voire d'associations culturelles, ou étudiants. Je fais l'hypothèse que, ce groupe même s'il n'est pas le fruit d'un tirage au sort représentatif de la population, reflète, une partie des évolutions, des questions et tensions qui traversent les processus de politisation dans le dernier quart du XX<sup>ème</sup> siècle. A l'instar de Bertaux, je considère que les logiques qui régissent l'ensemble d'un monde social ou mésocosme, sont également à l'œuvre dans chacun des microcosmes qui le composent <sup>948</sup>.

---

<sup>947</sup> BARBIER, R. *La recherche-action*. Op. cit. pp. 37 à 41.

<sup>948</sup> BERTAUX, D. *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. 2<sup>ème</sup> édition. Colin, 2005

### **III L'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire : une recherche-action en Bretagne**

Je cherche à partir de l'éducation politique populaire, à interroger l'articulation entre pédagogies et processus d'émancipation individuelle et collective dans une visée de transformation sociale, au début du vingt-et-unième siècle. Cette troisième partie de la thèse traite du terrain d'enquête contemporain de cette thèse : une expérience d'éducation populaire politique au début du vingt-et-unième siècle.

Préalablement, j'ai réalisé dans la première partie de la thèse un travail historique et cartographique des expériences d'éducation populaire. Ce travail m'a permis de caractériser différentes périodes de son histoire politique, et de mieux mesurer les différents contextes sociaux et politiques qui l'ont plus ou moins configurée au fil du temps (au niveau du système d'action). L'expérimentation contemporaine étudiée ici en hérite et se situe dans le sixième temps de cette histoire politique (1995-début du XXI<sup>ème</sup> siècle).

Dans la deuxième partie de la thèse j'ai nommé les champs de recherche concernés par ma thèse et fait l'inventaire de ceux qui ont abordé cette question de l'éducation au politique, pour m'apercevoir que nous ne disposons en France que de très peu de cadre théorique spécifique à l'éducation populaire et de descriptions empiriques liées à cet objet d'étude. J'ai donc tenté de préciser en quoi consisterait une éducation au politique pratiquée dans une perspective d'éducation populaire. J'ai formulé une hypothèse : cette éducation populaire politique suppose d'instruire rigoureusement les conflits par une pédagogie de la démocratie et un travail de subversion des logiques de fragmentation, chevillés à l'action collective.

Cette troisième partie de la thèse constitue l'entrée empirique de ma recherche, la construction d'une expérimentation d'éducation populaire politique. C'est l'étude « in vivo » d'une situation correspondant à mon objet d'étude : des pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Y-a-t-il place aujourd'hui pour une éducation politique dans et par les milieux de l'éducation populaire ? Lorsque des acteurs de l'éducation populaire tentent de le faire de quelle manière, quelles sont leurs justifications, de quelles manières s'y prennent-ils, avec quels défis, difficultés, et effets ? Quelles sont les conditions et méthodes pédagogiques propices à une éducation populaire politique au début du vingt-et-unième siècle ?

J'explore dans cette troisième partie, comment au niveau d'une petite collectivité, des acteurs de l'éducation populaire, réussissent à faire vivre cette éducation (au) politique. L'enquête de terrain porte sur une recherche-action sur l'éducation au politique d'une vingtaine d'acteurs, de 2003 à 2006, et l'expérience d'éducation au politique de la coopérative Le Pavé qui en est un des prolongements, entre 2007 à 2010.

Le premier chapitre éclaire d'une part, la mobilisation pour une éducation populaire politique et d'autre part, la problématisation des thèmes de départ par les activités des sous groupes. Les ingrédients de cette mobilisation sont décrits en annexe (cf « Une offre régionale de repolitisation de l'éducation populaire ») : antécédents de l'expérience étudiée, contexte, préfiguration et préoccupations des initiateurs. Quant au travail de problématisation dans cette expérience (exercice collectif de la critique tourné vers l'action), il débute par la collecte de matières premières d'indignation, pour bâtir les axes d'investigation de la recherche-action. Cette collecte initie une des dimensions de l'éducation politique populaire telle que posée dans la thèse : *Dire le monde tel qu'il est* en décrivant la situation : expression, prise de parole sur la situation réelle vécue occasionnant une indignation (expérience

désagréable source de celle-ci) vers l'engagement. Le premier chapitre rend compte de ce travail de socialisation des indignations en portant l'attention sur la description des situations-limites au cours du premier groupe plénier. Les participants sont impliqués respectivement dans trois axes, « L'éducation au politique

- comme pratique associative,
- comme pratique interculturelle, et
- comme pratique entre émancipation et domestication (dite « zone frontalière »).

Ces groupes sont supposés ensuite permettre aux participants de problématiser leurs thèmes de départ et de formuler des propositions de transformation. Je propose, d'étudier la façon dont les groupes s'y prennent pour construire leurs réflexions, à partir des indignations de départ, et leurs cadres de perception des injustices. Les matériaux de chaque groupe comprennent de la mise en mots par les groupes des réalités vécues comme « inacceptables », jusqu'à l'élaboration de pistes de propositions, en passant par leur travail de diagnostic des phénomènes de domination. Comment dans les échanges directs en petits groupes s'effectue le travail de problématisation et de politisation ? Comment chaque groupe interprète les expériences de domination portées à sa connaissance, de quelle manière s'y prend-il pour les recueillir, les questionner, les reformuler et les décoder ?

Le deuxième chapitre correspond à la phase de confrontation (instruction des conflits) et aux effets d'émancipation et de réinvention de la recherche-action.

Le premier aspect est traité à partir de l'analyse dans le groupe plénier des zones de différends : les « disputes » révélatrices de potentiels désaccords. Pour repérer les épreuves de grandeur, la méthode d'observation se centre sur les moments de remise en cause et de critique en s'appuyant sur les moments d'opposition, de confrontation, où l'accord n'est pas forcément réalisé. Ces prises de position dans un clivage constituent des indices de la politisation des discussions : « Le politique existe parce qu'il y a des différences entre les groupes, multiples, sécants, qui forment une société, que ces différences sont perçues comme telles et non neutralisées par le contrôle social et qu'il faut leur trouver une solution »<sup>949</sup>. En faisant référence à quels clivages, avec quels appuis, ces personnes discutant d'une éducation au politique prennent-elles position, au risque d'assumer leur désaccord avec les autres ? Je réfère ensuite ces tensions à différentes appréhensions de l'éducation au politique présentes dans ce groupe, en m'inspirant du modèle des Cités pour décoder les conflits de valeurs.

D'autre part j'analyse les processus d'émancipation freinés ou favorisés par la démarche elle-même. Le deuxième aspect intitulé « L'émancipation des émancipateurs » aborde trois dimensions des effets de transformation. Le premier niveau concerne l'auto-critique du groupe sur ses propres pratiques. La deuxième étape concerne les effets vécus par les individus. Qu'est ce qu'ont appris des acteurs par cette expérience concrète ? Quels processus d'émancipation sont à l'œuvre ? Quelles en sont les limites ? J'en retire des enseignements de la recherche-action en termes de conditions d'apprentissages favorables à l'éducation populaire politique, à l'intérieur du laboratoire lui-même (auto éducation au politique). J'ébauche au travers d'une lecture de ces effets, les caractéristiques des processus émancipateurs et leur articulation avec l'action de transformation visée. Enfin, j'examine dans un troisième temps, par rapport aux limites précédentes, les pratiques d'éducation au politique d'une nouvelle institution engendrée par cette recherche-action, une coopérative d'éducation populaire nommée *le Pavé* (hétéro éducation au politique). La thèse se conclut sur une note d'exploitation des résultats de l'enquête au regard des hypothèses posées dans la problématique.

---

<sup>949</sup> DUCHESNE S. et HAEGEL, F. « Entretiens dans la cité ou comment la parole se politise », op.cit. p. 98

### III.1 L'implication et la problématisation

La conscience critique est un préalable de toute action émancipatrice. Il n'y a pas de transformation sans représentations critiques collectives motrices pour l'action. « Le but ultime de la recherche est la transformation radicale de la réalité sociale et l'amélioration de la vie des personnes impliquées <sup>950</sup> ». C'est la tâche, que je nomme dans ma problématique, d'une pédagogie de la contestation, du questionnement. J'étudie ici le rôle de la critique dans le passage d'une indignation à une action de transformation au travers de l'enquête de terrain. Comment s'exerce cette critique dans cette expérience, et dans quelle mesure contribue-t-elle à établir la légitimité d'activités pratiques dirigées vers la transformation du contexte représenté comme injuste ? Ce chapitre doit répondre de la manière dont les participants analysent ensemble ces situations (montée en conscience) et caractérisent l'émancipation recherchée (« dire le monde tel qu'il devrait être »).

Freire parle d'une éducation de problématisation, c'est-à-dire « la construction d'une relation avec le monde, avec les autres, avec soi-même qui questionne, qui « construit » le problème » et qui, ainsi, rejette tout fatalisme, toute impuissance, toute oppression qui nient que l'apprenant puisse être l'auteur et l'acteur de sa vie. De cette façon l'éducation problématisante devient un acte de questionnement et, par conséquent, un moyen de transformation de la vie quotidienne <sup>951</sup> ». A l'instar des travaux de la sociologie de l'émancipation de Boltanski, il s'agit de reconnaître la capacité critique des personnes (partir des critiques formulées par les acteurs dans le cours de la vie sociale) tout en l'articulant avec les éléments d'analyses issus des savoirs critiques savants.

Dans la recherche-action, les groupes de discussion (environ 7 personnes par sous groupe et une vingtaine dans le regroupement plénier) mettent en commun leur interprétation des situations problèmes vers l'élaboration de propositions de transformation. Cette phase correspond à une des dimensions de l'éducation politique populaire : *Dire le monde tel qu'il est*. Elle se traduit par l'implication des participants à partir de préoccupations concrètes qu'ils rencontrent dans leur vie : « Implication et expression, prise de parole sur la situation réelle vécue occasionnant une indignation ». Le premier sous chapitre étudie cette implication des participants lors de la première plénière en considérant le groupe dans sa globalité. Quelles sont les différentes indignations exprimées au premier regroupement à partir de la consigne de départ ? A quelles dominations renvoient-elles ?

Les trois sous chapitres suivants se consacrent à l'analyse des travaux par les sous-groupes. La problématisation des insatisfactions collectées en octobre 2003 est confiée en partie aux sous-groupes qui rendent compte de leurs avancées à deux instances : le comité de pilotage et le groupe plénier. Il est convenu que les groupes de travail puissent se rencontrer au moins une fois entre chaque regroupement plénier (4 par an). Chaque groupe tatonne dans cette construction des problèmes dans la mesure où les indications de méthode de travail sont minimales. Les réactions critiques des autres groupes et du comité de coordination sont supposées accompagner la maturation et le cheminement des groupes. Ces trois sous chapitres éclairent la manière dont chacun des trois sous-groupes s'y prend pour approfondir les thèmes de recherche-action de départ, et analysent leurs reformulations des problèmes vers l'action de transformation au regard de ma problématique.

<sup>950</sup> BARBIER, R. op. Cit., p 40

<sup>951</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER, M. (coordination). *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Syllepse. 2009, p 27

### III.1.1. L'expression première des indignations

Dans le prolongement du colloque et des ateliers publics de janvier 2003, le premier séminaire plénier d'octobre 2003 vise à engager la recherche-action à partir des situations-problèmes identifiées par les personnes qui souhaitent s'inscrire dans la démarche. Les participants sont invités à prendre un temps pour identifier les questions qui font enjeu, les contradictions, doutes, ce qu'ils veulent changer pendant cette recherche-action. Quelles sont les situations-limites auxquelles les personnes invitées sont confrontées?

Les prises de parole de la trentaine de personnes présentes durant cette séance mettent en avant des thèmes d'insatisfaction fortement interdépendants. La manière dont les chercheurs-acteurs perçoivent les dominations est inséparable :

- d'une expérience émotionnelle (ces oppressions « touchent » les individus) ;
- d'une activité cognitive (choix de dominations retenues) ;
- d'une activité normative (qui permet de concevoir certaines situations comme indignes).

J'ai distingué cinq axes de motifs d'indignation interdépendants, exprimés au cours des échanges de ce premier regroupement d'octobre 2003 intégralement retranscrit. La socialisation de ces insatisfactions constitue la matière des désirs potentiels d'émancipation.

#### III.1.1.1 Les souffrances de l'entre-deux dans les logiques d'Etat

Au démarrage de cette recherche-action, quels sont les thèmes soulevés par la séquence de collecte de situations problèmes ou limites ? L'un des terrains d'indignation exprimé touche à la manière dont les rapports de domination se reproduisent par les logiques d'Etat. Comment les participants sont touchés par ces rapports ? Lesquels retiennent-ils ? Comment les conçoivent-ils ?

Les échanges donnent à entendre la conscience aigüe et coupable d'acteurs de participer à un mensonge d'Etat, dans des services publics ou politiques publiques sous-traitées à la vie associative. Les qualificatifs utilisés de manière récurrente mentionnent le doute, le mensonge, la fausseté des relations (« biaisée »), l'incohérence (« ne pas devenir schizophrène », « à côté de la plaque »), l'aliénation (« est-ce vendre son âme ? Jouer avec le diable ? », « fourvoyés », « formate », « nous enferme », « sacrifice ») et l'exigence de vérité (« vraie mission », « alors que ce n'est pas vrai », « est ce que je fais vraiment ... ? »). C'est une critique qui dénonce le mensonge d'un ordre qui feint d'accomplir le projet moderne d'émancipation. Ces participants dévoilent le fonctionnement de ces institutions, au cœur des dispositifs de domestication. Ils se sentent impliqués dans ces logiques de domination au cœur, des conflits d'intérêt, de la contradiction. Ils expriment leur conscience d'un conflit de valeurs, d'intérêts. Ils se posent la question de leur responsabilité, de l'écart entre leurs valeurs et ce à quoi l'institution leur demande de collaborer : la reproduction des rapports sociaux. Les personnes exerçant ce rôle d'auxiliaire veulent dévoiler les contradictions des institutions dans lesquelles elles exercent. Cette piste de résistance est d'ailleurs très proche de la socialanalyse institutionnelle<sup>952</sup>. Ce groupe de personnes tente ainsi d'identifier les mécanismes de domination présents dans des institutions qui pourtant énoncent des objectifs généreux et

<sup>952</sup> GINON, C. et VILLE, P. « Croiser les savoirs : les dispositifs socialanalytiques en entreprise » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, pp. 103-111

progressistes, et de voir comment elles peuvent agir ensemble plutôt que d'y résister seuls (et de s'épuiser) ou de subir.

La première institution mentionnée est l'école. Les personnes présentes semblent partager une conscience critique de son rôle de domestication. Le socle de falsification sur lequel repose l'école est dénoncé par un des participants qui fait le lien entre le fonctionnement de l'école et la reproduction des rapports de classe utiles au mode de production capitaliste : la division du travail. L'école se présente pour lui comme une institution de démocratisation des savoirs prenant appui sur un principe d'égalité mais sa fonction réelle serait d'ordonner la population d'élèves en vue des besoins des rapports de production, ce qu'elle justifierait par le classement scolaire. Alors que l'école s'énonce comme juste - « l'école c'est la chance pour tous, pour tout le monde et pour s'en sortir dans la société » -, sa fonction réelle équivaldrait à un tri des classes sociales pour former les élèves en rapport avec les postes à occuper. D'où l'injustice qui consisterait à faire croire aux élèves que leur réussite est fonction de leurs efforts à l'école (leur renvoyant la responsabilité de leur échec), alors que la mission de l'école serait d'organiser ces rapports de classe de sorte de sélectionner de toute façon une partie d'entre eux pour exercer des responsabilités et d'autres qu'elle dirigerait vers des métiers subalternes (quelque soit la qualité et la quantité de leurs efforts). Le sentiment d'injustice proviendrait du mensonge égalitaire de l'école et de ce qu'elle masquerait aux élèves ses contraintes constitutives et en renverrait la responsabilité aux individus. L'école ainsi dissimulerait la violence de ses rapports de « sélection » et de reproduction des classes sociales pour permettre l'adhésion des futurs travailleurs aux rôles qui les attendent.

F.L. : « La vraie mission de l'école est de sélectionner et de classer la population sur l'échelle sociale, de faire en sorte que en 2003 comment en 1945, il n'y ait toujours que 1 % de fils d'ouvriers à l'université ! Si l'école démocratisait les savoirs depuis 50 ans, ce chiffre aurait augmenté. Donc l'échec scolaire est absolument constitutif de ce qu'est l'école (s'il n'y avait pas d'échec scolaire, il n'y aurait pas de réussite scolaire et donc pas de classement dans l'échelle sociale).<sup>953</sup> »

Cette première source d'indignation fait le lien avec l'idée d'émancipation contenue dans ma problématique de l'éducation politique populaire : les faits désignés soulèvent en effet le principe latent de l'égalité, et ouvrent à la dénonciation d'un partage inégal, de dissymétries entre des groupes et/ou entre des individus<sup>954</sup>.

Cette sélection, incarnée par l'école ou par le ministère de la culture (évoquée de manière brève par un autre participant) est présentée comme souterraine parce que s'abritant derrière des objectifs désirables : la démocratisation des savoirs, la démocratisation culturelle. Ces récits abordent des situations qui ont en commun d'être au cœur des logiques de normalisation mises en œuvre par les institutions, d'où la souffrance des travailleurs qui sont tour à tour complices de ces phénomènes ou au contraire tentent d'y résister à leur mesure, mais souvent seuls et en ayant conscience des limites de leur action. La dénonciation de cette domination est mise en relation avec l'aspiration à une société plus juste qui passe par la contestation de ces logiques. Il y a des résistances, des enseignants ne sont pas dupes. Ces derniers peuvent tenter d'infléchir les pratiques en utilisant les marges de manœuvre que tolère l'institution mais cette posture n'est pas confortable et souvent minoritaire. Une enseignante se demande :

F.D. : « comment puis-je construire un rebelle alors que mon boulot est de le formater pour la société ?<sup>955</sup> ».

<sup>953</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 12

<sup>954</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. op.cit., p. 463

<sup>955</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 15

La deuxième institution évoquée se rattache au champ de l'insertion professionnelle. Il s'agit de dévoiler le mensonge de l'insertion, en aval de l'école. La souffrance de la travailleuse sociale prend source dans cet entre-deux : proposer un travail pour les personnes qu'elle accueille alors qu'elle sait que les places sont rares et indignes. Elle doit promettre quelque chose de désirable (un travail plaisant, une amélioration), pour que les personnes se présentent à une offre d'emploi alors qu'elle pense qu'elle trompe les publics puisqu'ils vont être exploités, et d'ailleurs ils le lui font savoir. Elle culpabilise d'accepter de participer à cette falsification des rapports sociaux et de jouer un rôle de tampon entre l'employeur et les chômeurs. Elle se décrit comme une machine à produire des personnes pour l'industrie, réduite au statut d'instrument de l'appareil de production. Elle souffre de cette réification des rapports sociaux... Elle perçoit sa fonction réelle comme de mettre des travailleurs au service de l'industrie mais elle supporte mal sa responsabilité, l'écart avec ses propres valeurs. De plus, les relations entre privé et public sont aussi faussées puisqu'elle exerce dans un cadre associatif, mais l'association n'a pas d'indépendance réelle vis-à-vis de ces objectifs, elle agit comme une administration au service de l'Etat, lui-même au service des rapports de production, de l'exploitation ici des travailleurs de l'industrie.

Dans ce domaine d'action publique, le champ de l'insertion, la dénonciation vise la soumission du travail social au mode de production. Dans ce récit comme dans d'autres tout au long de la recherche-action, ces travailleurs auxiliaires servent effectivement de liant social et sont appelés pour atténuer voire neutraliser le potentiel de violence des situations conflictuelles. La professionnalisation de ces services collectifs accentue les références à des compétences techniques au détriment du militantisme, phénomène souligné dans mon histoire politique de l'éducation populaire (cf première partie de la thèse).

La troisième institution critiquée concerne le champ d'action de l'ancien Ministère de la jeunesse et des sports. Des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse et des acteurs associatifs témoignent de leur conscience de participer à la duplicité des logiques d'Etat. La domination passe pour eux de manière centrale par les dispositifs de politiques publiques qu'il faut « vendre » (et dont les associations vivent) et les circulaires qu'il faut appliquer. Ces dispositifs s'opposeraient aux logiques d'éducation populaire et fausseraient les relations entre pouvoirs publics et associations.

La souffrance d'être transformé en guichet et de participer eux-mêmes à ces relations perverties les font s'interroger :

R.L. : « est-il possible, comment, et à quelles conditions, de faire un travail d'éducation populaire tout en « vendant » des dispositifs de politiques publiques ? Autrement dit : comment subvertir les dispositifs ? <sup>956</sup> ».

Ce qui est caractéristique des situations-problèmes abordées est cet entre-deux, expérience désagréable au point qu'une personne parle de risque de dissociation.

R.L. : « Parfois je me revendique de l'éducation populaire, parfois j'en fais, c'est-à-dire que je fais un travail d'émancipation, mais parfois je doute et je me demande si ce que je fais est vraiment de l'éducation populaire. Je fais des concessions, je fais des compromis. A la fois je critique la politique des dispositifs et en même temps, sollicité par des animateurs, par des associations je réponds à leur demande et les fais rentrer dans ces dispositifs. Mon défi personnel : comment ne pas devenir schizophrène ? <sup>957</sup> ».

<sup>956</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 15

<sup>957</sup> idem

Ces logiques d'instrumentalisation sont également perçues par les acteurs associatifs qui cherchent des moyens pour mettre en œuvre leurs actions et se plient aux dispositifs, avec des effets de détournement des associations de leurs valeurs et de leurs publics.

G.T. : « ce qui nous aliène...c'est pareil pour les associations : on répond aux dispositifs pour choper de la thune, ce qui à la fois nous enferme et nous donne éventuellement les moyens d'agir. Est-ce que ça peut être des financements pour faire autre chose ? Est-ce que c'est vendre notre âme, est-ce qu'on ne joue pas avec le diable ? Donc c'est exactement le même problème. Comment on s'empare du dispositif ? <sup>958</sup>»

R.P. : « C'est aussi le cas dans les institutions et je prends l'exemple des Francas qui (on a fait le constat depuis un an, un an et demi) se sont fourvoyés en allant vers les dispositifs, en accompagnant les communes, les associations locales, sur des diagnostics pour des C.T.L., pour des C.E.L. On a beau privilégier cet aspect-là et notamment pour des raisons financières et dans l'idée aussi que ça fait de la présence sociale mais à côté de ça, on a perdu énormément de notre projet et de notre mouvement. On a fait un sacrifice et, avec le recul, on voit qu'on a perdu pas mal de gens. <sup>959</sup> »

Le rôle de ces dispositifs ne se limite pas au champ de cet ex-ministère et couvre largement le secteur social, sanitaire et éducatif. Il correspond à un changement de modalité de relation entre les pouvoirs publics et le secteur associatif depuis le milieu des années 1970 (« l'Etat animateur <sup>960</sup> ») que j'ai décrit dans le cinquième temps de l'histoire politique de l'éducation populaire.

F.L. : « On a le même problème avec la mise en coupe réglée du peuple par un système de dispositifs qui existe depuis le début des années 80 (ça n'existait pas avant, ou pas comme ça) on achète les associations ! <sup>961</sup> »

Warin relate ce passage dans différents domaines (le sanitaire et le social, la politique de la ville, l'insertion professionnelle, la culture...) « d'une politique de subventionnement de l'action associative à une politique de contractualisation des relations, reposant sur des financements ciblés d'actions ou de projets relevant davantage d'une logique d'achat de prestations <sup>962</sup> », que le vocable « d'opérateur » ne fait qu'entériner. Cette logique d'achat de prestations passe par des contractualisations croissantes entre pouvoirs publics et acteurs associatifs, elles-mêmes de plus en plus éclatées entre les différents interlocuteurs du fait des zonages territoriaux des secteurs d'intervention publique de plus en plus morcelés. Le contrat pour Gauchet, est l'instrument de ce qu'il nomme la société de marché. « L'économisation du modèle des rapports sociaux (...) on contractualise. (...) c'est exactement le modèle de la société civile marchande. C'est cela, la société de marché <sup>963</sup> ».

Si ce modèle de contractualisation entre pouvoirs publics et associations fonctionne largement, il n'épargne pas non plus les actions de coopération internationale dans lesquelles s'impliquent nombre d'associations et d'ONG dont font partie des participants à la recherche-action. Leurs insatisfactions concernent ici une autre institution, le domaine de la Coopération internationale (aide au développement). Les participants à ces actions identifient un nœud de domination autour de la notion de développement. Les acteurs de la solidarité internationale

---

<sup>958</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16

<sup>959</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 24

<sup>960</sup> selon le titre de l'ouvrage de DONZELOT, J. et ESTEBE, P. *L'Etat animateur. (...)* » Op.cit.

<sup>961</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16

<sup>962</sup> WARIN, P. « La politique associative en construction. Enjeu économique, enjeu démocratique » dans *Lien Social et Politique- RIAC*, N°48, automne 2002, pp 35-52.

<sup>963</sup> GAUCHET, M. Entretien du 05/08/02 [en ligne], consulté le 5 mai 2007, disponible sur : <http://www.d-l-c.org/chronique.asp?art=150>



dénoncent le fait que cette notion du « développement » s'accompagne de la reproduction d'un modèle d'exploitation et d'oppression pour les autres cultures.

S.B. : « S'interroger sur les cultures dans nos associations qui toutes s'appuient sur la notion de développement : fondement du modèle occidental oppressif, sur les plans économie et culturel <sup>964</sup> »

Les associations, en mettant en œuvre des actions de solidarité basées sur cette notion, se seraient aussi fourvoyées. Là encore la critique porte sur la duplicité d'une politique publique présentée comme positive, progressiste (qui peut être contre le développement ?), alors même qu'elle participerait d'une mise en œuvre inverse : appauvrir et assujettir de plus en plus ceux qu'elle prétend aider à se construire. Ces acteurs dénoncent l'oppression économique et culturelle en termes d'uniformisation des cultures : imposition d'un modèle unique de développement qui engendre une perte de choix, d'autonomie, de liberté.

C'était d'ailleurs l'objet de l'intervention au colloque de Perez-Vitoria <sup>965</sup> en janvier 2003 qui date l'introduction de ce concept au discours du président américain Truman en 1949, une « religion du développement » qui aurait pris avantageusement le relais de la colonisation pour prolonger le pillage des pays du Sud.

Le raisonnement qui permet aux chercheurs-acteurs de critiquer ces mécanismes de domination présente des points communs avec la critique de l'échec scolaire. De l'argent public a été versé pour « aider » d'autres pays mais les problèmes sont toujours identiques ou s'amplifient (appauvrissement culturel et économique) : « à quoi ça sert ? ». Il y aurait donc dans le fonctionnement même de cette coopération une supercherie, qui mènerait ces actions droit à l'échec et mettrait en cause le rôle des associations dans leur contribution à ces logiques. Dans un premier cas les associations de solidarité internationale « d'ici » qui acceptent d'intervenir dans ce cadre « de type assistantiel » fabriqueraient avec leurs « partenaires » des relations de dépendance (qui réduisent les choix) et les feraient rentrer dans le moule unique du « développement ». Elles seraient donc « à côté de la plaque » par rapport à leur visée d'émancipation. Dans un deuxième cas, lorsque des actions de coopération visent spécifiquement des activités économiques <sup>966</sup>, le succès reste entièrement dépendant des fluctuations du marché mondial des matières premières. Le jour où il s'effondre, le revenu est divisé d'autant et c'est l'échec aussi.

R.G. : « Partant de ces échecs, des questions se posent : quel travail utile faire dans une association de solidarité internationale ? <sup>967</sup> ».

La contradiction est a fortiori encore plus forte lorsqu'il s'agit pour des associations d'éducation populaire de travailler à l'intérieur d'une institution comme l'appareil judiciaire, considéré cette fois comme un appareil répressif d'Etat. Quelle utilisation le Ministère de la justice fait-il d'une association d'éducation populaire ?

A.M. : « quel travail d'éducation populaire en prison alors que les gens sont des détenus, (...) c'est super complexe d'intervenir ! <sup>968</sup> »

C'est la question d'une médiatrice du livre employé par une association culturelle en lien avec la Fédération d'œuvres Laïque et mise à disposition à mi-temps comme agent de justice au centre pénitentiaire de R. dans la médiathèque. L'association qui l'a mise à disposition du milieu pénitentiaire n'a pas elle-même travaillé les conditions d'une telle présence.

---

<sup>964</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 14

<sup>965</sup> PEREZ-VITORIA, S. « L'après-développement ? » dans CASI BRETAGNE, *Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne*. Actes du colloque et des séminaires, Centre Nautique du Moulin Blanc, Brest, France, 15 au 17 janvier 2003, pp. 12-15

<sup>966</sup> le témoignage fait part d'une expérience en Thaïlande de production de coton, donc d'une activité tournée vers l'exportation

<sup>967</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 13

<sup>968</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 18

P.T. « Comment le système pénitentiaire exploite l'association d'éducation populaire ? Dans quel but ? Pourquoi l'a-t-on fait entrer dans la prison ?<sup>969</sup> ».

Les différents récits interrogent particulièrement l'intention des organismes d'éducation populaire : pourquoi, pour qui, notre association fait-elle cela vraiment ?

---

Les récits d'insatisfaction expriment la conscience douloureuse d'un conflit de valeurs et posent la question de la responsabilité de chacun dans le lieu d'où il agit (école, insertion, jeunesse et sports, coopération internationale, prison). Ce cadre d'intervention fait d'eux des travailleurs déchirés, qui doivent se nier en permanence. Pour influencer sur ces institutions et dispositifs au cœur de leurs motifs d'indignation, une piste : le dévoilement de leur dimension conflictuelle sous jacente.

### *III.1.1.2 Le langage au service du capitalisme*

Le langage surgit comme un autre aspect critique de la vie quotidienne parmi les matières premières d'indignation collectées en octobre 2003 au lancement de la recherche-action. En quoi des mots touchent-ils les personnes ? Quels sont les mots qui font problème ? Qu'est ce qui permet de les désigner comme problématique ?

---

Ce que les acteurs reprochent aux mots du pouvoir est leur capacité à dissimuler la violence des rapports sociaux réels. Cette oppression se manifesterait par le langage, par des représentations véhiculées par les intérêts dominants formant une pensée unifiée. De ces idées découleraient des comportements, des attitudes. Les « mots de la domination » canaliserait les façons de voir le monde et réduiraient la liberté de pensée et de critiquer. Deux acteurs parlent de religion pour qualifier le rapport à ces mots. Pour les membres des associations de solidarité internationale, le terme de « développement » est utilisé pour justifier le pillage des ex pays colonisés et réaffirmer leur assujettissement aux grandes puissances. Le mot d'insertion servirait aussi en fait à soumettre les travailleurs à l'industrie. Ces mots viendraient en remplacer d'autres qui désignaient encore un rapport social conflictuel ou qui permettaient de chercher des responsables. Le mot « défavorisé » est probablement un des meilleurs exemples de ce langage lisse : une personne « défavorisée » renvoie à une question d'infortune (pas de chance), tandis qu'une personne « exploitée » invite à rechercher l'origine de l'exploitation. Quoi de plus étonnant que d'appeler « partenaire », une association qui est entièrement dépendante financièrement d'un pouvoir public, ou un pays africain qui est endetté et n'a aucune marge de manœuvre.

F.L. :« Comment on fait avec des institutions pour refuser : décentralisation, culture, développement,... toutes ces nouvelles religions ? donc j'ai ce problème : comment critiquer des mots incritiquables ? (...) <sup>970</sup> »

Au sein de cette idéologie dominante, l'invasion du registre de l'économique pour désigner le monde fait le lien avec les éléments de domination exprimés autour de la relation à la forme « argent » et des rapports marchands, et sa dénonciation semble largement partagée par les participants.

« comment prendre en compte l'envahissement de l'invasion, disons, de la terminologie, de l'économique dans tous les autres secteurs de la vie. (Silence de la salle)...

---

<sup>969</sup> idem

<sup>970</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest

/ Il y a une plus value dans ta question../ (rires)<sup>971</sup>».

Cette perception d'une intrusion croissante de la terminologie économique pose question. Comment a-t-elle pu s'immiscer aussi facilement dans la vie quotidienne, dans des secteurs qui défendaient d'autres valeurs? Y a-t-il eu une conjonction entre l'affaiblissement d'une militance associative et une offre de nouveaux concepts importés du monde de l'entreprise par le biais de la modernisation de l'action publique et des formations ? Dans la première partie de la thèse « Une histoire politique de l'éducation populaire » je rappelle la manière dont certains acteurs ont pu percevoir dans l'arrivée de ce langage une source de valorisation (se réjouissant d'être devenu des chefs d'entreprise associative, ou d'accueillir des clients). Ce vocable opérationnel présente l'autre avantage d'être en accord avec ce que valorise la société capitaliste et de fournir une représentation univoque, rationnelle et fluide (rassurante en quelque sorte). Pour Gauchet, « L'économie fournit un modèle général de substitution qui permet aux gens de se représenter leur monde de manière rationnelle et plausible. Elle leur donne de quoi penser leurs relations avec les autres, de quoi comprendre leur existence. On « investit » dans l'éducation, on « fait » un enfant, on « négocie » avec ses enfants, etc. Le modèle de l'économie envahit aussi les gens qui y sont les plus hostiles dans le principe. Parce que c'est un mode de relation pacifique entre les individus, le triomphe de ce que Montesquieu appelait « le doux commerce ». L'économie est pacifique. Tout le problème est d'assurer les règles du jeu...<sup>972</sup> ».

Ainsi le capitalisme ne se réduit pas au type de rapport social qui se noue dans la « sphère » économique stricto sensu, mais désigne « ce système social, où la dimension économique est instituée comme fondamentale »<sup>973</sup> et ses prolongements colonisateurs dans les autres sphères.

R.G. « Le problème est que, à notre insu, on est envahi par des mots qui sont des mots de la domination et c'est avec ces mots-là qu'on veut analyser notre émancipation. C'est un travail continu, permanent.<sup>974</sup> »

Parmi les mots qui ne semblent pas faire partie de l'idéologie dominante figurerait « éducation populaire ». Selon un participant le mot « populaire » pose problème, il serait insupportable pour l'idéologie dominante d'où le fait que certains s'en soient d'ailleurs débarrassés. On l'a dit ringard, dépassé, ce qui indiquerait qu'il était dangereux et c'est pourquoi l'un des acteurs dit ne pas vouloir le lâcher.

F.L. : « Il reste le « secours populaire » et donc ce qui est intéressant dans éducation populaire, c'est sa connotation politique, qu'on ne trouve pas dans développement local.<sup>975</sup> »

Deux participants proposent de réhabiliter le mot « pauvre » (plutôt que défavorisé), parce que :

S.B. : « traditionnellement, le pauvre c'était quelqu'un qui essayait de vivre au jour le jour mais sans accumuler, le fait que le mot pauvre soit dévalorisé veut dire quelque chose<sup>976</sup> ».

Selon Boltanski et Chiapello qui s'intéressent aux processus de légitimation, le capitalisme ne peut effectivement permettre d'extorquer les plus-values et de soumettre l'ensemble de la société à leurs intérêts en s'appuyant uniquement sur l'usage de la force. Il a donc besoin d'un esprit pour engager les personnes qui sont nécessaires à la production et à la marche des

<sup>971</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 20

<sup>972</sup> GAUCHET, M. op.cit.

<sup>973</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op.cit., p. 131

<sup>974</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 20

<sup>975</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 21

<sup>976</sup> idem

affaires. « La contrainte doit être intériorisée et justifiée, et c'est d'ailleurs le rôle que la sociologie a traditionnellement accordé à la socialisation et aux idéologies<sup>977</sup> ». Pour être mobilisateur cet esprit du capitalisme doit donc incorporer une dimension morale qui le donne pour un ordre acceptable et même souhaitable, voire le meilleur des ordres possibles. La notion d'esprit du capitalisme est l'idéologie qui justifie l'engagement dans le capitalisme, c'est-à-dire « l'ensemble de croyances associées à l'ordre capitaliste qui contribuent à justifier cet ordre et à soutenir, en les légitimant, les modes d'action et les dispositions qui sont cohérents avec lui<sup>978</sup> ». Dans leur modèle dialectique du capitalisme ces auteurs tendent à montrer que le capitalisme se ressourçe à ses critiques qu'il intériorise pour se justifier à nouveau (le nouvel esprit serait celui de la « Cité par projet »).

Pour un acteur engagé dans la solidarité internationale, cette idéologie dominante est la marque de la culture occidentale qui l'impose aux pays dominés notamment par les mécanismes publics d'aide au développement auxquels concourent les associations. Le défi consiste à décoder ces mots, l'imaginaire qu'ils véhiculent, et à s'appuyer sur les visions pressenties comme alternative d'autres cultures.

S. B. : « Cette question du projet, du mot développement est une idée du modèle occidental, d'où l'idée de voir comment d'autres cultures voient la nôtre, de remettre en question notre imaginaire, les mots et l'imaginaire qu'ils véhiculent. Par exemple avec le mot développement : parler de développement durable et dire que cela n'a rien à voir avec la croissance : il n'y a rien à faire, dans l'esprit des gens le mot développement est associé à croissance. Donc c'est très important le travail sur les mots et l'imaginaire.<sup>979</sup> ».

Les mots à notre disposition orientent la vision de la réalité sociale ainsi que l'action. Une idéologie contient toujours ces deux dimensions inséparables : description et prescription. C'est un appareil de croyance qui fournit l'armature d'une pratique collective :

- « comme conception du monde – toujours partielle à savoir une description du réel fondée sur une valeur ou sur un choix normatif qui conditionne le sens à donner à la réalité-
- et comme appel à agir sur le monde – prescription c'est-à-dire dans l'optique d'exercer une certaine influence sur celui-ci »<sup>980</sup>.

La critique des mots dont il est question dans les témoignages rencontre l'analyse marcusienne (issue de l'école de Francfort) de « la pensée positive ». Marcuse a décrit les mécanismes modernes d'aliénation à partir d'une analyse de la société de consommation, des évolutions technologiques et productives, et d'une théorie du discours « positif » et opérationnel. Dans « l'homme unidimensionnel<sup>981</sup> », il se propose de démontrer que des mécanismes de contrôle social de plus en plus puissants agissent sur la volonté même des individus. Ce contrôle intérieur savant et stratégique par les mots a été abordé par le groupe étudié dans l'enquête de terrain. Pour Marcuse le discours clos est un langage fonctionnel qui exclut de la structure et du mouvement de la parole tous les éléments non conformes à la pensée unidimensionnelle ; il ne retient que les mots qui « ordonnent et organisent » la vie sociale.

<sup>977</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E., op.cit., p. 45

<sup>978</sup> idem

<sup>979</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 21

<sup>980</sup> PARENTEAU, D. et PARENTEAU, I. *Les idéologies politiques. Le clivage gauche-droite*. Presses de l'université de Québec, 2009, pages 9 et 14

<sup>981</sup> MARCUSE, H. *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Minuit, 1968. Trad. de *One-dimensional Man : studies in the ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, 1964.

Dans cet « univers du discours clos », toutes les idées non opérationnelles du point de vue néolibéral ne peuvent qu'être non conformes et donc subversives. De ces différents bouleversements il ressort une perte de « force négative ». Dans ce processus, les mots deviennent des clichés qui empêchent, selon Marcuse, un « authentique » développement du sens.

---

Cet aspect de critique de la vie quotidienne dénonce un langage positif qui coloniserait les esprits et empêcherait de penser négativement c'est-à-dire de critiquer l'ordre social. Une manière de dépasser cet enfermement par le langage consisterait à décoder ces mots du pouvoir et à s'appuyer sur les potentiels critiques d'autres mots minoritaires ou précisément bannis par la langue dominante : éducation populaire, pauvre...

### *III.1.1.3 Le rapport à l'argent et l'accumulation au cœur du système*

Dans la réalisation de l'activité elle-même, de formation, de solidarité internationale, d'animation, les chercheurs-acteurs soulignent un autre aspect d'indignation : le type de relations financières pratiquées. En quoi ce rapport à l'argent touche-t-il les individus en question ? Quelles relations sont désignées comme problématique ? En fonction de quels critères ou indices ?

---

Pour les acteurs de la solidarité internationale, les relations d'argent sont perçues comme un écran qui fausserait les relations de coopération nord/sud. Cette forme de relation détournerait du but initial par son impact sur les initiatives et générerait des inégalités. Certains acteurs du groupe proposent de se libérer de la forme financière des relations et d'inscrire les échanges dans un autre registre. Cette indignation résonne avec la critique des pratiques de consommation de loisirs proposées aux jeunes :

G.T. « sur le plan de la jeunesse : il y a des pratiques qui me gavent, notamment « les accueil jeunes » ou en général on ne propose que des activités de consommation (...) il y a autre chose à faire que de compter le nombre de journées !<sup>982</sup> ».

La présence d'un jeune salarié de l'automobile (également engagé dans des actions de solidarité internationale) élargit la critique à l'ensemble du modèle dominant de consommation des produits et des personnes :

F. C. : « On est dans la course à la consommation d'humains et de produits. J'ai du mal à avoir un dialogue en tant que commercial dans l'automobile. On est formaté et on nous pousse à la vente. Et je n'arrive pas à m'adapter.<sup>983</sup> »

J'ai pointé cette dérive (dans la première partie de la thèse « une histoire politique de l'éducation populaire ») vers la marchandisation dans des monographies d'actions associatives où la compulsion externe (produire des services) prime sur la compulsion interne (construire de la 'philia' entre les adhérents) :

R.M. : « ça rejoint ce qui a été dit sur les associations qui se préoccupent beaucoup de quantitatif mais pas de la relation, qui n'ont pas de politique jeunesse, enfance, qui ont du mal à formuler en tout cas officiellement le projet politique et éducatif de leur association.<sup>984</sup> »

---

<sup>982</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 14

<sup>983</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

<sup>984</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 14

La marchandise est au centre de la construction théorique marxiste par l'analyse et la critique de la forme capitaliste de la valeur. Pour Marx, le capitalisme transforme les hommes en une marchandise, il dépouille le monde des hommes et la nature de leur valeur originelle. Le capitalisme spécifie un mode de production. A l'instar de Boltanski et Chiapello qui se sont inspirés de Braudel<sup>985</sup> je distingue le capitalisme de l'économie de marché antérieure. Le capitalisme est caractérisé par l'apparition d'une norme mettant l'accent sur « une exigence d'accumulation illimitée du capital par des moyens formellement pacifiques ».

Motivé par la réalisation de profits, le capitalisme procède à une marchandisation générale des activités. Perez Vitoria (intervenante au colloque<sup>986</sup> de lancement de la recherche-action à Brest en janvier 2003) décrivait cette marchandisation des rapports sociaux en s'appuyant sur une définition du développement de Rist comme transformation des relations sociales et des biens naturels en marchandise susceptibles de répondre à une demande solvable. Cette marchandisation des activités touche de plus en plus des secteurs considérés comme devant au contraire échapper à ces logiques : les services publics dans leur ensemble. Dans une approche convergente, Marchand estime que « la dérive economiciste de l'association ne vient pas de la seule recherche d'efficacité du modèle entrepreneurial décalqué du monde productif sur la gestion du bénévolat, mais du passage du contrat social à un marché social<sup>987</sup> ».

Les transformations du type de relations de financement des pouvoirs publics ont évolué vers l'achat de prestations ciblées (contractualisation) où les acteurs privés deviennent tous des opérateurs mis en concurrence et les agents publics souffrent de devenir des guichets. Cette contrainte de marchandisation a des effets aussi internes sur les choix d'action des associations d'éducation populaire. Plusieurs acteurs mentionnent les contraintes financières dans lesquelles ils estiment avoir perdu une partie de leur âme.

En témoigne le récit d'une responsable de formation dans une fédération. Cette formatrice ressent un sentiment d'injustice au regard de formes de justification « marchandes<sup>988</sup> » qui empiètent sur des situations où elles ne sont pas jugées pertinentes :

N.H. : « jusqu'où j'ai le droit de laisser influencer le projet par les aspects financiers ? : un exemple : on nous a dit maintenant la formation s'adressera uniquement à des professionnels ( plus de bénévoles, mais alors quel projet) parce qu'il y a l'aspect économique (notamment des postes en jeu) ; autre exemple : un stage avec comme intitulé « rando camping » qu'on a essayé de changer, en nommant une problématique, mais ça c'est pas commercial, et rando camping c'est plus vendeur ! On me dit tu ne remplis pas ton stage ! Un troisième exemple : on fait de l'éducation à l'environnement parce qu'il y a des subventions pour ça ! L'aspect financier est présent au quotidien parce qu'il y a des postes de travail en jeu. D'où la question : jusqu'où la préservation des intérêts individuels (les postes) ne va pas à l'encontre des intérêts collectifs, du projet politique de l'association ? comment dire non ? quelle stratégie mettre en place?<sup>989</sup> »

<sup>985</sup> op. cit. p. 39. BRAUDEL, F. *Les jeux de l'échange*. Armand Colin. 1979, p. 263

<sup>986</sup> PEREZ-VITORIA, S. « L'après-développement ? » op.cit.

<sup>987</sup> MARCHAND, A. « Tiers secteur et quart Etat » dans FFMJC et Ministère de la Jeunesse et des Sports. *Education populaire et transformation sociale*. Actes de l'université d'automne de l'éducation populaire, non publiés, La Londe Les Maures, novembre 2000

<sup>988</sup> en référence à la Cité marchande. BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard, 1991. Cf annexe 3. Les six Cités de l'économie des grandeux

<sup>989</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 23

Cette prégnance du rapport marchand sur les objectifs des actions n'est pas étrangère à la professionnalisation des activités, concomitante de l'essor de la contractualisation des relations entre pouvoirs publics et acteurs associatifs. L'exécution de services publics est confiée de manière croissante au privé, dont la vie associative, au motif de sa souplesse et de sa proximité avec les usagers. Une participante interroge le désengagement du public sur le privé. Ce positionnement de plus en plus critique eu égard à la dépendance qu'entraînent ces nouveaux modes de financement des pratiques sociales, éducatives et de solidarité internationale, est assez partagé et pose problème dans les terrains respectifs des participants engagés.

Cette évolution est mise en rapport avec ce qu'il se passe dans l'ensemble de la société qui met en avant le profit et les logiques financières.

G.L. : « comment dépasser les limites et notamment d'ordre financier qu'on nous impose ? pourquoi en France on ne bloque pas l'impôt, on ne retire pas notre fric des banques? <sup>990</sup> ».

Je relève que cette revendication figurait en tête des questions de la convention de 1839 issues des premières mobilisations ouvrières de masse dans le monde (le mouvement chartiste en Angleterre). « Etes vous prêts : 1°) à opérer le retrait de toutes les sommes d'argent que vous possédez dans les caisses d'épargne, dans les banques privées ou entre les mains de personnes hostiles à vos justes droits ? <sup>991</sup> ».

Selon un participant, cette tyrannie est l'œuvre des actionnaires sur lesquels ne s'exerce aucun contrôle, absence de régulation qui ne permet pas de partager les fruits de l'activité et perpétue, voire augmente les inégalités

C.B. : « Il faut partager l'argent, pourquoi seuls les actionnaires définissent la productivité d'autres personnes ? <sup>992</sup> ».

Pour Marx, les capitalistes sont entraînés à reproduire un rapport social, mais ne le maîtrisent pas, ils sont aliénés aussi. L'argent qui n'était qu'un moyen dans des régimes de production précédents (un intermédiaire, de l'argent qu'on dépense) devient sa propre fin (de l'argent qu'on avance pour gagner encore plus d'argent). Dans ce procédé, l'accumulation d'argent pour l'argent (au contraire de l'accumulation de marchandises qui est limitée) n'a aucune limite a priori. Dès lors que la production n'est soumise qu'au profit, elle tend à s'autonomiser, n'obéissant qu'à ses propres lois, jusqu'à soumettre l'ensemble de la société à sa logique.

---

Dans les activités de formation, de solidarité internationale, d'animation, les chercheurs-acteurs critiquent les effets d'aliénation entraînés par le modèle de consommation et le principe d'accumulation-confiscation des richesses produites. Une piste de dépassement envisagé par une partie du groupe consiste à sortir de la forme financière des relations et inscrire les échanges dans un autre registre. Une autre alternative viserait la démocratie économique (régulation des activités).

---

<sup>990</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16

<sup>991</sup> I.E.F.E.S. *Le chartisme*. Document non publié, août 2009, p. 5

<sup>992</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

### III.1.1.4 La question du travail et de sa production sociale

Le quatrième domaine d'indignation exprimé par quelques chercheurs-acteurs concerne le travail. Le travail en général et le travail dans les services publics confiés aux associations. Ce quatrième thème offre même d'une certaine manière un axe fédérateur à l'ensemble des insatisfactions évoquées précédemment. Comment est-il évoqué en tant que source d'insatisfaction, avec quels critères ?

---

Cette question du travail et de sa production sociale comme matière d'insatisfaction s'exprime autour de trois motifs :

- la question du travail, du revenu issu du salaire, des droits attachés et de la reconnaissance dans l'animation ;
- le déficit de débat au sein des équipes de travail et de positionnement politique des associations ;
- le militantisme dans la profession et en dehors.

Une première matière d'indignation concerne la place du travail et particulièrement de l'emploi salarié (qui ne reconnaît qu'une partie sélective du travail) dans la société, ainsi que celle du revenu qu'il permet d'obtenir (c'est-à-dire l'exploitation que recouvre le rapport salarié). L'extrait ci-dessous pose la question tant des ressources que de la production sociale du travail, questionnant la définition de ce que l'on considère aujourd'hui comme travail.

C.B. : « moi je m'interroge sur la notion de travail, revisiter la notion du travail salarié pour obtenir un niveau de vie décent pour la population ; je fais l'hypothèse que le travail n'est pas seulement la seule ressource, ce n'est pas la seule possibilité de vivre. Il faut reconnaître l'engagement associatif ou syndical ou politique comme manières de produire de la société <sup>993</sup> ».

L'exemple des intermittents cité par un autre participant veut montrer que le salaire est bien une construction sociale et un enjeu de lutte, puisque dans le cas de ces derniers, ils ne sont « pas payés uniquement pour ce qui est visible <sup>994</sup> ».

Force est de constater pour les participants pourtant que cette question du travail est la grande absente des questions abordées par l'éducation populaire instituée.

F.L. : « La question du travail est une question centrale, la question de l'exploitation ne fait pas l'objet d'un travail, elle n'est pas présente dans le monde de l'animation. <sup>995</sup> »

Pourtant ce ne sont pas les besoins qui manqueraient. Les jeunes ne seraient a priori pas mieux informés et plus syndiqués que leurs aînés, tandis que les employeurs feraient pression pour limiter la syndicalisation dans les milieux de l'éducation populaire.

L.C. : « Je suis secrétaire depuis quelques semaines et j'ai constaté que beaucoup de jeunes viennent au C.I.O. J'en rencontre beaucoup qui me disent : 'j'ai bac + 4 ou + 5 et je cherche du travail' et ils ne connaissent pas leurs droits. C'est le cas de beaucoup de jeunes : on leur dit de continuer les études, mais j'ai l'impression qu'ils sont perdus. <sup>996</sup> »

L'explication de cette coupure entre l'éducation populaire « culturaliste » et le syndicalisme concentré sur les questions « socio-économique » trouve sa source dans la fameuse dissociation du deuxième temps de mon histoire politique de l'éducation populaire.

---

<sup>993</sup> R.G., transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

<sup>994</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

<sup>995</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

<sup>996</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 20



La fin du XIX<sup>ème</sup> siècle est synonyme d'une lente maturation de la division fonctionnelle des rôles, calquée sur le développement de la société industrielle. Cette coupure a abouti à ce que le syndicalisme se centre sur les questions de salaire laissant en friche celles de l'organisation du travail et du sens de la production. Cette configuration (frontière entre socio-économie et culture instaurée depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle) est source aujourd'hui de faiblesse de la critique et de l'action collective dans l'équilibrage des conflits d'intérêts sur les salaires et le sens du travail entre les patrons, les travailleurs et les citoyens en général, a fortiori lorsqu'il s'agit de services publics. Carton<sup>997</sup> fait l'hypothèse que l'éducation populaire pourrait apporter la dimension du travail de la culture au syndicalisme, et le syndicalisme transmettre à l'éducation populaire sa capacité à faire conflit sur la socio-économie : de cette alliance pourrait naître de nouvelles actions collectives et de nouveaux compromis (notamment dans les publics, sur le sens et sur leur prise en charge publique). Sue met d'ailleurs l'accent sur cet héritage de l'associationnisme en tant que production conjointe de l'économie de la société, c'est-à-dire des conditions d'existence de chacun<sup>998</sup> vers la réalisation d'une démocratie économique.

Les participants éprouvent aussi le manque de reconnaissance du travail (évoqué par le groupe autour des questions de non respect des valeurs de diplômés de l'animation par exemple) et le besoin de discuter de son sens. L'emploi important dans les services (qui ont été massivement professionnalisés) rend encore plus palpable l'écart entre le travail prescrit et le travail désiré. Dans l'exercice sur les attentes par rapport à la recherche-action cet aspect est revenu dans presque tous les groupes de travail : réflexion sur le sens absente au sein de la structure de travail, débats trop peu présents dans les Conseils d'Administration et dans les réunions d'équipe, besoin de discussion sur les ambiguïtés et les contradictions dans l'exercice quotidien. Comment amener l'association à se positionner ? Quelle serait une forme de travail et une manière de produire non pervertie ?...

Dans quels espaces peut se déployer cette « subjectivité et intersubjectivité critique » se demande Pinarde pour poser les questions « pourquoi et au nom de quoi nous agissons », de « penser ce que nous faisons pour poser un regard critique sur le sort que nous faisons à la société par notre (in)action<sup>999</sup> ?

Habituellement l'organisation reconnaît le travail prescrit, autrement dit la partie visible, palpable, mesurable, quantifiable du travail, traduite en termes statistiques : nombre d'enfants, de jeunes, de familles, rencontrés, de projets individuels ou collectifs mis en place. Mais les statistiques mesurent en général la rentabilité, et ne renseignent en rien sur l'investissement subjectif qui occupe une place importante dans ces secteurs<sup>1000</sup>.

C.S. : « ce qui m'intéresse : trouver des moyens d'action pour des alternatives au modèle dominant ; quels moyens d'action peut-on avoir et qui se répercutent au niveau politique ? par rapport à la « politisation » de l'association : comment faire ? quelles valeurs pour l'association qui propose des services ? quelles contradictions par rapport à ses valeurs ? Comment faire en sorte qu'une association ne cautionne pas le système dominant ?<sup>1001</sup> »

<sup>997</sup> CARTON, L. *Syndicalisme et éducation populaire*. Intervention en séminaire de la FFMJC, 10 au 13 juillet 1995 à Cannes, retranscrite par LEPAGE, F., août 1996

<sup>998</sup> SUE, R. *Renouer le lien social. Égalité, liberté, association*. Odile Jacob, 2001

<sup>999</sup> PINARDE, R. *La révolution du travail. De l'artisan au manager*. Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2000, p. 301

<sup>1000</sup> CUSTOS-LUCIDI, M.-F. « Reconnaître le travail invisible » dans *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 18 juillet, 2003, N°2320, pp. 25-26

<sup>1001</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 24

C'est précisément de cette subjectivité au travail que les chercheurs-acteurs veulent parler dans leurs équipes de travail mais aussi avec les décideurs (bénévoles dans une association, direction dans un service public). Ce manque de débat sur le sens, de débat politique sur les finalités et les moyens, provoque encore plus d'indignation lorsque les employeurs sont associatifs. Comment se fait-il que les associations ne soient pas le lieu de la discussion du sens du travail et de la production sociale ?

La question du travail dans ce secteur s'exprime avec souffrance autour de la difficulté à articuler son militantisme avec l'exercice professionnel. L'éducation populaire s'est progressivement professionnalisée, ce qui fausse pour certains les relations au sein de l'association. La professionnalisation s'accompagne d'une mise en retrait du militantisme, et de ses propres valeurs, tendance que j'ai illustrée par une monographie des CEMEA dans la partie « une histoire politique de l'éducation populaire »<sup>1002</sup>.

De fait les associations d'éducation populaire ne répondent plus à cette exigence de militantisme et de débat sur les orientations de leur action. La question se formule alors dans cet espace d'échange :

D.F. : « Comment mettre du militantisme dans la profession, dans mon action professionnelle? »<sup>1003</sup>.

Un acteur considère que la dépolitisation des professionnels du secteur est à la source de ce déficit démocratique. Alors que leur exercice est supposé contribuer à la citoyenneté des jeunes et des adultes (sa production sociale), ces professionnels ne sont eux-mêmes pas entraînés à exercer leur propre citoyenneté dans leur travail, dans l'association voire n'ont aucun engagement en-dehors de leur travail. Quelle expérience auraient-ils dès lors pour transmettre un militantisme qu'ils n'exerceraient pas ?

Aux dires des participants, le militantisme de ce secteur est souvent associé au bénévolat, c'est-à-dire au nombre d'heures que les professionnels sont prêts à ne pas compter. Les employeurs jouent aussi sur la dimension affective des rapports dans l'association pour ne pas reconnaître les droits au travail. Ces situations entraîneraient une souffrance importante et non reconnue par les salariés qui se sentent néanmoins mieux lotis que des travailleurs dans l'industrie agroalimentaire. L'hypothèse formulée par un participant est que la reconnaissance des professionnels dépend de leur capacité à exiger des débats sur leur métier et à mettre en place des luttes correspondantes. Ils seraient encouragés dans cette attitude par l'absence de culture du débat, de culture du conflit dans les associations.

G.T. : « Les animateurs travaillent sur la citoyenneté, l'autonomie, mais eux-mêmes ne sont pas éduqués politiquement. Ils sont démunis, pauvres politiquement ou pas positionnés au niveau politique et il y a de grandes souffrances. Cela ne se traduit pas ou très rarement pour eux-mêmes par un engagement syndical, politique en dehors de leurs pratiques professionnelles (...). Sur le plan de la syndicalisation : les employeurs des associations de jeunesse et d'éducation populaire devraient mettre en oeuvre une politique salariale et d'expression ; c'est vrai que tout n'est pas forcément de la faute de l'employeur mais il y a un manque de dialogue social ; les salariés ne se perçoivent pas comme travailleurs dans une entreprise, ne prennent pas totalement leur place, ils sont plutôt dans le contournement.... »<sup>1004</sup>.

---

<sup>1002</sup> cf dans annexe 1. Les CEMEA dans l'insertion

<sup>1003</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 17

<sup>1004</sup> F.L., transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 20

Ces stratégies de contournement ou d'évitement des conflits sont décrites par plusieurs participants, dans les institutions publiques comme dans les associations. Par rapport à ces conduites, l'éducation au politique est perçue par une partie du groupe comme une piste possible pour confronter des points de vue, sortir d'une forme de soumission, avec une prise de risque pour ceux qui veulent aller dans cette direction.

Ces différentes indignations renvoient aux manifestations de l'aliénation du travail <sup>1005</sup> :

1) Le produit du travail est aliéné : plus le travailleur se dépense dans son travail, moins il possède en propre. C'est ce que renvoient les récits critiques sur les rapports nord-sud, ce qui est valable pour l'ensemble des classes populaires qui ne tire pas un revenu décent de leur activité.

2) Le travail est aliéné, parce le travailleur est un être déchiré. Dans son travail, le travailleur ne s'affirme pas, mais se nie... C'est se dont se plaignent les travailleurs de l'entre-deux, qui se trahissent pour effectuer les missions d'Etat confiées.

3) C'est enfin la relation des hommes entre eux qui est aliénée : devenus des objets, les travailleurs se traitent les uns les autres comme des objets, dans une situation de concurrence où les seuls liens sont les marchandises et l'argent. Une fonctionnaire du groupe illustre cette détérioration des relations, parce qu'elle souffre de n'être sollicitée que pour l'argent, et les associations de solidarité internationale dénoncent des relations d'assistance financière qui entraînent plus de dépendance.

---

Les matières premières d'indignation qui figurent dans cet axe touchent autant à la question de l'exploitation (rapport salarial) qu'à celle de l'aliénation (le sens du travail) interne et externe au champ de l'éducation populaire. Elles questionnent la définition de ce que l'on considère aujourd'hui le travail et le salaire comme construction sociale ainsi que comme un enjeu de lutte. Les pistes de dépassement envisagées dans le groupe visent à mettre en débat tant les ressources que la production sociale du travail, par l'éducation au politique, pour oser questionner l'existant, le fonctionnement des institutions en question.

### *III.1.1.5 L'entre-soi, la culture de classe*

En termes de motifs d'indignation, la question des rapports entre classes a surgi dès la première collecte. Le mot « populaire » permet de soulever ces critiques. En quoi cette question touche-t-elle les participants ? Quelles situations leur paraissent emblématiques de ces phénomènes ? Comment caractérisent-ils les logiques de domination à l'œuvre ?

---

Dans « éducation populaire » comme le soulignent plusieurs participants il y a le mot « populaire » : « quel rapport établir avec les catégories populaires ? <sup>1006</sup> ».

Dans le groupe deux types de motifs d'indignation s'expriment à ce propos. Soit les catégories populaires sont présentes dans les publics de l'organisation mais c'est pour les domestiquer (par exemple pour leur proposer des activités de consommation, ou les soumettre aux besoins de l'industrie par les dispositifs d'insertion) ; soit elles sont carrément absentes des lieux et associations concernées.

---

<sup>1005</sup> COMBEMALE, P. *Introduction à Marx*. La découverte, 2006, p. 39

<sup>1006</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

Les participants suggèrent deux types d'explication à cette situation-problème, l'une financière et l'autre culturelle.

D'une part, les ressources financières des classes populaires peuvent rendre inaccessibles les propositions.

E.B. : « Que font les associations, les ONG pour amener de la diversité dans leurs membres (les gens impliqués sont des personnes de classe moyenne) ? Par exemple dans les chantiers de jeunes, qui va en chantier (quand on veut envoyer un jeune en chantier il faut qu'il paie son voyage et donc cela freiner les plus pauvres) ? Quels efforts les associations sont prêtes à faire pour favoriser une plus grande diversité sociale ? Sommes-nous prêts à donner du temps pour aller vers les quartiers pour toucher d'autres publics ? C'est valable à l'international mais aussi au niveau national : comment aller vers les gens ? Comment leur parler de ce qui les touchent ? est on prêt à aller vers eux ? Je n'ai pas l'impression qu'on ait envie. (...) <sup>1007</sup> »

D'autre part, l'homogénéité de certaines associations reproduit la division de classes, et cela se traduit y compris en termes de préoccupations et de langage.

E.B. : « très souvent dans les associations de jeunesse et d'éducation populaire et dans les associations de solidarité internationale les gens qui s'impliquent font partie d'une même catégorie sociale <sup>1008</sup> ».

La manière dont une association d'éducation populaire comme ATTAC s'adresse aux citoyens est empreinte par la culture de classe moyenne qu'elle réunit. ATTAC ne s'adresse d'une certaine manière dans ses modes d'expression qu'à ses pairs. C'est d'ailleurs tout un chantier de réflexion et d'expérimentation qui est abordé par des groupes locaux qui en ont pris conscience. Ce qui pose problème est encore le mensonge que soulève le terme « populaire » dans l'éducation populaire.

M.B. : « je suis à ATTAC à B. et je leur ai dit : « je ne comprends pas ce que vous dites ; soit vous êtes une association d'éducation populaire et je dois et je peux comprendre ce que vous dites, soit cela reste de l'entre-soi (on touche seulement des gens qui ont une sensibilité au politique, à l'économie)(...) il y a un problème de langage ! Comment toucher d'autres types de population, comment les rendre acteurs ? Et il y a aussi un problème par rapport aux sources d'informations : la radio, la télé par exemple qu'il faut éteindre, pourquoi ça ne marche pas ? et pourquoi les autres associations d'éducation populaire ne font pas le boulot d'ATTAC ? ça bouge mais pas suffisamment, comment le faire mieux ? ça pose la question de la démocratie participative. <sup>1009</sup> »

Le problème est posé également en terme de partage des savoirs, de critique de l'information, en particulier du décodage de l'économie pour mieux comprendre le monde et pouvoir se positionner. La difficulté de l'éducation populaire à offrir des moyens et des lieux d'appropriation des questions économiques et de société en général est pointée par les participants qui mentionnent l'insuffisance d'outils, de posture, de travail pédagogique et politique :

C.R. : « On fait des sciences mais l'économie c'est super important. Y a-t-il des outils pédagogiques sur le commerce, l'économie par exemple parce que c'est un monde difficile à appréhender. Y en a-t-il par exemple pour l'éducation à la consommation (une fraise qui a fait 10 fois le tour de l'Europe), et le commerce équitable c'est quoi ? un syndicat c'est quoi ? (...) il y a un travail de construction pédagogique, à mener y compris au niveau international, comment les associations ailleurs réagissent « La politique c'est quoi », « l'économique, c'est quoi ? <sup>1010</sup> »

---

<sup>1007</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 13

<sup>1008</sup> idem

<sup>1009</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 19

<sup>1010</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 24

D'où le chantier formulé pour les acteurs de l'éducation populaire qui consiste à retourner auprès des classes populaires, pour leur proposer non pas de se plier aux logiques de domination mais de développer la critique sur le fonctionnement du monde pour se politiser ensemble. Ce qui suppose selon les participants aussi de remettre en cause la stigmatisation et la catégorisation des personnes pour reconstituer les conditions d'une alliance à partir des insatisfactions supposées en commun. Ce chantier de « sortir de l'entre-soi », vaut aussi dans les relations internationales :

L.C. : « c'est d'abord une question sur l'interculturalité (...) Je me pose la question de la préparation des gens en amont : la connaissance du pays, le travail sur les clichés (peut-on les enlever ?), le travail sur la culture, les religions, les traditions (aspect vestimentaire, comportement, langage...) <sup>1011</sup> »

E.E. : « je viens de l'Amazonie, du Pérou, je découvre l'Europe, mes questions : au niveau international : connaître avec quelle pensée le Nord agit en vers le sud par rapport au développement (...) j'aimerais voir la manière de changer la vision des peuples occidentaux envers le peuple Amazonien ; j'aimerais croiser mes points de vue avec des Français <sup>1012</sup> »

L'identification de ces situations-problèmes, d'insatisfactions, d'inacceptable, doit encore éclairer une question centrale pour la suite de la recherche-action : à qui les responsabilités de ces dominations sont elles attribuées ? Même si l'exercice proposé dans cette séquence n'a pas offert d'aborder explicitement cet aspect, les participants cherchent à identifier les causes des injustices soulevées.

Les témoignages mettent l'accent sur plusieurs niveaux de responsabilité, de sa propre responsabilité à celle des actionnaires en passant par celle de l'Etat et des organisations de la société civile.

Chacun exercerait d'abord sa propre responsabilité en tant qu'agent de reproduction sociale (stratégies d'évitement des conflits, posture soumise). Les employeurs et associations seraient également responsables par rapport à leur manque d'orientation et de positionnement, d'offre d'espaces de débat, sur le contenu du travail et sa finalité, d'information et de politisation des citoyens sur l'ensemble des sujets de société, en particulier sur l'économie et les droits associés au travail. Les médias (radio, télévision) sont pointés par une seule participante au titre de leur défaillance à éclairer de manière critique le fonctionnement de la société. La responsabilité de l'Etat serait engagée par rapport à sa collusion avec les intérêts de la sphère productive. Le manque de culture du conflit et du débat faciliterait la servitude des intérêts de reproduction sociale de l'Etat et de la sphère productive. Il aurait des effets palpables pour les acteurs sur la relation qu'ils entretiennent avec leurs publics, présentés comme « bénéficiaires » de l'action. L'idée qui voudrait que l'Etat fasse la synthèse entre intérêts privés (société civile) et intérêt général (Etat politique) est contredite. Les témoignages mettent enfin unanimement l'accent sur le pouvoir abusif des propriétaires des capitaux, actionnaires et banques dans la situation présente.

J'ai noté par contre un clivage naissant au sujet des éventuelles différences de perceptions entre les participants sur les causes à attribuer à ces situations. Les participants peuvent s'accorder sur des mécanismes d'oppression économiques ou culturels (la croissance, l'accumulation, une vision uniforme du développement) mais avoir différentes appréciations sur le modèle en cause dans l'oppression, pour les uns, il s'agit du système capitaliste, pour d'autres c'est le modèle de la culture occidentale.

---

<sup>1011</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 20

<sup>1012</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 24

Dans le témoignage suivant, le représentant d'une association de solidarité internationale insiste pour attribuer cette puissance destructrice des autres cultures et de l'environnement au modèle occidental :

S.B. : « il y a aussi une culture qui tue l'identité (...) il faut bien voir que le modèle occidental est destructeur des cultures et que nous vivons dans ce modèle, et ce n'est pas étonnant qu'à l'intérieur de ce que nous faisons, nous soyons pompiers et pyromanes ; parce qu'en fait il nous fait détruire non seulement l'extérieur mais aussi l'intérieur. Donc lutter contre ce modèle occidental qu'on nous impose, dans lequel on a été instruit, c'est ça qui est sain et à partir de cela il faut reprendre tout à zéro (...) Il est véritablement néfaste pour le monde, à la fois sur le plan de l'atmosphère et sur le plan des autres cultures. Il faut le remettre fondamentalement en question. Je me demande si c'est un thème particulier de recherche action ou si c'est un axe fondamental sur lequel engager notre recherche action.<sup>1013</sup> ».

Un début de conflictualisation dans la discussion signale cette tension, récurrente tout au long de la recherche-action : il est rétorqué à celui qui désigne le modèle occidental comme le modèle oppresseur, que sa vision est manichéenne et que l'oppression n'est pas l'apanage du modèle occidental.

Pourtant à un autre moment de la rencontre, ce même militant tend à identifier l'un à l'autre :

S.B. : « on en revient toujours au système capitaliste ou occidental : maintenant celui qui n'est pas pauvre c'est celui qui va accumuler de l'argent : donc il rentre dans le système capitaliste<sup>1014</sup> ».

A ce stade de la discussion, aucune des trente personnes ne fait allusion dans l'analyse des causes de la situation à la responsabilité de la classe politique. Cet effacement est-il lié à une défiance ? Les militants présents n'attendent-ils plus rien de la classe politique, depuis qu'ils ont été désillusionnés ? Est-ce parce que la tâche de les interpeller leur paraît difficile ou compromettante ? Est-ce dû à leur non engagement dans les partis politiques (faible engagement politique partisan) ? La prise de parole d'un participant qui veut « essayer de fonder nos relations, pas d'État à État, mais de groupe à groupe, de population à population, fondées sur le partage et l'émancipation » illustre une tendance à l'œuvre dans le groupe et donne à voir un discrédit des partis politiques, qui contraste par rapport à des générations précédentes de militants issus de l'éducation populaire. Le groupe n'envisage en aucune sorte de nouer un rapport avec la classe politique.

---

Le mot « populaire » renvoie chacun à la question des rapports entre classes sociales et à une quantité d'affects implicites à ce stade. Les témoignages font entendre la responsabilité critique d'acteurs de l'éducation populaire vis-à-vis des classes considérées comme dominées ici et ailleurs au regard de l'inaccessibilité financière et pédagogique, des pouvoirs de domination symbolique et économique exercés... Le dépassement envisagé consisterait à pratiquer une alliance de savoirs critiques sur le fonctionnement du monde pour se politiser ensemble, avec les deux dérives sous jacentes du populisme et du misérabilisme<sup>1015</sup>.

---

<sup>1013</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 11

<sup>1014</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 21

<sup>1015</sup> GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Gallimard/Le Seuil, 1989.

### *III.1.1.6 S'éduquer au politique pour « parler de ce qui fâche »*

Parmi ces prises de parole de la première séquence de travail sur les situations problématiques (les inacceptables), comment les personnes envisagent-elles d'affronter les dominations retenues par le groupe ? De quelles manières les participants envisagent-ils de faire autrement, par quelles stratégies et avec quels imaginaires ?

---

Les institutions apparaissent au cœur des logiques de reproduction sociale et à ce titre objets de luttes, de désirs politiques, pour dévoiler leur socle de falsification, discuter du sens du travail et réinventer des politiques publiques en impliquant les gens.

La première étape consisterait à oser, à s'autoriser ce rapport au politique, c'est-à-dire à prendre les risques qui vont avec (« dépasser mes peurs pour agir autrement<sup>1016</sup> », reprendre confiance) pour se positionner (« dire Je », « dire non »), et c'est souvent à partir d'un sentiment d'indignation qui motive cet engagement.

« Retrouver ce sentiment de révolte, mettre ce sentiment à contribution dans notre boulot<sup>1017</sup> » Pour des participants, cette attitude gagnerait à être cultivée collectivement en créant des cadres de parole et de pensée libre, et en pourvoyant à sa propre éducation politique.

G.T. : « Il faut que les acteurs soient eux-mêmes éduqués au Politique pour pouvoir agir.<sup>1018</sup> »

Pour une partie des participants à ce premier regroupement, affronter les logiques de domination suppose une réinterrogation des institutions publiques et associatives. Une des explications possibles à cette orientation est qu'une grande partie du groupe est impliquée dans les services publics et attachée à ces politiques publiques. Pour cette partie du groupe la promesse d'émancipation (d'égalité, de fraternité et de liberté) par la socialisation de l'économie (politiques redistributives, mise en place de services publics) reste crédible.

#### **→ Interroger le socle de falsification et décoloniser son imaginaire.**

La mise en questions du socle de falsification de la réalité ou le dévoilement des vérités cachées apparaît comme une des pistes de travail envisagée. Il s'agirait d'instruire le mensonge d'une école égalitaire, d'une insertion qui offre des conditions décentes de vie, de politiques de coopération qui réduisent les inégalités internationales, mais aussi d'associations qui se disent démocratiques.

Cette mise en question implique une vigilance critique à l'égard des mots du pouvoir et un travail sur l'imaginaire (le refus d'accepter une vision unique).

L'éducation au politique s'appuierait sur un travail d'appropriation critique et internationale du monde qui nous entoure, pour pouvoir le décoder, en particulier les sciences, dont l'économie, pour « dans un contexte global comprendre les enjeux de la société, dans laquelle je vis, d'où aussi comprendre les enjeux de mes actes<sup>1019</sup> ».

---

<sup>1016</sup> G.L. : transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16

<sup>1017</sup> transcription, retour d'un atelier sur la consigne « quelle est votre définition de la recherche-action ? », regroupement de janvier 2004, Brest, p. 8

<sup>1018</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 14

<sup>1019</sup> R.P., transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 13

## → Le sens du travail

L'un des cadres concrets dans lesquels exercer cette mise en question est le travail. Il s'agirait de mettre en discussion le sens du travail, ses marges de manoeuvre. La situation typique évoquée dans le groupe est celle des travailleurs de « l'entre-deux », « des deux côtés de la barrière » (entre domestication et émancipation, entre public et privé), avec des questions de positionnement et d'axe de résistance.

Comment être le plus efficace, le moins complice ? A cette question, les participants évoquent deux réponses ou stratégies possibles qui les tourmentent :

- une posture possible est de quitter (la fonction publique par exemple) pour peut-être reconstruire ;
- une autre possibilité consiste à choisir de rester dans cette position inconfortable d'entre-deux pour tenter d'infléchir les pratiques de l'institution de l'intérieur, mais au risque de ne pas contrarier les logiques dominantes qui l'habitent (de ne pas réussir à peser à ce niveau d'action).

Une enseignante témoigne de ses recherches d'outils et d'alliances pour agir dans ces interstices : des marges (« entre les lignes, de référentiels <sup>1020</sup> ») dans lesquelles faire vivre d'autres orientations dans l'institution en question. Un autre participant propose le refus radical du classement, de la notation, c'est-à-dire de la sélection qu'ils recouvrent au service des rapports de production, au profit de classes coopératives (exemple des écoles Freinet ou de l'université expérimentale de Vincennes).

Contrarier ces logiques de domination supposerait pour quelques participants a minima de prendre leur place de travailleur en tant que sujets politiques par le biais notamment du syndicalisme à condition que celui-ci s'ouvre au questionnement sur le sens du travail. Il permettrait aussi de savoir comment faire partager à des collègues ces préoccupations, d'associer davantage de personnes dans les pistes d'action jugées résistantes et de défendre la reconnaissance institutionnelle de ce travail.

S.P. : « Je pense à des collègues qui agissent en marginal sécant : être suffisamment à la marge pour avoir une autonomie, une liberté et être à la fois dedans et dehors ; mais ça a aussi ses limites s'il n'y a pas d'alliances ; on peut être marginal sécant tout seul mais on ne fait rien qui produit du changement. <sup>1021</sup> »

Même cela, sans alliance extérieure, semble difficile. Une des questions récurrentes est donc celle du collectif, entre collègues à l'intérieur d'une institution mais aussi avec l'extérieur, avec des acteurs de différentes institutions qui ont à faire face à un problème commun.

S.P. : « Y a-t-il des moyens de dépasser le système pour faire de l'Education populaire avec les associations ? Y a-t-il moyen de faire des alliances avec des associations ? <sup>1022</sup> »

Cette alliance d'acteurs publics et associatifs pourrait par exemple prolonger la critique de la marchandisation et interroger le rapport à l'argent au travers des dispositifs de financement de l'action publique. Il s'agirait de savoir comment s'emparer des dispositifs pour créer un rapport de force, et de quelle manière les subvertir :

G.T. : « soit on explose le ministère et c'est sans doute un peu compliqué, soit on s'empare du dispositif pour lui donner un sens non pas du dedans mais en l'utilisant, je pense qu'on a la même question des deux côtés <sup>1023</sup> »

---

<sup>1020</sup> F.D., transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 15

<sup>1021</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 17

<sup>1022</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16

<sup>1023</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16



F.L. « On est des deux côtés de la barrière de ce système ; je me demande dans quelle mesure un groupe de recherche action qui va avoir une certaine visibilité sur la Bretagne ne peut pas travailler là-dessus. Il y a un type d'alliances à nouer dans ce groupe pour dire la même chose, pour oser, pour aller interpeller des inspecteurs voire le préfet, pour faire savoir qu'il y a une connivence d'analyse, le jeu ne consistant surtout pas à opposer les associations à l'État. (...) on pourrait travailler un dispositif, le déconstruire, le critiquer, le refuser, le contester ou l'aménager des deux côtés de la barrière ; imaginons un collectif comportant des gens de la vie associative et des fonctionnaires qui dit : « écoutez, ça c'est de la merde ! <sup>1024</sup> »

F.L. : « Je serais assez enclin à créer un rapport de forces autour d'un certain nombre de mots en disant par exemple à nos financeurs : la CAF, jeunesse et sports,.. : on est des associations sur le département qui refusons la logique de projet, et on va vous expliquer pourquoi, on va prendre le temps qu'il faut pour vous le dire, mais on vous informe qu'on ne vous déposera plus aucun projet, qu'on ne vous demandera plus d'argent sur un projet, on va engager une négociation financière sur des bases plus intelligentes... J'imagine des choses comme ça. Je suis sûr que personne ici ne voit le problème avec le mot projet, parce qu'il est tellement ancré, tellement rentré dans les moeurs qu'on ne voit pas en quoi il fait problème ! <sup>1025</sup> » .

Cette perspective se pose tout aussi crucialement à l'échelle internationale au sujet des modes de coopération. Plusieurs personnes se demandent à partir de cas concrets d'échecs comment sortir des logiques de domination liées à l'aide au développement, et pensent qu'il faut passer de ces démarches d'assistance à des actions politiques.

R.G. : « L'hypothèse de travail (je pars d'une réflexion que le groupe international mène actuellement dans mon association de solidarité internationale et aussi de ma réflexion personnelle) : l'éducation au Politique plutôt que d'avancer l'argent, l'argent n'est pas le moteur, le moteur est ailleurs <sup>1026</sup> ».

Pour un autre chercheur-acteur, il faut travailler de façon comparative les logiques d'exploitation ici et ailleurs qui transforment les biens communs (comme l'eau et l'école) en marchandises.

### → Questionner la production sociale en impliquant les personnes concernées

Cette stratégie d'interrogation sur le sens du travail dans les politiques publiques implique en terme d'émancipation les publics eux-mêmes des actions. Un autre axe d'alliance d'importance pour contrer les logiques de domination consiste à s'intéresser à la relation avec les usagers, les publics, à rééquilibrer l'action publique et civile qui se déroule tendanciellement dans le sens de la domestication des usagers, au service de l'Etat et des rapports de production capitalistes occidentaux. Le rôle de l'éducation populaire à cet endroit paraît crucial, à supposer que le syndicalisme pourvoie aux chantiers précédents en termes de luttes sur le rapport salarial et le sens du travail (analysé du point de vue des travailleurs).

Pour Carton « L'éducation populaire ne peut pas avoir d'autre ambition que d'être un champ où la société civile se met elle-même en conflit, en débat et en interrogation par rapport à la puissance publique et par rapport au marché parce que ce sont des systèmes d'intérêts différents, contradictoires. Si nous ne parvenons pas à mettre à plat ces contradictions secondaires, nous ne parviendrons jamais à être forts sur les contradictions principales. <sup>1027</sup> ».

---

<sup>1024</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 16

<sup>1025</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 20

<sup>1026</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 13

<sup>1027</sup> CARTON, L. « Syndicalisme et éducation populaire ». op. cit.

Exiger de l'Etat qu'il joue ce rôle de rééquilibrage des intérêts entre groupes, implique aussi pour ces travailleurs de sortir de l'entre-soi, de faire confiance au peuple, en déplaçant le curseur eux-mêmes vers une action d'émancipation réciproque avec les populations ou leurs groupements. De cette alliance pourrait naître une redéfinition des institutions et de leurs actions. Ce chantier s'ouvre sur la reconquête d'un travail d'éducation au politique avec les publics et les administrateurs des associations, en France comme dans les relations internationales.

F.D. : « mes attentes : partager, trouver des moyens pour que les jeunes deviennent citoyens du monde et ils sont demandeurs : c'est peut-être ça l'éducation politique. <sup>1028</sup>»

R.L. : « comment travailler avec les populations, avec les associations pour définir des politiques publiques ? » <sup>1029</sup>

R.M. : « comment lever les freins du rapport au Politique pour que les associations ne s'inscrivent pas seulement dans le service à la population ? je trouve que l'expression 'éducation au politique' peut aider à clarifier, à parler de ce qui fâche : par exemple la mixité sociale, ou à quel moment les associations participent-elles à la construction des politiques publiques (urbanisme, politique jeunesse, transports...). <sup>1030</sup>»

P.T. : « on a une vie associative exclusive, comment imaginer une éducation inclusive ? Il faut faire confiance au peuple, impliquer le peuple (...) il est toujours possible de trouver un expert qui va nous conseiller et nous donner un outil pour mieux comprendre l'économie et le capitalisme afin que les pauvres et les démunis puissent comprendre ; il existe aussi une autre possibilité qui consiste à construire avec, parce que c'est quoi l'économie ? demandez aux familles pauvres c'est quoi la gestion des HLM, la gestion de l'eau, pourquoi le déficit de la sécurité sociale : ils le savent, ils ont une compréhension des choses... Peut-être qu'éducation populaire est à garder... ? pourquoi pas apprentissage populaire ? on peut créer ces outils par une recherche action qui nous permet de laisser parler les gens sur leur interprétation du déficit de la sécurité sociale par exemple, qui est tout aussi valable que l'interprétation de Mattei ou que celle du premier ministre et donc de comparer les deux versions <sup>1031</sup>».

Pour une autre partie du groupe, la démarche d'émancipation passe par une concentration sur des stratégies d'ouverture « interculturelle ». Ci-dessous une partie du groupe viserait à affronter les logiques de d'oppression culturelle et économique du modèle occidental en rééquilibrant le travail culturel nord/sud. Le refus d'imposer le modèle de développement occidental (« réinventer l'international = on ne doit plus développer les autres ») permettrait d'être à l'écoute des groupes d'autres cultures, de se ressourcer en partageant la créativité de cultures résistantes ou critiques du modèle occidental. Le marxisme croyait en la créativité historique du prolétariat. Une partie du groupe croit en l'intelligence collective du croisement des cultures.

« comment accompagner les populations d'un territoire pour mieux vivre dans une pensée vers le sud, mais c'est aussi valable pour le Nord, ici et ailleurs. <sup>1032</sup>»

C.R. : « par rapport à l'international : comment peut-on travailler ensemble au niveau international Nord-Sud ? Comment casser les fantasmes pour arriver à des bases communes, pour donner du sens aux actions internationales et notamment dans les échanges <sup>1033</sup>»

S.B. : « mon souhait : réfléchir à une méthode d'éducation populaire interculturelle pour libérer la créativité de chacun (la nôtre et celle du Sud) : la motivation de transformer vient non pas de l'argent mais de la culture <sup>1034</sup>»

<sup>1028</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 15

<sup>1029</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 15

<sup>1030</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 14

<sup>1031</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 22

<sup>1032</sup> Un participant, transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 11

<sup>1033</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 24

<sup>1034</sup> transcription, regroupement de janvier 2004, Brest, p. 14

Au cours de ce premier regroupement en octobre 2003, trois tentatives de synthèse individuelle ont été proposées entre le premier et le deuxième jour pour déterminer les axes provisoires de recherche-action des groupes de travail. La recherche-action s'est déclinée autour du défi commun et central d'une éducation au politique, appliquée à une formulation de différents enjeux thématiques exprimés par le groupe.

Une synthèse reformulée à l'issue du premier regroupement et réalisée par un quatrième participant a été soumise à nouveau lors du regroupement plénier suivant en janvier 2004 pour discussion et corrections. Seule l'entrée « l'éducation au politique comme pratique économique » a fait débat au motif qu'elle paraissait déjà figurer comme incontournable dans les autres thèmes. De fait les trois participants qui avaient choisi cet axe de travail ne se sont finalement pas engagés pour différentes raisons (changement de profession, déménagement). Ce sous-groupe n'aura donc pas d'existence dans cette démarche de recherche-action. La formulation des axes de départ de cette recherche-action retenue est la suivante :

*Le cœur ou tronc commun des chantiers de recherche action est l'éducation populaire, interpellée par l'international, en tant qu'éducation au Politique pour la transformation sociale. Pour permettre aux participants de s'investir concrètement, nous avons formulé cinq axes de recherche, issus des questionnements, préoccupations, doutes et souhait qu'ils ont exprimés, mis en commun puis regroupés et synthétisés comme suit :*

**→ L'éducation au Politique comme pratique associative**

*Il s'agit là de questionner : les rôles, fonctions et place des associations dans la politique actuelle...*

- *les liens entre associations et services*
- *l'équation : association = démocratie = solidarité*
- *l'engagement associatif*
- *les liens entre projet associatif et dispositifs de politiques publiques qui font perdre leur âme aux associations (ce qui renvoie à la question de l'argent)...*

*...pour refonder, reconstruire, ré-inventer une vie associative centrée sur le sens de l'action ; identifier les marges de manœuvre, construire des alliances, reconquérir de l'autonomie...*

**→ L'éducation au Politique comme pratique culturelle, inter-culturelle, trans-culturelle**

*Il s'agit là de questionner la construction des représentations du Sud par le Nord et du Nord par le Sud...*

- *la notion de développement, de coopération internationale*
  - *les manières d'agir, les discours en matière de solidarité internationale du Nord comme du Sud*
- ....de travailler la question de la culture sous l'angle de la mixité sociale, de la diversité : comment sortir de l'entre soi ? ; comment valoriser les cultures populaires ?*
- ...de réfléchir à des méthodes interculturelles, à la signification de la préparation des gens à l'interculturel...*

**→ L'éducation au Politique entre émancipation et domestication**

*Nous sommes souvent dans nos terrains d'action dans des situations complexes, contradictoires, entre domestication et libération, entre assujettissement et émancipation.*

*C'est le cas par exemple dans la mise en place par les uns, ou l'utilisation par les autres, de dispositifs publics avec lesquels nous pouvons être en désaccord. C'est le cas, dans le champ du travail social, des professionnels qui ont essentiellement une fonction de contrôle social alors qu'ils voudraient donner à leur public des outils de compréhension et d'action émancipatrices..*

*Comment travailler dans cette « zone grise », qui n'est pas marquée en tant que telle, et qui est une zone frontalière, un entre-deux...*

*Il s'agit là d'identifier les pratiques qui intègrent cette contradiction, ...de construire des alliances, ...de questionner l'articulation du militantisme (syndical, politique...) avec le professionnalisme...*

**→ L'éducation au Politique comme pratique pédagogique**

*Il s'agit là de travailler les questions : quelles pédagogies valoriser sachant qu'aucune n'est neutre :*

- *quelles sont les pédagogies les plus aptes pour quels objectifs ?*
- *quelles relations développer avec les apprenants ?*
- *sommes-nous dans l'apprentissage ? dans l'éducation ? dans la formation ?*
- *comment construire une éducation inclusive ? mettre en place des actions alternatives au modèle dominant ? construire des outils pour comprendre le monde et les enjeux de la société dans laquelle on vit ? faire de l'apprentissage populaire, du partage et de l'émancipation réciproques ?*

*Il s'agit aussi de clarifier la notion d'animation et questionner l'activisme.*

**→ L'éducation au Politique comme pratique économique**

*Il s'agit là d'identifier et de questionner la dimension économique de nos actions, de travailler sur les dispositifs d'Etat qui « achètent » les associations (comment les subvertir ? comment les refuser, comment oser, construire un rapport de force économique ?)*

*1 comment se sortir des pressions économiques dans les associations (poids de l'argent sur les pratiques des formateurs) ?*

*2 comment sortir de l'assistance, que ce soit à l'international ou celle du r m i / r m a ?*

*3 comment s'émanciper de l'économie qui (déconnecté du social) est consubstantiel à notre culture et à notre modèle occidental ?*

*Il s'agit aussi de déconstruire la notion de développement, de travailler à la mise au jour de nos raisonnements économiques (inconscients) qui contaminent nos façons de travailler, de lutter contre le raisonnement d'entreprise dans les associations (et les services de l'Etat !) : croissance du budget, du nombre d'adhérents, du nombre de salariés, management, gestion des ressources humaines,...*

*Comment lutter contre l'envahissement du discours économiste dans nos associations et nos services, dans nos pratiques, dans nos relations avec la puissance publique ?...*

*D'où l'importance, voire la nécessité d'un travail sur le langage, d'un travail sur les mots qui, comme les pédagogies, ne sont pas neutres...cette attention aux mots est forcément transversale aux cinq groupes (me semble-t-il).*

---

En conclusion, les stratégies envisagées pour questionner et dépasser les rapports de domination passent par une éducation au politique appliquées à différents terrains sensibles d'engagement. Ces perspectives concernent particulièrement la logique de domination exercée par les institutions. En cela, elles sont très proches de la contre éducation politique qu'appelle Castoriadis comme institutionnalisation du façonnement collectif des institutions<sup>1035</sup> et du travail de dévoilement de celles-ci au sens de l'analyse institutionnelle. Cette orientation se distingue d'une conception de la transformation sociale pensée exclusivement à un niveau macro-social.

---

<sup>1035</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe - 4*. Seuil, 1996, postface.

Par rapport à ma problématique d'une éducation populaire politique, l'analyse des échanges du groupe permet bien de socialiser différentes expériences de domination vécues directement ou dont les acteurs se sentent les témoins sensibles. Pour l'instant ce groupe a inventé un dispositif de recherche-action qu'un participant présente comme « un espace, un temps pour nous en-dehors des situations de travail ou d'engagement, pour dire des choses qui nous semblent importantes, qui nous préoccupent, qui nous travaillent ».

Les matières premières d'indignation font appel aux différentes sources de la critique du capitalisme identifiées par Boltanski et Chiapello (1999) : exploitation et aliénation. En référence aux répertoires de l'action collective de Tilly<sup>1036</sup>, on peut noter ici le retour à des interpellations plus locales ou de « local à local » au profit d'un engagement direct auprès des personnes (à l'échelle internationale, dans une sorte de relation directe avec la souffrance). Cette première exploration donne à voir en l'occurrence l'absence d'une lecture partisane, d'un rapport établi avec l'existence et les doctrines des partis politiques.

Les faits désignent le principe latent de l'égalité, et ouvrent à la dénonciation d'un partage inégal, de dissymétries entre des groupes et/ou entre des individus<sup>1037</sup>. Reste à interroger la manière dont le groupe va instruire rigoureusement ces conflits.

---

<sup>1036</sup> TILLY, C. *La France conteste de 1600 à nos jours*, Fayard, 1986 ; Harvard University Press, 1986.

<sup>1037</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit. p. 463

### III.1.2. L'espoir d'une créativité historique par le croisement des cultures

Le sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique interculturelle » réunit enseignants, artistes, animateurs, étudiants, qui ont en commun une sensibilité aux inégalités internationales (en tant que bénévole et/ou salarié)<sup>1038</sup>.

De quelle manière le groupe lance ses discussions à partir de son canevas de questions de départ ? Comment les participants essaient de décoder les situations-problèmes abordées ? Comment cheminent-ils ensuite, avec quelles interactions avec le comité de pilotage et le groupe plénier ? Quelles pistes de transformation envisagent-ils à partir de leur diagnostic des phénomènes de domination ?

La présentation de l'exercice collectif critique tourné vers l'action, s'organise selon quatre directions. Le premier texte décrit les principales étapes du trajet du groupe, son cheminement. Le deuxième rend compte du cadre de perception des injustices reformulé par le sous groupe. Le troisième restitue les moyens envisagés par le groupe de faire advenir le monde tel qu'il devrait être. Enfin, je propose une mise en perspective critique du travail de problématisation du groupe par rapport à mon hypothèse.

#### *III.1.2.1 Partir des témoignages : qu'est ce que nous avons vécu des relations de domination culturelle ?*

Ce chapitre présente le trajet du sous-groupe, à partir de sa première rencontre jusqu'à la fin de la recherche-action. Quelles principales activités mène-t-il ? Comment procède-t-il pour se saisir des matières premières d'indignation regroupées sous l'axe d'une « éducation au politique comme pratique interculturelle » ? Comment caractériser sa façon de construire les problèmes ? Quels éléments influent sur le trajet du groupe, son cheminement ?

---

Chaque séance a fait l'objet d'un compte-rendu : dès la deuxième rencontre les discussions ont été enregistrées et, parfois ont fait l'objet de synthèses écrites. Les difficultés d'éloignement ont été renforcées dans ce groupe où souvent les participants se déplaçaient sur un autre continent pour retourner dans leur pays d'origine ou mener des actions de coopération internationale.

Sur le plan des étapes du trajet du groupe, la première démarche consiste à partir de la question « qu'est ce que veut dire pour chacun l'éducation au politique à travers l'interculturel ? ». Pour cela, le groupe fait appel de manière privilégiée aux expériences personnelles de chacun des participants, et insiste sur le fait qu'elles sont intimes, en les opposant au « théorique » (« on n'est pas des universitaires / on part du concret, on part pas dans la théorie<sup>1039</sup> »). Le mode d'implication repose sur le témoignage et les récits qui expriment ce qui touche les participants : le groupe prend directement l'affectivité comme filtre de la connaissance. Lors des premières rencontres chacun se présente et nomme ses préoccupations, vécus de situations injustes, expériences douloureuses de mépris, en rapport avec les thèmes

---

<sup>1038</sup> cf dans Annexe 8. Autoportraits du sous groupe dit « interculturel »

<sup>1039</sup> Un participant, enregistrement de la rencontre du sous-groupe, janvier 2004

de départ du groupe (« On a déjà énormément à apprendre du vécu de chacun <sup>1040</sup>»). Les autres participants questionnent, demandent des précisions, adhèrent aux points de vue présentés dans les témoignages, les complexifient, ou les contestent. Cette première phase du groupe touche à des expériences concrètes, situées, et révèlent des contradictions.

Lors de ces premières séances, les présentations des participants <sup>1041</sup> ont permis de lancer les discussions sur leur thème de départ. Chacun devant formaliser les questions à poser aux autres. A partir du compte rendu de la première rencontre et des nouvelles présentations (personnes qui rejoignent le groupe), les participants essaient ensemble d'approfondir les premières matières de questionnements et de relever des points essentiels qui traversent les discussions.

Mais le sous-groupe n'évolue pas seul, il est en interaction avec le groupe plénier et plus particulièrement le comité de pilotage de la recherche-action. S.B. en fait partie et est également l'un des initiateurs de la recherche-action. Il rappelle dès la deuxième rencontre le lien avec l'éducation au politique comme perspective de travail commune aux différents sous-groupes, il enjoint à préciser ce que « l'éducation au politique comme pratique interculturelle » signifie pour les participants.

Très rapidement ce délégué du groupe au comité de pilotage fait part d'un malaise dans sa difficulté à faire partager l'intérêt du travail du sous-groupe au comité de pilotage. Ce dernier, ainsi que d'autres groupes, n'identifieraient pas le rapport entre l'interculturel tel qu'abordé par le sous-groupe et l'éducation au politique. Ce malaise est réciproque dans la mesure où quelques participants du groupe « interculturel » ont constaté une moindre prise en compte de la dimension internationale dans les autres groupes par rapport à l'invitation de Brest (« réinventer l'international » : colloque et séminaires de janvier 2003). En février 2004, le comité de pilotage, interrogé sur cet aspect (« où en est l'international dans la recherche-action et le titre « réinventer l'international » est il toujours pertinent ? » <sup>1042</sup>), prétend que cette dimension est sous-jacente et que chaque groupe a effectivement à préciser quel lien il entrevoit avec l'international. Lors de ces échanges, des désaccords au sujet de la présentation des travaux du groupe « interculturel » sont de plus en plus manifestes sans être explicités et approfondis. Le représentant de ce groupe décrit l'approche interculturelle comme transcendant l'international pour « aller vers le « multiculturel », « vers une citoyenneté planétaire faite de respect et d'égalité mutuelle, un autre monde à construire ensemble à partir des repères de chacun <sup>1043</sup> ». Il présente cette orientation comme « métapolitique », c'est-à-dire « au-delà du politique », avec un questionnement central basé sur la multiplicité des cultures : « comment apprendre des autres ».

S.B. : « Il faut remettre en cause nos repères pour la transformation sociale, il y a d'autres conceptions que la nôtre, d'autres modes d'organisation diversifiés... <sup>1044</sup> ».

Le groupe en position de devoir régulièrement justifier la définition de son axe de travail cherche ensuite à éclairer ce qu'il vise. Est ce que c'est l'éducation au politique comme pratique culturelle, interculturelle, ou multiculturelle ? Quelles sont les différences entre inter-, trans-, multi- culturel ? Correspondent-elles à différents modèles politiques ? Qu'est ce qu'une pratique ? L'accompagnateur universitaire est alors sollicité par le groupe pour des

<sup>1040</sup> idem

<sup>1041</sup> cf dans Annexe 8. Autoportraits du sous groupe dit « interculturel »

<sup>1042</sup> « Faut-il réintituler 'réinventer l'international' en 'réinventer l'international et l'éducation populaire', ou encore 'repolitiser les pratiques' », extrait du compte-rendu du comité de pilotage, 18 décembre 2003. Le titre officiel du compte-rendu suivant du 2 février 2004 indique « Réinventer l'international... (défaire le capitalisme) »

<sup>1043</sup> S.B., compte-rendu du comité de pilotage, 18 décembre 2003.

<sup>1044</sup> S.B., idem

échanges et précisions de définition des termes « culture », « culturel » et « identité ». Finalement le groupe préférera se rapporter à la notion de « co-culturalité » et poser la question en termes de regards « émique » (de l'intérieur) ou « étique » (de l'extérieur) sur une culture<sup>1045</sup>. Mais l'apport de Taylor au sous-groupe (en mars 2004) sur les différences entre co-, inter-, multi-, trans- culturel rajoute aussi de la confusion... Les participants se sentent perdus entre des définitions abstraites (ils ont l'impression de couper les cheveux en quatre et de perdre leur temps). Ils semblent toutefois se reconnaître plutôt dans la notion d'interculturel supposant la reconnaissance de différentes cultures au sein d'une société et la recherche de relation d'enrichissement entre celles-ci, d'où leur cause : défendre la prise en compte de cette « diversité culturelle ».

S'ensuit une importante phase d'intellectualisation, où le groupe cherche à prendre appui sur des références théoriques pour justifier sa position : incorporer des discours savants et établir la légitimité des activités formatrices qu'il propose.

La place qu'occupe ce travail de justification, de définition intellectuelle, éloigne le groupe de l'analyse des expériences vécues qui était leur point de départ. Les autres groupes en séance plénière renvoient à plusieurs reprises leurs doutes et préconisent de se méfier de valeurs qui semblent trop évidentes, ainsi que de la tendance via la notion d'interculturel à gommer les confrontations au sein de chaque culture.

Cette phase d'intellectualisation (qu'est ce que l'altérité ? qu'est ce qu'une valeur universelle ? y en a-t-il ?) alterne alors avec des propositions d'activité à mener en lien avec leur thématique d'atelier. Le groupe envisage de mener une enquête, sous forme d'interview avec l'appui de questionnaires, pour discuter avec des représentants de cultures « du Sud ». Il est élaboré en février 2004 à l'attention des migrants présents en France pour connaître leur regard (de l'extérieur) sur la culture du pays d'accueil et avoir au bout du compte deux regards complémentaires (émique et étique) pour une politique de compréhension approfondie.

#### Outil questionnaire

Présentation personnelle : état-civil/peuple ou ethnie/ vie en ville, en village.../ arrivé(e) en France depuis combien de temps...

1. Qu'avez-vous le plus apprécié en arrivant en France ? / Qu'avez-vous le moins apprécié ... ?
2. Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
3. Comment avez-vous été accueilli(e) ici ?
4. Quelle image aviez-vous de la France avant votre venue ?
5. La vie en France a-t-elle changé votre perception
  - a. De votre culture d'origine ?
  - b. Du mode de vie occidental ?
 Est-ce que cela a changé quelque chose pour vous ?
6. Qu'est ce que votre culture d'origine peut (pourrait) changer en France ?
7. Qu'est ce que vous aimeriez garder de la France pour votre culture d'origine ?

Plus largement le groupe, partant d'une certitude (le manque de connaissance mutuelle), envisage de fabriquer un outil (proposition qui a émergé publiquement au bilan de Saint-Brieuc, novembre 2004, déjà évoquée à Brest en janvier 2003<sup>1046</sup> et en octobre 2003<sup>1047</sup>) de

<sup>1045</sup> objet d'un exposé au regroupement plénier de janvier 2005, à Concoret.

<sup>1046</sup> « revoir la préparation à l'échange et le mener pour qu'il soit bien un échange et non une intrusion »

<sup>1047</sup> « réfléchir à une méthode d'éducation populaire interculturelle pour libérer la créativité de chacun (la nôtre et celle du Sud) : la motivation de transformer vient non pas de l'argent mais de la culture »



préparation à la rencontre interculturelle dans d'autres pays et au travail avec les migrants en France.

« Comment contribuer à créer les conditions nécessaires à la construction de l'interculturalité pour permettre à chacun, et à chaque peuple, de donner, de recevoir, de faire ensemble dans une relation qui n'opprime personne et qui émancipe. Le but de notre projet serait de créer des relations alternatives, comme manière de répondre au choc des cultures, au terrorisme, à l'oppression et à la catastrophe économique<sup>1048</sup> »

La fabrication de cet outil pédagogique de « préparation au départ » (sud-nord, nord-sud et sud-sud) « accompagné » comprendrait plusieurs étapes. Les membres du groupe approfondiraient dans un premier temps l'interculturel entre eux, cherchant les sources de conflits pour trouver les manières de les gérer. Ils traiteraient ensuite la même question avec les associations qui pourraient être partenaires dans leurs voyages au Sud dès l'été suivant. Puis ils traduiraient ces enseignements dans des stages de formation au départ.

Il est prévu que puisse figurer dans cet outil par exemple une vidéo qui décline à partir d'un thème fédérateur (exemple : la relation mère-enfant, ou la gestion de l'eau) dans différentes cultures les approches de manière à « voir les aspects, les échanges entre les cultures sur ce même thème, donner à voir que tout le monde ne fait pas comme eux, que ce qu'ils font n'est pas la norme universelle. C'est dans des choses concrètes que les différences culturelles sont les plus patentes. A partir du concret ça amène vers du général ».

S.B. : « il paraît évident que le Nord détient les bonnes recettes de la civilisation et qu'il doit les enseigner, ça ne se dit pas mais en gros c'est ça, et si, après ce film vidéo on dit 'en effet, les gens sont créatifs partout', ça va nous faire agir différemment parce qu'eux aussi ils ont pensé et mis en place pas mal de choses et vivent à leur façon, mais ils ne vivent pas en dépit de, ils vivent avec du positif, pas seulement avec du manque. »

L'accompagnateur universitaire soutient a contrario d'autres membres de la recherche-action, cette perspective d'action du groupe, d'une éducation au politique comme pratique co-culturelle par le biais d'un outil qui permette d'apprendre à « gérer les différences » en les déhiérarchisant, avec la volonté de « traduire la différence en acceptation ».

« Cette approche de la culture amène à considérer que le contenu d'un tel module de formation doit être en position d'identifier les compétences et les capacités de chaque participant à 'manager la différence' qui se manifeste clairement et inévitablement dans la manière de chacun de gérer les facteurs culturels... nous entrons dans le vif de la relation politique en abordant ce questionnement tripolaire : comment pensons-nous, sentons-nous, réagissons-nous ? Et surtout comment avons-nous appris à penser, à sentir et à réagir ? Si l'acquisition et la transmission de cette culture (ses savoirs, ses émotions, ses valeurs, voire toutes ses expressions communicationnelles) passent essentiellement par des symboles, peut-on identifier ces symboles qui sont à la fois formateur et fédérateur de la culture et trouver les stratégies pour les manier ? (...) est ce qu'un des objectifs d'une éducation au politique est de déhiérarchiser nos façons de penser, de sentir et de réagir, de ne pas privilégier un système symbolique au détriment des autres ? (...) Le cœur de la co-culturalité est la volonté de traduire la différence en acceptation<sup>1049</sup> »

Les différentes propositions débouchent sur la volonté de création d'un Institut de l'interculturel qui verra le jour à l'issue des trois années de recherche-action avec quelques-uns des membres du groupe<sup>1050</sup>.

---

<sup>1048</sup> Synthèse des travaux du groupe interculturel, 19 juin 2004, p 8 et 9

<sup>1049</sup> Synthèse des travaux du groupe, courriel de P. Taylor du 22 janvier 2006, p. 14

<sup>1050</sup> cf Annexe 14. Présentation de l'institut interculturel

Pour faire advenir la société désirée, le groupe imagine une nouvelle institution de rencontres, d'expérimentation et de ressources susceptible d'incarner cet idéal de relations égalitaires, de co-construction de savoirs interculturels.

« Considérer la dimension culturelle veut dire : faire le constat de la non universalité et de la relativité de nos repères, c'est une démarche politique. Chacun peut et doit faire émerger son savoir et ses compétences personnels dans la complémentarité. (...) Insister sur « la valorisation de la personne humaine » et se référer à des situations concrètes, qui permettent une réelle dé-hiérarchisation, et que ce ne soient pas que des mots. C'est ainsi qu'on fait le lien avec « éduquer au politique », c'est à dire agir, là où on est, là où on peut, avec ses compétences, pour empêcher que se mettent en place des systèmes contraignants, ou stériles, voire totalitaires.<sup>1051</sup> »

La dimension politique de la pratique interculturelle consiste à contester toute relation hiérarchique entre des cultures.

S.B. « Le problème que tu poses c'est quand une culture veut en dominer une autre / ça c'est un problème politique <sup>1052</sup> »

Le groupe insiste dans ce texte résumé du projet d'institut interculturel sur la mise en valeur de la sensibilité et de la personne, la complémentarité entre les cultures c'est-à-dire la « non universalité des repères » (pour des relations non hiérarchiques et non coercitives entre les cultures). Le projet mentionne aussi parmi les propositions de l'institut celle d'« interroger l'économie et approfondir l'action et la réflexion au sujet de la mondialisation ».

Pour tester quelques méthodes pédagogiques du futur institut interculturel, le groupe se saisit de la démarche des histoires de vie. Dans un premier temps avec des consignes autobiographiques :

« Petit exercice d'écriture à partir de la question suivante : qu'est ce qui nous a motivé au départ pour vouloir aller à la rencontre de l'autre « différent », ou pour nous engager dans la rencontre interculturelle, pourquoi c'est important pour nous ? Pourquoi jugeons-nous que cela est bien pour la société ? Chercher dans notre histoire un ou des petits ou grands événements déclencheurs de cet intérêt, ou de cette prise de conscience<sup>1053</sup> ».

Puis pour pouvoir aborder « la fabrication des repères culturels de chacun et le bricolage de nos identités », il se propose de s'appliquer à lui-même l'exercice de récits de vie. A partir d'un tableau des identités culturelles de chacun, le groupe initie un travail sur les histoires de vie.

D.D. : « connaître que l'autre est différent de soi semble évident mais il est nécessaire pour cela de bien identifier ce qu'on est soi-même :

- à travers les récits de vie, identifier les freins et les moteurs de nos engagements personnels
- identifier ensuite le groupe auquel on appartient, c'est-à-dire de quelle culture on est issu, de quelles valeurs on est porteur, de quels savoirs on est dépositaire,

à quoi s'ajoutent les axes 'connaître la différence de l'autre' et 'faire émerger les convergences'<sup>1054</sup> ».

Pour approfondir cette méthode, à l'issue de la recherche-action le groupe fait appel à Leray (rencontre le 21 décembre 2006), enseignant-chercheur en socio-linguistique à l'université Rennes 2, membre d'AREHVIE (Association de recherche et d'études sur les Histoires de vie) pour expérimenter les histoires de vie en vue de l'institut interculturel.

---

<sup>1051</sup> Synthèse des travaux du groupe interculturel, janvier 2006, p.15

<sup>1052</sup> Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, janvier 2004, carnet XXI, pp. 26-27

<sup>1053</sup> Synthèse des travaux du groupe interculturel, septembre 2006, p.18

<sup>1054</sup> « Quelques réflexions pour préparer notre rencontre du 19 avril 2005 », réflexions nées des questions posées par tous les groupes au cours du regroupement de mars 2005 au Douron, 16 avril 2005

Pour approfondir les motifs d'indignation le groupe a fait appel aux expériences personnelles, en insistant sur la nécessaire dimension affective des échanges. Par « expérience » j'entends « un événement social dans lequel les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne sont en interaction <sup>1055</sup> ». Il a eu recours à des discours savants pour justifier sa position critique des relations de domination culturelle internationales ou intranationales. Il s'est ensuite outillé pour tester des enquêtes (questionnaire migrants, formation aux histoires de vie) en vue de créer un institut de construction interculturelle de savoirs (refus de la hiérarchie entre les cultures).

### III.1.2.2 Le « complexe du colonisateur »

Il s'agit de faire état de la manière dont le groupe justifie l'engagement vers l'action (fonction descriptive et prescriptive de l'idéologie). Quel est le cadre de perception des injustices construit par le groupe ? Quels sont les critères retenus pour qualifier les dominations visées ? Comment son exercice critique oriente le passage d'une indignation à une action de transformation ?

#### → Si on ne « développe » plus alors qu'est ce qu'on fait ?

Critique de l'humanitaire comme du mensonge de l'aide au développement, une partie du groupe cherche un débouché à ses désillusions. S'il ne s'agit donc plus de « développer » les autres, ni de les aider, que faire, quel sens donner à son action ?

Pour sortir de cette position inconfortable et de ce sentiment d'illégitimité (« est-ce que quelqu'un t'a demandé de venir l'aider ? », « à quoi je sers ? <sup>1056</sup> »), ils envisagent de mettre en œuvre une relation moins inégale et moins intrusive sur un terrain jugé à la fois à leur portée, et enjeu de domination : la culture.

Extrait : « Ce groupe s'est constitué après le Séminaire « *Quel développement voulons-nous ?* » du Colloque *Réinventer l'international* à Brest en janvier 2003. Il a ensuite constitué un atelier dans la *Recherche action* qui a suivi, d'octobre 2003 à novembre 2006. Il avait semblé alors que les notions d'aide, de partenariat, de développement appartenaient à des « Occidentaux » désireux d'apporter quelque chose à des gens qui n'avaient rien demandé. Certes, il n'est plus question maintenant de « charité » mais, même quand nos associations d'éducation populaire et de solidarité internationale ont la volonté de respecter l'autre, « *la main qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit* » : cela fausse la relation humaine. Il apparaissait alors, à travers certains témoignages, que l'approche interculturelle, si elle se faisait avec le désir d'échanger les savoirs - ce à quoi nous n'avons pas été forcément préparés - était **une meilleure base d'émancipation réciproque** <sup>1057</sup> que la coopération internationale à l'œuvre depuis 40 ans. <sup>1058</sup> »

<sup>1055</sup> MAYEN, P. et MAYEUX, C. « Expérience et formation » dans *Savoirs*, 2003-1, L'Harmattan, p. 18

<sup>1056</sup> Synthèse des travaux du groupe interculturel, novembre 2003, p.1

<sup>1057</sup> souligné par le sous groupe

<sup>1058</sup> Document écrit produit par le groupe « Trois années de recherche-action pour le sous-groupe Eduquer au politique par la rencontre interculturelle »

### → La dénonciation de l'ethnocentrisme occidental

Le premier acte du groupe consiste à instruire les injustices pour chercher des responsabilités. Felstiner, Abel et Sarat<sup>1059</sup> proposent une trilogie pour rendre compte de la mise en langage de la protestation : « naming, blaming, claiming ». Nommer, c'est trouver les mots qui donnent une situation pour problématique, injuste et non naturelle. Blâmer, c'est faire jouer une logique d'imputation, identifier des causes et des coupables. Réclamer, c'est traduire en revendications et actions la réponse au malaise identifié. Ce recours au langage comporte une dimension cognitive en apportant les mots, les classements, les explications qui ordonnent le monde. Cette dimension cognitive n'est jamais exclusivement faite de croyances illusoire et de mythes. L'analyse des nouveaux mouvements sociaux a souligné la composante réflexive des mobilisations, leur capacité à incorporer jusqu'aux discours savants. En désignant des causes et des responsables, la dimension symbolique est aussi normative. Elle dit le bien et le mal, le nous et le eux et comporte aussi par là une composante identitaire. Enfin, en rendant possible la formulation des griefs et des demandes, elle ouvre un registre expressif.

Renault<sup>1060</sup> montre que c'est dans le cas où est associé un sentiment d'injustice à un vécu, que l'expérience d'injustice ouvre une dynamique à la fois pratique – activité pratique dirigée vers la transformation d'un contexte représenté comme injuste- et une dynamique normative – qui explicite le cadre normatif de telles activités transformatrices afin d'en établir la légitimité. Puisqu'il ne s'agit pas d'infortune mais d'injustice, la première tâche à laquelle va s'appliquer le groupe : attribuer des responsabilités. L'intervenante, Vitoria lors du colloque de janvier 2003 à Brest, avait déjà indiqué une voie possible de dénonciation : elle désignait les institutions internationales, les firmes multinationales et l'Occident comme responsable de l'exploitation et de l'oppression des pays dits du Sud.

Le groupe entreprend son travail de dénonciation à partir des récits, témoignages qui donnent en partage des expériences désagréables voire douloureuses et tente d'extraire des questions communes entre ces situations. En premier lieu la critique d'expériences d'aide internationale (après celle du touriste consommateur), dont le défaut principal est l'écart entre l'intention affichée de « coopération » ou de « solidarité » et la pratique concrète unilatérale de définition de son contenu, attribué en particulier à l'ethnocentrisme. Il est reproché d'une part que l'action telle que conçue par des responsables d'institutions occidentales (parfois avec la complicité d'autorités locales) s'opère sans l'avis des populations concernées et d'autre part que les élans individuels de solidarité répondent surtout à une motivation occidentale judéo-chrétienne (aider pour se déculpabiliser) non désirée par les populations d'accueil. De ces témoignages les participants ressentent que les perdants sont encore ceux que la solidarité était supposée servir, à cause de l'aveuglement et de la condescendance de ceux qui prétendent aider : ceux venus de l'occident et leurs relais locaux.

Progressivement cette dénonciation en entraîne une autre : des souvenirs qui remontent à la surface de vécus positifs et négatifs de formation comme élève, professeur ou stagiaire, en particulier à l'école en France. A l'ethnocentrisme déployé dans l'aide internationale fait écho le fonctionnement du système éducatif dans sa capacité à imposer des savoirs à transmettre avec des méthodes précises, laissant peu de place, aux aspirations des professeurs comme des élèves, à d'autres savoirs non valorisés dans le cursus. Le système éducatif est visé dans sa

<sup>1059</sup> L.F.FELSTINER, W., L.ABEL, R. et SARAT, A. « L'émergence et la transformation des litiges : réaliser, reprocher, réclamer » dans *POLITIX*, N°16, quatrième trimestre, 1991, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, pp. 41-54.

<sup>1060</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*. La Découverte, 2004.

capacité à bafouer les cultures différentes : ce mépris entraînerait pour ceux qui le subissent une moindre confiance et volonté de participer à l'œuvre commune.

Ces témoignages intéressent le groupe par rapport à l'éducation au politique dans la mesure où cela leur pose la question de la relation entre ces expériences de mépris culturel et l'envie de participer.

« Ce sont les autres qui donnent une existence, et si je me sens méprisé(e), je ne chercherai pas à manifester ce que je suis et à participer à une œuvre commune <sup>1061</sup>»

D'autres témoignages font référence à des actes de pillage intellectuel, culturel voire de profanation par des chercheurs occidentaux. C'est le cas d'un témoignage d'un des participants du groupe, français d'origine tchadienne, de l'ethnie Sara, rapporté par un autre participant. Le récit met en scène l'ambivalence de la démarche d'un ethnologue contestataire mais contesté parce qu'initié par cette ethnie et ayant trahi le secret de ce rituel pour donner à connaître la richesse de cette culture. Est dénoncé aussi comme acte de profanation le pillage des œuvres d'art africain effectué dans des cases par d'autres ethnologues avec la complicité d'autres ethnies, pour les exposer au musée de l'homme en France, les musées africains ne détenant que des copies.

L'accusation désigne la culture occidentale dans sa tendance à vouloir dominer les autres en occultant notamment les autres héritages culturels au nom de la suprématie de ses valeurs.

A.P. : « Ils veulent me faire croire que l'art et la culture n'est qu'occidental (...) aux Beaux Arts ils pensent que la culture occidentale c'est la première culture, les autres ce sont des primitives ou annexes (...) ils disent que la culture occidentale c'est quand même celle qui a influencé tout le monde, la Révolution, etc. en plus la Révolution française (...) que les idées viennent d'Europe <sup>1062</sup>»).

La figure de l'opresseur est ici attribuée à l'occident, le modèle « repoussoir » est celui du missionnaire ou du colonisateur dont l'attitude consiste à chercher à transformer les autres sans accepter de remettre en question ses acquis. Si le nombrilisme et la capacité de destruction culturelle occidentale occupent une place centrale dans les discussions pour ceux qui s'en sont sentis victimes, comme pour ceux qui se sentent coupables de faire partie d'un groupe oppresseur, quelques questions viennent dès les premières rencontres complexifier la perception de ces enjeux et ouvrir à une vision plus dialectique des relations. N'est-ce pas normal de présenter sa propre culture lorsqu'on en est issue, dans son propre pays ? Est-ce que le problème n'est pas plutôt le phénomène de clôture, de refus pur et simple de tout apport extérieur ? N'y a-t-il pas un risque avec ce raisonnement de verser dans le travers inverse, c'est-à-dire de s'interdire d'affirmer, d'influer, de revendiquer des valeurs ?

Ce début de problématisation ouvre une brèche dans le consensus jusque-là respecté par le groupe, sur la manière de contrecarrer efficacement les phénomènes de domination Nord/Sud concernés. Les contradictions affleurent dans les échanges. Ne s'agit-il pas de trouver un juste rééquilibrage plutôt qu'adopter une tout aussi problématique posture d'aseptisation des relations, de censure de sa propre culture ?

Cette brèche autorise à nommer un fardeau que porte une partie du groupe, la culpabilité de la colonisation et, au cœur de cette situation, des dilemmes pour celui qui représente le pays oppresseur. L'histoire de la colonisation entrave le désir de se positionner. Par exemple si je suis témoin dans un pays d'une autre culture d'un acte insupportable (enfants ou femmes battues, ...) selon ma culture, est-ce que j'interviens ou pas, au nom de quoi ? D'autres témoignages avouent plus ou moins ouvertement leurs distances (de croyances religieuses,

---

<sup>1061</sup> Une participante, rencontre du groupe interculturel, novembre 2003

<sup>1062</sup> Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XX

polygamie, etc.) ou leurs chocs (souffrance des femmes) dans ces relations interculturelles, et les conflits au sein de cultures dominées, c'est-à-dire la présence de relations de domination au sein des cultures perçues comme dominées.

D. D. : « en même temps il y a un travers dans lequel il ne faut pas tomber, j'en ai discuté quand je suis parti avec des groupes de jeunes, un des jeunes avait une double culture, et m'a dit 'vous, vous avez tendance à avoir le complexe du colonisateur donc du coup vous vous trouvez incapable d'affirmer aussi des choses', qui sont par exemple du droit fondamental, des droits de l'homme par exemple, qui fait que du coup après il y a des choses qu'on ose plus dire, parce que nous on se dit c'est notre mentalité d'occidentaux, en fait il faut aussi ...

A.P. : ...trouver un juste équilibre

D.D. : il y a des fois on n'ose pas prendre la parole alors qu'il y a des choses qu'on devrait, sur lesquelles on devrait aussi revendiquer

M.D. : c'est la notion de culpabilité en fait qui revient ?

D.D. : ouai c'est ça

M.D. : moi je trouve que ça pose carrément problème par rapport à mon expérience dans l'association L. au Sénégal, depuis le début, toujours, et je n'ai toujours pas trouvé de solution, de réponse à ça, j'ai un sentiment de culpabilité quand je vais là-bas, par rapport à notre histoire, et c'est vraiment problématique, et je pense oui, que je m'interdis de dire des choses par rapport à ça

D.D. : alors qu'il y a des choses sur lesquelles...

A.P. : il y a peut être certaines choses qui sont universelles, des droits qui sont universels, et qui sont aussi dans d'autres cultures, sous forme différente, d'autres manières

D.D. : moi si tu veux par exemple j'ai été confrontée au fait qu'en Afrique les enfants sont battus mais vraiment tapés, et les profs tapent, et donc quand nous on arrivait pas à obtenir le silence dans nos cases, ils nous disaient ben vous n'avez qu'à cogner et tu dis ouai mais nous on veut pas cogner, et eux te disent ouai mais les gamins sont habitués comme ça, si vous cognez pas vous n'aurez pas de silence. Et là, t'es pris..., je te jure ils te disent mais cogne et là tu dis non attends, moi je ne peux pas cogner un enfant, j'ai pas, je peux pas, bon ben c'est des trucs bêtes mais...

S.B. : c'était comme ça chez nous il y a une cinquantaine d'années

D.D. : oui, oui, oui nous aussi on se faisait taper dessus

S.B. : c'était courant, quand on demandait à un élève est ce que tu préfères une consigne ou une paire de claques, il disait une paire de claques

D.D. : des fois on est un peu, on a... et donc si tu veux quand on voyait des gens qui cognaient sur des enfants, est ce que tu intervins ou est ce que tu intervins pas ?

S.B. : ben là je crois que le problème il est aussi c'est celui de l'appropriation, il faut que, bon, ils sont comme ça, il faut qu'ils comprennent de l'intérieur qu'il y a peut être une autre solution qui est meilleure, sinon tu arrives comme le missionnaire et tu dis il ne faut pas faire ça quoi ! Par contre s'il finit par comprendre, ça demandera un certain temps, qu'il se pose la question, que ça trotte dans sa tête, qu'il se dise qu'il y a peut être d'autres manières de faire pour affirmer son autorité, bon ben voilà

D.D. : du coup t'imposes ton modèle culturel...

S.B. : tu imposes, ouai, c'est..., ça va être une question importante pour nous et qu'il faut qu'on traite avec P., E., des conteurs africains (du Niger, du Togo, du Sénégal), qu'on pourrait rencontrer et avec qui discuter un peu, peut être à préparer entre nous un certain questionnaire, qu'est ce qui est du domaine de l'universel, parce que même quand on parle des droits de l'homme et tout ça c'est quand même une création occidentale, le truc des Nations Unies. On ne peut dire que c'est universel que si les autres cultures l'acceptent aussi.

A.P. : certaines l'ont, elles ne l'ont pas écrit comme ça mais au sein de leurs relations ils ont des notions comme ça qui existent <sup>1063</sup>».

---

<sup>1063</sup> Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, pp. XXI-XXIII

Cette question de « l'imposition de son modèle culturel » restera fondamentale pour le groupe qui se débat avec ses doutes et ses contradictions. L'impossibilité argumentée de sa propre neutralité est contrebalancée par l'interdiction de porter un jugement au nom du respect des autres cultures. Les participants sont ainsi déchirés entre l'impossibilité de « ne rien faire » et la peur de commettre une relation de domination (« je sers le mieux en ne servant pas <sup>1064</sup>»). Faut-il au moins y « aller pour écouter ou recevoir », rester dans les pays riches pour changer les choses ici (« moi ils m'ont renvoyé que je servais à rien, que je ferais mieux de rentrer en Europe changer notre modèle de développement <sup>1065</sup>»), ou mettre en commun les différents imaginaires culturels pour arriver à défendre d'autres modèles de société ?

Le groupe pose en permanence la question éthique et politique de son ingérence. Qu'est-ce qui nous autorise ? de quoi est-ce que nous nous autorisons ? Qu'est-ce que nous autorisons ? Sur quelles valeurs (bases culturelles) bâtir ce droit ? Y-a-t-il des aspirations universelles ? A quelles conditions des valeurs peuvent elles être universelles ?

### **→ La question des racines, savoir qui je suis, identité et culture : on n'échappe pas aux contradictions**

Dès la première rencontre la majorité des participants se sont présentés par leurs origines culturelles et géographiques, et rarement sociales. Les récits posent d'emblée la question des racines « culturelles ». Cette question de l'enracinement fait désaccord dans le groupe. Une partie du groupe tient pour important d'être enraciné et de savoir d'où l'on vient, d'autres ne souhaitent pas être « attachés » à une culture.

Pour les uns c'est une question intime qui soulève des blessures, causées par des acculturations. Ils ont voyagé pour trouver ou retrouver leurs racines » et le plus souvent n'étaient pas attendus ailleurs ; une telle se croyait « enracinée » dans sa région d'accueil, et s'aperçoit qu'elle ne l'est pas ; un tel est bilingue et veut valoriser sa langue populaire.

D'autres ne se sentent pas d'une racine culturelle particulière ou sinon d'origines multiples, en tout cas pas du même type de racines que les premiers et se méfient du bord enfermant de celles-ci.

D.D. : « Je ne me sens pas enracinée dans une culture /

S.B. : moi non plus, je ne me sens pas avec des racines, avec quatre grands parents de régions différentes (...) pour moi la question de la fraternité est internationale je ne me sens pas d'un endroit (...) finalement mon pays c'était l'école parce qu'en plus de ça j'étais d'un milieu populaire donc c'est l'école qui m'a tiré, quand j'étais chez moi on disait pourquoi... bon va le plus loin possible, mais visiblement j'étais pas du tout dans le milieu qui poussait...et j'ai trouvé mon enracinement là c'est pour ça que j'ai été prof après, ça serait un truc à creuser <sup>1066</sup>».

Les zones de contradictions sont fortes entre ceux qui se revendiquent d'une culture dite minoritaire, et ceux qui refusent de s'identifier à une culture en particulier. Les regards manichéens sont pointés : ceux qui sont fascinés par une autre culture (au sein de laquelle des individus peuvent être tout aussi criticables, avec des rapports de domination interne ; une culture minoritaire n'est pas bonne parce qu'elle est minoritaire), comme ceux qui nient la part potentiellement émancipatrice de la culture occidentale. Ces tensions vont pousser le groupe à s'interroger sur la revendication de cet enracinement culturel, ses intérêts et ses effets. Ce besoin d'enracinement, de mieux connaître le passé est argumenté pour pouvoir se

---

<sup>1064</sup> M.D., Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXIV

<sup>1065</sup> A.P., Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXIV

<sup>1066</sup> Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, pp. XVIII

projeter, avoir un avenir, des perspectives, a fortiori de la part des groupes culturels qui ont vécu une oppression, mais cette référence à « une base » interroge (« qu'est ce que c'est que ces gens qui sont bien chez eux »), la culture n'est-elle pas changeante et fruit d'un mélange ? Y-a-t-il véritablement « une culture occidentale » ? « Mais est-ce que l'expansion économique de l'Occident est culturelle ? »

Approfondissant le thème, les participants ressentent le besoin de comprendre la manière dont se bricolent ses identités (sexuelle, culturelle, de génération). Ce qui pose au groupe le besoin de définitions, d'un travail sur les mots, que veut dire « culture », ou « identité » ? Où commence l'une et l'autre et comment elles s'articulent ? Qu'est ce qu'une pratique interculturelle pour chacun concrètement ? Sachant que leur critique et le lien que le groupe établit entre éducation au politique et pratique culturelle, portent sur le moment où une culture veut en dominer une autre : comment créer un contexte émancipateur pour que différentes cultures puissent rentrer en relation dans l'égalité, la réciprocité ? Comment régler pacifiquement les conflits, respecter les opinions politiques différentes que chacun peut exprimer ?

Le groupe croît trouver une solution à ses contradictions avec le terme de co-culturalité qui leur permet de contourner les difficultés identifiées :

« C'est un terme qui me plaît bien car tu n'as rien à renier de ce que tu es, de ce que tu fais et on ne se place pas sur le plan des valeurs <sup>1067</sup> »

« Pour nous le respect est fondamental. Dans le groupe parce qu'il y a plusieurs cultures et, de par l'expérience de chacun nous sommes amenés à relativiser et avoir une vision plus globale que celle qui consiste à tout ramener à la politique ».

« S'éduquer au politique, c'est essayer de ne pas donner de réponse <sup>1068</sup> »

---

Le cadrage des injustices tel que déployé par le groupe met en cause l'ethnocentrisme occidental dans les relations entre cultures. Cette dénonciation prend appui sur les témoignages du groupe : expériences de la violence symbolique à l'école, dans les actions culturelles ou de solidarité internationale. Le groupe dialectise ensuite cette perception, mais est guetté par l'évitement des contradictions repérées.

### *III.1.2.3 ... ou comment se rendre utiles aux dominés ?*

Les premiers échanges ont tissé progressivement l'orientation du groupe : une dénonciation étoffée de l'ethnocentrisme. Leur chantier doit répondre à leurs préoccupations (« quelle est la manière la plus utile d'aider les gens, comment je sers le mieux ? »), tout en échappant au rôle des missionnaires, des colons, c'est-à-dire en évitant dans ses propres pratiques de reproduire des attitudes, des comportements de domination (« s'assurer de ne pas nuire au Sud »). Quelles sont les pistes, les solutions envisagées par les participants ?

---

#### **→ Le sentiment d'impuissance face à la logique économique du capitalisme avancé...**

Je me suis intéressée aux cadres d'interprétation mobilisés dans leurs discussions par les participants et ai essayé de voir dans quelles mesures les différentes ressources mobilisées dans la discussion facilitaient ou non le développement de « cadres d'action collective ».

---

<sup>1067</sup> Synthèse des travaux du groupe « interculturel », 21 février 2004, p. 3

<sup>1068</sup> Synthèse des travaux du groupe « interculturel », 22 décembre 2003, p 1



Je me suis appuyée sur les éléments que Gamson a identifiés comme nécessaires à la mobilisation (trois leviers d'engagement) : le sentiment d'injustice (injustice), l'identification aux personnes concernées (identity), et la croyance qu'il est possible de faire quelque chose (agency)<sup>1069</sup>. Je réserve mon analyse de cette fabrication du cadre d'action collective dans le dernier axe de ce sous-chapitre (cf III.1.2.4).

Des témoignages font part de positions critiques sur les logiques économiques : un rejet de la consommation (le fait d'être consommateur, prôner la gratuité), la menace de dépossession des terres pour des peuples indiens, une mondialisation effectuée sur les bases d'un grand marché, l'impérialisme du capitalisme, avec l'aide d'institutions internationales comme l'O.M.C.... Lors d'une rencontre du groupe<sup>1070</sup>, une participante raconte son expérience au Togo. Son intervention débute par ce qui lui pose problème dans la situation togolaise : ce n'est pas un problème de solidarité mais de justice autour de l'exploitation (économique) des ressources des sous-sols par les pays étrangers. Elle situe d'emblée les problèmes à cet endroit, puis mentionne assez rapidement ensuite qu'elle ne se sent pas en mesure de peser à ce niveau-là des injustices. Elle légitime le coup de s'appuyer là où elle s'en sent capable : la culture, les pratiques artistiques. Comment par ces rencontres culturelles, ces pratiques d'expression, donner accès à la citoyenneté dans une dictature - un état policier où on ne peut parler librement politique et où les jeunes ne sont pas entendus, écoutés, parce que ce sont les anciens qui ont le savoir- ? Elle part du constat de la moindre possibilité pour les jeunes de s'exprimer et de parler de ce qui les préoccupe. Ce qui la touche est cette absence de droit de contester, de s'exprimer de la part des jeunes auxquels elle s'identifie. Elle insiste sur l'importance de leur donner confiance, bien qu'elle comprenne qu'ils n'aient pas d'espoir dans leur situation. Paradoxalement, elle soutient qu'ils doivent se prendre en charge, alors qu'elle-même ne se sent pas capable de peser sur ces injustices économiques. Elle imagine faire un journal avec eux, créer des espaces de discussions, de dialogue, et souligne les difficultés d'éduquer au politique sans parler directement de la politique, pour ne pas mettre en danger les jeunes.

Lors de cette même séance, un autre participant signale qu'il faudra revenir sur le problème de la relation entre culture et économique, y consacrer une séance. D'autres échanges attestent de cette conscience critique des logiques économiques mais sans percevoir de possibilité d'influer de manière pertinente :

S.B. « C'est plus un problème économique (...) on est obligé de faire les liens sur les droits économiques et culturels qui sont aussi des droits à la santé, à l'éducation, en prenant les chiffres du PNUD, et ça c'est pas un problème culturel, c'est un problème d'économie mondiale et la manière dont c'est organisé, tu as 54 pays dans le monde dont la croissance du P.I.B. a été négative entre 1990 et 2001 (...) ce n'est plus dire qu'il y a des pays riches qui se développent plus que des pays pauvres, c'est que le PIB des pays pauvres baisse !<sup>1071</sup> »

F.F. : « et en même temps, il y a les problèmes des activités industrielles dans nos sociétés qui poussent tout le monde à consommer, à ré-acheter des voitures, à des placements pour plus de profits, donc plus de ventes, plus de ci plus de ça<sup>1072</sup> »

La question du modèle économique est abordée mais pour être évacuée ou satellisée. Le groupe envisage son action d'émancipation et de transformation « en dépit de l'ordre économique mondial ».

<sup>1069</sup> GAMSON, W.A. *Talking Politics*. Cambridge University Press, 1992, p.7

<sup>1070</sup> Bande son N°6, rencontre du groupe interculturel, janvier 2004

<sup>1071</sup> Bande son N°7, rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXXVI

<sup>1072</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet VII, p.XXXIII

S. B. : « Est-ce qu'on va changer l'ordre économique mondial : Non ! notre problématique c'est quelle stratégie pour faire en sorte, que en dépit d'un ordre économique mondial (...) qu'est ce qu'on peut faire...sinon on adhère à Attac et puis c'est bon ! <sup>1073</sup>».

Cette position se trouve confortée dans des discussions ultérieures du groupe. Le diagnostic incrimine la logique économique profitable qui dicte les besoins aux populations - à ce titre l'Occident ne peut pas uniquement être qualifié d'opresseur puisqu'en son sein des gens en sont aussi victimes-, donc le système capitaliste. Mais comme celui-ci est présenté comme impossible à changer, le groupe en revient à la cause de la diversité culturelle pour y puiser l'inspiration d'autres choix politiques contre l'aliénation et l'exploitation des hommes, comme la destruction des ressources naturelles. Sont valorisées dans ces « cultures d'ailleurs » notamment d'autres relations sociales moins individualistes et un rapport à la nature plus respectueux, opposés à la destruction des collectifs sociaux et de l'environnement causée par la logique capitaliste.

A.S. : « Ce qui me gêne aussi, c'est de croire que les choix d'ordre matériel, même y compris ici, ce soient des choix majoritaires ou populaires. Moi je dis non, il y a une logique commerciale qui a créé de nouveaux besoins, qui a amené un mode de consommation, qui a carrément été imposé par des méthodologies savamment montées. Mais si on laissait vraiment les gens vivre comme ils voudraient, c'est-à-dire satisfaire les besoins les plus fondamentaux. Si c'était ça qui guidait l'économie, et bien il n'y a pas de raison que l'un ou l'autre des peuples n'ait pas à copier cette logique-là. Malheureusement la logique commerciale actuelle c'est pas de satisfaire les besoins, c'est de créer les besoins. Et c'est ça le problème. Quand on parle aussi de l'occident; on ne peut pas non plus enfermer tout le monde dans cette logique-là. Il y a aussi ici ceux qui subissent cette logique.(...)»

S.B. : (...) Qu'est ce que ça signifie dans un système économique comme le nôtre. Alors maintenant, je vois bien le poids, si on dit : bon alors écoutez, le système capitaliste, il faut le balancer, tout ça pour revenir au partage. Je vois bien que c'est pratiquement impossible. <sup>1074</sup> »

D.D. : Avant la dernière guerre, il y avait beaucoup de communautés, comme des communautés ouvrières ou des gens qui vivaient de ce qu'ils avaient, ils n'achetaient pas de trucs. Le capitalisme, c'est un truc planifié.

A.S. : moi j'ai envie de dire qu'il y a les valeurs des civilisations et ce qui en constitue les artifices. Je suis pas sûr que l'humanité...en terme de civilisation, on puisse pas vivre autrement que ce qu'on fait là actuellement. Autrement dit, ce sont des choix politiques mais qui ne s'appuient pas sur ce qu'on a vraiment de culturellement positif. Est ce qu'on peut faire d'autres choix politiques pour s'appuyer sur des acquis culturels avec une éthique de partage, de solidarité et tout ça. Moi je n'ai pas l'impression. Peut-être que les nouvelles générations qui arrivent vont le découvrir. Est ce dans ce qui est déjà fait, on ne peut pas trouver de solution pour les problèmes ? <sup>1075</sup> »

### → ... Conduit à la cause commune de la diversité culturelle

Comment le cadre de description du « monde tel qu'il est » oriente le groupe vers un certain type d'action (fonction descriptive et prescriptive de l'idéologie) ?

Partant du constat que « la mondialisation s'est créée par les marchands, la sphère économique <sup>1076</sup> », les participants du groupe envisagent de créer, en dépit d'elle, « à partir des citoyens et de l'éducation populaire, des vécus et des cultures minoritaires <sup>1077</sup> » d'autres échanges dans une

---

<sup>1073</sup> Enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XXI, p. 44

<sup>1074</sup> Bande son N°7, rencontre du groupe interculturel, janvier 2004

<sup>1075</sup> Transcription du 25 avril 2004, sous groupe interculturel.

<sup>1076</sup> S.B., enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XXI, p. 28

<sup>1077</sup> idem

logique de reconnaissance, de respect. La cause motrice est la découverte « de la richesse de l'Autre » pour défendre la diversité culturelle contre la mondialisation marchande (son uniformisation et son appauvrissement), en espérant y puiser des forces de créativité historique, des valeurs de solidarité, de partage : de quoi bâtir un autre modèle de société qui s'appuie « sur ce qu'il y a de positif » dans chaque culture. La remise en cause de l'ethnocentrisme consiste à rechercher le salut chez les autres : posture diamétralement opposée à celle d'y projeter ses idées, mais tout aussi asymétrique, qui fait penser à un courant universaliste négatif<sup>1078</sup>. Pour Amselle, l'Afrique tant à être vue par exemple comme une immense friche, un « réservoir d'imaginaire », remède contre un intellectualisme asséché. De la « FrançAfrique » à la « FrançAfriche », il n'y aurait qu'un pas ?<sup>1079</sup> Cette thérapeutique par l'exotisme a pu nourrir des discours philosophiques ou des idéologies en mal d'inspiration pour y puiser une nouvelle source de réflexion.

« Le travail du groupe, c'est de permettre l'éclairage de nos impuissances par d'autres cultures...et de trouver des réponses<sup>1080</sup> »

Pour le groupe, reconnaître cette diversité culturelle, prendre en compte cette « existence de l'Autre », pourrait permettre d'apprendre des choses de chacun qui enrichissent les réflexions. La condition de cet enrichissement réside pour le groupe dans le préalable de ne plus déclarer une culture supérieure à une autre. En somme comme le dit un participant une éducation à la fraternité.

« Le groupe qui s'est formé fin 2003, par sa composition même représente des personnes de cultures différentes. Certains viennent d'autres continents : un Burkinabé, un Camerounais, une Aguaruna d'Amazonie péruvienne ; parmi ceux et celles qui vivent en Bretagne parfois depuis leur naissance, certains ont souffert, dans leur enfance, du rejet de leur culture d'origine, bretonne ou portugaise ; d'autres ont senti dans la culture française une richesse venant d'apports de toutes sortes. Cette diversité a permis au départ des échanges passionnants, tous les membres du groupe ayant le souci de prendre conscience de leurs différences culturelles, de découvrir ce qui faisait leur valeur et de construire ensemble : chaque culture avait quelque chose à apporter aux autres et aucune ne pouvait se prétendre supérieure.<sup>1081</sup> »

« Notre problématique : nous nous sommes demandés ce qui nous révoltait, que nous voulions vraiment changer et qui nous amenait à nous engager profondément dans une action, support de notre recherche. Nous sommes arrivés peu à peu à dire que c'était la non prise en compte de l'individu dans sa dimension culturelle et que cela entraînait certainement la majorité des conflits actuellement. Nous nous sommes demandés quelle était la cause de cette non prise en compte et nous nous sommes mis d'accord sur la formulation suivante, sachant qu'elle devra être améliorée : 'la marche forcée d'un progrès technique au service d'un système de profit économique culturicide entraîne la destruction de la diversité des cultures et de la possibilité d'inventer (ou de reconstruire) à partir de celles-ci d'autres interactivités »<sup>1082</sup>.

« le primat doit revenir au culturel parce que c'est une fois qu'on est en bonne intelligence qu'on peut poser des questions de développement et les questions économiques et non le contraire (...) Si tu modifies la relation à la personne qui est immigrée, soit à la personne qui est différente, et même toute différence entre les hommes, et que tu reconnais l'autre comme ayant une culture porteuse de valeurs, automatiquement les rapports économiques vont changer »<sup>1083</sup>

<sup>1078</sup> BENSARD, D. *Eloge de la politique profane*, Albin Michel, 2008, p. 192

<sup>1079</sup> AMSELLE, J.-L. *L'art de la friche : essai sur l'art contemporain africain*. Flammarion, 2005.

<sup>1080</sup> compte rendu du comité de pilotage, mars 2004

<sup>1081</sup> Document écrit produit par le groupe « Trois années de recherche-action pour le sous-groupe Eduquer au politique par la rencontre interculturelle » p 1

<sup>1082</sup> Synthèse des travaux du groupe, p 7

<sup>1083</sup> idem, p 8

Il s'agit pour le groupe à la fois de mettre en valeur cette diversité culturelle (« défendre l'importance culturelle de chacun »), et en particulier les savoirs populaires opprimés (parce que « dénigrés dans leur culture, dans leur identité propre, de peuple, en Amérique latine ou ailleurs, en Bretagne »), de l'international au local (« faire le lien entre ici et le Sud » et « entre immigrés au sens large »), en tissant et croisant des expériences différentes. Au cœur de cette cause la question « Comment la valorisation des pratiques culturelles populaires peut participer à une émancipation sociale ? <sup>1084</sup> ».

L'intervenante du colloque de janvier 2003, Perez-Vitoria<sup>1085</sup>, de la Ligne d'Horizon avait déjà ouvert cette piste pour « assurer les conditions de l'autonomie et en particulier en redonnant aux pays du Sud les moyens de leur propre histoire ». Des témoignages de participants font écho à cette stratégie de transmettre et « défendre sa propre culture » en insistant toujours « sans prétendre à sa supériorité ».

« A.P. : d'ailleurs justement en Equateur quelques-uns du comité de l'éducation populaire disent nous on veut comprendre notre peuple et notre histoire mais on ne veut plus que ce soit les occidentaux qui écrivent sur nous et qui expliquent et qui viennent nous poser des questions et nous interviewer, on veut que ce soit nous, leur demande c'est de se former en anthropologie en sociologie et de comprendre <sup>1086</sup> »

D.D. : « Nous n'avons de leçons de civisme à donner à personne, tout ce qu'on peut dire c'est : mon expérience peut être différente de la tienne, ou de celle des autres mais je n'ai pas de leçons à donner »

---

Pour faire advenir le monde tel qu'il devrait être c'est-à-dire qui ne reproduise pas l'ethnocentrisme dénoncé, le groupe pose un préalable : ne plus déclarer une culture supérieure à une autre. Le groupe esquisse une relation entre culture et économie au niveau mondial, mais son fort sentiment d'impuissance face à ses logiques, conduit à une forme de refoulement en faveur de la question du respect de la diversité culturelle, perçue comme susceptible de renouveler la créativité pour une société meilleure.

#### *III.1.2.4 Critique de la domination culturelle et critique sociale*

Au regard de ma problématique d'une éducation populaire politique qui suppose l'instruction rigoureuse des conflits (antagonismes sociaux, conflits d'intérêts et de légitimité), comment le groupe a-t-il cultivé, complexifié ses opinions ? Comment a-t-il exploré les contradictions et analysé les rapports entre forces sociales qui organisent la société et ceux qui s'y trouvent confrontés ou la subissent ?

---

Mon analyse (qui relève d'un choix de méthode puisque les controverses sont ensuite traitées au niveau des discussions du groupe plénier) met ici l'accent sur ce qui constitue le cœur des échanges internes au groupe. Cela n'obère pas les divergences exprimées au cours des discussions (mentionnées dans la présentation du cheminement du groupe). Ces dernières n'ayant pas entamé la cohérence des nouvelles justifications, mon propos porte sur le corps principal des idées exprimées au niveau du groupe.

---

<sup>1084</sup> Y.B., enregistrement de la rencontre du groupe interculturel, décembre 2003

<sup>1085</sup> PEREZ-VITORIA, S. « L'après-développement ? », op.cit.

<sup>1086</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p. XX

## → Le complexe du colonisateur et la nostalgie du paradis perdu

Le groupe prête attention aux contradictions au moment où les points de vue sont exprimés mais il ne peut s'empêcher d'instruire le réquisitoire contre l'Occident pour chercher à s'absoudre de sa culpabilité du colonialisme. Même s'il dévoile l'impasse dans laquelle cette culpabilité l'amène, la honte et la censure de ses propres valeurs (l'illusion de la neutralité) par repentance, la faute de l'Occident est plus forte, face à des membres du groupe qui s'en présentent comme les victimes.

Dans le groupe étudié dans cette thèse, des histoires témoignent de ces attitudes critiques envers les occidentaux venus pour 'aider'.

A.P. : « En Equateur, quelqu'un qui est venu en France, a constaté les chômeurs, les gens dans la rue, dans le métro, des gens qui meurent de faim, et il m'a dit 'et vous venez nous faire des leçons de morale alors que chez vous il y a aussi de la galère !'<sup>1087</sup> ».

Pour Ziegler<sup>1088</sup>, la récusation de toute tentative d'ingérence occidentale trouve d'abord son origine dans le mutisme de l'Occident vis-à-vis de la mémoire blessée des peuples du Sud. Les demandes de justice, de repentance, se multiplieraient et l'auteur essaie de comprendre les raisons de leur soudaine résurgence et coïncidence sur les trois continents. La deuxième explication tient pour lui à une contradiction insupportable entre démographie et pouvoir : « depuis plus de cinq cents ans, les Occidentaux dominent la planète. Or les Blancs n'ont jamais représenté plus de 23,8% de la population mondiale- à peine 13% aujourd'hui. <sup>1089</sup> ». Selon lui, pour les peuples « vivant dans l'hémisphère Sud » l'actuel ordre économique du monde imposé par les oligarchies du capital financier occidental serait le produit des systèmes d'oppression antérieurs (traite et exploitation coloniale). Ces nouvelles humiliations, renchériées par le double langage permanent de l'Occident (dont la pratique démentirait constamment les valeurs proclamées notamment en confondant ses leçons de morale avec ses intérêts économiques), viendraient nourrir cette haine. Les questions que porte le sous-groupe de cette recherche-action résonnent avec cette actualité internationale. Le contexte est effectivement porteur pour de telles revendications.

Etudiant les discours du groupe, leurs justifications, j'ai constaté l'importance, spécifique à ce groupe, d'un vocabulaire à caractère religieux : « missionnaire », « culture judéo-chrétienne », thématiques de la perte, de la faute et de la réparation, « le religieux », « le spirituel », « initiation », « rituel », « profanation », « faire le mal ». La thématique du paradis perdu, de l'âge d'or, du monde pur d'avant, est un axe important de justification de la critique de l'Occident dans le groupe. Avant l'arrivée des Occidentaux, de l'influence occidentale, des lumières de la ville et de la modernité, les villages et les peuples vivaient heureux et en harmonie entre eux (partage, communauté) et avec leur milieu... ou si on laissait vraiment les peuples vivre comme ils veulent, satisfaire leurs besoins fondamentaux, tout irait pour le mieux. Dans ce cas, le paradis perdu est présenté comme naturellement sans conflits (équilibre entre individu, communauté et nature).

Au Togo ou ailleurs « Avant au village, on ne laissait jamais quelqu'un totalement sans rien » ; « avant ils avaient des échanges gratuits, les récoltes se faisaient de manière communautaire », « avant ils replantaient beaucoup plus » ; « avant il y avait des comités de village » ; « certains peuples pourraient vivre de façon autonome si on les avait laissé

<sup>1087</sup> rencontre de décembre 2003, sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique interculturelle »

<sup>1088</sup> ZIEGLER, J. *La haine de l'occident*. Albin Michel, 2008.

<sup>1089</sup> Ibid. p. 16

tranquilles » ; « le porte parole des Masai disait qu'en France on avait vraiment perdu quelque chose »<sup>1090</sup> ...

Mirage de la science et de la ville, création de besoins inutiles et pollution, colportés par l'Occident, se traduisent en honte et culpabilité pour ceux du groupe (international) qui se sentent occidentaux. Pourtant, l'idée de « ce paradis perdu » ne fait pas l'unanimité dans le sous-groupe. Les témoignages critiques de deux participantes (par rapport aux traditions) n'atteignent pas les certitudes développées au cours de la discussion. Le reste du groupe semble encenser les valeurs traditionnelles « ancestrales » et être fasciné par les savoirs des autres cultures.

S.B. : « C'est comme la démocratie, pour Dj. c'est une question d'équilibre des pouvoirs, c'est pas la démocratie comme chez nous, par exemple, il n'y a personne qui peut décider tout seul, l'un a les terres (c'est lui qui aura l'autorité quasi-religieuse), l'autre est le pouvoir familial, il y aura toujours des contre-pouvoirs »<sup>1091</sup>.

La critique que porte le thème du « paradis perdu » concerne le capitalisme comme système de destruction, du monde et de la nature, de tous les collectifs sociaux et humains et des individus eux-mêmes. Les acteurs du groupe déplorent dans les « pays du Sud » les mêmes transformations qui ont affecté à l'époque du mouvement des enclosures en Angleterre les communautés paysannes. Au XVI<sup>ème</sup> siècle en Angleterre ce mouvement (qui pour Marx est au début du capitalisme) a mis fin aux « commons » : le système d'enclosure a redéfini le droit de propriété et interdit aux communautés paysannes les droits d'usage des terres ensuite fermées, clôturées. Ont ainsi été détruites des collectivités paysannes avec leurs intelligences collectives. Mais puisque le capitalisme ne peut être dénoncé comme système d'exploitation et de destruction<sup>1092</sup>, c'est donc l'Occident qui est ici désigné comme responsable. De ce point de vue la sensibilité à l'inégalité économique est plus internationale que nationale : les participants semblent plus touchés par les oppressions nord-sud que par les inégalités en France. La pauvreté dans les pays dits du Sud est-elle plus visible, plus exotique ? Cet engagement offre-t-il indirectement d'autres rétributions (reconnaissance, relations affectives, relations sociales intenses... ?) que si ces mêmes personnes se consacraient à ces problèmes en France (le « choc culturel » est-il aussi important, la barrière est-elle moins franchissable?).

La fascination qu'exerce cet Ailleurs sur le groupe maintient une part d'illusions importantes (sur un possible retour en arrière comme sur l'homogénéité des cultures concernées) avec des représentations très schématiques « du Nord et du Sud » alors même que le groupe s'est fixé comme point de départ de son éducation au politique de déconstruire les clichés, les stéréotypes. Le négatif de l'occidental voué à être un colonisateur dessine son positif comme le paradis perdu. Le sentiment de culpabilité avec le passé colonial et avec le modèle de développement aujourd'hui imposé à ces pays du Sud renvoie le groupe à un complexe du colonisateur plutôt qu'à une analyse rigoureuse et contradictoire des problèmes.

F.F. « Ils n'avaient pas besoin de nous et c'est nous, enfin pas nous directement mais notre modèle qui a créé des problèmes »<sup>1093</sup>.

S.B. : « En Amazonie il y a certaines cultures différentes mais aucun peuple ne prétend imposer sa culture aux autres ! Nous notre problème c'est qu'on a notre culture qui est occidentale et qu'on a pensé que c'était le modèle universel et on veut que tout le monde prenne notre modèle ! »<sup>1094</sup>

<sup>1090</sup> D.D., A.P., Y.B., S.B. rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXVIII-XIX

<sup>1091</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXIV

<sup>1092</sup> cf supra « Le sentiment d'impuissance face à la logique économique du capitalisme avancé »

<sup>1093</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXIX

<sup>1094</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXIII

Dans ce schéma, prendre position, juger d'une relation de domination au sein d'une autre culture, est coupable puisque c'est reproduire une attitude coloniale, dominatrice. Cet interdit du jugement, entrave une partie de l'exercice de la critique de se pouvoir.

« Ce n'est pas nous qui pouvons dire ce qui est positif, c'est en travaillant ensemble que ce qu'il y a de positif va être reconnu interactivement <sup>1095</sup> »

« nous n'avons pas de leçon de civisme à donner à personne, tout ce qu'on peut dire c'est : mon expérience peut être différente de la tienne, ou de celle des autres mais je n'ai pas de leçon à donner (...) parce que les leçons de civisme ou l'éveil à la citoyenneté, ou l'engagement dans une politique, ça ne peut pas passer par du discours, par contre si on fait quelque chose ensemble et qu'on dit 'voilà ce qu'on fait ensemble, à notre niveau, pour contribuer à ça, on est dans l'action, pas dans le blabla qui dit : c'est comme ça qu'il faut faire ou 'moi si j'étais à ta place je ferai comme ça <sup>1096</sup> »

« qui dit 'valeur' dit également 'jugement' donc supériorité du classement ou de l'arbitrage (...) Autrement dit faut-il chercher absolument des 'VALEURS UNIVERSELLES' ou peut-on accepter de laisser cohabiter des valeurs différentes voire contradictoires ? <sup>1097</sup> »

La construction qui soutient le discours décrit « la figure du bon sauvage et du mauvais civilisé ». Pour Laplantine cette dernière est la même construction que « la figure du mauvais sauvage et du bon civilisé », soulignant que la répulsion est toujours prompte à se transformer en fascination <sup>1098</sup>. « L'autre n'est pas considéré pour lui-même. C'est à peine si on le regarde. On se regarde en lui <sup>1099</sup> ». Le réquisitoire contre la civilisation et l'éloge de la naïveté originelle de l'état de nature, dessinent en effet un état paradisiaque qui aurait été le leur autrefois, en exaltant la douceur des sociétés « primitives », fustigeant tout ce qui appartient à l'occident. Ce désir de faire exister dans un « ailleurs » une société de plaisir et de bonté, une humanité conviviale correspond aussi à un besoin d'espoir pour ces militants de gauche qui ne perçoivent pas de perspective de transformation sociale dans le système capitaliste avancé. Il exprime en même temps cette nostalgie de l'ancien subsistant encore dans l'ailleurs, très typique de la philosophie Rousseauiste de l'état de nature harmonieux opposé au vice de la culture et de la civilisation.

Taguieff remarque que la désabsolutisation du progrès a entraîné un obscurcissement de l'avenir et, corrélativement un double effet de centration sur le passé (objet du « devoir de mémoire » ou de l'obligation de « repentance ») et sur le présent (dimension temporelle privilégiée par l'action d'urgence, l'action humanitaire, etc. <sup>1100</sup>). A l'instar de ce groupe, la passion de la table rase aurait trouvé récemment une forme inédite de manifestation : une forme moralisante, à base de culpabilité indéfiniment déclinée à l'égard du passé, la posture de « repentance » généralisée <sup>1101</sup>. Il s'agirait que les contemporains affirment et endossent la responsabilité des générations passées en criminalisant et condamnant tout ce qui peut l'être du passé. Un écho récent de ces questions dans les débats actuels concerne les lois mémorielles.

Nora et Chandernagor dans leur ouvrage « Liberté pour l'histoire » se sont intéressés à la logique implicite de ces lois et à ses conséquences. Nora dénonce le procédé selon lequel 2000 ans de culpabilité chrétienne relayée par les droits de l'homme, se réinvestissent au nom

<sup>1095</sup> Synthèse des travaux du groupe, p 8

<sup>1096</sup> idem p 9

<sup>1097</sup> idem p 13

<sup>1098</sup> LAPLANTINE, F. *L'anthropologie*. (1<sup>ère</sup> édition, Seghers, 1987). Payot & Rivages, 1995, pp. 44 à 48

<sup>1099</sup> Ibid. p. 50

<sup>1100</sup> TAGUIEFF, P.-A. *Résister au 'bouguisme'. Démocratie forte contre mondialisation technophobe*. Mille et une nuits/ Arthème Fayard, 2001, p. 27

<sup>1101</sup> Ibid. p. 41

de la défense des individus, dans la mise en accusation et la disqualification radicale de la France. Prenant position contre l'instrumentalisation de l'histoire, il montre que ces lois reposent avant tout sur des considérations électoralistes plus que sur la raison. L'école publique, appelée à s'engouffrer<sup>1102</sup> dans la brèche, le ferait avec d'autant plus d'ardeur qu'à la faveur du multiculturalisme elle a trouvé dans cette repentance et ce « masochisme national » une nouvelle mission. Ainsi, après avoir porté, défendu les luttes pour l'émancipation contre la dictature, la France serait « devenue l'avant-garde de la mauvaise conscience universelle. Lourde rançon, singulier privilège »<sup>1103</sup>. Ces lois se présentent sous le jour d'une justification simple : rendre justice à la souffrance humaine mais avec quelles conséquences ? Celle notamment de l'ouverture d'une rétroactivité sans limites et la victimisation généralisée du passé. L'histoire n'étant qu'une longue suite de crimes contre l'humanité et puisque leurs auteurs sont morts, Nora pose la question de savoir qui doit être tenu pour responsable de ces crimes passés : les professeurs qui l'enseignent, l'ensemble des français ? Pour les auteurs l'importance que prend la mémoire sur l'histoire écrase la compréhension des enchaînements et est anachronique au sens où elle applique des critères et des valeurs contemporaines à des périodes lointaines. Cette explosion de la repentance en France serait proportionnelle à la prétention séculaire à l'universel, ce qui expliquerait le rapport si maladif de la France à son passé. Elle « a même remplacé le capitalisme comme cible principale de la radicalité critique, dont la France a conservé l'apanage. Plus encore que l'antisémitisme dans ses racines chrétiennes, le crime colonial entraîne une condamnation de ce que nous sommes et avons été. C'est le péché vraiment capital<sup>1104</sup> ».

Le travail de ce groupe s'inscrit pleinement dans la généralisation de cette repentance, qui couvre une radicalisation pour le moins problématique de la mémoire, et une utilisation abusive de celle-ci (faire du passé qui n'appartient à personne l'affaire de tous). Eu égard à ma problématique d'une éducation populaire politique, il me semble que ces éléments confortent l'idée selon laquelle ce complexe du colonisateur fait écran à une analyse rigoureuse des problèmes et finalement à l'expression d'une critique radicale de l'ordre existant. Quelles sont les conséquences d'une logique de valorisation et de respect des racines culturelles telle que défendue par le groupe au nom de l'émancipation ?

### → L'impasse d'une assignation à résidence identitaire pour l'émancipation

Le groupe mise sur la formidable richesse des cultures et particulièrement « minoritaires » pour faire contrepoids à leur culpabilité des dominations passées et présentes des pays du Nord envers les pays dits du Sud. Ce faisant, il a tendance à uniformiser lui aussi la culture des uns (par exemple la culture dite occidentale) et celles de « l'Autre », comme s'il existait vraiment « Une culture » dans chaque groupe qui s'en revendique, gommant la présence d'intérêts divergents, de conflits internes à tel groupe culturel.

Tour à tour la culture des autres lointains géographiquement ou dans le passé (les sociétés anciennes) fascine les uns par son exotisme (« les valeurs des sociétés traditionnelles se retrouvent vraiment ») et interroge aussi parce qu'elle peut choquer. Elle pourrait ouvrir à un chantier sur les parts libératrices et carcérales de toute identité. Mais l'affirmation de respect des cultures là encore est plus forte que les contradictions soulevées, elle exige d'apprendre des autres cultures, et de ne surtout pas juger. Par exemple en toile de fond des discussions, la question religieuse est récurrente (Catholicisme, Islam, pratiquante, Jésus, spirituel, sacré, profanation,

<sup>1102</sup> Le Président de la République, Sarkozy, a même proposé que chaque élève porte le nom d'un enfant juif pour mieux lui faire saisir le drame de leur déportation et extermination

<sup>1103</sup> CHANDERNAGOR, F. et NORA, P. *Liberté pour l'histoire*. CNRS, 2008

<sup>1104</sup> *Ibid.*, p. 23



blasphème, autorité quasi-religieuse, rituel, familles chrétiennes plus monogames que les familles non chrétiennes) mais aucun participant ne se positionne sur la défense ou non d'un principe de laïcité, ou n'évoque le droit de ne pas croire et encore moins l'oppression religieuse.

Le groupe est conduit à fétichiser l'identité des autres parce qu'il a besoin de ce mythe, même s'il est critique à certains moments de la tradition, et y compris s'il reconnaît qu'il y a dans certaines cultures plus de complexité qu'on ne veut bien le présenter (ne serait-ce qu'au travers de l'expérience de quelques personnes du groupe). Là encore les nombreux signes de contradiction évoqués dans les discussions ne semblent pas entamer finalement la mise en valeur consensuelle des identités culturelles.

Ainsi les réactions ci-dessous expriment des visions plus ambivalentes de la culture et de l'identité.

S.B. : « Le problème c'est pas de garder la tradition. Une culture qui ne fait que garder sa tradition est déjà une culture morte.<sup>1105</sup> »

A. s'interroge sur la part conservatrice de tel système culturel sur les rapports de genre et la difficulté de s'émanciper de celui-ci :

A.P. : « moi par rapport aux femmes, j'ai été choquée, quand tu discutes avec certaines, femmes, il y en a une qui est devenue quelqu'un très actif au niveau des droits de la femme, pour elle c'est évident que la femme doit pas souffrir comme elle est, elle est équatorienne et a vécu tout le temps en Equateur, elle a beaucoup souffert et a été battue par son mari, torturée et s'est dit c'est pas possible que j'accepte ça donc elle a eu une réflexion parce qu'elle a rencontré d'autres gens qui lui ont sûrement amené à réfléchir là-dessus, mais elle me disait aussi parfois tu emmènes, tu discutes avec les femmes, elle fait partie de comités avec des femmes, mais après c'est compliqué, parce que quand elles veulent plus vivre dans un système tel qu'il est culturellement ben c'est très compliqué parce qu'il faut un suivi, il faut de l'appui qu'elles n'ont pas forcément, il y a des choses qui sont au fond, mais qu'elles n'osent pas dire certaines femmes quand elles le découvrent après de toute façon elles sont démunies /

D.D. : et puis sortir de la tradition c'est être exclu du groupe /

A.P. : voilà /

D.D. quelqu'un de solitaire est perdu, le groupe il est important<sup>1106</sup> »

Comme il faut respecter toute culture au nom du complexe du colonisateur, la tentation du groupe est d'opter finalement pour une conception de l'identité comme substance. La glorification des autres cultures a pour contrepartie une fiction : le caractère figé, pur et homogène d'une culture.

Amselle analyse cette idée très répandue dans plusieurs de ses ouvrages. L'uniformisation culturelle brandie par le groupe et au nom de laquelle celui-ci appelle à la reconnaissance de la diversité présuppose des cultures identifiables et pures. Cette uniformisation qui détruirait les cultures est un fantasme : il n'y a pas de culture isolée, ou pure au départ. Toute culture est mélangée. Amselle rappelle, avec des exemples historiques, que la mondialisation actuelle n'est pas une nouveauté. Elle a été précédée par des phénomènes similaires, " telle l'islamisation de l'Afrique au X<sup>e</sup> siècle puis sa christianisation au moment de la colonisation européenne, qui ont été récupérés, adaptés, en partie aussi rejetés et reconstruits par les cultures d'accueil. « La culture hindoue est la résultante de multiples échanges qui se sont produits entre elle et les cultures voisines ou éloignées au cours de l'histoire »<sup>1107</sup>.

---

<sup>1105</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXXIV

<sup>1106</sup> rencontre du groupe interculturel, décembre 2003, carnet XVII, p.XXV

<sup>1107</sup> AMSELLE, J.-L. *L'occident décroché : enquête sur les postcolonialismes*. Stock, 2008, p. 162

Des membres du groupe pointent d'ailleurs par des récits ce phénomène de bricolage des identités. N.D. a raconté au Tchad ce « que la religion a pu détruire chez eux, et comment ils ont fait semblant d'adopter la religion qu'elle soit d'Islam ou le christianisme (...) ». Y.B. dit qu'il se sent « du pays Pagan, breton », mais qu'il a « aussi toute une culture française », qu'il se sent aussi « profondément européen », et ne dit pas que parmi ses identités, l'une au l'autre ne l'emporte, il se sent aussi « un peu nord américain », il « aime bien les mélanges, et moins les musiques traditionnelles ». Le risque réel pointé par Amselle est celui du durcissement des identités.

Il montre que dans leur enthousiasme à dénoncer l'Occident colonialiste, les tenants des théories subalternistes en viennent à défendre un essentialisme des cultures africaines, indiennes, amérindiennes. En niant le caractère hybride qui caractérisait ces cultures bien avant le capitalisme, ils rejoignent à leur insu les tenants les plus classiques de l'ethnologie coloniale<sup>1108</sup>. Pour lui, le danger de ces approches essentialistes des cultures réside dans la racialisation des sociétés, et avec elle le durcissement des identités (avec des guerres identitaires) et son énorme « avantage » consiste dans la mise à distance de la question sociale. Ainsi la mondialisation devient le théâtre d'un conflit d'identités, au détriment d'une remise en cause de la marchandisation accélérée de la société et du système capitaliste. Le culturel supplante la question sociale.

Cette fétichisation des cultures a pour corollaire ce que j'appelle l'assignation à résidence identitaire et donc le renforcement des étiquettes identitaires. Prêter main forte à une mise en valeur des identités culturelles aurait comme effet aliénant d'accoler à chacun un bagage identitaire réel ou fantasmé : la lettre adressée au cours de la recherche-action par un des participants du groupe au Président de la République en est un exemple<sup>1109</sup>. Elle fait part de la souffrance de N.S.D., français d'origine tchadienne, vis-à-vis de ce qu'il appelle « la frontière invisible qui sépare les français de différentes couleurs », un apartheid qui veut qu'on lui demande en toutes occasions quelle est son origine.

Le partisan du complexe du colonisateur « échoue à prendre conscience du fait que l'Autre est intimement déchiré : loin de s'identifier simplement à leurs coutumes, les membres d'une autre culture peuvent prendre de la distance par rapport à elle et se révolter contre elle - dans de tels cas, la référence à la notion « occidentale » de droits humains universels peut justement servir de catalyseur mettant en branle une véritable protestation contre les contraintes de leur propre culture.<sup>1110</sup> » Plutôt qu'une assignation à résidence identitaire, l'enjeu d'une éducation au politique ne serait-il pas justement de poser l'identité comme un processus et de souligner les ambiguïtés des mouvements identitaires (les tensions entre les polarités libératrices et carcérales de l'identité), leur éventuelle récupération à d'autres dessins que celui de l'émancipation. « L'identité serait politique en tant qu'effet d'un rapport de pouvoir spécifique, mais la véritable politique, celle des luttes contre l'assujettissement, consisterait fondamentalement en une lutte contre l'identité<sup>1111</sup> ».

De même cette éducation au politique devrait permettre de questionner l'idée qui nous fait croire en l'utilité de la censure de son propre jugement au nom du complexe du colonisateur occidental. La neutralité n'existe pas, c'était une des premières choses que le groupe avait soulignée. On ne peut s'abstraire de sa propre culture (on la porte qu'on le veuille ou pas).

<sup>1108</sup> BEJA, J.-P. « Amselle, Jean-Loup. – *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes* » En ligne], *Cahiers d'études africaines*, 191 | 2008, mis en ligne le 09 décembre 2008. Consulté le 22 octobre 2009.

Disponible sur : <http://etudesafricaines.revues.org/index13262.html>

<sup>1109</sup> Courrier électronique de N.S.D. du 02.07.05 Apartheid dans la République

<sup>1110</sup> ZIZEK, S. *Plaidoyer en faveur de l'intolérance*. Climats, 2004, pp. 79-82

<sup>1111</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. op. cit. p. 295

Cette attitude de dissimulation pourrait être interprétée comme un possible « effet Masoch » (tel que le nomme l'analyse institutionnelle<sup>1112</sup>) qui désigne le paradoxe qui veut que tout individu ou groupe qui nie la position qu'il a dans l'institution voit cette position se renforcer. Enfin, comment l'ouverture sur les autres pourrait-elle encore avoir un sens si l'on ne sait plus soi-même qui l'on est ? Pour construire une relation d'émancipation réciproque encore faut-il mutuellement s'engager suffisamment : cela passe « par une 'mise à l'épreuve de soi par l'autre et de l'autre par soi'. Celle-ci nous oblige à une certaine distance vis-à-vis de notre propre culture et nous permet d'être enseigné par l'autre. Pour que cette mise à l'épreuve et cet enrichissement puissent avoir un sens et être effectifs, encore faut-il que l'un et l'autre aient leur propre consistance. L'illusion répandue aujourd'hui consiste à croire que, dans la rencontre avec l'autre, nous pouvons totalement faire abstraction de notre culture pour se penser comme un individu atomisé dans un univers purement formel de communication »<sup>1113</sup>. Cela suppose de ne pas esquiver les différences et les contradictions. Cette confrontation peut amener à mieux prendre conscience des acquis et des lacunes de chacun de ses héritages. Le Goff sur ce point invite à renoncer à la culpabilisation malsaine qui lamine l'estime de soi et surtout piège l'esprit critique et la réelle ouverture sur les autres. Le profond scepticisme quant aux capacités émancipatrices des démocraties européennes ne doit pas faire oublier qu'aucun peuple ne peut revendiquer un blanc seing, en revanche il importe de savoir « à quoi l'on tient dans l'héritage qui nous a été légué tant bien que mal au fil des générations ». Les aspirations à l'émancipation, à l'égalité, sont loin d'avoir épuisé leurs traductions.

#### → La critique de l'uniformisation culturelle obère la question sociale

Le travail de libération qui s'est mis en branle lorsque les acteurs de ce groupe en sont venus à comparer leurs situations respectives et à se demander pourquoi ce sont toujours les pauvres qui subissent même lorsque les actions prétendent les aider, a permis qu'au cours de ce rapprochement se constitue un collectif d'individus, à partir desquels la critique a pu commencer à se redéployer... Ils doivent effectivement pour accroître leur force rendre patent ce qui les rapproche<sup>1114</sup> et constituer quelque chose comme des classes c'est-à-dire tenter de contrecarrer la fragmentation à laquelle ils sont assignés dans la réalité en confectionnant des points de repères autour desquels ils puissent se rassembler. Ici le rapprochement s'est effectué autour d'une série de dominations exprimées en terme de mépris culturel.

En m'appuyant sur le travail de Boltanski et Chiapello sur les sources d'indignation vis-à-vis du capitalisme<sup>1115</sup> je note que les membres du groupe concentrent leur critique sur la perte d'authenticité typique de la « critique artiste ». Celle qui désigne principalement une uniformisation, ou une déperdition de différence entre les êtres –objets ou êtres humains. Les auteurs montrent que cette critique de la massification réapparaît régulièrement sur plusieurs éléments (sur l'organisation du travail, la pensée ou l'action politique, par la consommation d'objets, le rôle des médias, ...). Au travers de ce groupe et aujourd'hui dans l'actualité la crainte de l'uniformisation de la culture s'exprime à partir de la mondialisation (d'où toute la thématique de la richesse culturelle à préserver).

<sup>1112</sup> HESS, R. et AUTHIER, M. *L'analyse institutionnelle*. 2<sup>ème</sup> édition. PUF, 1994 HESS, R. et AUTHIER, M. *L'analyse institutionnelle*. 2<sup>ème</sup> édition. PUF, 1994, p. 66

<sup>1113</sup> LE GOFF, J.-P. *La démocratie post-totalitaire*. La Découverte, 2003, pp. 191-193

<sup>1114</sup> BOLTANSKI, L. « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination » [en ligne], *Tracés. Revue de Sciences humaines, Hors série 2008*, décembre 2008, mis en ligne le 19 janvier 2009 [consulté le 14 octobre 2009]. Disponible sur : <http://traces.revues.org/index2073.html>

<sup>1115</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit. p. 529

Cette critique artiste comme recherche d'authenticité (contre l'uniformisation) se centre sur les inégalités de considération culturelle (déni de reconnaissance) et non sur les inégalités sociales. Alors que Perez Vitoria dans son intervention au colloque de Brest (janvier 2003) dénonçait la marchandisation généralisée en appui de sa critique, et rendait responsables les institutions internationales, les firmes multinationales et l'Occident de ces logiques, le groupe semble avoir accepté de distinguer les deux types de critique, artiste et sociale.

Ce découplage de la critique sociale et de la critique artiste, focalise l'attention sur l'oppression culturelle, en laissant de côté l'oppression économique. Le rapprochement de « classe » des minorités ou des cultures dominées se forme contre l'occident, mais laisse d'une certaine manière le capitalisme et ses logiques d'exploitation à l'abri des remises en cause. Or, la domination culturelle n'est pas une fin en soi, c'est l'exploitation qui est visée au travers des mécanismes d'infériorisation et non l'inverse, ce que tentent de faire accroire les théories subalternistes. Si on ne fait pas cette distinction, alors toute position de transmission de savoirs se trouve interdite. Ici l'acte est délié de son intentionnalité. L'analyse est bloquée par le sentiment de culpabilité à la place d'une analyse poussée et transversale des responsabilités et enjeux en présence dans le système international. Les personnes se trouvent condamnées au nom de leur couleur de peau ou de leur origine, et non par ce qu'il font. Le groupe en fait un problème d'être et d'attitude. C'est un racisme à l'envers.

De cette manière la dénonciation de l'ethnocentrisme permet de dépolitiser la question socio-économique. Cette introspection dans l'exercice critique du groupe signale la perte de terrain d'influence de la critique sociale inspirée des socialistes et des marxistes. Cette évolution des revendications démocratiques est un élément majeur des trente dernières années pour les analystes de la vie politique. Ces revendications s'exprimeraient de plus en plus dans le registre de l'être et moins dans celui de l'avoir. Dans les deux cas il s'agit bien d'une revendication d'égalité, mais dans la première il s'agit d'une égalité-singularité-différentialiste, tandis que la seconde s'affirme comme une égalité-similitude-universaliste. Fraser<sup>1116</sup> distingue entre l'accent mis par ces luttes soit sur la redistribution, soit sur la reconnaissance même si dans les deux cas la revendication en terme de mieux être matériel revient aussi à demander à être reconnu comme citoyen à part entière, et si l'exigence en terme de reconnaissance, indirectement en attend aussi des bénéfices matériels.<sup>1117</sup>

Boltanski et Chiapello développent l'idée que le capitalisme a besoin de se justifier pour renouveler l'adhésion à sa cause, et qu'il a intérêt à incorporer les critiques qui lui sont adressées. Freire disait en 1974 « Ce que veulent les oppresseurs c'est transformer la mentalité des opprimés et non la situation qui les opprime, pour que ceux-ci, mieux adaptés à cette situation, soient mieux dominés<sup>1118</sup> ». Dès lors un des moyens du capitalisme d'échapper à ses critiques, consiste à valoriser une des critiques au détriment de l'autre. En ce sens, il se peut fort qu'une récupération de la critique des injustices en terme de mépris des identités aboutisse, si l'on n'y porte pas attention, à écarter la critique sociale.

A ce titre, il faut entendre que les participants, au sein du groupe, lorsqu'ils énoncent leur haine de l'Occident, font tout autant porter leur critique sur « le mode de développement » même si la dénonciation culturaliste prime. D'ailleurs, Braudel définit l'Occident

<sup>1116</sup> FRASER, N. « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du M.A.U.S.S.*, N°23, premier semestre, 2004, pp. 152-164.

<sup>1117</sup> CAILLE, A. (Dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ? Pièces pour un débat*. La Découverte, 2006, pp. 6-9

<sup>1118</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Syllepse, 2009, p. 69

essentiellement par son mode de production, le capitalisme<sup>1119</sup>. Les membres du groupe, je l'ai déjà souligné formulent des critiques sur les logiques d'exploitation économique du capitalisme, relayées par l'O.M.C., y compris impliquant les oligarchies du Sud et nomment l'enfoncement dans la misère des pays pauvres. Ce que les participants retiennent dans les expériences par exemple de tel peuple d'Amazonie est précisément aussi du domaine de leur forme de résistance au capitalisme. Enfin ils fustigent le modèle de production, de consommation et ses effets dans les pays riches. La question qui se pose est donc comment une éducation populaire politique pourrait permettre d'éviter de séparer les deux termes de la critique, artistique et sociale.

Il manque donc à l'exercice collectif de cette critique, de renouer avec un questionnement politique sur l'économie, sans lequel il ne peut être envisageable de prétendre viser l'émancipation intégrale et la transformation sociale.

La notion de la diversité culturelle connaît actuellement un succès important. Michaels constate avec regret que « la logique selon laquelle les questions sociales fondamentales portent sur le respect des différences identitaires et non sur la réduction des différences économiques commence à s'épanouir en France. »<sup>1120</sup>

Boltanski et Chiapello se sont intéressés à la littérature du management des années 1990 pour décrire les ingrédients de ce qu'ils pensent être à la base d'un nouveau système de valeurs imaginé par le capitalisme pour renouveler notre adhésion à son modèle. Ce nouvel esprit, que les auteurs appellent « la cité par projets », ou le « monde en réseau » rencontre certains attendus de la « diversité culturelle ». Cette nouvelle idéologie fait l'apologie du changement, du risque et de la mobilité contre l'idée « bien dépassée » de sécurité, de protection - typique de l'esprit précédent (lui associé à un monde clos, rigidifié, que ce soit l'attachement à la famille, la planification ou les organisations hiérarchiques de l'Etat ou de l'entreprise). Les qualités recherchées par ce nouvel esprit du capitalisme sont l'autonomie, la spontanéité, la mobilité, la capacité à tisser du réseau, la polyvalence, la convivialité, l'ouverture aux autres, aux nouveautés, aux différences, la disponibilité, la flexibilité, la créativité, l'accueil des expériences multiples... Dans ce monde-là, parmi les éléments essentiels qui constituent l'étoffe d'une personne (particulièrement d'un salarié) et sa grandeur (sa valeur), figurent la capacité à être *léger* parce que libéré du poids de ses propres passions, et de ses valeurs ; ouvert aux différences (à l'inverse des personnalités rigides, absolutistes, attachés à la défense de valeurs universelles). Pour les mêmes raisons la grandeur de la personne dans la Cité par projets n'est pas associée à l'esprit critique, sauf pour défendre la tolérance et la différence. Rien ne doit prendre le dessus par rapport à l'impératif d'ajustement ni lester ses mouvements parce que les situations que les entreprises doivent affronter sont elles-mêmes « complexes » et incertaines.

---

Le travail d'exercice collectif de la critique effectué dans cet atelier, interpellé par les autres groupes, m'a amené à penser que le groupe avait remis en cause les mécanismes de domination de l'aide au développement, de la solidarité, pour se saisir d'un autre prêt à penser, celui de « la diversité culturelle ». Cette interprétation s'est basée sur trois analyses : le « complexe du colonisateur », l'impasse d'une assignation à résidence identitaire et la critique de l'uniformisation culturelle comme substitut de la question sociale.

---

<sup>1119</sup> dans ses conférences à l'Université John Hopkins, cité par ZIEGLER, op. cit., p. 25

<sup>1120</sup> MICHAELS, W. B. *La diversité contre l'égalité*. Raisons d'agir, 2009 ; trad. de *The trouble with diversity : how we learned to love identity and ignore inequality*, Metropolitan Books, 2006.

Le mode d'implication et de problématisation du sous-groupe interculturel repose sur le témoignage et les récits de situations injustes, expériences douloureuses de mépris « culturel », que les autres participants questionnent et complexifient. S'ensuit une phase de justification et d'étayage intellectuel (définitions) en alternance avec diverses propositions d'enquête afin d'échanger avec des représentants de cultures dites « du Sud ». Ces enquêtes préfigurent l'outil interculturel de préparation à la rencontre en France avec les migrants ou à l'étranger pour expérimenter une politique de compréhension approfondie. Il s'agit de créer un contexte émancipateur pour que différentes cultures puissent rentrer en relation dans l'égalité, la réciprocité (co-culturalité).

Le défaut principal dénoncé du « monde tel qu'il est », réside dans l'ethnocentrisme occidental qui, sous couvert de coopération, de solidarité ou d'universalisme (définition unilatérale de son contenu) ou de l'école française, perpétue la domination des cultures minoritaires. Le lien que le groupe établit entre éducation au politique et pratique culturelle porte sur le moment où une culture veut en dominer une autre. Pour ce sous-groupe, le facteur dominant d'émancipation passerait par la dé-hiérarchisation des cultures, l'interconnaissance (avec un outil, une méthode adaptés) dans une stratégie de co-construction ouverte des savoirs. Altérer ses propres repères (en relativisant sa propre culture) au contact d'autres cultures permettrait de construire d'autres relations plus justes et donc de s'émanciper du modèle occidental, de ses rapports économiques.

### III.1.3. La démocratie associative

Le sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique associative » réunit des professionnels du champ socio-éducatif (animateurs dont je fais partie) et administrateurs d'associations de solidarité internationale, leurs portraits révèlent d'autres engagements<sup>1121</sup>.

De quelle manière le groupe anime ses discussions à partir de ses questions de départ ? Qu'est ce qu'il privilégie dans son cheminement ? Comment problématise-t-il son thème, avec quelles interactions avec le reste du groupe plénier ? Comment le groupe décline-t-il le cadre de perceptions de ses injustices, avec quel diagnostic ? Quelle représentation du monde tel qu'il devrait être véhicule le groupe ? Comment envisage-t-il de remettre en cause les phénomènes dénoncés ?

La présentation de l'exercice collectif critique tourné vers l'action, s'organise selon quatre directions. Le premier texte rend compte des principales étapes du trajet du groupe, ses tâtonnements et ses orientations préférentielles. Le deuxième sous chapitre vise à connaître le travail de définition des problèmes tel que reformulé par le sous groupe. Le troisième texte restitue les moyens envisagés par le groupe de faire advenir le monde tel qu'il devrait être. Enfin, je propose une mise en perspective critique du travail de problématisation du groupe par rapport à mon hypothèse d'une éducation populaire politique.

#### III.1.3.1 Partir des situations concrètes que chacun veut faire évoluer

Cette première présentation du sous-groupe se centre sur le parcours, les étapes principales du chemin entre dénonciation de situations problèmes et énonciation de moyens d'action. Par où le sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique associative » entreprend de se saisir de ses questions de départ sur les rôles des associations dans la politique actuelle, l'équation association/démocratie/solidarité, l'engagement associatif ?

Dès le départ et tout du long des échanges, le groupe s'accroche à des problèmes de définition : de la notion d'éducation, d'apprentissage, du et de la politique (distincte de la morale), de l'association, du conflit... Cette tendance à la spéculation d'une partie des membres du groupe est mise en tension par le rappel permanent de la nécessité d'une implication de la recherche-action sur le terrain.

Les participants entendent donc « partir des situations concrètes que chacun veut faire évoluer ». Chacun va tenter de présenter ce qui fait problème, ce qui bloque son action sur la réalité. A chaque rencontre le groupe tentera de faire le point sur les avancées, sur l'identification des nœuds de blocage et les actions à envisager. C'est peut être ce qui fait la spécificité de ce groupe par rapport aux autres : l'intention de s'engager chacun dans son terrain d'exercice dans une situation d'expérimentation, de transformation des pratiques, tout en s'alimentant collectivement pour se donner la force d'agir. Certains ont aussi proposé de s'impliquer dans l'expérience de l'un des membres (l'expérience sera imaginée à plusieurs reprises au cours de l'année suivante sans finalement passer à l'acte). Le groupe considère que chacun expérimente un angle de transformation dans sa pratique et que ce collectif est le lieu de recherche et de suivi de la recherche action.

<sup>1121</sup> Cf dans Annexe 8. Autoportraits du sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique associative »

L'ensemble des personnes du groupe jouant le rôle « d'accompagnateur – tuteur – orienteur » du travail de chacun (les réunions du groupe constituant des moments forts dans cette activité de suivi). Des discussions ont trait dès le démarrage sur la manière de négocier avec les différents lieux d'exercice une validation et une implication dans ces chantiers. Les participants ont fait le souhait de rester vigilant à ne pas rester dans l'entre-soi et à cet effet se sont demandés comment communiquer autour de la recherche action dans leur milieu professionnel et bénévole.

La transcription des rencontres a été réalisée assez scrupuleusement par ce groupe qui s'est réuni environ cinq fois par an une journée (entre les regroupements pléniers). Le groupe a consacré beaucoup de temps à retranscrire les discussions, mais n'a pas réussi au départ à retravailler à partir de cette matière. Il a ensuite privilégié la ré-exploitation des zones de divergences dans les discours du groupe (par écoute des enregistrements) sur la retranscription intégrale. Vers la troisième année (dernière année plutôt centrée sur l'action commune), les comptes-rendus ont été effectués sur un mode plus souple : une arborescence des thèmes de la discussion et une fiche décision (engageante) à l'issue de chaque rencontre. Certains utiliseront individuellement la technique de l'écriture d'un journal, ou carnet de bord.

S'apercevant que les difficultés repérées dans la vie associative sur la qualité du débat et de l'expression du plus grand nombre font aussi problème dans le groupe lui-même, les participants cherchent à s'appliquer ces exigences à eux-mêmes. Ils élaborent très tôt un cahier des charges interne pour formaliser l'animation du groupe. Cette régulation formelle pour garantir une meilleure expression de chacun fait l'objet d'ailleurs de critiques de la part d'un des autres sous-groupes qui trouve cette approche trop formaliste et peu désirable. Ce cahier des charges internes restera en fait assez inexploité dans la pratique du groupe, le cours libre de la discussion étant finalement préféré à la contrainte de l'observation des règles proposées. Il en restera une attention soutenue à l'écoute et à l'équilibrage des prises de paroles, mais une insatisfaction sur l'expression des désaccords latents dans le groupe et la capacité à en débattre politiquement.

Cette préoccupation trouvera un prolongement dans la recherche du rééquilibrage des pouvoirs dans le groupe plénier de la recherche-action elle-même. Partant du principe que ce qui se pratique dans le groupe plénier ou les sous-groupes est potentiellement reproduit ailleurs, ce groupe a cherché à interroger les pouvoirs dans la recherche-action. Après la dissolution du comité de pilotage (initié par des participants de ce sous-groupe), ce groupe a proposé de retravailler sur les différents statuts (professionnel, bénévole, personnel, initiateurs), les rapports de savoir-pouvoir, et les prises de paroles en repartant d'une analyse des extraits des discussions du groupe plénier.

Au fil des présentations des terrains de transformation de chacun, des éléments de diagnostic des problèmes rencontrés se sont progressivement dessinés : sur le contexte, le rôle des différents protagonistes, les enjeux des pratiques associatives. Chacun s'est servi des discussions pour envisager des moyens d'action et faire part en retour des effets au sein du groupe. Il s'agissait d'aider chacun à partir des situations à, approfondir sa réflexion personnelle, interroger ses postulats de départ, imaginer de nouvelles pistes d'action et s'y engager. Ce faisant, le groupe offrait de mettre en commun la façon dont chacun envisageait son métier, le sens qu'il y attribuait, source d'identité professionnelle. Lorsque des situations conflictuelles ont été vécues pour beaucoup sur les terrains d'action, le collectif de la recherche-action a servi de groupe de soutien, ressource (et le syndicat, de protection) par rapport aux prises de risques vécues par les professionnels.



Pour essayer de faire part des évolutions à l'extérieur du groupe, les participants ont imaginé et réalisé un « roman chemin » (cadavre exquis) et un « tableau des déplacements des pratiques », outil de suivi et de recul, sorte de carnet de bord collectif, transmis par courriel, au cours de la deuxième année.

Ex : tableau de déplacement de nos pratiques:

	Dans nos propres pratiques	Dans les pratiques de la structure choisie comme terrain de recherche action, comme chercheur collectif	Dans les pratiques d'un chercheur collectif informel
quelle pratique associative			
qu'est-ce qui a changé ?			

La troisième étape du groupe s'est traduite par le travail de repérage de ce qui faisait enjeu commun entre les participants et par l'identification des pistes d'action commune. Les acteurs de ce groupe partagent une vision critique des pratiques associatives jugées non démocratiques. Le groupe a donc voulu explorer au regard de cette exigence démocratique :

- la question de la forme associative elle-même (statut juridique, modèle d'organisation),
- la fonction des associations dans leur environnement et leur évolution (étaient-elles des espaces d'éducation au politique, d'émancipation ou de domestication),
- leur gestion des pouvoirs notamment au regard de sa professionnalisation et de son institutionnalisation,
- et leur outillage démocratique (outils d'interpellation, de débat).

Plusieurs propositions d'actions communes ont émergé :

- ouvrir le chantier du droit du travail dans les pratiques associatives (de la politique salariale au sens du travail)
- dresser une cartographie des formes associatives en incluant la dimension internationale,
- rencontrer des collectifs ayant des problématiques communes (démocratie interne, intention d'éducation au politique)
- recueillir des expériences associatives démocratiques
- tester une forme d'intervention, d'interview, publique pour interpeller les pratiques associatives sur leurs objectifs et leurs fonctionnements

Le groupe a finalement choisi de réaliser un spectacle de théâtre forum (théâtre de l'opprimé) sur la dimension politique des pratiques associatives<sup>1122</sup> pour interpeller plus largement d'autres acteurs dans leurs situations et entretenir le désir de faire autrement association à partir de leurs propres témoignages et d'autres recueillis au fil des rencontres.

Dans ce sous-groupe la dimension internationale s'est traduite à deux niveaux. Premièrement par l'exigence d'égale participation politique au nom du statut associatif, que ce soit au sein d'une équipe ou dans les relations de solidarité internationale, avec le souhait, d'analyses des pratiques, d'apprentissage réciproque des engagements politiques et des manières de s'associer dans différents pays sans perdre son regard critique (rejet du manichéisme : « le

<sup>1122</sup> Cf Annexe 13. Invitation à l'atelier de théâtre forum « Je m'associe, nous nous politisons »

Sud magnifique » et puis le mal occidental). « Comment on fait démocratie » ici et ailleurs en évitant de reproduire les rapports dominants en France et dans les relations internationales. Deuxièmement cette préoccupation s'est incarnée dans la volonté de faire prendre conscience aux gens de n'importe quel quartier, qu'ils vivent dans l'influence de ce qui se fait à l'échelle du pays, mais aussi de la région et des relations internationales et réciproquement que l'acte posé là peut avoir des conséquences plus larges.

« C'est déjà essayer de faire passer ce lien-là. C'est-à-dire on ne peut pas être désolidarisé de ce qui se passe partout dans le monde ».

---

En conclusion, parallèlement à une recherche régulière de définitions et d'approches théoriques savantes ou profanes, le groupe s'est approprié les situations problèmes que chacun voulait faire évoluer concrètement dans son exercice professionnel ou bénévole associatif. Cette approche impliquée et située a fait l'objet d'un suivi collectif typique du co-développement<sup>1123</sup> pour se confronter et repérer les enjeux communs. Le groupe a choisi in fine de partager ses questions et interpellations par un spectacle de théâtre forum pour politiser les pratiques associatives.

### *III.1.3.2 La dénonciation du rôle des associations dans la domestication*

Quel cadrage des situations problèmes le groupe effectue ? Comment interprète-t-il le monde tel qu'il est, avec quelles ressources ? Ce texte vise à prendre connaissance du travail de décodage que mènent les participants en vue d'orienter leur action d'émancipation. De quelle manière le groupe se positionne-t-il au regard de ce qu'il dénonce ? A quoi attribue-t-il les dysfonctionnements repérés ?

---

Lors des premières rencontres, les participants offrent en matière de départ plusieurs situations problèmes :

- des écarts entre les discours et les pratiques associatives (ni démocratiques, ni émancipatrices), entre ses valeurs personnelles et les actes posés de l'association
- des contradictions vécues entre la vocation de service, d'éducation et d'engagement militant,
- une institutionnalisation, des fonctionnements et règles, associatifs, inadaptés au débat démocratique et à l'émancipation,
- des actions de coopération internationale associatives qui rendent le « partenaire » plus dépendant et l'appauvrissent.

De quelles associations s'agit-il ? Selon la typologie de Ferrand-Bechmann<sup>1124</sup>, les acteurs font référence ici à au moins deux types d'associations :

- celles qui constituent une action volontaire pour apporter une réponse concrète à un problème social identifié (associations organisées sur la base du don ou de l'échange non monétaire entre les membres, souvent financées sur fonds propres) : activités humanitaires ou solidaires

---

<sup>1123</sup> PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec, 2002

<sup>1124</sup> FERRAND-BECHMANN, D. *Bénévolat et solidarité*. Syros Alternative, 1992

- et celles qui agissent dans la mise en œuvre d'équipements sociaux et médico-sociaux (en situation de prestataire pour le compte de l'Etat ou de collectivités locales avec délégation d'une mission de service public) : activité de service public

Les griefs visent des associations avec différents types d'activités dominantes : de « solidarité internationale » pour les unes (associations « privées » et sans permanent salarié), de service socio-éducatifs en milieu rural et de loisirs pour les autres (la plupart sont agréées associations d'éducation populaire), et enfin d'hébergement, ici de personnes handicapées pour la dernière (foyer d'hébergement). Ces dernières sont liées à l'existence d'équipements (maison pour tous, centre d'hébergement, centre de loisirs) gérés par une association Loi 1901 dans laquelle des membres de droit peuvent occuper une place politique prépondérante (communes, administrations,...). Les associations « privées », c'est-à-dire celles qui ne comportent pas dans leur conseil d'administration un membre d'une collectivité publique ou parapublique siégeant sur mandat de leur institution, sont peu nombreuses parmi toutes celles que l'on peut recenser en ce domaine (socioculturel)<sup>1125</sup>. Du côté des associations de service, il s'agit ici principalement d'associations que l'auteur qualifie de « service public » : souvent une collectivité publique et des personnes privées regroupées en une association de gestion. « L'Etat animateur <sup>1126</sup> » s'est déchargé sur la collectivité publique locale qui sous-traite à son tour des missions aux associations qu'elles contrôlent par l'octroi de moyens financiers. Cette gestion décentralisée se traduit par une configuration où les projets des participants individuels restent subordonnés aux projets ou à l'absence de projet des participants institutionnels voire des professionnels.

#### → L'absence de choix

Lors de la deuxième rencontre du groupe, l'accent des discussions porte sur une analyse de la société, dont la l'évolution est perçue comme conduisant à la dépossession des choix. L'Etat est pointé dans son rôle d'accompagnateur de la reproduction sociale, au travers en particulier du rôle de l'Education Nationale. L'école est dénoncée dans sa fonction de « mouler » et stériliser les individus sans leur laisser connaître les différentes manières de concevoir le monde ni choisir véritablement leur chemin.

S'appuyant sur leur propre expérience d'échec scolaire, plusieurs participants d'origine populaire dénoncent le rôle des institutions dans le formatage... L'Education Nationale dans le traçage de voies uniques, « pour rendre service au pays, aux politiques en place ». Les blessures scolaires font remonter à la surface des différends : « orientation professionnelle non désirée », « pouvoir de la connaissance scolaire » (lecture unique, non contextualisation). L'école ne donnerait pas les moyens de critiquer ce qu'elle transmet, les cadres informels seraient tout aussi importants pour l'apprentissage de savoirs (les rencontres, les parents, la télévision, etc.). D'autres participants plus reconnaissants envers l'école (enfants de classe moyenne) conçoivent le rôle de l'éducation populaire comme moyen complémentaire à celle-ci de donner à chacun les moyens de choisir. L'appartenance en terme de classe sociale dans le groupe recouvre ici une divergence entre un rapport très défiant envers l'Etat (qui va se traduire par la promotion de l'autonomie, souvent locale<sup>1127</sup>), et de l'autre plutôt une attitude de reconnaissance vis-à-vis du service public.

<sup>1125</sup> SAEZ, G. *Gérer l'ingérable : les contradictions de l'animation culturelle*. I.A.R.- C.E.R.A.T. 1978. P. 44

<sup>1126</sup> selon le titre de l'ouvrage de DONZELOT, J. et ESTEBE, P. *L'Etat animateur. Essai sur la politique de la ville*. Seuil. 1994.

<sup>1127</sup> « faire qu'ils se mettent dans une stratégie de mieux vivre avec les moyens locaux »

Le groupe découvre aussi la notion de représentation -tout le monde n'a pas la même perception des mots selon son expérience - et l'ambiguïté des mots comme « éducation » (ou « travail, emploi ») qui servent parfois à cacher d'autres fonctions (dressage). Une participante entend montrer que la fonction de transmettre des normes pour faire intégrer, respecter la société telle qu'elle est organisée, ou l'incapacité à faire vivre des questionnements et débats, n'est pas l'apanage de l'enseignant et s'étend potentiellement bien à l'animateur et au fonctionnement associatif. Conscience douloureuse pour certains : l'association n'est pas à l'abri de phénomènes de domination.

Plus largement la question se pose au groupe de savoir en quoi cette société diffère vraiment d'un totalitarisme dans lequel il y avait LA vérité, « où on savait les choses » et « où on amenait les gens de gré ou de force à ce monde meilleur » et aujourd'hui, où le discours est perçu comme enfermant (« y a pas d'autres solutions que... »). L'oppression du capitalisme serait plus insidieuse en se présentant comme apolitique.

R.G. : « Une idéologie nous conditionne à notre insu, à l'idée qu'il n'y a pas d'autre chemin, qu'on n'a pas le choix (... ) On ne nous propose pas de vérité donc on ne peut pas s'attaquer à cette vérité ; on nous dit 'c'est comme ça' y a pas d'autres solutions ! C'est dur. On ne nous propose même pas de paradis !

J.-P. G. : on propose une consommation au présent mais pas des lendemains qui chantent !

R.G. : On propose cette consommation à tout le monde en sachant que...puis après on s'étonne qu'il y a des gens qui volent ! Alors qu'à mon avis, ils ne font que ce qu'on leur demande de faire... de consommer ! <sup>1128</sup>»

La différence entre un totalitarisme stalinien (perçu comme le fruit d'un changement brutal) et la situation présente résiderait dans le fait d'exercer des déplacements progressifs et d'utiliser des mécanismes complexes de conditionnement, de dépendance (l'endettement par exemple des éleveurs en agriculture comme celui des pays pauvres<sup>1129</sup>) et de fermeture (toute remise en cause est accusée d'irréalisme) :

J.-P. G. : « on nous donne une image de ce qui est actuellement mais pas les moyens de la critiquer (...) on a appris aux gens à croire qu'il ne pouvait en être autrement, on nous apprend le culte du système <sup>1130</sup>».

Pour les uns cette situation renvoie à une souffrance, celle d'assister à la résignation « des gens qui consomment la déception d'avance »<sup>1131</sup>. Pour d'autres, cela pose la question de l'ambivalence, du niveau de conscience et de stratégie volontaire de ceux qui mettent les dispositifs en place, par exemple des enseignants.

C.S. : « C'est comme à l'école, est-ce que les instituteurs sont persuadés qu'ils sont là pour...il y a encore erreur sur le message, sur la marchandise... ils sont persuadés de travailler...des fois ils y laissent même leur santé...à vouloir que les élèves prennent l'ascenseur social...ils ne peuvent pas le prendre mais c'est pas grave...il y a un truc..., on peut pas passer à côté, c'est qu'on forme pour qu'on travaille...et que là ça ne marche plus <sup>1132</sup>»

M.V. : « on parle beaucoup pour les autres : 'les autres sont formatés' ... (...) comme s'il y avait des gens exclusivement dans la consommation (...) il y a des gens qui sont pas tout blancs et pas tout noirs <sup>1133</sup>»

---

<sup>1128</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.26

<sup>1129</sup> R.M : « changer d'activité ou se retirer, c'est plus possible parce qu'on les tient », idem, p. 27

<sup>1130</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p. 17 et p.30

<sup>1131</sup> R.M. : « les gens consomment la déception d'avance », idem, p. 25

<sup>1132</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.28

<sup>1133</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.30

Le groupe en déduit, reconnaissant la capacité critique potentielle de chacun, la nécessité d'une éducation au politique pour déconstruire le formatage, et rétablir collectivement la possibilité de choix.

M.V. : « pour moi l'éducation au politique, c'est permettre aux gens de critiquer leur moule ou le moule dans lequel ils veulent rentrer ou dans lequel on veut qu'ils rentrent (...) C'est aussi de pouvoir savoir où est-ce qu'on se trouve dans la société... et qu'est ce qu'on a envie de faire, pourquoi »

G.L. : « A qui on donne cette possibilité de vrai choix ?<sup>1134</sup> »,

G.L. : « Qu'est ce que j'ai fait de ce qu'on a fait de moi, en fait la vraie question elle est là et quand je parle de déconstruction nécessaire pour arriver à l'analyse et proposer autre chose, comme la recherche qu'on est en train de faire ici nous, c'est dans ce sens-là que je parle de déconstruction, parce qu'on n'a pas conscience de la pyramide par laquelle on s'est intégré pour arriver à fonctionner, dans des rails prédéfinis par quelques-uns mais pas pour soi.<sup>1135</sup> »

Cette éducation au politique s'envisage sous condition de se situer (ne pas s'abstraire de la situation, parler personnellement) et d'appliquer ces défis à l'association en termes de changements à faire advenir :

M.V. : « pareil dans une association, ...qu'on soit adhérent, qu'on soit bénévole ou qu'on soit salarié de cette association, c'est dans l'éducation au politique [...] permettre aux gens d'avoir tous les moyens de participer à...<sup>1136</sup> ».

Cette éducation au politique permettrait d'aller jusqu'à critiquer le cadre : par exemple la façon dont le professeur enseigne, ou interroger « l'école pour quoi faire » ?

C.S. : « le mot politique, sans forcément qu'on cherche à lui donner une définition, nous, il nous sert à réouvrir les choix qu'on a l'impression de nous être fait réduire tout le temps »

Charge aux participants de faire l'expérience qui donne la preuve que l'on peut faire autrement.

### → La rationalité instrumentale des associations l'emporte sur la *philia*

La problématisation du thème est abordée sous l'angle des contradictions que le groupe perçoit entre l'exigence de production de service public et le caractère associatif de la structure. J'ai présenté dans la première partie de cette thèse après la période de professionnalisation de ces structures, dans le cinquième temps de la chronologie (L'Etat modeste, ou l'éducation populaire au risque de l'insertion et du développement local » 1975-1995), les ingrédients de cette période pour caractériser les activités des milieux de l'éducation populaire. J'insistais sur la montée en puissance des services publics délégués à la vie associative et ses effets sur la capacité des organisations à faire du lien entre ses membres. Dès lors que l'exigence externe (produire des services) domine l'ambition interne (« construire de la « *philia* » entre les adhérents »<sup>1137</sup>), les associations sont vouées à la dérive entrepreneuriale. Enjolras parle même d'isomorphisme institutionnel<sup>1138</sup> en ce qui concerne le rabattement des logiques associatives sur le fonctionnement et le rôle de l'entreprise privée. Les témoignages de situations d'insatisfaction des professionnels associatifs du groupe dénoncent ce hiatus :

R.P. : « ce n'est pas toujours clair ce pourquoi on est dans une association / (...) »

R.M. : « c'est le problème dans les associations de service il n'y a pas d'engagement<sup>1139</sup> »

<sup>1134</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.12

<sup>1135</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.20

<sup>1136</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.15

<sup>1137</sup> MARCHAND, A. « Improbable économie solidaire », dans *Réfractations*, N°9, automne 2002, pp.27-34

<sup>1138</sup> ENJOLRAS, B. « Associations et isomorphisme institutionnel » dans *RECMA (Revue internationale de l'économie sociale)*, N°261, 1996, pp. 68-76.

<sup>1139</sup> Transcription, rencontre du 22 novembre 2003, p.8

R.G. : « quand est-ce que l'association a atteint son but ou n'a plus sa raison d'être<sup>1140</sup> »

La réalisation du service prend le pas sur le fait de s'associer. L'association se focalise notamment sur l'aspect technique. Un sentiment d'injustice affecte ces animateurs quand des formes de justification marchande<sup>1141</sup> empiètent sur des situations où elles ne sont pas jugées pertinentes. Dans une maison de quartier, une animatrice s'oppose à ce que les administrateurs traitent des adhérents comme de clients et de rentabilité des activités. Ces situations dévoilent le tabou du politique dans ces associations, les discussions se focalisant sur l'aspect opérationnel (bonne réalisation des projets, proposition abondante, finance...) des actions. C'est le signe manifeste pour cette animatrice d'une inversion de la fin et des moyens, contre laquelle elle veut lutter en reconstruisant « la chaîne du sens ». L'attitude d'élus et de professionnels qui sont prêts à tout pour sauver une association fait problème :

F.B. : « ils sont prêts à ne pas afficher de valeurs qui pourraient faire peur au pouvoir local ».

Que reste-t-il du rôle de contre-pouvoir de ces associations dans cette évolution ?

Les témoignages questionnent le rôle des associations dans cette société. Cela amène le groupe à explorer les frontières et les relations ambiguës entre les associations, le secteur public et le secteur marchand. L'invasion d'une terminologie libérale dans le vocabulaire des associations est perçue comme un indicateur de la colonisation des pratiques par la logique marchande, similaire à ce qu'il se passe dans tous les autres secteurs.

R.M. : « On se contente d'adapter les outils de l'entreprise privée : le management, le marketing, le développement /

C.S. : « dans des asso où j'ai traîné on nous propose des formations des fois qui sont pas du domaine associatif, et on va apprendre à manager déjà avec son entreprise comme ici le fait qu'on soit dans telle ou telle structure/

J.-P.G. : « dans l'asso il y avait un adhérent qui voulait faire un stage marketing social ça veut dire créer des besoins pour pouvoir vendre, déjà ça, je suis arrivé à modifier son appellation de stage qui ressemblait à la réalité du terrain associatif et non pas à celui de l'entreprise par le biais du vocabulaire employé<sup>1142</sup> ».

Comment contrer les logiques de marchandisation de loisirs et de services à la personne ?

L'indépendance, les méthodes et les non programmes caractéristiques d'un esprit et d'une démarche d'éducation populaire semblent particulièrement attaquées par cette évolution<sup>1143</sup> :

F.B. : « ce qui est mis en avant, ce sont les activités structurées, on est en plein dans la consommation (...) On doit entrer notre projet dans un questionnaire de quinze cases, et on doit rentrer nos projets dans les cases, qui sont jugés après par une commission<sup>1144</sup> »

Le recours à des méthodes management, à des critères de productivité et de rentabilité des activités<sup>1145</sup> se traduit par le souci des produits, ici des services, le culte de l'urgence et du « concret » utilisé contre la réflexion. Celui-ci se réalise au détriment des relations sociales (qui fondent l'intérêt de l'association), de la construction collective, des problèmes identifiés, de la discussion, de la réactivité politique de l'association (être un contre pouvoir démocratique). D'où l'attente du groupe de travailler à dévoiler ces tendances, ce paradoxe

---

<sup>1140</sup> Transcription, rencontre du 16 avril 2005

<sup>1141</sup> BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard, 1991.

<sup>1142</sup> Transcription, rencontre du 22 novembre 2003, p.43

<sup>1143</sup> FERRAND-BECHMANN, D. « Education populaire...ou impopulaire ? » dans *Pratiques de formation-analyses*, Université Paris 8, N°49, juin, 2005, pp. 18-20.

<sup>1144</sup> Transcription, rencontre du 28 février 2004, p.76

<sup>1145</sup> « Apparition progressive d'un marché socio-éducatif, de critères et d'indicateurs exogènes aux agents qui incite à considérer leur action comme un produit tangible et mesurable, au détriment de l'intention éducative », cf ROUSSEAU, F. « L'éducation populaire : entre commandes publiques et besoins sociaux, le projet associatif est en crise de sens » dans *R.E.C.M.A.*, revue internationale de l'économie sociale, N°279, janvier 2001, p. 12

pour une association entre se maintenir, survivre économiquement comme structure (pratiques de services, recherche de financements...) et les raisons d'être des associations (côté vécu ou discours) dans le contexte d'un capitalisme dérégulé.

Cette démarche de dévoilement présente d'ailleurs des similitudes avec les préconisations de l'analyse institutionnelle au sens d'une « d'une démarche de désignation, des béances de l'institué <sup>1146</sup> ».

La rationalisation des modes d'organisation des associations est une des conséquences de l'explosion du salariat associatif qui bénéficie du double processus de la « privatisation » du public et de la « publicisation » du privé <sup>1147</sup>. Cette situation est devenue encore plus ambivalente avec la situation actuelle de désengagement de l'Etat qui renforce le mouvement d'instrumentalisation et d'interdépendance entre les services publics et les initiatives privées, le « partenariat » y fait figure davantage de figure imposée (et de normalisation progressive de l'associatif) par l'Etat que de démarche libre et négociée.

M.V. : « il y a des gens qui ne viennent pas avec le même engagement (...) il faut assumer une prestation de service, il y a des parents qui viennent là pour un besoin de garde /

C.S. : même si les gens arrivent pour une raison matérielle, cela ne nous dispense pas de faire de l'éducation populaire, d'informer... »

M.V. : Il y a une spécificité de la souffrance du parent de personne handicapée, nous si on ferme, les enfants handicapés n'ont plus de lieu /

R.G. : la prise en charge du handicap est une obligation légale, ici l'association est un substitut de l'Etat. Beaucoup d'associations ont des usagers, mais ici elles revendiquent d'avoir une pratique d'éducation au politique et pas seulement d'être une institution sociale qui applique, exécute /

C.S. : le projet politique c'est tabou. On confond politisé et politique. 'On risque de fâcher', alors que l'association X. c'est un projet politique fort plus ou moins explicite, ce n'est pas que du service. /

F.B. tu as présenté l'association comme association de services. On est confondu avec les entreprises, ou avec les collectivités et les services publics. A quel moment on leur tend des perches ? (...) on a le monopole associatif sur le quartier (...) mais pourquoi on fait des prestations ? /

C.S. : l'institution est énorme en France et empêche l'émancipation. On se culpabilise de ne pas donner la place aux parents mais pourquoi grandir, s'institutionnaliser ? Questionner l'échelle ! Comment ne pas se faire bouffer par l'institution et en même temps est ce que ce n'est pas important d'avoir quand même une institution ? /

R.G. : l'institution c'est l'éducation au politique, la fameuse zone grise, le rapport à l'argent, de dépendance, l'éducation au politique est l'activité centrale d'une association que ce soit internationale ou interne <sup>1148</sup> »

## → L'illusion démocratique des pratiques associatives locales et internationales

Le groupe explore et dévoile le mensonge démocratique de leurs pratiques associatives en France ou à l'échelle internationale. Les associations se prétendent démocratiques mais ne le sont aucunement en réalité. Les témoignages dénoncent les rapports de pouvoir dans les associations, obstacles au fonctionnement démocratique attendu de ces organisations. Aux yeux des participants, ce mensonge fait perdre leur légitimité aux pratiques associatives et abîme le sens de leur travail bénévole ou salarié au regard du rôle politique attendu des associations.

<sup>1146</sup> BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur*. Colin, 1989, p. 50

<sup>1147</sup> HELY, M. *Les métamorphoses du monde associatif*. PUF, 2009.

<sup>1148</sup> Transcription, rencontre du 22 novembre 2003, pp.7-8

« La dépolitisation consiste à interdire la discussion dans les associations pour reproduire de la parole ou de l'action en cercle fermé sur lui-même »

« A quoi ça sert d'être une association Loi 1901 s'il n'y a pas de réelle participation ? ».

G.L. : ça fait 5 ans que j'annonce à chaque AG que je me retire du bureau mais personne ne postule jamais, résultat, je rempile<sup>1149</sup>»

R.M. : «le conseil d'administration est en plein déficit démocratique, c'est-à-dire que les gens qui y sont depuis des années, vivent sur des acquis et ne se sentent plus associés /

Le déni du débat est exploré sous deux angles : les pouvoirs en jeu dans l'association et les stratégies conscientes ou inconscientes de contournements des conflits.

La critique de la domination<sup>1150</sup> renvoie à des dissymétries entre des groupes et/ou entre des individus, dans les ressources – ressources possédées ou auxquelles on peut avoir accès – ou dissymétries dans la position hiérarchique ; ces dissymétries étant susceptibles d'impliquer des relations de commandement/obéissance.

### Le déni du débat/ pouvoirs dans l'association

« Dans un modèle associatif, on pourrait s'attendre à que la participation soit plus importante » mais les acteurs du groupe dénoncent en fait des relations très inégalitaires entre administrateurs ou entre professionnels et adhérents ou publics, ou entre bénévoles et « partenaires » d'autres pays (brésilien, sénégalais), freins à l'exercice démocratique entre ces groupes ou individus et au sein même des différents groupes.

F.B. : « Qu'est ce que je fais moi dans le cadre de mes projets pour que les personnes se sentent réellement en position d'agir sur leur quotidien ? (...) quelle position en tant que professionnel, en tant que salarié on laisse au adhérents ? (...) quelle place je laisse aux adhérents de l'association pour qu'ils s'approprient cet outil-là (...) j'en suis là, ça m'a ouvert les yeux sur des freins qu'il existe à cette démarche-là. Et du coup les freins, ben c'est, ben c'est la direction c'est entre autres un frein manifeste. On assiste à un regroupement des pouvoirs, à une monopolisation des pouvoirs à l'échelon de la direction<sup>1151</sup> »

La professionnalisation des associations devenues gestionnaires confère un pouvoir particulier aux salariés qui n'est pas travaillé au regard de cette exigence démocratique. L'article de Rivard<sup>1152</sup> pose l'hypothèse de relations fortement imbriquées mais en tension : concurrences de posture et de territoire entre élus politiques, bénévoles et professionnels. Dans la relation professionnel-bénévole (qui se double d'une relation employés-employeurs), particulièrement autour de la question de l'instrumentalisation et du « contrôle » des pratiques.

\* Au niveau des professionnels, une énergie vitale gaspillée ?

Les témoignages d'insatisfaction du groupe font part d'une énorme attente de parler du sens du travail, de l'écart entre travail rêvé et travail prescrit, de partir de problèmes concrets de terrain. Ce ne sont pas des métiers neutres<sup>1153</sup>, l'engagement, l'implication à la source de leur action, suscite questions, doutes, envie de débattre, d'où leur intérêt pour cette offre de recherche-action. « Cela me manquait dans mon boulot... ce regard analytique sur ce que je fais,

---

<sup>1149</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p.38

<sup>1150</sup> CORCUFF, P. *Les grands penseurs de la politique*. 2ème éd. Armand Colin, 2005.

<sup>1151</sup> Transcription, rencontre du 28 février 2004, p. 73

<sup>1152</sup> RIVARD, T. « Rapports de concurrence et conflits de légitimité : les relations entre bénévoles, professionnels et élus » dans *Les cahiers de l'Actif*, N°260-261, 1998, pp. 5-18

<sup>1153</sup> « L'animateur est porteur de valeurs et il n'est pas le moins du monde en position de neutralité ou de non directivité. Porteur de valeurs et de convictions », cf VILBROD, A. « Animateur, est-ce seulement un métier ? », dans CONQ, N., KERVILLA, J.-P., et VILBROD, A. *Le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*, L'Harmattan, 2009, pp. 102-108



pourquoi je le fais<sup>1154</sup>». Autour de cette attente se joue aussi le besoin de sortir de son isolement, de rattacher sa pratique à une identité collective de métier.

P.L. a besoin de questionner ses pratiques, de rattacher les questionnements de ses pairs aux siens. Or l'association n'est pas le lieu où cela est possible ou encouragé :

C.S. : « Tes remises en question, mets les dans ton frigo ! ».

L'organisation du temps de travail est incompatible avec ce qu'exigerait ce débat. Même lorsque des espaces de parole d'équipe existent, ces derniers se limitent à la consultation des salariés mais sans aucune prise en compte...

D'où la distinction proposée entre travail (part de réalisation) et emploi (part prescrite, aliénée) dans l'activité.

R.G. : « Sur la radio ce matin (...) le type faisait une différence entre travail et emploi. L'emploi c'est une case dans un ensemble et dans le contexte du marché. Le travail prend en compte d'autres dimensions : dimension de projet, de vouloir construire quelque chose, d'être un peu plus maître de son temps et de son activité [...] et on est très souvent dans le jeu de l'emploi et si on rentre dans le jeu de l'emploi on est coincé. Ce sont des petites cases dans un ensemble et tu rentres dans la case ou tu éjectes ! Et personne ne veut s'éjecter pour tomber dans le vide ! (...)/

G.L. : « Dans le temps, ne sachant que j'allais être licenciée bien que sous pression, tous les matins avant de partir bosser, ça me faisait tellement chier que j'avais la diarrhée<sup>1155</sup> »

Un participant raconte qu'il s'est battu pour être libre dans son travail de se former, de lire, tout en effectuant les tâches qui étaient attendus de lui (ce qui n'a pas empêché finalement son licenciement pour faute). Nous touchons ici aux manifestations d'une indignation au travail : le travail, sa production et les relations entre les gens (les seuls liens valorisés sont les marchandises et l'argent) sont aliénés. Pour les participants du groupe, le travail devrait être une source de réalisation et permettre le loisir de penser et repenser ce qu'on fait. C'est le temps qu'on perd pour en gagner, l'imagination de ce qu'on aurait pu faire et de ce qu'il faudra refaire.

Pour Clot, la source insoupçonnée du temps libre, qu'on se plaît tant à opposer à tort au travail, se trouve effectivement paradoxalement dans le travail. Dans l'interruption de l'action, dans la disponibilité conquise par-delà le déjà fait et au-delà du déjà-dit. Le temps libre au travail c'est d'abord la liberté qu'on prend de ruminer son acte, de le jauger, même et surtout différemment de son collègue, avec son collègue, contre son chef, avec son chef »<sup>1156</sup>. Les salariés se trouvent dans des situations où l'on fait plus appel à la pensée, à l'initiative mais cette initiative est à la fois prescrite et proscrite, exigée et interdite. Les travailleurs sont sollicités car ils doivent se débrouiller avec des situations réelles plus équivoques qu'avant. Mais ils sont tenus éloignés de l'élaboration des objectifs et de leur évaluation. Leur propre évaluation des finalités du travail est le plus souvent refoulée : ils doivent résoudre seuls les contradictions de leur exercice, par exemple de ne pas avoir le temps dans l'organisation de leur pratique de mettre en place une commission de travail avec les administrateurs ou adhérents avec lesquels ils sont supposés prendre des décisions.

\* Au niveau des administrateurs

Ce déficit démocratique se retrouve à la fois dans les relations inégales entre administrateurs et professionnels, et dans le fonctionnement même des instances associatives. Les participants

---

<sup>1154</sup> M.V., récit du groupe associatif, « Notre première année de notre travail de groupe » (2003-2004), p. 6

<sup>1155</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p. 28

<sup>1156</sup> CLOT, Y. (entretien) « Soigner le travail par les personnes » dans *Nouveaux regards*, Numéro 37-38, avril septembre, 2007, Institut de recherche de la FSU, p. 17

décrivent des situations où des conseils d'administration n'ont aucune information ni formation pour exercer leur pouvoir. Le groupe dénonce aussi les décisions prises constamment à l'unanimité, ou simplement soumises pour validation par les professionnels sans débat, avec parfois des sujets strictement techniques à l'ordre du jour. Les expériences narrées du point de vue de professionnels ou de bénévoles font part de ce déficit de débat et des difficultés qui en découlent : ne pas trouver sa place, et à terme, des situations où l'association ne trouve même plus de figurant (problème de renouvellement des mandats, bénévoles non militants) à son conseil d'administration tellement leur pouvoir est factice ou confisqué par quelques-uns. L'association telle que vécue ne fait ni rêver ni penser.

M.V. : « Une administratrice a dit au bout d'un an (ils siègent trois ans), 'je me sentais stagiaire et au terme de cette année, je ne me sens pas les compétences', elle n'a pas pu trouver sa place /

R.G. : Dans l'association j'étais figurant, je votais dans le brouillard au comité de quartier, il ne méritait pas le label associatif, je n'avais pas de droit à la parole /(...)

M.V. : Des élus bénévoles politisés qui se battent sur les procédures détachées du fond, et qui occupent l'espace du Conseil d'administration <sup>1157</sup>»

Ce groupe se demande où sont les espaces de remise en cause dans les pratiques associatives ? A minima, pour que les administrateurs puissent se positionner, encore faudrait-il qu'ils aient du grain à moudre, que ceux qui sont en charge de faire vivre les instances formulent des objets de débat pour donner une place aux gens.

Grelier<sup>1158</sup> fait part dans sa thèse récente d'observations similaires à partir d'analyses de pratiques professionnelles en formation d'animateurs. « Quand j'écoute les professionnels dans leurs analyses de pratiques, leurs difficultés alertent sur des rituels d'organisation très appauvris. J'utilise le terme de *rituels* au sens de « normes comportementales pour réguler nos manières de faire », des choses que l'on reproduit, qui sont répétitives. Je prends comme exemple tous les rituels d'organisation et de gestion de la vie associative tels qu'on les connaît : CA, AG, commissions, ou tous les rituels d'organisation politique (projets d'orientation, programmes d'activité, etc.). Tout ce que l'on manipule continuellement sont des rituels supposés être d'organisation démocratique et qui sont de fait très appauvris dans l'utilisation qu'on en fait. Des marqueurs de collaboration appauvrie, des conflits de valeurs autour de l'activisme plutôt que des pratiques réflexives, une bureaucratie gestionnaire plutôt que de la délibération, de la consommation d'activités plutôt que de la participation d'acteurs, des cohésions d'équipes assez faibles et de la logistique de produits et de services qui prennent le pas sur l'éducation instituante... <sup>1159</sup>».

\* Au niveau des publics et soi-disant partenaires

Dans les relations avec le public, ou avec les « partenaires » des actions de solidarité internationale aussi, « on fait semblant d'ignorer » que les relations sont inégalitaires, que les associations du Nord sont pourvoyeuses de fond, que les institutions transmettent des normes auxquelles les publics sont supposés s'ajuster, etc. La notion de partenariat euphémise les rapports sociaux et gomme le caractère conflictuel des relations. Pour un administrateur d'une association de solidarité internationale des échanges véritables supposeraient des partenaires à égalité mais la situation d'égalité est difficile à vivre concrètement. La plupart du temps, dans

<sup>1157</sup> Transcription, rencontre du 22 novembre 2003, p. 8

<sup>1158</sup> GRELIER, F. Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire. Etude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne. Thèse en sciences de l'éducation. Rennes 2. Sous la direction de Paul Taylor. 2010

<sup>1159</sup> GRELIER, F. « L'éducation populaire porteuse de transformation sociale » dans Conseil Général des Côtes d'Armor. *L'éducation populaire réinterrogée*. Direction de l'Éducation, des Sports, de la Jeunesse et de la Formation, actes du colloque du vendredi 25 juin 2010.

les pratiques associatives abordées, les participants déplorent des rapports d'usager, de client, ou de dépendance comme dans le cas du Centre Social aidé au Brésil, ou des personnes handicapées au foyer, et l'absence d'offre dans ces pratiques pour permettre à ces publics de devenir sujets politiques. Les acteurs à qui s'adresse cette solidarité seraient dépendants de ces aides et ces relations nord-sud viseraient à maintenir les gens dans un statut d'infériorité et de fragilité (à ce qu'ils n'imaginent surtout pas qu'ils ont des droits). La solidarité dépendrait du bon vouloir de...

R.G. : « L'aide, sous forme d'argent, à des projets dans des pays dits du Tiers Monde, est souvent non seulement inutile (les moyens financiers existant localement) mais aussi perverse dans la mesure où les personnes aidées, au lieu de porter leur énergie et leur action sur le terrain de la reconquête de leurs droits politiques et économiques, se transforment progressivement en fonctionnaires de l'ONG qui les aide. En Colombie (...) cette forme d'assistancialisme a aussi pour conséquence d'empêcher les personnes que l'on aide de devenir de véritables partenaires. Un partenaire est celui qui traite d'égal à égal, qui peut nous dire ' Merci, salut', qui peut contester notre action, qui peut dire non, qui peut vouloir arrêter le partenariat. On peut donc se demander si le rôle premier des associations de solidarité internationale ne serait pas de développer des formes d'échanges conduisant à une éducation au politique ici et là et/ou la recherche d'actions de coopération avec des associations de ces pays capables d'entrer dans un véritable partenariat (...) on n'a pas de partenaire dans les relations internationales, on les a conditionné pour être dépendant. Là, on voudrait qu'ils nous disent non <sup>1160</sup> ».

#### \* La pyramide associative

A des degrés divers, chaque participant repère le problème du monopole du pouvoir dans les associations et le déficit démocratique qu'il engendre. Pourquoi y-a-t-il une telle concentration des pouvoirs entre les mains du directeur/président et la mainmise totale du directeur sur le politique. Est-ce que c'est la forme elle-même ? Où sont les droits et devoirs d'un professionnel ? D'un Conseil d'Administration ? Pourquoi tu vas au conseil d'administration ? Pourquoi avoir copié un modèle d'entreprise classique très pyramidal qui prend le dessus sur le fonctionnement associatif possible ? Le pouvoir, les liens hiérarchiques sont-ils nécessaires ou pas ? »

Les participants font le constat d'une organisation très pyramidale avec des dérives autoritaires dans les fonctionnements associatifs abordés (confiscation des pouvoirs, directeur charismatique, personnes surinvesties), qui pose la nécessité d'une réflexion sur les pouvoirs dans les organisations au regard d'une exigence démocratique. Si des mouvements sociaux peuvent émerger sans que des organisations préexistantes en soient les initiatrices, tout mouvement social qui tente de s'inscrire dans la durée pour atteindre ses objectifs est confronté à la question de l'organisation, nécessité pour survivre. Au sein de ces organisations le pouvoir tend à la confiscation par les permanents ou les notables, et à l'assignation des adhérents à un rôle passif, à l'affaiblissement de la combativité des organisations soucieuses de ne pas mettre en péril leurs structures. Avoir conscience de ces tendances à la confiscation ou à l'instrumentalisation des pouvoirs dans les initiatives associatives est le premier pas du groupe qui le motive à chercher les moyens de remettre en jeu les pouvoirs acquis.

#### Le déni du débat/ les contournements

Les règles de l'ordre social pour leur plus grande part ne sont pas entièrement conscientes, elles ne deviennent ou redeviennent visibles qu'au moment où elles sont transgressées. Plusieurs stratégies apparaissent alors ici dans les associations pour gérer une situation conflictuelle qui émerge. Des stratégies de contrôle (pour réduire le stress), des stratégies

---

<sup>1160</sup> Transcription, rencontre du 22 novembre 2003, p. 10

d'évitement (pour nier le conflit ou s'abstenir d'y participer), des tentatives de le déplacer dans une autre zone pour le rendre nommable, enfin des stratégies de sensibilisation et des démarches de pression (chantage affectif, etc.).

\* L'activisme versus le collectif et le politique

Cette occultation des processus de débat et de décision démocratique trouve sa traduction dans un combat pour être un peu plus maître de son temps. La question du temps long du débat, de l'éducation, de l'exercice politique, est récurrente dans les discussions, opposée au court terme dominant (« valorisation de l'instant ») de la rationalité instrumentale, du salariat aliénant et du capitalisme (« être le plus adaptable possible »). Certains ont rencontré cette autre manière d'habiter le temps au Sénégal: un rapport au temps où l'on peut interrompre son travail pour se parler. Une résistance subsistante à ce que Thompson nommait la révolution temporelle (où travail et vie sont disjoints) survenue avec la société industrielle<sup>1161</sup>. Dans le travail on fonctionne dans l'activisme et on ne se projette pas mais ce n'est pas neutre : ce sont des situations professionnelles qui empêchent de penser. Dans la solidarité internationale non plus on ne voit pas loin, on gère l'urgence. Pourtant la politique ne peut se focaliser sur le présent, elle a besoin de projection (historicité). Un participant défend que la pensée et l'action politique ont à voir avec le long terme d'où son travail pour que des stratégies se mettent en place sur 10-15 ans. Contre un usage « dépolitisant » du temps imposé, subi (contrôle, urgence, activisme, productiviste) s'opposeraient d'autres pratiques du temps, désiré, choisi (dialogique, implication, imaginaire, prise en compte). La tendance générale des politiques publiques avec lesquelles travaillent la plupart des actions d'éducation populaire dans un domaine où la relation est censée être essentielle, est au raccourcissement de la temporalité des conventions.

De leur côté, les acteurs sont aussi dans une logique de multiplication des activités et notamment des activités préprogrammées. Cette pratique dominante du temps (par souci affirmé d'économie, de résultat), internalisée par les acteurs dans leurs lieux d'exercice (bénévole ou professionnel), limite la relation attendue avec les publics, les administrateurs, au sein de l'équipe... Elle freine les possibilités d'une démarche de transformation sociale et cantonne les initiatives à l'assistance (prise en charge), produisant un rapport de sujet à objet. Plusieurs chercheurs-acteurs ont d'ailleurs fait le lien entre durée, confiance, capacité à débattre, analyse globale et possibilité de soulever des conflits, des transformations des pratiques.

\* La psychologisation des conflits

Régulièrement invoquée pour expliquer le déclenchement de conflits du travail, la catégorie du problème psychologique ou de mésentente entre personnes fonctionne selon les analyses des participants dans une logique de dépolitisation. Lorsqu'un salarié ou un administrateur ose prendre la parole pour remettre en cause un fonctionnement de l'association, l'une des stratégies de contournement des conflits consisterait à prêter à celui ou celle qui s'est singularisé une caractéristique personnelle (fragilité, individualisme, par exemple) pour isoler le cas (et éviter que la discussion ne s'étende aux autres). Plusieurs salariés décrivent cette situation lorsqu'ils ont cherché à discuter du fonctionnement de leur association.

Cette façon de gérer les critiques met en lumière la possible expropriation, confiscation du conflit. Le conflit peut être internalisé, c'est-à-dire déplacé d'une zone politique vers une zone interpersonnelle (infra politique) où il provoque souffrance individuelle et la plupart du temps une marginalisation (« quand il y a un conflit, on n'arrive pas à le traiter de manière politique »). Le manque d'analyse globale, la sous-traitance des contraintes de la modernisation, peuvent contribuer à déplacer leur traitement au niveau des personnes (du

<sup>1161</sup> THOMPSON, E. P. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. La Fabrique, 2004

symptôme et non véritablement des causes d'un problème). Le conflit de la sorte est discrédité, pour empêcher qu'il ne s'extériorise. Il peut aussi d'agir de processus de contrôle du conflit plus ou moins visibles.

\* Contrôle social et confort du consensus

Outre que la professionnalisation a abouti, je l'ai souligné, à écarter les militants voire à invalider le rôle des bénévoles progressivement des associations d'éducation populaire, la délégation de services publics elle-même est insidieusement acceptation d'une neutralité. Lors d'une recherche effectuée sur plusieurs expériences associatives, j'ai tenté de montrer que la délégation de service public (pour tous) s'accompagne d'une injonction à l'apolitisme des associations. La crainte que nourrissent d'ailleurs les élus « est qu'un passage se fasse sur le registre militant, et que la cause poursuivie ne devienne un combat politique<sup>1162</sup> ». L'attribution de subventions permet de réguler l'activité de l'association de service public. Les associations gestionnaires sont avant tout déléguées à mettre en œuvre la paix sociale :

C.S. : « Quand je fais de l'accompagnement scolaire, je sais que je devrais faire autrement que ce n'est pas ce qu'il faudrait faire alors que les conditions de vie... ça m'interpelle. Des gens révoltés par oppression d'une situation vont créer une association mais en quoi cela évite de s'attaquer aux problèmes de fond, on sait où ça ne va pas... »

Les situations problèmes évoquées par les participants soulèvent l'attrait du consensus, la peur de la violence des débats et la part affective mise en jeu dans les conflits. Le besoin d'un groupe social de se maintenir en tant que groupe prendrait le dessus sur l'inconfort, l'angoisse de l'expression des désaccords.

R.G. : « On se retrouve tous dans nos petites bulles, parce que c'est confortable, et puis dès qu'on n'est plus dans notre bulle, on est dans l'art de l'évitement ...pour se supporter<sup>1163</sup> ».

C.S. : « On est éduqué et on continue et on reproduit et les structures ne qui permettent pas, le conflit<sup>1164</sup> ».

Le confort du contournement de l'expression des conflits, du consensus, se révèle.

M.V. : « je trouve ça difficile de parler quand dans une discussion ou un débat, de réussir à dire 'ben moi je pense pas...même si tu...et dans le boulot on y est confronté<sup>1165</sup> »

R.G. : « est-ce qu'il y a derrière tout ceci une sorte de démarche rampante vers le communautarisme ? (...) finalement les gens ne se retrouvent que quand ils ont... un partage où il y a plus rien à remettre en cause. (...) Ce qui avait attiré mon attention dans ces groupes, c'est qu'il n'y avait pas de conflit, tout le monde était...adhérait...une sorte de foi dans les mêmes attitudes, les mêmes valeurs (...) la question que je me pose, c'est déjà un petit peu, les gens acceptent de parler des choses si c'est avec des gens qui partagent à 98,5% les mêmes idées, c'est-à-dire finalement quelque chose qui se rapproche du communautarisme, d'une vision du monde : où tu es dedans et on peut se causer parce qu'on va pas avoir de conflits...ou tu n'es pas dedans et on est dans l'évitement (...) tu poses des questions mais ils veulent surtout pas en discuter parce qu'on rentre dans une dynamique de conflit<sup>1166</sup> »

Les pouvoirs publics ou la direction de l'association rappellent régulièrement aux professionnels de l'animation, leur devoir de neutralité bienveillante, alors que leur métier est fondé sur des convictions et des valeurs. L'interrogation sur leur rôle d'éducation au politique, amènent ces salariés ou bénévoles à soulever aussi un dilemme entre éducation (donner les moyens de choisir, de critiquer, de cheminer) et politique (posture militante, parti pris, faire adhérer), entre l'expression de leurs convictions et la place qu'ils veulent faire aux adhérents,

---

<sup>1162</sup> RIVARD, T. *ibid.* p. 16

<sup>1163</sup> Transcription, rencontre du 16 mai 2004, p. 97

<sup>1164</sup> Transcription, rencontre du 16 mai 2004, p. 99

<sup>1165</sup> Transcription, rencontre du 13 décembre 2003, p. 31

<sup>1166</sup> Transcription, rencontre du 16 mai 2004, p. 96

aux personnes rencontrées, à l'expression d'autres points de vue ou même dans la stratégie de vouloir les convaincre.

Un participant s'appuie sur ces constats pour défendre la nécessité de créer la confiance dans les relations avec les publics, en s'appuyant sur les notions d'empathie, de respect s'inspirant de Rogers (thérapie) ou de Barbier (l'écoute sensible : « prêter du sens » et non l'imposer, commencer par suspendre tout jugement) pour ne pas faire « de l'invasion culturelle ».

R.G. : « Nommer les choses, sa vision politique, comment fait-on société ? L'approche empathique, n'est pas une fusion, c'est une compréhension, mais ça ne veut pas dire que tu ne vas pas te positionner contre <sup>1167</sup> »

Des divergences latentes dans le groupe au sujet de cette question de posture se détectent dans les transcriptions mais ne s'opposent pas franchement à ce stade ou très timidement, celles-ci seront soulevées dans les tentatives de transformation.

---

En conclusion, le cadre d'injustice formulé par le groupe met l'accent sur le rôle des institutions dans le formatage et la dépossession des choix, de l'Education nationale aux organisations associatives. Le groupe dénonce l'illusion de l'associationnisme<sup>1168</sup> en dévoilant le mensonge démocratique de leurs pratiques associatives en France ou à l'échelle internationale. Il entend éduquer et s'éduquer au politique en explorant, selon l'expression d'un participant « la face cachée<sup>1169</sup> de la vie associative ».

### *III.1.3.3 Comment démocratiser les associations ?*

Les premiers échanges ont tissé progressivement l'orientation du groupe. Contrairement aux discours communément tenus sur la vertu des associations comme terrain d'apprentissage ou d'expérience politique, les acteurs présents partent des constats communs de déni de débat et d'apprentissage militant dans les associations. Leur chantier doit répondre à leurs préoccupations « Comment l'association pourrait-elle permettre aux uns et aux autres de devenir sujets politiques ? ». Comment souhaite-t-il remédier aux insatisfactions repérées ?

---

Les observations ci-dessous rejoignent des travaux récents : les conclusions du travail de Barthélémy<sup>1170</sup> et celles d'un travail plus récent et approfondi concernant la capacité de politisation des associations de Hamidi<sup>1171</sup>.

« On ne s'associe pas et on ne se politise pas dans ces associations », ces associations « ne sont pas des lieux de discussion ».

Les associations étudiées non seulement n'offrent pas nécessairement de cadre d'apprentissage démocratique ou de participation politique, mais pire selon Hamidi qui décrit les différentes stratégies d'évitement de la politique, elles tendraient à l'en empêcher (par souci d'efficacité, espace de sociabilité communautaire, rapport de dépendance financière...).

---

<sup>1167</sup> Transcription, rencontre du 28 février 2004, p. 46

<sup>1168</sup> SUE, R. « Un lien politique » dans *Revue du MAUSS permanente*. [en ligne] 1<sup>er</sup> décembre 2007 [consulté le 13 juillet 2010], disponible sur <http://www.journaldumauss.net/spip.php?article198>

<sup>1169</sup> « explorer le système officiel et caché des normes, valeurs, modèles qui tissent les conduites de toute institution », dans LOURAU, R. *L'analyse institutionnelle*. Les Editions de Minuit, 1970, p. 32

<sup>1170</sup> BARTHELEMY, M. *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Presses de Sciences Po, 2000.

<sup>1171</sup> HAMIDI, C. « Eléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration » dans *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, février 2006, Presses de Sciences Po. pp. 5-25.

Seul bémol de son étude : des interactions abritées par ces mêmes associations peuvent exercer des effets politisants sur certains adhérents. Ces travaux qui ne se limitent pas à des études françaises, ont en commun de remettre en cause l'idée selon laquelle les associations seraient nécessairement propices à l'apprentissage des vertus démocratiques et à la politisation de leurs adhérents... et montrent comment différents mécanismes se conjuguent qui empêchent les adhérents de développer une vision politique du monde, alors même qu'ils peuvent être politisés par ailleurs<sup>1172</sup>.

A partir de sa critique, le groupe s'oriente vers deux axes de travail. Le premier axe vise à tester ce qu'il se passe lorsque l'on cherche à faire différemment, c'est-à-dire à faire naître ces discussions avec l'ambition de restaurer des choix possibles que l'association n'envisage plus lorsqu'elle a à prendre des décisions (gestion, rentabilité comme unique critère). Que se passe-t-il ? A quoi se heurte-t-on ? Comment institutionnellement cela bloque... dans la pratique associative professionnelle mais aussi en tant que représentant (y compris le rôle des administrateurs, des bénévoles...) ?

Le deuxième axe de travail consiste à éclairer ce qu'il y a de politique dans le fait de s'associer, dans la pratique associative ? La recherche-action de ce groupe consisterait ici à décrire précisément comment les membres du groupe vivent cet aspect politique sur leurs terrains d'action, et comment la réflexion modifie l'action qui à son tour fait évoluer la réflexion.

P.L. : « l'originalité de la recherche-action c'est de comprendre ce qu'il y a de politique dans le fait de s'associer. Et puisqu'il s'agit d'une recherche-action, nous devons non seulement le comprendre théoriquement, mais décrire précisément comment nous vivons cet aspect politique sur nos terrains d'action, et comment la réflexion modifie l'action qu'à son tour fait évoluer la réflexion (...) la pratique associative est politique parce que elle amène la personne à porter un jugement critique sur les actions qui construisent ou non du sens pour le destin collectif<sup>1173</sup> ».

P.L. : « la pratique associative (dans son écrit sur l'éducation au politique du 13122004) ne peut pas être seulement basée sur des valeurs morales, incantatoires, et des activités, elles ne suffisent pas, il faut une expression des désaccords pour pouvoir s'associer<sup>1174</sup> ».

Il semble au groupe que cet exercice doit être encouragé (avec des propositions) et accompagnée par des outils et des formes (nouvelles le cas échéant) : des espaces pour libérer la critique. Le « label associatif » exige que tous aient droit au débat : quelles sont les conditions à réunir et les espaces d'apprentissage politique ?

### → L'exercice des pouvoirs et du débat dans la pratique associative

Puisque les parties prenantes ne sont pas à égalité : comment travailler sur les conditions de l'égalité ?

Première étape de l'éducation au politique dans les pratiques associatives selon le groupe : reconnaître les relations de pouvoir avec l'objectif de cheminer vers des pratiques coopératives. Certains acteurs du groupe, confrontés à des situations de conflit réelles dans leur association, ne voient pas comment suspendre le pouvoir qui fait pour eux partie intégrante de la vie en société. A minima il s'agirait de poser ces notions de pouvoir et de

---

<sup>1172</sup> MAYER, N., HAMIDI, C., « Capital social, lien associatif et démocratie en France » dans PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003, pp. 134-135

<sup>1173</sup> écrit personnel du 27 février 2005, p. 1

<sup>1174</sup> Contribution personnelle, « Une éducation au politique pour une pratique associative », 13 décembre 2004

hiérarchies « sur la table » pour éviter le faux-semblant dans les relations et les discussions et sortir de la neutralité. Si l'égalité ne se décrète pas, elle peut commencer par nommer ces rapports dissymétriques pour avoir la possibilité de développer l'esprit critique.

M.V. : « Quelle place on donne à chaque personne qui constitue finalement l'association ? Que ce soit les adhérents, les 'usagers', les bénévoles, les salariés ?<sup>1175</sup> »

Le travail de mise à plat des pouvoirs implique d'explorer aussi la manière dont s'effectue la décision dans l'association :

C.S. : « comment on gouverne, comment on met en place les moyens de contester ce que l'on a décidé ?<sup>1176</sup> »

R.G. : « comment réduire les inégalités qui conduisent au débat ? à travers la remise en jeu des pouvoirs, l'établissement de « cadres sécurisants » plus égalitaires qui permettent la libération de la parole et l'apprentissage du dialogue. »

La deuxième étape consiste à apprendre de ses désaccords et à surmonter la difficulté de vivre et d'instruire les conflits. Comment faire association et conflit avec les administrateurs ? Avec sa direction ? Avec des gens qui pensent vraiment le travail éducatif autrement ? Comment amener le débat pour en arriver à une situation différente ? Comment débattre de ses désaccords dans les pratiques associatives :

R.M. : « Qu'est ce que tu dis au moment où l'autre n'est pas d'accord avec toi ? Comment tu gères les désaccords avec les ONG, les collègues avec lesquels j'essaie de travailler... parce que ça produit de la violence... y a des enjeux de pouvoir, il y a des conflits que les uns et les autres cherchent à éviter...<sup>1177</sup> »

Cette approche suppose de reconnaître qu'il est difficile de s'opposer dans une discussion ou un débat, de dire son désaccord, surtout au travail, avec le risque ensuite « d'avoir ces personnes contre toi » ou de devoir se séparer.

P.L. : « comment je peux laisser une place à l'expression du désaccord de l'autre sans faire éclater l'association qui nous permet d'exister »

C.S. : « moi ce qui me fait peur, où je vois un risque pour moi... je suis en train un peu comme un cheval de renacler à... c'est que je suis nouveau dans ce ... sur mon lieu de travail... et que... y a un enjeu pour moi qui est de garder mon boulot (...) j'ai assez galéré au chômage pour ne pas avoir envie d'y retourner »

Le groupe a souhaité expérimenter les conditions de la confrontation à réunir pour vivre les conflits et apprendre de nos désaccords. Par exemple en imaginant des méthodes ou outils susceptibles d'encourager la critique :

- l'expérience des Groupe d'Interview Mutuels<sup>1178</sup> utilisée lors du bilan public d'une année de recherche-action à Saint-Brieuc (novembre 2004),
- des ateliers d'écriture évoqués pour des tests d'intervention en rencontre avec d'autres collectifs...
- dans le conseil d'administration aux 2 ou 3 personnes qui argumentent et contre argumentent sur une décision ou pratique pour qu'il y ait débat contradictoire

D'autres conditions ou pistes qui font accord dans le groupe :

- donner du temps
- travailler sur l'écart : investir l'espace critique entre les valeurs affichées et les actes, prendre du recul collectivement pour analyser l'action, développer notre capacité d'observation

<sup>1175</sup> Transcription du groupe associatif, Brest, 5 mars 2005, cassette 4, p 2.

<sup>1176</sup> Transcription du groupe associatif, Brest, 5 mars 2005, cassette 6 et 7, p 4.

<sup>1177</sup> Transcription, rencontre du 22 novembre 2003, p. 32

<sup>1178</sup> BOURGAIN M., MASSE-BOURGAIN E., MILLOT Raymond et al. *La démocratie a-t-elle besoin d'une pédagogie ?* version rédigée à l'issue de la recherche-action en collaboration avec SCHWARTZ B., R.E.C.I.T., 2004.



- appliquer une discussion conflictuelle à une pratique concrète
- complexifier la question de départ pour arriver à se saisir du problème plus large (exemple d'une rencontre franco-roumaine de jeunes, des discussions pendant trois mois pour aboutir au problème l'environnement : c'est quoi les déchets chez vous...).

En revanche le groupe est divisé quant à la posture à adopter : pour quelques-uns, s'inspirant de Rogers, l'accent doit être mis sur le respect, l'empathie : « On co-construit c'est lent mais plus payant ». La gestion du conflit se fait pas le dialogue, le respect de l'autre, et « si la situation arrive à de la violence, cela veut dire que quelque chose a manqué dans la gestion du conflit ». Tandis que pour d'autres qui en ont fait l'expérience en situation de salariés dans les pratiques associatives abordées, ce positionnement idéal (de co-construction) est contredit par le fait que certains ne jouent évidemment pas le jeu, ne se gênent pas pour imposer (leur méthode, leur décision, ...) et par l'affectivité inévitablement en jeu dans la situation de conflit elle-même. Ce qui pose finalement à tous la question de l'inacceptable (jusqu'à quel moment on peut rechercher l'écoute, le dialogue sans se renier) et du rapport de force à établir éventuellement pour se faire entendre. Pour les premiers ce rapport de force est une sortie du conflit alors que pour les seconds il en est l'entrée ou le prolongement<sup>1179</sup>.

### → Une approche historique et juridique, questionner le rôle politique de l'association

Pour travailler sur le sens et les objectifs des actions associatives, plusieurs participants du groupe essaient de remonter aux fondamentaux, de revisiter les textes fondateurs : le projet associatif, la convention, les statuts, « les textes qui nous animent ». D'autres préconisent de travailler sur la contextualisation et la mémoire collective : l'histoire de l'organisme et l'histoire des personnes qui y travaillent, y exercent, de la commune, du lieu.

J.-P. G. : « dire l'histoire c'est...l'histoire ça porte pas seulement sur les coutumes, ça porte l'imaginaire, ça porte sur les traditions ».

Chacun s'est essayé dans la ou les associations où il exerce professionnellement ou bénévolement à questionner le rôle politique des associations et la manière dont celles-ci permettent de s'associer véritablement. Est ce que le conseil d'administration, l'association, assume cette dimension politique ? Quelques-uns ont pris appui sur le renouvellement d'une convention ou d'autres d'événements internes à l'association ou de l'actualité sociale (mouvement anti-CPE que le Conseil d'Administration de la Maison Pour Tous ne veut pas aborder par peur d'être divisé) pour poser la question du rapport au politique ou proposer des actions de revendication collective à partir de l'association.

C'est l'occasion de poser la question de l'utilité de cette forme associative, de ses rapports ambivalents avec l'engagement politique, à l'ordre social. Qu'est ce qu'apporte la forme associative ? Permet-elle réellement de faire bouger les choses ? Quel est l'intérêt des associations lorsqu'elles remplissent des fonctions de prestations de services ?

M.V. : « J'ai l'impression que la forme associative comble... pourquoi ne pas s'investir directement en politique, dans les pays ? (...) Des gens révoltés par oppression d'une situation vont créer une association mais en quoi cela évite de s'attaquer aux problèmes de fond<sup>1180</sup> »

<sup>1179</sup> Transcription du groupe associatif, Brest, 5 mars 2005, cassette 4, p 5-7.

<sup>1180</sup> Réunion de sous-groupe, carte postale, regroupement plénier de Concoret, janvier 2005

La question de la « désassociation » est aussi posée : « si à un moment on s'associe, comment il n'y a plus à un moment association ». De même si l'association naît dans une certaine configuration, « quand est-ce que l'association a atteint son but ou n'a plus sa raison d'être <sup>1181</sup> ». Si la question de sa disparition ne se pose pas et qu'elle est vouée à s'occuper d'un pan de missions de service public structurellement, ne faudrait-il pas reconnaître qu'elle ne travaille pas d'une certaine façon dans une perspective de transformation sociale ?

Quelle est la vocation politique de l'association ?... A quels moments et à quelles conditions joue-t-elle le cas échéant un rôle de contre-pouvoir ?

R.M. : « Ce n'est donc pas la gestion des pouvoirs tout court qui me questionne mais le pouvoir aussi pour quoi faire, quelles intentions ont les pratiques associatives, quelles valeurs, (...) est ce qu'elles permettent aux gens (...) de se libérer de dominations économiques, sociales, culturelles, politiques, (...) c'est la question du rôle des pratiques associatives dans l'ensemble de la société : rouage supplémentaire spécialisé dans le traitement du handicap, du loisir, des incivilités (pansement, évitement, compensation), ou empêcheur de tourner en rond, contrepouvoir, imagination, vers plus d'indépendance (ce qui à mon avis implique de se déspecialiser). (...) On a l'impression que beaucoup de pratiques associatives servent à empêcher finalement que les gens se politisent, d'où peut être une partie du succès (parce que consensuelles) des associations (j'ai entendu des gens me dire « moi je ne fais pas de politique au moins dans les associations », sous-entendu je ne fais pas de sale politique politicienne...) mais du coup cela protège absolument les pouvoirs en place des critiques et propositions que les citoyens ont à faire à leurs représentants pour faire évoluer les choses en fonction de leurs attentes et préoccupations) <sup>1182</sup> »

Quelles pratiques l'association imagine pour que les habitants puissent réinvestir la vie politique de leur quartier, de leur ville par l'association ?

Ces discussions ont amené le groupe à questionner la structure juridique et le schéma du fonctionnement classique, en proposant d'explorer les avantages et inconvénients (dérives permises) du statut associatif, avec une comparaison internationale. Sous l'angle international, comment sont structurés les « partenaires », quelles sont les procédures de validation ?

C.S. : « Comment recreuser la dimension juridique, statutaire (Loi 1901), comment on s'instrumentalise nous-mêmes en reproduisant des statuts classiques et peu inventifs <sup>1183</sup> »

Faut-il inventer un autre modèle, penser et expérimenter d'autres formes d'organisation, imaginer d'introduire dans les statuts des éléments pour que le pouvoir soit plus démocratique au sein de l'association ? Quand les associations emploient des salariés, cela a des effets sur l'association sur lesquels personne n'a véritablement travaillé : la forme associative est-elle adaptée à ce changement ? Certains posent la question du statut coopératif (proposition émise par un autre groupe de la recherche-action).

### → Repolitiser le travail

En interrogeant le rôle de l'association, la cohérence des initiatives, les orientations données, la totalité des professionnels du groupe s'est aperçu que la direction ne voulait surtout pas reconnaître cet aspect-là du travail... La recherche-action dans les terrains de ceux-là a donc commencé par l'émancipation des émancipateurs.

Les discussions dans le groupe ont fait ressortir le besoin de rapprochement entre ses propres valeurs, sentiments personnels et les actes posés sur le terrain professionnel : un travail de

---

<sup>1181</sup> R.G., rencontre du sous groupe, 16 avril 2005.

<sup>1182</sup> Contribution personnelle, 16 avril 2006

<sup>1183</sup> Réunion de sous-groupe, carte postale, regroupement plénier de Concoret, janvier 2005

désaliénation. Une partie du groupe a tenté concrètement de créer du contre-pouvoir au niveau professionnel, s'appuyant alors sur le droit du travail, posant des questions sur le positionnement et les rôles des différentes parties prenantes de l'association (rôle des administrateurs, de la direction, des animateurs ou autres salariés), questionnant l'organisation du travail. Ces actions ont entraîné la syndicalisation de tous les professionnels du groupe et plusieurs conflits du travail.

Pour Clot, la Gauche s'est laissée voler son histoire et particulièrement l'idée, que le travail peut être le centre de gravité de l'action et de l'activité syndicales, que le syndicat pouvait être l'instrument des controverses professionnelles autour de la qualité et des finalités du travail, l'outil disponible pour soigner le travail. « Dépolitisé, le travail a disparu comme le lieu même où s'affrontent la subordination salariale et la création de capacités et de rêves.<sup>1184</sup> ».

F.B. : « Le travail syndical relève aussi du politique. (...) comment l'association se conçoit comme employeur au travers de l'étude de la convention collective /

R.G. : si on lance un truc sur la politique salariale, c'est une grosse prise de risque mais si on veut se coltiner l'éducation au politique, on ne peut pas laisser cela de côté<sup>1185</sup> »

Le besoin d'institutionnaliser le conflit, de protection, de tiers, de stratégie pour gérer les conflits politiquement s'est exprimé de plus en plus fortement, d'autant que plusieurs membres du groupe se sont sentis en danger dans les situations concrètes. Ces professionnels ont défendu le droit d'exercice syndical comme un des cadres de remise en cause. « On ne peut que préconiser le conflit, mais en l'institutionnalisant, en le limitant, en le cadrant, en reprenant ce qu'on appelle les 4 L en pédagogie institutionnelle, c'est-à-dire qu'il faut des Lieux, des Limites, des Lois pour qu'il y ait du Langage (...) le langage humain s'enracine dans ces lieux, ces limites et les lois et c'est autour de ça que l'on peut faire conflit. On peut faire du conflit jusqu'à un certain point mais on ne peut pas faire que du conflit. Le conflit a son espace et son temps, et c'est la loi<sup>1186</sup> ».

Là aussi la question de la séparation a pu se poser : arriver à la conclusion qu'on ne peut travailler ensemble n'est pas forcément un échec. Il y a alors la nécessité d'avoir un tiers pour organiser la négociation.

P.L. : « avoir un tiers, des cadres qui peuvent être posés, c'est pas pour rien qu'il y a des syndicats, des institutions qui vont encadrer à un moment la séparation<sup>1187</sup> »

### → Vers une mise en débat public : théâtre forum

Le groupe a cherché un moyen pour impliquer les structures associatives dans ces questionnements. Il a imaginé au départ organiser des rencontres (avec des outils de débat appropriés : groupes d'interview, saynètes, ateliers d'écriture, etc.) avec d'autres collectifs qui leur ont communiqué un intérêt pour cette recherche. Le groupe a cherché un outil impliquant à utiliser collectivement pour rencontrer les équipes et les bénévoles, mais également pour faire circuler leur expérience. A la fin des trois années cinq personnes issues de ce groupe ont finalement décidé d'exprimer une partie de leur travail pour susciter débats et pistes de changements via le théâtre forum. A la suite d'un spectacle de théâtre forum présenté à Rennes par des travailleuses sociales (d'un centre départemental d'action sociale) avec la compagnie «Grain de sable», le groupe a sollicité son accompagnement pour réaliser leur outil théâtral d'interpellation (cf Annexe 13, invitation à l'atelier de théâtre forum).

<sup>1184</sup> CLOT, Y. « Soigner le travail par les personnes », op. cit. p. 17

<sup>1185</sup> Réunion de sous-groupe, carte postale, regroupement plénier de Concoret, janvier 2005

<sup>1186</sup> PAIN, J. *L'analyse institutionnelle comme politique de vie : l'institution au jour le jour. Je suis un irréductible* [en ligne] op.cit.

<sup>1187</sup> Réunion de sous-groupe associatif, 16 avril 2005

Le théâtre forum a été choisi pour partager l'expérience des membres du groupe avec des gens (sortir de l'entre soi), laisser de la place au sensible, à l'émotion, au subjectif, permettre des interactions avec le public<sup>1188</sup>.

R.M. : « Je voudrais que ce travail de théâtre forum soit une contribution contre l'invasion des logiques productivistes et instrumentales dominantes (du système politique et économique capitaliste) à l'œuvre dans les relations sociales et éducatives (public : client ou objet). Les situations vécues dont nous avons parlé rendent compte justement de ces différentes logiques, pressions, qui traversent les associations. J'ai été confrontée à leur masquage dans les instances décisionnelles des associations (absence de débat sur ces tensions, ces choix) et voudrais au contraire dans le théâtre forum les mettre en avant pour que leur expression permette ces entraînements et apprentissages politiques dont nous avons besoin. Il faut pouvoir nommer, décoder ces enjeux, et les différents choix, conflits (non pas de personnes mais conflits entre ces différentes approches ou logiques) qui traversent les pratiques associatives<sup>1189</sup> »

---

Pour faire advenir le monde tel qu'il devrait être le groupe pense qu'il faut démocratiser les pratiques associatives. A cet effet, il met l'accent sur la mise à jour des relations de pouvoir et l'entraînement d'une capacité à instruire les conflits au sein des associations. Il propose pour nourrir ce travail critique d'explorer l'histoire des associations, leur forme juridique, le salariat associatif, au regard de ce qu'il y a de politique dans le fait de s'associer<sup>1190</sup>.

#### *III.1.3.4 Critique de la démocratie associative et critique sociale*

Ce texte met en perspective ma problématique d'une éducation populaire politique qui suppose l'instruction rigoureuse des conflits, avec la démarche du groupe. Comment le groupe a-t-il cultivé, complexifié ses opinions ? A-t-il exploré les contradictions et analysé les rapports entre forces sociales qui organisent la société et ceux qui la subissent ? A quelles difficultés dans l'exercice collectif de la critique a-t-il été éventuellement confronté ?

---

Le travail de dévoilement des illusions démocratiques associatives est un indice de développement de l'esprit critique dans un contexte de célébration des vertus de la loi 1901. Ce travail a mis en avant le fait que les associations, comme toute institution, abrite des contradictions sociales et politiques dont l'issue n'est pas déterminée par avance. Pour Barthélémy<sup>1191</sup> la politisation des formes de participation associative est d'ailleurs inhérente au projet de rénovation de la démocratie. Elle entend le conflit comme « mise en cause d'un rapport de forces ou d'une relation inégalitaire entre les acteurs sociaux, ou encore comme l'affrontement entre deux être ou groupes qui manifestent une intention hostile à propos d'un droit. Elle appelle à un travail de légitimation des conflits d'intérêts sociaux et politiques pour que les pratiques associatives redeviennent de potentiels instruments de transformation sociale. Sa proposition de revenir à une interprétation par les acteurs associatifs des situations sociales, de tension ou de conflit résonne avec celle de ce sous-groupe. Barthélémy spécifie une « interprétation collective (et non individuelle) des problèmes et en particulier de la question de la solidarité entre groupes et individus au sein de la société », et un discours

---

<sup>1188</sup> Dossier théâtre forum « Pratiques associatives et réappropriation du politique par les citoyens », 2007, p.5

<sup>1189</sup> « Mes attentes pour pratiquer ensemble le théâtre forum à partir de notre expérience de trois années », 2007

<sup>1190</sup> SUE, R. *Renouer le lien social. Egalité, liberté, association*. Odile Jacob, 2001

<sup>1191</sup> BARTHELEMY, M. Op. cit.

critique vis-à-vis des politiques. Cela suppose que les associations tirent de l'expérience concrète des éléments pour construire une action politique... qu'elles ne se cantonnent pas à une conception réparatrice de la solidarité. De même « la coopération plus ou moins conflictuelle des associations avec le syndicalisme et la gauche politique apparaît comme la dernière condition de leur politisation et de l'élaboration de projets alternatifs<sup>1192</sup>. »

L'exploration de la face cachée de la pratique associative s'entend dans le groupe à partir d'une dénonciation des décalages entre des valeurs affichées et des modes d'organisation, de fonctionnement, au nom d'une exigence de cohérence entre les discours et les actes. De ce point de vue, par rapport au modèle de Boltanski et Thévenot des *économies de la grandeur*, il s'agit d'une critique à *visée corrective*. La critique corrective est une critique qui prend au sérieux la cité en référence à laquelle l'épreuve est construite (critique interne à la Cité, ce qui est la définition du *litige*). La critique qui demande à ce que les principes affichés soient mis en actes est interne à la cité en question (ici la Cité civique<sup>1193</sup>). Elle ne conteste pas la grandeur, mais la manière dont celle-ci est bafouée dans les pratiques. La critique dévoile ce qui, dans les épreuves mises en cause, transgresse la justice, avec l'objectif d'améliorer la justice de l'épreuve, de la « tendre », d'élever son niveau de conventionalisation, de développer son encadrement réglementaire ou juridique. La critique ici prend au sérieux les critères que l'épreuve est censée satisfaire<sup>1194</sup>.

Les récits font part de l'exigence d'un groupe majoritairement de classe moyenne qui parle de ses attentes : plus de liberté et de cohérence dans leur travail ou exercice bénévole. Ce groupe ne se sent pas, au départ tout du moins (exception faite de l'expérience salariée dans l'industrie d'une personne), exploité et va peu à peu critiquer, par le biais des retours d'actions des professionnels qui se trouvent en situation de subordination, la politique salariale des associations.

Le vocabulaire fait majoritairement référence au départ à une recherche de relations « authentiques », « véritables », par opposition à des termes comme « biaisées », « leurrer », « mensonge », « complicité », « manipulation », « pervers »... Cette critique prend source principalement aux sources d'indignation de la critique artiste<sup>1195</sup> :

- *le capitalisme source de désenchantement et d'inauthenticité* des objets, des personnes, des sentiments et, plus généralement du genre de vie qui lui est associé (prend appui sur l'opposition de la vérité et du mensonge)
- *le capitalisme source d'oppression en tant qu'il s'oppose à la liberté, à l'autonomie, et à la créativité* des êtres humains soumis, sous son empire, d'une part à la domination du marché comme force impersonnelle qui fixe les prix, désigne les hommes et les produits-services désirables et rejette les autres, d'autre part aux formes de subordination de la condition salariale (discipline d'entreprise, surveillance rapprochée des chefs et encadrement par des règlements et des procédures)

De ce point de vue, la critique du groupe est centrée sur l'aliénation. La critique de l'aliénation est aussi une critique de l'absence d'authenticité et ici d'autonomie du nouveau monde (perte de choix). Cette critique met en avant la perte de sens, et particulièrement de choix qui découle de la standardisation et de la marchandisation généralisée...

---

<sup>1192</sup> Ibid., p. 267

<sup>1193</sup> Dont le principe d'équivalence est basé sur « La volonté collective et l'égalité » cf BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. op. cit.

<sup>1194</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. op. cit. pp. 76-77 et 603

<sup>1195</sup> Ibid. pp. 82-83 et 587

La problématique démocratique dans les associations est posée au départ en dénonçant le mensonge de l'égalité formelle (alors que les professionnels ont un ascendant sur les publics, que le Nord en a sur le Sud), l'écart entre cette égalité formelle (décrétée, idéale) du discours sur la démocratie associative et la situation réelle. Les personnes présentes ne sont pas dupes de l'illusion démocratique, des relations de domination, d'inégalité de pouvoir, de dépendance, présentes dans les associations.

Cependant le groupe tend par son cadrage, sa problématisation des situations-problèmes, d'une part à internaliser certains conflits liés au système, en les déliant du fonctionnement global du système, et d'autre part à écarter en partie les rapports d'argent.

### → Une approche morcelée ?

Le risque permanent auquel est exposé le groupe, est d'abandonner le fait de penser le rapport aux problèmes de la société globale même s'il dit vouloir les lier, les complexifier, en montrer les interdépendances. Malgré un regard critique de départ contextuel, le groupe a tendance à concevoir des résistances locales et internes aux associations sans tirer les faits et les idées de leur isolement apparent pour les articuler au mouvement d'ensemble. Ce qui comporte le risque majeur de renvoyer au niveau microsocial voire interpersonnel la responsabilité de réguler les conflits. Le centrage de l'exercice de la politisation sur l'ici et maintenant de la structure associative locale<sup>1196</sup> correspond à la configuration actuelle des rapports de forces. Cette politisation s'adresse moins à l'Etat, qu'aux entités qui leur semblent détenir un pouvoir de décision à l'échelle où la plupart identifie des responsables ou des adversaires (directeurs/trices, administrateurs employeurs).

En ce sens on peut lire ce phénomène comme un retour à une situation de conflits de face à face tels que le restitue Tilly<sup>1197</sup>, lors de la période pré-capitaliste, ou pré-révolution industrielle (1650-1850) qui correspondent à des registres d'action protestataire qui se développent dans l'espace local vécu (les affrontements sont restreints à l'espace de collectivités locales). La cible des protestations appartient le plus souvent à un univers d'interconnaissance (relation de face à face) qui fait que l'adversaire est un individu connu avant d'être le représentant d'une institution abstraite (firme, administration).

Nous assistons plutôt à un double procédé de fusion et fission des pouvoirs. Des procédés de regroupements (de grandes entreprises ou d'Etats d'un côté) et de fission (par la décentralisation) bousculent le cadre d'interpellation de la protestation. L'Etat ne se présente plus comme le régulateur des échanges en internalisant les contraintes du libéralisme, en se pliant et en encourageant la compétition internationale. Des citoyens peuvent du coup adresser leurs revendications à d'autres niveaux ou acteurs (structure micro/ collectivité locale) en déplaçant les interlocuteurs des conflits. Pourtant la question démocratique des pratiques associatives ne peut se poser indépendamment de la politique, et de l'histoire des relations entre pouvoirs publics et associations. De ce point de vue le groupe est resté en deçà de sa volonté d'analyse historique du rôle des associations dans le contexte circonstancié de l'ensemble du système.

---

<sup>1196</sup> qui interroge dans quatre situations les politiques locales, et dans deux des cas obtient un engagement de la collectivité locale – au Brésil et au Sénégal

<sup>1197</sup> TILLY, C. *La France conteste de 1600 à nos jours*, Fayard, 1986 ; Harvard University Press, 1986.

### → Les rapports d'argent évacués au risque de l'idéalisme...

Alors que les questions de départ et premiers échanges mentionnent le poids des rapports d'argent et ses effets de dépendance (entre association de quartier et pouvoirs publics ou entre association de solidarité française et sénégalaise ou brésilienne) et la colonisation des logiques marchandes, le groupe cherchera peu à dénoncer le système de reproduction de ces logiques (sauf dans le cas brésilien).

Le problème d'inégalité est posé à partir du cadre officiellement démocratique au titre du rapport professionnel/adhérents ou publics ou association du Nord/groupes du Sud (relation de service, d'assistance, d'argent), et direction/équipe professionnelle (relation de subordination, hiérarchique) mais les différentes sources structurelles de cette dépendance et notamment économiques ne sont pas forcément approfondies au regard d'une théorie de l'exploitation. Comme pour le groupe « interculturel », le cadrage du problème est en partie délié des questions économiques et de l'existence de classes sociales.

Des critiques portent bien pourtant sur la marchandisation ... mais elles ne s'articulent pas dans un discours ou un cadre explicatif critique de l'économie et du modèle de production. Alors que les questions de départ évoquaient « les liens entre projet associatif et dispositifs de politiques publiques qui font perdre leur âme aux associations (ce qui renvoie à la question de l'argent)... », les rapports d'argent liés au système de domestication ont été pour ainsi dire contournés.

La critique de l'assistentialisme, qui aggrave le problème des pays pauvres n'est pas mise en relation avec une critique de la division internationale du travail. Un participant énonce au départ des échanges que dans l'échec des projets de coopération auxquels il a assistés : « L'argent n'est pas le nerf de la guerre ». Pourtant dans un de ses exemples, l'échec est directement lié à l'effondrement des cours des matières premières. Cet évitement de la question des rapports macro-économiques, peut paraître comme une capitulation, de classes moyennes qui ont abandonné la perspective de transformation du système de production lui-même. C'est aussi le prix à payer de l'impasse sur l'héritage des théories marxistes.

Une critique qui reste aux portes des rapports matériels, de production, risque de verser dans le moralisme ou l'idéalisme. Dans « La Question juive <sup>1198</sup> » Marx tire les conséquences de sa critique de la politique : « L'Etat peut être un Etat libre sans que l'homme soit un homme libre ». Chaque membre du peuple est supposé participer à titre égal à la souveraineté populaire, « mais il laisse en réalité la propriété privée, l'éducation et la profession agir à leur façon <sup>1199</sup> ». Le risque d'une telle critique consisterait à confondre émancipation politique et émancipation humaine. S'appuyer sur cet héritage supposerait de défendre « une démocratie, qui au-delà des procédures formelles de la démocratie politique (suffrage universel, liberté de pensée, d'expression et d'association, etc.) envahirait le champ social et économique (à travers la propriété collective) et démultiplierait ainsi considérablement la liberté de l'homme en société » <sup>1200</sup>. Démocratie socio-économique que recherchent d'ailleurs les participants de ce groupe mais uniquement à l'échelle locale voire à l'interne de l'association (stratégie entriste au niveau microsocial).

<sup>1198</sup> MARX, K. « A propos de la question juive » (1844) Chapitre II dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1982). 2009, pp. 47-88

<sup>1199</sup> COMBEMALE, P. Introduction à Marx. Op. cit. pp. 34-35

<sup>1200</sup> QUINIOU, Y. *Karl Marx*. Le cavalier bleu, 2007, p.88

→ ... **Ou lorsque la manière peut l'emporter sur la matière**<sup>1201</sup>

Le groupe dénonce les zones d'ombre des associations, comme lieux de non partage du pouvoir. Il insiste sur les manières de libérer la parole de chacun dans les pratiques associatives mais reste plus discret sur son positionnement quant aux fonctions, objectifs, et projets politiques des associations aujourd'hui : que doivent-elles faire avec les gens ? La qualité de la discussion (ou la participation – la démocratie formelle) semble pouvoir à elle seule garantir le positionnement et le projet politique des membres du groupe. Le risque de cette posture « participationniste » si elle devient exclusive, est de faire passer la forme pour le contenu et le contenu pour la forme, et au lieu de la démocratie réelle, maintenir les inégalités réelles dans la société.

Ce groupe de personnes majoritairement des classes sociales moyennes, marqué par le repoussoir du stalinisme, a été éduqué dans une culture anti-répressive (aussi héritée des années 1968 et de sa propre éducation de classe). A cela s'ajoute le renversement avec l'animation vers les années 1960, période au cours de laquelle la neutralité va devenir (au contraire de « l'éducationnisme » et des Lumières où la critique était une forme éminente de respect) synonyme de respect des personnes. Respecter la personne, ne pas imposer, s'effacer pour faire place à l'autre, peuvent priver ces débats de matière. Ces notions de respect et de tolérance, très en vogue aujourd'hui, peuvent renvoyer à un registre de faible niveau de réflexivité, qui permet de ne pas confronter trop directement les antagonismes, et de ne pas trop s'attarder sur les contradictions. « La fixation sur la tolérance non problématisée enveloppe la croyance irénique que tous les antagonismes sont surmontables par la discussion et la négociation<sup>1202</sup> ».

Cette approche de la participation démocratique s'appuie sur une illusion unanimiste présente dans le groupe : une sorte de philosophie de la réconciliation. C'est l'utopie d'une société de conflits toujours surmontables par la discussion : la démocratie sans la politique (et ses oppositions non réductibles). Le pluralisme radical exclut de fait l'action politique. Un des acteurs du groupe réfère sans cesse le conflit à un problème d'attitude par rapport à la critique, d'acceptation de la déconstruction, indépendamment des valeurs et des faits. Il affirme pouvoir venir « vierge » de ses éléments (de ses propres valeurs) pour réellement construire avec l'autre. Au fond si l'on se « comporte bien », il ne devrait pas subsister de désaccord majeur insurmontable. Des discussions qui ne sont pas appliquées à des enjeux concrets réels peuvent dessiner un monde magique, sans adversaires, où tous les points de vue pourraient être finalement compatibles, réduisant les phénomènes de domination à un problème de communication.

Un des effets de cette posture est de réduire les sources de mécontentement, renvoyées à un déficit de communication ou de travail sur soi. Régulièrement invoquée pour expliquer le déclenchement de conflits du travail, la catégorie du « problème de communication » fonctionne dans une logique de dépolitisation. Elle gomme l'existence objective de situations de mécontentement, d'inégalités ou de conflits majeurs de valeurs. Le terme de « dialogue social » illustre cette tendance. Elle ramène la conflictualité à des carences pédagogiques des puissants à expliquer des décisions qui s'imposent<sup>1203</sup> par les impératifs de la modernité.

<sup>1201</sup> REBOUL, O. *Langage et idéologie*. PUF, 1980, p. 49

<sup>1202</sup> TAGUIEFF, P.-A. op. cit. P. 33

<sup>1203</sup> L'exemple récent de l'analyse du Non au référendum du Traité Constitutionnel Européen par les élites gouvernementales en est une illustration : les français n'ont pas compris, nous ne leur avons pas bien expliqué



Le conflit doit disparaître dans l'ordonnement correct du social, le problème du conflit est évoqué mais pour être conjuré. Cette position peut être rapprochée de la vision platonicienne du conflit. Pour Platon le conflit est pour l'essentiel d'ordre organisationnel et non ontologique. C'est l'organisation politique parce qu'elle est dérégulée qui produit du conflit : une bonne organisation peut résoudre et dépasser le conflit.

L'autre difficulté soulevée indirectement par le groupe, est celle des paradoxes de la norme de discutabilité indéfinie. Y a-t-il dans la société des choses sur lesquelles il peut y avoir des affirmations souveraines ? Taguieff<sup>1204</sup> pose cette question en s'appuyant sur le penseur traditionaliste espagnol Cortès qui argumente le fait que la bourgeoisie libérale (la « classe discutante ») aurait instauré un monde sans entrave qui, en mettant en avant les normes culturelles de modération, de doute, de tolérance, de négociation et de compromis, souscrirait surtout aux seules valeurs de l'intérêt et du profit<sup>1205</sup>. Le penseur espagnol rejette en effet la démocratie libérale pour son caractère impolitique puisqu'elle serait étrangère et contraire au principe d'autorité inhérent au politique dont dérive la double capacité de décider et d'agir (la discussion perpétuelle est incompatible avec l'action). En érigeant la discussion en valeur essentielle, la métaphysique libérale théoriserait l'impuissance et l'indécision, et serait allée dans le sens d'une annulation du principe de souveraineté. L'histoire concrète réintroduit des dilemmes et ceux-ci rompent le miracle de la main invisible de la discutabilité infinie vu comme la résolution pacifique des conflits.

La conception exclusivement procédurale de la démocratie dévalorise l'agir stratégique en ne reconnaissant pas la contingence de l'action politique. Or, la bonne foi à elle seule ne peut modifier l'organisation sociale. Les avancées sociales des semaines de congés payés, de la sécurité sociale, en France par exemple, ont été obtenues dans la lutte. Cet accent sur les formes de la discussion fait aussi abstraction de la structure hiérarchique de l'identité politique, et du caractère adversarial, agonistique, de la démocratie qui en découle. Cette conception purement procédurale de la démocratie est celle qui domine aujourd'hui contre les approches plus substantielles<sup>1206</sup> ou dites « critiques ». Ces dernières a contrario veillent à ne pas prédéterminer une obligation de réconciliation et reconnaître l'importance de la constitution d'identités politiques (à même de formuler des projets collectifs pour orienter la société) dans une société démocratique. A minima « Peut-être pourrions-nous de façon moins vaniteuse nous efforcer de nous mettre au moins d'accord sur les raisons profondes de nos désaccords<sup>1207</sup> », ce qui contribuerait à aiguïser les points de vue politiques.

Ce groupe a pu aussi survaloriser cette question de l'égalité dans la discussion dans la mesure où il sentait pouvoir plus facilement s'harmoniser à ce sujet, pour éviter d'être en désaccord politique en son propre sein sur d'autres aspects des problèmes soulevés.

---

<sup>1204</sup> TAGUIEFF, P.-A. op. cit. pp.27-28

<sup>1205</sup> imposant les valeurs-normes de l'individualisme économiciste et de l'utilitarisme marchand à tous les domaines de la connaissance et de la pratique

<sup>1206</sup> BENETON, P. *L'Etat et la crise de la politique*, [en ligne] communication téléchargée le 17 janvier 2008 sur <http://www.asmp.fr/travaux/communications/2000/beneton.htm>

<sup>1207</sup> TAGUIEFF, P.-A. Op. cit. p. 31

Le travail d'exercice collectif de la critique effectué dans cet atelier m'amène à penser que le groupe a remis en cause certains mécanismes concourant au rôle de domestication des pratiques associatives en laissant dans l'ombre certains aspects du système lui-même. Cette interprétation tient à la difficulté du groupe de lier dialectiquement les problèmes entre eux- l'évitement des rapports d'argent en est un bon analyseur-. Une conception exclusivement procédurale et microsociale de la démocratie courre le risque de l'idéalisme.

Le sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique associative » a proposé de partir des situations concrètes que chacun veut faire évoluer dans son terrain professionnel ou bénévole. Pour questionner la dimension politique des pratiques associatives le groupe s'est appuyé sur les situations problème de chacun, et sur des travaux scientifiques sur le sujet ou des écrits d'analyse de membres du groupe. C'est peut être ce qui fait la spécificité de ce groupe par rapport aux autres : l'engagement simultané de chacun dans son terrain d'exercice dans une tentative de transformation des pratiques associatives.

Dans son diagnostic du « monde tel qu'il est », le groupe a insisté sur le rôle des institutions dans le formatage et la dépossession des choix, de l'Education nationale aux organisations associatives. Fort de cette critique du caractère non démocratique des pratiques associatives vécues en France comme dans les relations internationales, il a souhaité remédier à ce déficit en prenant au sérieux les conditions à réunir pour qu'elles deviennent de réels espaces d'exercice politique. A cet effet, le sous-groupe a attribué une valeur émancipatrice, à l'analyse des relations de pouvoir au niveau de l'institution associative, et à l'entraînement d'une capacité à instruire les conflits au sein des associations.

### III.1.4. Le travail des contradictions dans les métiers de l'entre-deux

Le groupe dit des « gris », ou des « frontaliers », se constitue à l'issue du week-end de lancement de la recherche action, à l'automne 2003. Les membres du groupe ont en commun la référence à l'éducation populaire et un point de départ : les contradictions de leurs métiers de l'entre-deux (en particulier via des dispositifs de financement public), entre domestication et émancipation. Ce groupe réunit des personnes d'âge, de statut divers, tous salariés du secteur public ou associatif. Ils sont, fonctionnaires de la fonction publique d'Etat (Jeunesse et Sports) des services déconcentrés régionaux et départementaux, travailleurs associatifs du secteur social et de l'animation socioculturelle (dont un directeur de structure)<sup>1208</sup>.

Comment le groupe se saisit de ses questions de départ ? Comment envisage-t-il de procéder pour problématiser son thème, de la zone « grise », entre contrôle et émancipation ?

Ce chapitre fait le point sur les activités entreprises par le groupe pour cheminer d'une dénonciation à l'énonciation de pistes collectives de transformation. J'analyse le cadre d'interprétation des injustices formulé par le groupe puis les moyens d'action projetés avec leurs justifications. Je conclus par une mise en perspective de l'exercice collectif de la critique dans le groupe avec ma problématique d'une éducation populaire politique.

#### III.1.4.1 Partir des récits de vie pour dévoiler les contradictions

Je cherche à décrire et à caractériser la démarche critique du groupe, sa façon de se saisir des questions de cette « zone grise », comme zone frontalière, entre domestication et émancipation. Comment le groupe propose-t-il d'identifier et de questionner les contradictions au cœur des pratiques des participants ? A quelles difficultés se heurte-t-il le cas échéant ? Il s'agit de cerner par quelles activités et étapes de reformulation-problématisation des situations le groupe a cheminé.

Le groupe a fait le choix des interviews biographiques plutôt que des études de cas (analyse de pratiques ciblées). La modalité d'entretien mutuel a été préférée à l'écrit au motif que ce dernier conduit plus vers l'objectivation, la rationalisation des propos, lorsque l'oral met en valeur la subjectivité recherchée. L'interview devait permettre de comprendre pourquoi ces personnes se retrouvaient dans la recherche-action, ce qui leur était insupportable dans leur situation, et en quoi ils étaient concernés par l'éducation au politique.

A.L. : « ces histoires de vie révèlent les contradictions personnelles et professionnelles qu'on a et qu'on pose de manière assez claire du coup. Ce qui nous permettra d'envisager ensuite certaines solutions et pourquoi pas à terme des actions forcément (...) il faut qu'on s'éclaircisse pour être assez déterminé dans nos actions plus tard <sup>1209</sup> »

Le groupe a fait le choix de ne pas structurer ces entretiens par des questions préalables. Les interviews ont donc été menés assez différemment d'un groupe à l'autre : exploration plus ou moins en détail des biographies, et formulation de relances plus ou moins questionnantes. A minima les récits de parcours portaient de la question « que faisons-nous ? Comment sommes-nous arrivés à ce que nous faisons ? » pour atteindre le cœur du thème d'éducation au politique du sous-groupe : la zone frontalière entre émancipation et domestication.

<sup>1208</sup> cf dans Annexe 8. Autoportrait du groupe dit des « frontaliers » ou des « gris ».

<sup>1209</sup> groupe dit « frontalier », présentation au regroupement de Thorigné, avril 2004

Il a fait usage de cet espace de liberté pour parler de questions interdites ou refoulées sur le temps de travail et a cherché par la socialisation des insatisfactions respectives de chacun à créer une dynamique d'action collective.

Sur la méthode, dans chaque mini groupe d'entretien, une personne est interviewée<sup>1210</sup>, une personne est questionnante, une personne s'occupe de la prise de notes. Les entretiens se sont penchés sur la manière dont la personne est arrivée là, son parcours professionnel, en recherchant des éléments de contradiction, de joie, en essayant :

R.L. : « de voir, d'identifier en la racontant, ce qui avait fait que nous étions aujourd'hui à exercer ce métier d'animateur ou un métier semblable<sup>1211</sup> »

Dans un deuxième temps, pour exploiter ces biographies, le groupe a choisi deux exercices. Chacun devait reprendre son récit (entretien retranscrit par un tiers) : pour l'enrichir, le corriger éventuellement. La consigne commune étant de ne pas aseptiser les textes à condition qu'ils soient absolument confidentiels. La relecture dactylographiée des séances du groupe a fait parfois réagir : « j'ai dit cela, moi ? ».

F.L. : « En reprenant mon interview et en la ré-écrivant moi-même, je suis bien obligé de comprendre d'un seul coup comment mon positionnement par rapport à la domestication et à l'émancipation est facteur de la façon dont j'ai vécu de l'émancipation et de la domestication, c'est-à-dire dont des gens ont voulu m'émanciper, je reproduis de l'un ou de l'autre<sup>1212</sup> »

R.L. : « L'important se situe dans les silences, les lapsus, les colères »

Plusieurs interviews réveillent des peurs, des angoisses, le sentiment d'un danger par rapport à une prise de risque. Le récit ne va pas de soi (on ne se livre pas forcément). Un participant estime que le premier jet au cours de l'interview est un récit qui fonctionne un peu sur le mode de l'épopée :

F.L. : « le récit est enjolivé parce qu'on parle à quelqu'un. (...) la question de l'intime, elle n'est pas facile à trouver : je ne sais pas comment le dire<sup>1213</sup> ».

Le travail suivant consistait à lire les biographies des autres membres et à fabriquer un commentaire, une analyse pour retirer de questions communes voire contradictoires, afin de cerner les thèmes à travailler, et à terme d'envisager des actions communes. Le décryptage des interviews s'attachait à lire les contradictions, les souffrances, ce qui avait fonctionné et pourquoi, ce qui justifiait le choix de travailler en institution en repérant ce qu'il y avait eu, de positif et de négatif dans ce choix et vécu.

Pour le groupe la relecture a fait ressortir des points de relief. Le groupe a perçu au cours de cet exercice de relecture des biographies des autres plusieurs effets :

- la transmission entre générations d'expériences et de regard critique, de recul sur l'histoire et les enjeux des politiques publiques  
« à t'entendre, on réalise que cela ne date pas d'aujourd'hui que l'on est dans la merde avec l'insertion mais que cela dure depuis vingt ans ».
- une meilleure compréhension du positionnement de l'autre par la lecture de sa biographie (notamment par des éléments d'explication de l'ordre de l'intime)
- l'entrée en résonance de ses propres préoccupations avec celles des autres comme première marque de collectif. Ceux qui ne voyaient pas de contradiction dans leur travail se mettaient à s'interroger à partir des réactions des autres participants.

---

<sup>1210</sup> Cf Annexe 9. Interview commenté d'une travailleuse sociale de la zone frontalière

<sup>1211</sup> groupe dit « frontalier », présentation au regroupement de Thorigné, avril 2004

<sup>1212</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », avril 2004, p.2

<sup>1213</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », avril 2004, p.2

S.P. : « quand je lis l'interview de quelqu'un qui a un boulot fondamentalement différent du mien et que je retrouve des contradictions, des positionnements aussi compliqués : je me dis évidemment là, on a un axe de recherche (...) c'est un truc qui m'a fait avancer <sup>1214</sup> » ;

R.L. : « ce que tu relates, je l'ai vécu à l'identique » ;

Le groupe hésite entre plusieurs interprétations possibles de la notion d'action commune dans la recherche-action ? S'agit-il de chantiers communs à l'intérieur de chaque lieu de travail (collectif spécifique chacun sur notre lieu d'intervention professionnelle) ou d'une expérimentation à mener par le groupe de recherche-action lui-même ? Les participants testent d'abord l'idée de solliciter son plan d'action à chacun : une idée du type d'action que chacun pourrait mettre en œuvre ou du type d'expérimentation qu'il envisage de faire. Néanmoins, précisément parce que plusieurs des participants pensent que chaque chercheur-acteur ne peut rien faire seul dans son institution (plusieurs ont déjà fait l'expérience de leur relatif isolement), le groupe cherche d'autres stratégies. L'idée de faire venir des participants de la recherche-action sur le terrain de l'un d'entre eux émerge, mais personne ne l'ose. Par conséquent le groupe décide d'évoluer vers un choix d'action commune à partir de ce collectif de la recherche-action.

L'expérience d'exploitation des interviews, de formulation d'hypothèses et de recherche de proposition est vécue comme délicate par les participants. Le groupe rencontre des difficultés de respect des consignes, de gestion du temps et se sent démuni. Il fait alors appel à l'accompagnateur universitaire qui propose d'utiliser la méthode DELPHI<sup>1215</sup> en fin de première année. Un document de travail (l'un des interviews) est transmis successivement (ordre de passage, échéances précises à respecter) aux différents membres du groupe, enrichi à chaque fois des questions et commentaires du, puis des précédents. L'idée est de pouvoir complexifier le propos, tout en étant au fait, des réactions des auteurs, mais la tentative rencontre les mêmes difficultés.

L'échec des premières pistes d'action individuelle évoquées<sup>1216</sup> s'accompagne progressivement d'une substitution du travail d'analyse approfondi des récits par différentes propositions visant à élargir la base des personnes conscientisées à partir d'une réutilisation des matériaux biographiques. L'idée d'une forme pour rendre public ces contradictions germe. Il s'agirait de mettre en valeur dans les récits ce qui a permis à chacun de se politiser pour le partager avec d'autres. Ce travail fait l'objet d'une présentation collective au regroupement plénier de mars 2005 sous la forme théâtrale des « je m'appelle » (s'inspirant d'un film court<sup>1217</sup>).

Parallèlement l'autre question qui préoccupe une grande partie du groupe consiste à savoir comment militer à l'intérieur de son salariat et d'où tirer la légitimité de critiquer les dominations à l'œuvre dans les institutions. De cette interrogation émergera l'idée de créer une entité nouvelle et indépendante (des financements publics comme de bénévoles associatifs) susceptible de réaliser l'éducation au politique désirée, idéale, et d'en vivre. Dès septembre 2005 les démarches de rencontre avec le réseau des SCOP de l'ouest sont entamées

---

<sup>1214</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », avril 2004, p.3

<sup>1215</sup> méthode américaine née dans les années 1950 et utilisée dans les grandes entreprises pour résoudre des problématiques, réunir des savoirs pour une innovation prendre des décisions en s'appuyant sur l'intelligence collective d'un groupe d'experts

<sup>1216</sup> peu ou pas de collectif dans les groupes racines, la peur, la difficulté à identifier des stratégies possibles dans les lieux de travail

<sup>1217</sup> ELMADJIAN, S. « Je m'appelle » dans (*impol*)tique. Just say No. Lardux films. Montreuil, dvd, 1H57, s. d.

pour un pré-diagnostic de création d'une coopérative de formation (sur la forme, structure juridique). Cette perspective stimule le groupe qui rédigera les fondamentaux de cette future coopérative et réfléchira aux moyens d'action à proposer.

---

C'est le groupe qui présente le plus de parenté avec l'approche de la recherche-action existentielle de Barbier<sup>1218</sup>. La dynamique critique peut surgir de constructions qui mettent en œuvre d'autres savoirs que les savoirs logico-mathématiques, c'est-à-dire qui font référence à l'existentiel, au « sens de la vie », à ses valeurs. Le choix des interviews biographiques est en adéquation avec ce pari de mettre en valeur la subjectivité et la dynamique émancipatrice recherchée sans compartimenter la vie des personnes.

#### III.1.4.2 Etats d'âmes des agents de l'entre-deux : le complexe du réformateur

Qu'est ce qui préoccupe les membres du groupe « gris » ? Comment instruit-il les contradictions repérées ? Quels diagnostics du « monde tel qu'il est » le groupe fabrique-t-il au fil de ses travaux ? Je cherche à repérer les critères retenus pour qualifier les dominations visées et la façon dont l'exercice critique du groupe oriente le passage d'une indignation à une action de transformation.

---

En grande partie les ingrédients des contradictions vécues par ces agents/acteurs de l'entre-deux sont exprimés dès le premier regroupement<sup>1219</sup>, hormi ceux liées aux actions de coopération internationale moins évoquées dans ce groupe.

L'accompagnateur de la recherche-action au moment de la synthèse des matières premières d'indignation (octobre 2003, premier regroupement plénier) a intitulé le thème de ce groupe « zone trans-frontalière » en s'inspirant d'un ouvrage de Pineau<sup>1220</sup>. La frontière selon Pineau intègre à la fois la réalité institutionnelle et la place de l'acteur. Elle permet de les situer dans un rapport dialectique, entre auto et hétéro organisation. C'est une zone de contradiction, où l'on est à la fois agent de la domestication et de l'émancipation.

A.L. : « On sait bien où est la frontière, on est dessus !<sup>1221</sup> »

G.T. : « moi mon boulot c'est de faire en sorte qu'il n'y ait pas trop de bruit à F. le soir , c'est pour ça qu'on me paye en fait, c'est pour ça que la collectivité locale finance l'association , l'association est le cul entre 3 chaises, la pédagogie salésienne, l'éducation populaire (...), donc il y a encore plein de boulot de contradictions à faire y compris avec l'équipe etc. mais ça on l'a pas travaillé<sup>1222</sup> ».

R.L. : « Ma question concerne celle des dispositifs. Je m'occupe du dispositif *Ville vie vacances*, je suis sur des dispositifs européens, c'est ceux-là qui me fout mal à l'aise chaque fois : je fais des réunions avec des associations, et, autant là ici avec vous je peux avoir un discours critique sur les dispositifs, autant une fois que je suis autour d'une table avec les associations, je rentre dans le jeu. Et elles aussi rentrent dans le jeu, tout en critiquant, tout en disant qu'ils en ont marre de remplir des dossiers, mais tout en sachant que pour fonctionner a

---

<sup>1218</sup> BARBIER, R. La recherche-action. Op. cit. p 50.

<sup>1219</sup> cf III.1.1.1. « Les souffrances de l'entre-deux dans les logiques d'Etat », III.1.1.4 « La question du travail et de sa production sociale », et III.1.1.5. « L'entre-soi et la culture de classe »

<sup>1220</sup> PINEAU, G. *Les combats aux frontières des organisations : un cas universitaire d'éducation permanente*. Sciences et culture, 1980.

<sup>1221</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », avril 2004, p.1

<sup>1222</sup> Mini groupe d'entretien, 24 mars 2004

minima, pour avoir du fric, ils ont besoin de cet argent là. C'est des postes qui sont en jeu, en début d'année les budgets ne sont pas équilibrés, on escompte des financements sur des dispositifs, pour arriver à peu près à un équilibre en fin d'année sur les postes.<sup>1223</sup>»

L'Etat est vécu par ces acteurs à la fois comme moyen de libération, d'organisation et moyen de pacification. Autes, voit l'intervenant social comme un agent double, du fait de son origine historique s'articulant sur une double visée, entre logique de l'assurance et logique de l'assistance (entre vision promotionnelle et vision réparatrice), et entre représentant de la population et représentant des institutions<sup>1224</sup>. Le travailleur social n'est d'ailleurs pas le seul à vivre cet entre-deux, c'est le cas aussi de l'animateur. « En effet il vise à jeter un pont entre deux mondes. Il représente l'un et l'autre. Il peut être le porte-parole de ceux qui ont du mal à se présenter, voire qui ne s'estiment plus présentables et à la fois représentants d'une société qui aspire à être une, à ne pas s'accommoder d'autres polarités. Ici, faut-il glisser qu'il est aussi agent de contrôle, souvent bien pensant (...) agent civique donc, l'animateur transige, trans-acte, au risque du grand écart et dans tous les cas, je vois mal comment il peut se draper dans la neutralité. A lui de vivre donc le tiraillement comme pain quotidien.<sup>1225</sup>». Ces interviews d'agents doubles témoignent de leur insatisfaction quant au déséquilibre entre ces logiques contradictoires : l'orientation de leur activité vers plus en plus de contrôle social et de réparation. Les participants témoignent surtout d'un manque d'espace pour dire ces contradictions, entre pairs, afin d'apprécier les situations et son positionnement.

La matière commune principale de préoccupation du groupe se fonde sur les doutes de chacun, sur la question du sens de son intervention professionnelle :

« Nous ne sommes pas sûrs de la valeur de ce que nous faisons <sup>1226</sup>».

« On est là pour colmater les brèches du système »

J'ai interprété cette insatisfaction de jouer un rôle réparateur ou compensateur (et non de remise en cause de ce qui produit l'injustice sociale), comme un « complexe du réformateur » (cf ci-dessous « les petites victoires »).

A quoi sert ce que je fais ? Qui cela sert vraiment ? Qu'est-ce que je fais de vrai au regard de mes valeurs ? Qu'est ce que je fais de vraiment utile et efficace pour qui ? Et surtout qu'est ce qui produit vraiment du changement, qui contrarie vraiment les logiques de domination ?

Les membres du groupe sont des savants de cette zone potentielle d'accommodation et explorent l'ambiguïté pénible à vivre, de leur position de complicité dans le système par rapport à leur désir de transformation sociale c'est-à-dire de changement radical<sup>1227</sup>. La tâche que s'est fixée le groupe : éclaircir ses contradictions pour envisager des stratégies communes de transformation des réalités questionnées.

Y a-t-il des éléments nouveaux exprimés en terme de contradictions qui traversent leur exercice professionnel (ou leur vie) ou quels sont les éléments récurrents ? Quelles sont les dominations exprimées puis retenues, de quelles natures sont-elles ? Quels en sont les mécanismes ?

Les discussions du groupe au travers des interviews biographiques permettent d'affiner les thèmes de contradiction soulevés lors du premier regroupement plénier, de rentrer dans un registre plus personnel (intime), plus interprétatif (justification, réfutation) et prospectif

---

<sup>1223</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1224</sup> AUTES, M. *Les paradoxes du travail social*. Dunod, 1999.

<sup>1225</sup> VILBROD, A. « Animateur, est-ce seulement un métier ? », op.cit. pp. 105-106

<sup>1226</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », mars 2004

<sup>1227</sup> le terme de révolution est cité dans cinq entretiens biographiques sur sept

(comment faire autrement ?). Les intervieweurs font développer particulièrement les justifications qui font tenir dans cet exercice professionnel et les stratégies d'évitement des conflits qui les traversent.

### → Etre aliéné et en proie au désarroi militant

Les sources de tiraillements s'étoffent en fonction de chaque situation-problème dans les différents métiers ou domaines d'action (sociale, culturelle, ...) et des récits de vie qui fournissent la trame d'autres tensions. Les témoignages donnent à voir l'insatisfaction de la part de personnes qui s'accommodent mal au fonctionnement des institutions qui les emploient et qui chemin faisant (conscience critique croissante) se sentent de moins en moins « accommodables » c'est-à-dire pour certains de moins en moins employables.

La difficulté à faire valoir ses propres valeurs dans son exercice salarié fait souffrance, dans le cadre de la fonction publique d'Etat (critique aigüe des dispositifs publics) comme dans le cadre associatif. Par exemple, le récit d'une animatrice est traversé par la question de savoir comment elle peut faire en sorte que la valorisation de l'identité bretonne portée par son association soit clairement exprimée en faveur d'une approche progressiste plutôt que complice d'un discours conservateur ou réactionnaire. D'autres participants s'interrogent sur coupure entre les valeurs de militants de gauche et leur exercice professionnel neutralisé au nom de l'animation ou du service d'Etat. Dans la première partie de la thèse (« une histoire politique de l'éducation populaire »), je montre que cette évolution dans l'éducation populaire associative correspondant à un tournant de mise en retrait progressive du militantisme et des valeurs au profit de la technicité, de la professionnalisation.

Cette capacité à taire ses valeurs dans leur lieu de travail, le fait de se percevoir dans un travail de domestication dans leurs fonctions professionnelles alors qu'ils militent en dehors (à Attac ou dans des associations de solidarité internationale), fait problème pour les personnes du groupe. L'une des manifestations de l'aliénation du travail est effectivement que le travailleur est un être déchiré. Dans son travail, il ne s'affirme pas, mais se nie... Les travailleurs de l'entre-deux se plaignent de cet écart croissant : comment mieux relier leurs valeurs personnelles et l'exercice professionnel ?

Clot, Schwartz et Dejours travaillent sur la question de la reconnaissance de la subjectivité qu'engage le travail humain par des méthodes de recherche-action<sup>1228</sup>. Le travail est à la fois épreuve et occasion de développement. L'absence de collectifs professionnels pour stimuler ces débats de valeurs crée de la souffrance au travail et ampute le pouvoir d'agir. En ce sens, les interrogations du groupe contestent une grande partie du discours qui a alimenté la gauche socialiste, à savoir, l'idée qu'il faudrait trouver son bonheur et son épanouissement en dehors du travail, dans le « temps libre ». L'idée que le travail est l'un des champs principaux du développement humain et de luttes s'est trouvée sacrifiée<sup>1229</sup>. Un silence s'est installé dans la gauche politique et syndicale, privée de son histoire et donc de ses fondements, que la droite a su mettre à son profit. La réorganisation de l'entreprise grâce au nouveau management a permis d'exproprier le sens que les travailleurs peuvent donner à leur travail en qu'auteurs de leur activité<sup>1230</sup>. « Dépolitisé, le travail a disparu comme le lieu même où s'affrontent la

---

<sup>1228</sup> NOUVEAUX REGARDS. Revue de l'Institut de recherche de la FSU. Dossier « Changer le travail, changer la vie », N° 37-38, Avril-septembre 2007, pp. 10 à 57

<sup>1229</sup> CLOT, Y. (entretien) « Soigner le travail par les personnes » dans *Nouveaux regards*, Numéro 37-38, op.cit. p. 17

<sup>1230</sup> PINARDE, R. *La révolution du travail. De l'artisan au manager*. Presses Universitaires de Rennes, 2000



subordination salariale et la création de capacités et de rêves (...) Car, au fond, travailler, c'est aussi le loisir de penser et de repenser ce qu'on fait (...) la source insoupçonnée du temps libre, qu'on se plaît tant à opposer à tort au travail, se trouve donc paradoxalement dans le travail<sup>1231</sup>».

Renault<sup>1232</sup> propose aussi en élargissant la théorie sur la reconnaissance d'Honneth de s'intéresser aux formes du sentiment d'injustice qui découlent de l'expérience subjective du déni de reconnaissance. Une des trois sphères de reconnaissance est celle qui relève de la contribution à la société. L'objet de reconnaissance est alors le travail. Le rapport positif à soi-même prend dans ce cas la forme de l'estime de soi c'est-à-dire la conviction de la valeur sociale de son activité. Le rapport négatif se traduit par le déni de soi : un questionnement profond sur la valeur de son travail avec des risques patents sur la santé (souffrance au travail). Les échanges du groupe confirment le rôle central des institutions comme lieu constitutif de ces relations de reconnaissance, et la nécessité d'identités collectives pour que les individus puissent attribuer des significations communes à leur activité et en critiquer l'évolution.

Derrière ces questions se loge bien la question de l'exercice politique renvoyée ici à celle de la démocratie au travail. Dans tout travail les désaccords, les dissonances se vivent fortement. Dans le travail social, socio-éducatif, la question du sens de l'action, de son évaluation collective (ses dérives par rapport aux ambitions affichées, comme ses marges de manœuvres) est peut être encore plus problématique. En effet, ce sont des activités qui parce non précisément définies sont particulièrement sources d'interprétation et d'ambiguïté, donc de conflits dans la définition et mise en œuvre.

Ce qui renvoie bien au problème politique, pour les individus à la base de la société, d'acquérir du pouvoir sur leurs actes à l'intérieur des institutions où ils sont présents. Le groupe cherche à défendre un militantisme au travail.

Trois des membres du groupe sont syndiqués à EPA-FSU, un syndicat qui essaie d'aborder le sens du travail mais qui est débordé par la nécessité de se positionner sur les nouveaux textes de loi ou décrets et les accompagnements de conflits du travail.

Le contrecoup de la désillusion de la gauche gouvernementale est aussi très fort dans ce milieu. Aux yeux de la plupart des participants, le rapport de force de la période est vécu comme défavorable. Ce qui fait le lien avec une autre source de souffrance d'une grande partie des travailleurs de ce groupe (plutôt les aînés) : le désarroi militant. Ce désarroi a plusieurs causes, parmi lesquelles la perte d'une alternative politique crédible (désillusion) et les modifications des attentes envers les organisations militantes (décalage entre un idéal militant et les pratiques des structures).

A l'exception d'un acteur que les autres présentent comme certain de sa cause (attribué à son passé d'engagement politique clair), les récits témoignent de doutes mis en perspective avec l'absence d'alternative crédible politique.

Dans le contexte du capitalisme triomphant (malgré les crises de surproduction) et de détricotage de la propriété sociale (fin du compromis socio-économique) se pose de plus en plus sévèrement la question « C'est par où à Gauche ? ». Les difficultés que rencontrent les syndicats et les partis politiques doivent aussi être rapportées au manque de modèles d'analyses et de propositions solides et opposables. Cette situation est accentuée par la décomposition des schèmes idéologiques.

---

<sup>1231</sup> CLOT, Y. idem

<sup>1232</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. op.cit.

D'après Boltanski et Chiapello, les dispositifs de représentation (au sens à la fois de représentations sociales, statistiques, politiques et cognitives) qui contribuaient à donner corps aux classes sociales et à leur conférer une existence objectivée tendent à se défaire notamment sous l'effet des déplacements du capitalisme. Ces remises en cause ont aussi pour effet immédiat de délégitimer les ressorts idéologiques traditionnels et d'accentuer la crise de la critique anti-capitaliste<sup>1233</sup>. L'élection de Mitterrand en 1981 qui avait porté des espoirs dans cette gauche unie, a emporté avec elle un lot de désillusions. Les partis socialistes actuels européens se sont aujourd'hui dégagés de toute référence au marxisme et défendent dans le cadre d'une économie capitaliste un réformisme plus ou moins affirmé selon les pays et les circonstances.

F.L. : « Il y a eu un moment où militer était simple : il s'agissait de faire advenir la gauche politique socialiste et communiste au pouvoir : porter au pouvoir ceux qui annonçaient une rupture avec le capitalisme. J'ai connu cette époque là. Même si je n'étais pas formellement engagé, et si mon tempérament me portait plus à une espèce d'anarchisme hippie fait d'anti-autoritarisme, d'épanouissement et de libération, qui m'a poussé peu à peu vers l'animation (en 1978). La désillusion des années 80 a rejeté sur la plage une foule de militants désemparés : comment militer si les grands partis ont trahi ? Si la différence entre la gauche et la droite revient à une gestion du capitalisme ? Si le mouvement associatif n'est plus qu'une entreprise de services, etc ??? J'ai abordé cette recherche-action avec un besoin : celui de trouver comment militer mieux, vraiment, encore mieux, encore plus vraiment... Je fais partie de cette génération qui, au fil des ans et des désillusions liées aux années 80 et à la « gauche » au pouvoir continue de chercher la façon « efficace » de combattre le capitalisme. Génération de militants dispersés entre cinquante causes (Attac, les OGM, Linux, les SDF, RESF...etc).»

Plusieurs témoignages du groupe énoncent des déceptions vis-à-vis des organisations partisans (en particulier du Parti Socialiste français) et syndicales eu égard à un idéal radical de transformation sociale. Ils laissent aussi transparaître une figure d'un militantisme plus distancié, avec des attentes de fonctionnement moins hiérarchique des organisations. La manière dont les appareils militants gèrent la relation entre individuel et collectif fait partie des doutes quant à l'inscription de leurs insatisfactions dans la lutte syndicale ou politique<sup>1234</sup>.

Ion interprète le changement de rapport au politique comme le fruit d'un processus d'individuation (individus déliés qui remettent en cause l'idéalisme du progrès). Nous serions passés d'engagements affiliés à des engagements plus affranchis de la communauté, plus critiques de la hiérarchie verticale, portant l'exigence d'une capacité réflexive et de parler en nom propre (et moins au nom de). Cette évolution s'accompagnerait d'une modification des rapports privés/publics : le petit Nous, par opposition au grand Nous, le « Je » personnel par rapport au « Je » abstrait et raisonnable de la tradition républicaine. Le groupe des « gris » va effectivement consacrer sa réflexion à d'autres manières de militer, avec l'exigence affirmée de revisiter les manières de s'organiser. Avec l'impact de l'échec d'un projet d'émancipation né dans et par la révolution russe de 1917, les militants sont critiques de la stratégie de la prise de pouvoir et d'une figure du militant professionnel et sacrificiel<sup>1235</sup> : ils sont à la recherche d'une autre manière de faire de la politique....

<sup>1233</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit. p. 345

<sup>1234</sup> ION, J., FRANGUIADAKIS, S. et VIOT, P. *Militer aujourd'hui*. Autrement/CEVIPOF, 2005

<sup>1235</sup> VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes : pour une écologie des pratiques collectives*. HB éditions, 2007, pp. 14 à 17

### → Les expériences de la double culture

Les entretiens biographiques font remonter à la surface des sources de tiraillement personnel, qui ont une implication sur les positionnements professionnels et politiques. Des acteurs parlent de leur origine sociale populaire et racontent comment ils ont dû trahir celle-ci pour intégrer l'école et habiter le rêve d'ascension sociale des familles, souvent jusqu'à l'échec. C'est souvent à l'école que les uns et les autres ont fait la découverte de leur classe sociale, dès qu'ils ont quitté leur groupe d'origine pour poursuivre leurs études. La plupart narrent au fil de leur acculturation la honte qu'ils se sont mis à éprouver vis-à-vis de leur famille puis de leurs fréquentations des classes populaires et les tiraillements, conflits d'appartenance entre ces identités.

A.B. : « toute ma vie j'ai été entre ces deux trucs, entre mes copains bourgeois, et mes copains de primaires, ouvriers <sup>1236</sup> »

Gaulejac a mis en lumière ces conflits psychologiques liés au changement de position dans la structure de classe, qui dans certains cas conduisent à des névroses. Ce sont des personnes qui doivent vivre un déchirement du fait de cette double culture (systèmes de référence double et contradictoire). La dissonance surgit entre la culture d'origine et celle vers laquelle leur parcours de promotion sociale les conduit. C'est le cas des fils et filles de paysans ou d'ouvriers du groupe qui deviennent diplômés. « Tout individu qui change de classe sociale vit un conflit entre son identité héritée, identité originaire qui lui est conférée par son milieu familial, et son identité acquise, celle qu'il construit au cours de sa trajectoire <sup>1237</sup> ». Les individus sont confrontés à un travail de négociation permanente vis-à-vis des déplacements successifs imposés par l'histoire sociale, familiale et l'histoire des organisations. L'un des acteurs qui a réalisé pour la première fois son entretien auto-biographique confiera d'ailleurs au groupe que ce travail lui a permis de mieux comprendre ce qu'il avait vécu jusque là comme une douleur et une trahison et de ne plus avoir honte de ses parents.

Cette mise en mots des origines sociales génère à son tour des discussions sur les conflits de classe, le positionnement de chacun eu égard au public de son action : au service de qui suis-je ? Est-ce que j'agis du côté des personnes que je reçois comme travailleuse sociale ou de l'Etat pour les contrôler, les empêcher de troubler la vie des bourgeois et des institutions ? Si je faisais bien mon travail, cela supposerait que je devienne inutile. Or, je tire mon revenu de l'action sociale.

Les classes moyennes ont-elles un intérêt suffisant à transformer la société dès lors qu'elles ont quelque chose à perdre et notamment leur travail ? Y compris dans le militantisme, restons-nous dans l'entre-soi ? Qu'avons-nous de populaire dans l'éducation populaire ? Quelles capacités avons-nous d'aller à la rencontre des classes populaires ?

### → Mensonges, compromis et petites victoires

L'angoisse existentielle de cette zone grise c'est « que fait-on de vrai ? Quels compromis ? où sont les limites dans le compromis ? ». Si je suis exécutant de telle politique de jeunesse et sports ou de l'association ? Cette question de l'authenticité pose des questions du pourquoi. A la fin « pourquoi tu restes à Jeunesse et Sport, dans cette association ? ».

P.T. : « Le problème dégagé par ce groupe est celui du mensonge : on essaye de faire croire qu'on fait quelque chose. On essaie de croire qu'on le fait, mais qu'est ce qu'on fait 'en vrai' ? <sup>1238</sup> ».

<sup>1236</sup> Mini groupe d'entretien, mars 2005

<sup>1237</sup> GAULEJAC (de), V. *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Hommes et groupes, (3<sup>ème</sup> édition) 1999, p. 18

<sup>1238</sup> Transcription, retour de l'accompagnateur universitaire sur le travail de ce groupe, Douron, juin 2004

R.L. : « Oui, je triche. Parfois je leur dis même de tricher sur les âges des jeunes.<sup>1239</sup> »  
Les uns et les autres cherchent des bonnes raisons de rester dans les institutions alors qu'ils ne sont pas d'accord avec leur fonctionnement réel. Est-ce que ça sert d'être au centre, d'être dans une compromission, d'être dans le cœur du système de reproduction, d'être dans une association ? Est-ce qu'on est mieux armé pour combattre quand on comprend de l'intérieur de ces institutions les mécanismes de domination ? Est-ce que c'est intéressant de rentrer dans un système pour essayer de le combattre de l'intérieur ?

A.L. : « L'inacceptable", pour moi, était bien identifié lorsque le front national a demandé à l'association d'aller faire une animation dans un colloque. Pourtant, en termes économiques, cela pouvait faire une ressource intéressante pour l'association. Personne ne pouvait dépasser ses valeurs. Moi j'ai clairement dit au bureau que je me mettrais en arrêt de travail si on m'obligeait à y aller. Parce que là, mais valeurs personnelles ont pris le dessus. Mais quand en plus les valeurs personnelles sont un peu ambiguës...<sup>1240</sup> »

Certains parlent de honte, de lâcheté, ou de culpabilité. Tenir dans ces institutions suppose un socle de falsification, des stratégies qui rendent acceptables le travail. La politisation du travail passe par ces zones de conflit, par une mise en question du contrôle et des routines, d'où la peur (cf ci-dessous).

L'un des points communs inacceptables au sein du groupe est centré ici sur le rejet du fonctionnement par dispositifs (qu'ils soient d'insertion, d'animation, de relations internationales, de la politique de la ville) qui asservissent les acteurs et relaient un mensonge institutionnel. Le travail de la critique consiste ici à faire apparaître une inquiétude « en contestant la réalité de ce qui se donne pour étant, soit dans des expressions officielles, soit dans des manifestations du sens commun »<sup>1241</sup>. Les dispositifs sont désignés comme creusant « les écarts entre le travail que nous pensons juste et celui qui nous est assigné », et générant « la mise en concurrence d'associations à priori alliées, dans la recherche de financement ou de reconnaissance par les institutions ».

S.P. : « Mais pour ce qui concerne les conseils éducation populaires de jeunesse, à l'époque, leur seul travail c'était de faire de l'éducation populaire, d'animer des stages de théâtre, de musique, de former des animateurs, et c'était de personnes ressource avec une spécialité technique forte auxquels toutes les associations pouvaient s'adresser, ou même des individus. Ce métier a été transformé. Il y a encore des conseillers qui arrivent à avoir des interventions directes avec des publics autour de techniques d'éducation populaire, mais depuis une vingtaine d'années, ce ministère s'est mis sur le dos des déclinaisons de dispositifs qui lui ont fait perdre son âme<sup>1242</sup> »

Personne n'ose dénoncer publiquement ce mensonge, tout le monde fait « comme si »...le silence maintient l'isolement des acteurs.

S.P.: « D. dit quand même beaucoup de choses : elle dit que personne n'est dupe, elle dit que tout le monde est dans le mensonge, que ses collègues se sont moqués d'elle en lui disant qu'elle était jeune et que cela allait lui passer<sup>1243</sup> »

R.L. : « Comme il y a une injonction du ministère, de la centrale, et comme la conception du rôle du fonctionnaire, c'est d'appliquer ce qui est décidé, on le fait, mais on le fait à minima. On sous-traite, on se défasse, mais on remplit les cases. Sans questionner sur le fond. J'entends également des fédérations dites « d'éducation populaire » qui critiquent ce dispositif, mais discrètement, chacun dans son coin<sup>1244</sup> ».

---

<sup>1239</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1240</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1241</sup> BOLTANSKI, L. « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », op. cit.

<sup>1242</sup> Mini groupe d'entretien, Landeleau, 24 mars 2004

<sup>1243</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1244</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

G.T. : « tout le monde fait semblant de remplir des dossiers , donc en fait ils nous subventionnent pour notre fonctionnement tout en faisant semblant de nous financer sur projet , et personne ne dénonce ça , tu te retrouves autour d'une table comme aujourd'hui, c'est un comité de pilotage dans l'animation, c'est ce qu'il y a à F., , et donc tout le monde sait qu'on se retrouve pour se partager une galette qui est déjà partagée dans les couloirs parce que untel connaît bidule truc muche , les grands seigneurs ont fait leurs œuvres, t'arrives, on discute de tout sauf de ça , personne dit que c'est bidon, la nénette de la CAF elle vient de Rennes, l'autre , le directeur à la jeunesse il lui présente un travail soi disant collectif qu'on n'avait jamais vu, il le présente comme le fruit de notre travail de deux ans, personne ne bronche, bon, ben je le dis , c'est compliqué quoi, pour moi ce n'est pas tenable hyper longtemps , c'est à dire si les autres ne bougent pas et que je suis toujours aussi isolé, au bout d'un moment je me dis , faut qu'on change de stratégie, mais j'en ai ras le cul. Donc on va essayer autre chose, ça marchera, ça marchera pas, on verra. »

Le complexe du réformateur se nourrit des compromis et des mensonges, des réponses de façade dont les agents-acteurs n'ignorent pas les limites.

R.L. : « Oui un peu je suis balancé entre le fait de refuser les dispositifs et de l'utiliser au mieux ( de l'intérieur).<sup>1245</sup> »

S.P. : « D'un côté tu envoies des jeunes travailler dans des boulots indignes, de l'autre côté on met en place des dispositifs d'aide financière parce qu'ils ne peuvent pas vivre avec ces boulots indignes (...) Le travail des missions locales n'est pas complètement inutile mais il légitime un système dans lequel il y a toute une frange de la population qui est exclue du travail. Dans cette frange de la population il y a une part importante de jeunes. Les missions locales aujourd'hui gèrent de plus en plus des situations de détresse sociale et économique. Il y a maintenant un fonds d'aide au jeune qui a été développé, constitué de petits morceaux d'aide d'urgence pour des jeunes qui ne peuvent plus payer leur loyer, de soins... (...) Ce sont des réponses qui ont leur utilité, mais qui ne sont que des réponses partielles, et de façade.<sup>1246</sup> »

Ce qui fait tenir ces acteurs à leur métier au-delà du mensonge et du compromis tient notamment dans leur rapport au public : les petites victoires, qui servent à se rassurer qu'on est utile à quelques-uns. Cette réponse ne rassure qu'en surface les doutes éprouvés quant à la qualité de son travail. Dès que l'occasion se présente d'en parler, ces questionnements prennent de l'ampleur et posent la question de sa propre responsabilité.

S.P. : « D. nous parlait du fait que dans un travail sur l'insertion, elle légitimait son travail par le service rendu à des personnes, d'avoir fait du bien à des gens, d'avoir fait avancer quelqu'un même si elle considère que le travail de son association d'insertion repose globalement sur du mensonge, c'est-à-dire qu'il n'est absolument pas question d'insérer des gens dans le travail. Ce sont des choses qui résonnent terriblement chez moi, c'est-à-dire il y a plein de moments où je me dis : bon ok l'institution c'est pas terrible, les dispositifs c'est pas terrible, mais au moins aujourd'hui cette semaine, j'ai aidé telle personne, j'ai rendu un coup de main, j'ai donné de l'information, donc on est...enfin c'est un truc qui a résonné chez moi c'est-à-dire se légitimer par des services rendus à des moments x, ça permet de faire passer la pilule sur tout un tas d'autres mensonges qui ne sont pas explorés<sup>1247</sup> »

Les politiques d'insertion consiste en effet à « s'occuper des valides invalidés par la conjoncture »<sup>1248</sup>. Dans cette occupation les agents peuvent trouver des bonnes raisons : valoriser la personne, lui redonner une dignité, mais au fond d'eux-mêmes ces travailleurs savent qu'ils ne font qu'agir sur des symptômes avec le risque permanent de se reconnaître

<sup>1245</sup> Mini groupe d'entretien, Rennes, 24 mars 2004

<sup>1246</sup> Mini groupe d'entretien, Landeleau, 24 mars 2004

<sup>1247</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », avril 2004, p.3

<sup>1248</sup> CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard, 1995, p. 434

comme complice de la reproduction de l'ordre social. Au bout du compte, la fragmentation guette l'ensemble de ces acteurs : les publics que ces actions pacifient, autant que les travailleurs des institutions qui se rassurent avec les petites victoires qui cachent les grands renoncements. La communauté du groupe n'est pas constitutive, chacun essaie de se légitimer sur des petites victoires individuelles. Le sens du travail est-il dans ces petites avancées. A partir de quand vit-on dans l'intolérable ?

Ces justifications conduisent surtout à l'isolement des personnes dans leurs analyses, leurs points de vue. S. avait l'impression de faire un peu intelligemment (son métier) mais c'est toujours la même contradiction qu'elle vit dans cette administration. Les petites victoires qui font tenir a posteriori ont un goût amer : la honte de sa raccrocher à elles pour se voiler l'essentiel.

### → L'isolement

Les travailleurs vivent seuls avec leurs contradictions et leurs souffrances : c'est complexe, inconfortable voire douloureux d'intervenir de leur place d'entre-deux. Un rapport récent souligne ces difficultés rencontrées par les travailleurs sociaux autour de cinq axes, problèmes qu'on leur demande de résoudre mais auxquels ni les professionnels (ni les bénévoles) ont les moyens de répondre seuls. « Une massification et une complexification de la demande sociale ; un accroissement du nombre de décideurs aux compétences imbriquées ; un nombre grandissant de dispositifs d'inspiration diverses ; une commande publique souvent mal définie, peu lisible et mal coordonnée ; de nouvelles méthodes de travail, de nouveaux acteurs et de nouvelles contraintes »<sup>1249</sup>.

Lorsque ces salariés se posent des questions et osent les exprimer dans leur lieu de travail, ils se font malmenés. Les débats politiques sont soit reportés à plus tard, soit réduits à un problème personnel. S. parle de collègues de la mission locale qui pour avoir osé poser des questions sur l'absurdité de certaines propositions aux jeunes se sont fait « massacrer ».

S.P. : « je pense que c'est limpide pour tout le monde. Mais je pense également que ceux qui réalisent cela s'en vont, où se retrouvent en dépression nerveuse. Il y a également ceux qui ont compris très vite et qui se taisent parce qu'ils ont compris que leur survie personnelle ou leur tranquillité personnelle en dépendait. Ceux-là mettent leurs états d'âme dans leur poche, considèrent qu'on ne leur demande pas d'avoir des états d'âme mais de faire leur boulot, et c'est ce qu'ils font, ils mettent leurs états d'âme de côté, ils les évacuent. (...) Ce sont souvent ceux-là que l'on retrouve aux fonctions de sous direction. D'autres, « les résistants », se font matraquer régulièrement, mais grave. Donc les gens ont, soit des stratégies de fuite, c'est-à-dire d'essayer de trouver du travail ailleurs, et comme c'est vachement compliqué de trouver du boulot ailleurs il y en a qui pètent les plombs. »<sup>1250</sup>

S. raconte le changement de stratégie de recrutement de la direction de la mission locale, avec l'embauche de jeunes (pour s'occuper des jeunes) en contrats précaires. Jusqu'ici, la structure recherchait plutôt chez les psychologues et dans l'animation alors que maintenant les recrutements se font en BTS commerce. Le système paraît de plus en plus oppressant : le travail dans une mission locale ressemble de plus en plus à un travail à la chaîne. Au début des années 1990 les conseillers passaient une heure avec chaque jeune, maintenant ils n'ont plus que trente minutes dont vingt-cinq de saisie informatique. Il faut faire des chiffres, et ce diktat s'oppose à la relation comme à leur conception d'une action éducative.

---

<sup>1249</sup> CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL. *Mutations de la société et travail social*. 2000, p. 15

<sup>1250</sup> Mini groupe d'entretien, Landeleau, 24 mars 2004

Le fonctionnement associatif n'est pas non plus un gage, ni une garantie d'un autre fonctionnement. Les relations hiérarchiques et la culture du résultat prédominent (conventions seulement sur un an). La relation des hommes entre eux est aliénée : ils deviennent des objets les uns pour les autres, dans les dispositifs de financement comme dans les lieux d'accueil et de conseil, dans une situation de concurrence où les seuls liens sont les marchandises et l'argent.

Une fois les institutions ou les dispositifs mis en place, les travailleurs de ces services ont l'impression qu'il est très difficile de les infléchir, même si l'on se rend compte qu'on fait fausse route. L'ensemble des intérêts en jeu fait tenir le système tel quel et le rigidifie.

S.P. : « il y a un tel système d'alliances et de connivence entre différents intérêts pour que le système perdure. Il est évident que cela arrange tout le monde. Cela arrange l'État que le chômage des jeunes reste dans des proportions acceptables. Cela arrange beaucoup les élus de donner l'impression que l'on s'occupe des jeunes. On entend dire partout que ce qui est génial dans les missions locales c'est que l'on est à l'écoute des jeunes. Je m'en rappelle très bien au début de mon travail que je trouvais très sympa l'endroit où l'on accueillait les jeunes : avec des chauffeuses pour qu'ils puissent s'asseoir. On était au même niveau que les jeunes pour discuter, avec des petites tables basses entre nous. Pour les élus, c'est très utile, car il y a un interlocuteur quand cela ne va pas bien. Cela favorise la paix sociale. Cela arrange les entreprises parce qu'on leur fournit de la main-d'oeuvre fraîche. Quand on arrive à aller faire bosser des jeunes dans l'agroalimentaire c'est tout bénéfice. Surtout si ce sont des contrats de qualification ou autres, car cela permet aux entreprises de s'en sortir financièrement d'une façon très intéressante. C'est l'État qui paye la plus grosse part. Cela arrange les ANPE qui n'ont pas à s'occuper des jeunes. Tout le monde et retrouve son compte. <sup>1251</sup> »

Les témoignages du groupe décrivent le travail de fabrication de la fragmentation qu'exerce l'institution sur le corps social : « chacun est séparé des autres pour être tourné, dans la solitude, vers le lieu vide du pouvoir »<sup>1252</sup>. Cette opération permet de réduire le pouvoir d'agir des uns et des autres, de faire admettre la réalité comme indépassable, et empêcher de penser à une alternative.

G.T. : « c'est l'isolement dans nos structures qui provoque l'impuissance<sup>1253</sup> »

### Questions de compétence, de stratégie ?

Dans le constat des dispositifs aberrants ou de l'idéologie réactionnaire de telle institution (association ou service public), les participants cherchent des explications à leur acceptation. Ils listent leurs stratégies d'évitement : faire le minimum, s'opposer sans questionner collectivement, ne pas vouloir de vagues, se défausser sur d'autres (sous-traiter), le manque de stratégie ou de courage pour aller plus loin, parfois aussi le sentiment d'incompétence...

Ce problème de compétence touche à la difficulté à argumenter la critique des dispositifs, ou à s'en saisir pour en faire quelque chose d'intelligent (s'en servir comme prétexte d'éducation au politique) plutôt que de s'en défausser sur d'autres (abandon du terrain). Chiapello et Boltanski décrivent la manière dont le capitalisme a absorbé toutes les critiques qui lui étaient destinées et laisse la gauche désarmée. Les nouveaux dispositifs de la gouvernance offre peu de prise : comment être contre les « projets », le « partenariat », « envie d'agir », « la qualité ». Les formulations sont de plus en plus techniques et lisses, rendant plus subtile la domination (Boltanski parle de domination complexe) et sa critique.

---

<sup>1251</sup> Mini groupe d'entretien, Landeleau, 24 mars 2004

<sup>1252</sup> BOLTANSKI, L. « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », op. cit.

<sup>1253</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier de Monteneuf, janvier 2006

Le sentiment d'incompétence trouve aussi à s'exprimer autour de questions de capacité à animer des discussions politiques avec des jeunes, à emmener les jeunes à se syndiquer, à se politiser :

S.P. : « Mais c'est bien ça le problème, c'est que si c'était simple, on pourrait pervertir le système de l'intérieur, comme le dit G. Si c'était aussi simple, je prendrais ce dispositif, et je dirai : 'OK, ce dispositif est complètement nul, mais je ne le prends, je fais semblant de l'appliquer, et en réalité je l'applique de façon intelligente, c'est-à-dire que j'emmène les jeunes à se syndiquer, à se politiser... Le problème c'est que cela, je ne sais pas le faire (...) l'engagement des jeunes ne se décrète pas. Je ne sais pas ce qu'il faudrait <sup>1254</sup>»

F.L. : « je ne sais pas aller à la rencontre des classes populaires».

Comment oser et sous quelles formes prendre l'initiative de déclencher cette critique publiquement et bâtir des stratégies pour réussir à infléchir l'institution ?

### Sentiment d'impuissance et usure

Le sentiment d'impuissance s'appuie sur les échecs relatifs, l'incapacité à produire de l'éducation au politique et du collectif. Tous ont essayé à leur manière de résister, avec des angles différents : le détournement des subventions, les tentatives de reconquête sur le sens du métier<sup>1255</sup>, la création de lieux de parole libre et critique sur les politiques publiques (dont l'offre publique nationale de réflexion sur l'éducation populaire). La déception puis l'usure sont à la mesure de l'implication des travailleurs de l'entre-deux.

G.T. : « on porte quand même pas mal de sentiment d'impuissance du fait que quand on essaie de faire des choses dans les différentes boutiques où on est, on a vraiment du mal à faire bouger les ossatures, les structures, les institutions <sup>1256</sup>»

« on est dans un contexte d'impuissance, qui produit de la justification ou de la honte...l'abandon du possible...l'ennemi' est trop fort »

Naviguer dans cette zone de l'entre-deux, tour à tour dans la transgression de la norme et dans la complicité, avec des tentatives infructueuses : tout cela produit une usure des résistances. Le groupe met en avant deux facteurs d'impuissance et d'usure :

- d'une part l'isolement dans les structures
- d'autre part l'action exclusivement locale car elle n'est pas un levier suffisant pour engendrer des effets de transformation

G.T. : « je n'arrive pas tellement à faire bouger les choses parce que, c'est pas le bon niveau, disons que si c'est que ce niveau-là, ça suffit pas pour changer les choses de manière durable et collective et il y a un coté un peu épuisant quand même, épuisant même quand il y a des gens pas mal dans le paysage »

A l'instar de la critique de Castel sur les politiques d'insertion qui territorialisent la gestion du problème de l'emploi en le confiant à des espaces locaux, les contradictions que traversent ces acteurs ne peuvent pas être dépassées sans remettre en cause l'ensemble du système. La difficulté est systémique : essayer de transformer une réalité microsociale donne l'impression de ne faire que réagencer des éléments internes au système plutôt que de transformer des données qui structurent du dehors la situation<sup>1257</sup>.

---

<sup>1254</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », rencontre de Lorient, mars 2004

<sup>1255</sup> par exemple exiger des organigrammes qui identifient les Conseillers techniques pédagogiques sur leurs savoirs et non sur des dossiers de dispositifs

<sup>1256</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier de Monteneuf, janvier 2006

<sup>1257</sup> CASTEL, R. *ibid.* p. 428



### La prise de risque

Comme dans le groupe « l'éducation au politique comme pratique associative », des discussions évoquent les contradictions liées au salariat : la condition salariale n'est-elle pas antinomique avec la démarche d'éducation populaire ? Ne risquons-nous pas de perdre notre boulot ? Jusqu'où peut-on faire savoir dans ce salariat notre désaccord avec l'institution ?

S. P. : « en tant qu'agents de l'Etat on n'a pas de question à se poser, si on n'est pas d'accord on agit ailleurs <sup>1258</sup> »

La sujétion du rapport salarial est mise en question mais en arrière fond de ces échanges revient aussi le spectre d'un chômage structurel croissant et de longue durée qui joue un rôle crucial dans l'acceptation des écarts entre ses propres valeurs et le travail prescrit. Un des critères de l'éducation populaire travaillés avec Carton <sup>1259</sup> rejoint cet aspect de la recherche : l'implication personnelle du professionnel comme acteur qui suppose une prise de risque. « L'implication personnelle n'est pas la motivation professionnelle et ne se résume pas à la question de savoir si le professionnel a envie de faire, ou s'il est motivé, mais au degré d'inconnu, de déstabilisation ou de mise en danger de lui-même auquel il consent, de façon à ce que cette action soit instituante avec lui et non pas instituée par lui ».

Les membres du groupe ne peuvent envisager de chercher ensemble à faire autrement sans percevoir des dangers et une prise de risque.

A. L. : « On travaille actuellement énormément sur nos peurs, on a parlé même, j'ai parlé même de suicide, d'esprit kamikaze dans ce genre de recherche qui peut amener à la perte d'un boulot, pourquoi pas <sup>1260</sup> »

S.P. : « c'est-à-dire qu'on voit bien la difficulté, on voit bien le danger, on voit bien les collègues qui ne nous suivront pas, l'autorité qui va nous tomber dessus, etc., etc. »

Le danger est tout aussi palpable dans les relations entre pouvoirs publics et associations. La critique d'une annihilation du rôle de la vie associative, d'un assujettissement financier suppose une mise en danger : celle de perdre potentiellement les financements et les emplois associés.

---

Les membres du groupe sont des savants de l'intérieur de la zone de l'entre-deux et explorent l'ambiguïté pénible de leur position d'agent double dans le système par rapport à leur désir de transformation sociale c'est-à-dire de changement radical. Au service de qui suis-je ? La problématique de ce groupe prend racine dans le travail salarié de personnes qui se sentent de moins en moins « accommodables ». Derrière leurs préoccupations se loge une question entêtante : comment repolitiser le travail effectué et reçu dans les institutions ?

#### *III.1.4.3 Comment recréer des marges de manœuvre ?*

A partir de l'identification des contradictions des agents doubles dans les fonctions collectives (services publics d'Etat ou délégués) le groupe « l'éducation au politique comme pratique frontalière » va chercher comment reconquérir des marges de manœuvre dans le travail salarié. Comment envisage-t-il remédier aux insatisfactions repérées ? En quels moyens d'action le groupe croit-il (ou ne croit-il plus) pour obtenir des effets de changements de la réalité sociale ?

---

<sup>1258</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », rencontre de Landeau, janvier 2004

<sup>1259</sup> CARTON, L. « Six critères possibles qualifiant une action d'éducation populaire » dans *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du IV<sup>ème</sup> séminaire de directeurs à Avignon, Lettre N°10, novembre 1996

<sup>1260</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », présentation au regroupement de Thorigné, avril 2004

---

La recherche-action du groupe vise la fabrication de collectif pour reconstituer un pouvoir d'agir sur le réel. La politisation passe ici d'abord par la volonté de rendre visible des enjeux sociaux pour aboutir à une nouvelle régulation des antagonismes.

→ **Une approche pour travailler les cultures politiques et les contradictions des métiers : les histoires de vie**

De manière pragmatique le groupe a vécu ce travail biographique comme une base motrice, par l'entrée dans l'intimité (affectivité, subjectivité), pour se rassurer sur ses valeurs personnelles et affronter les zones de conflit. La confrontation avec les intolérables de la vie professionnelle de chacun, a contribué à créer une identité collective entre ceux qui y ont participé. Partant de leur propre expérience au cours de la recherche-action, les membres de ce groupe veulent proposer à d'autres l'exercice qui leur a permis ces moments de réflexivité arrachés au quotidien des institutions, c'est-à-dire les récits de vie dans une visée émancipatrice : « poser les valises pour bâtir du vrai ».

Le premier axe de travail intuitif consiste donc à repartir du travail sur les biographies, parce qu'il semble aux membres du groupe que cet exercice a aidé à mieux comprendre sa place politique sur l'échiquier. C'est une méthode qui leur paraît une piste pertinente pour développer l'esprit critique : questionner les valeurs personnelles, leur construction, et les écarts entre le travail désiré et le travail prescrit (la part d'aliénation). L'accès au monde subjectif (authentique) permettant de mettre en question les normes selon lesquelles les institutions sont dirigées, ou l'écart entre leurs discours et les faits (le monde objectif).

Le groupe envisage de creuser ce sillon aussi bien dans les formations, que dans l'action culturelle (travail théâtral ou saynètes à partir des biographies du groupe, part d'autobiographie dans les conférences gesticulées), ou lors de chantiers d'évaluations de politiques publiques.

L'autre vertu prêtée à ces récits est d'élargir la question des déclencheurs de l'engagement : en partant de ces différents récits, le groupe a appris à se méfier des théories ou recettes toutes faites pour l'éducation au politique.

G.T. : « on a l'instinct que vraiment le travail sur les bios permet... de comprendre sa place politique sur l'échiquier quoi <sup>1261</sup> »

A.B. : « repartir de l'histoire des gens, de la biographie des gens, de leur rapport à leurs valeurs, et comment elles se sont construites etc., on va repartir de ça, et dans nos formations et dans l'action culturelle <sup>1262</sup> »

Le sens dans l'engagement, la façon dont celui-ci se traduit, dépend d'une identité inséparablement personnelle et collective. Le rapport au politique doit aux diverses socialisations constitutives de l'expérience du monde social d'un individu. Chacun s'appuie sur des visions et valorisations du monde élaborées à travers son histoire sociale personnelle pour appréhender les questions politiques.

L'entrée par les récits de vie ouvre la possibilité d'établir un lien entre les insatisfactions personnelles des uns et des autres (rendre patent ce qui les rapproche pour accroître leur force) et entre ces insatisfactions et le contexte dans lequel elles s'inscrivent (montée en généralité).

---

<sup>1261</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier de Monteneuf, janvier 2006

<sup>1262</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier de Monteneuf, janvier 2006

« L'histoire de vie est au croisement de l'individuel, de l'interaction et du social historique <sup>1263</sup> ».

L'axe de travail d'une éducation au politique qui emprunterait aux récits de vie d'un groupe cherche à mettre en lumière la diversité des chemins empruntés pour se politiser. En mettant en valeur les tournants, les déclencheurs, de l'engagement, du positionnement professionnel et de la volonté de transformation sociale, cette approche entend donner à lire où sont les « moteurs » des uns et des autres, et faire émerger au sein d'un groupe les contradictions vécues et in fine des collectifs pour élaborer des pistes de résistance.

### → **Syndicalisme et éducation populaire**

Les interviews des membres de ce groupe mettent en avant le refus d'être simplement exécutants. Il s'agit d'encourager, de soutenir le militantisme (pour certains comme un combat anticapitaliste) dans son travail avec deux angles de travail :

- inscrire la réflexion sur le sens du travail dans des collectifs de pairs ;
- questionner la production sociale de leur travail et éduquer au politique en impliquant les publics, les décideurs, etc. <sup>1264</sup>

Le premier chantier suppose de développer la syndicalisation et de défendre le sens du métier d'éducateur populaire, ce qui pose des problèmes de conception du syndicalisme à revisiter (pour permettre qu'ils intègrent aussi ces questionnements).

F.L. : « d'une certaine manière, toute notre démarche, en tant qu'interrogation sur le métier, est une démarche profondément syndicale... pourtant elle s'oppose au syndicalisme tel qu'il est perçu ou même pratiqué en réalité. Que faire de cette contradiction ? Comment interpeller les syndicats sur la question du sens (ou du non sens) de l'activité professionnelle ? »

Pour le groupe, les dispositifs sont au cœur des processus d'asservissement de la vie associative. Le deuxième axe implique de créer les moments et les moyens pour ouvrir des espaces de discussions politiques avec les bénévoles, les jeunes, dans les associations ou dans un service d'Etat avec ses collègues, les associations ou les jeunes sur des enjeux réels (la politique agricole, la pédagogie à l'école).

« Amener les conseils d'administration de nos associations à se positionner politiquement sur les projets de Loi <sup>1265</sup> »

R.L. : « À R. Il y a des embryons de réflexion sur un projet de service, et il y a un embryon de discussions sur l'interprétation des circulaires et sur notre boulot. Nous avons appelé ça un café pédagogique. Mais ça, c'est des embryons. <sup>1266</sup> »

### → **Publiciser les contradictions**

Pour ce faire, le groupe cherche des cadres et des formes, des outils d'éducation populaire qui permettraient d'encourager cette parole critique et d'être entendu par leurs pairs ou leur direction. En prolongement du chantier précédent le groupe veut ouvrir des espaces de discussion collective sur le fonctionnement des institutions clefs dans le contrôle social, et en particulier des dispositifs (à partir par exemple de chantiers d'évaluation). De même que dans l'outil privilégié des récits de vie, il s'agit de se dire les choses sincèrement pour avancer, pour contester ce qui se donne comme allant-de-soi.

---

<sup>1263</sup> LE GRAND, J.-L. « L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, p. 116.

<sup>1264</sup> Cf III.1.1. L'expression première des indignations / questionner le sens du travail et sa production sociale

<sup>1265</sup> Présentation du groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier d'Ormelette, octobre 2004

<sup>1266</sup> groupe dit « frontalier » ou « gris », rencontre de Lorient, mars 2004

Le groupe cherche à la fois à créer une légitimité et à imaginer une forme qui puisse permettre de toucher plus largement, des gens qui ont parfois une conscience pré-critique mais sont isolés dans leur situation de travail, ou des publics qui sont infantilisés par le rapport que les institutions leur offrent. Cela revient à proposer « une stratégie du dé-règlement de l'institué <sup>1267</sup> » selon la démarche institutionnaliste.

S.P. : « Les gens qui viennent au ministère de la jeunesse et des sports ne l'identifient pas du tout comme un ministère qui est là pour donner des conseils, mais plutôt comme un ministère qui va leur permettre d'avoir des sous. Les dispositifs, ils ont leurs limites, mais c'est surtout nous qui avons raté le truc. <sup>1268</sup> »

F.L. : « Comment rendre discutable le mensonge là où on est ? <sup>1269</sup> »

R.L. : « il faudrait avoir le courage, l'énergie, de provoquer quelque chose. Il faut bien que quelqu'un soit à l'initiative de cela (...) Ce n'est pas un fonctionnaire, ce sont quelques fonctionnaires à différents endroits, ce sont quelques associations à différents endroits, cela peut se faire par en dessous. Les animateurs me rigolent au nez quand je leur parle *d'envie d'agir*. Il y a donc un potentiel critique. Mais qu'il faut mobiliser. » <sup>1270</sup>

L'idée germe de passer par la fabrication d'un objet qui permette de transmettre une vision critique du monde tel qu'il est et d'interpeller d'autres complices du système pour réveiller leur désir de transformation. Cet objet d'interpellation publique s'élaborerait à partir des récits des contradictions vécues au travail (de type théâtral ou vidéo à partir des témoignages recueillis) pour dévoiler et expliquer les mécanismes de la domination. Les acteurs souhaitent entreprendre de se livrer publiquement à la critique en enracinant leur parole dans une expérience existentielle personnelle.

#### → Former, fédérer, créer des alliances

Rendre publiques les contradictions et soutenir le syndicalisme pourraient permettre de rassembler autour de points essentiels de la dénonciation portée par ces acteurs, pour construire une légitimité et un rapport de force au moins en Bretagne.

Le groupe envisage aussi cette nécessité d'élargir la critique en amont de l'exercice professionnel dans les lieux de formation (diplômes d'animation par exemple) et pourquoi pas dans un cadre beaucoup plus ouvert qui pourrait être celui d'une université populaire où tous les travailleurs ou privés de travail pourraient mettre en commun leurs savoirs critiques vers les résistances collectives.

« Il faut investir les lieux où se forment les valeurs. Faut-il créer un organisme de formation, un module de formation ? <sup>1271</sup> »

A ce titre les participants constatent qu'il n'existe pas à leurs yeux un tel lieu et lien en Bretagne. C'est une partie du cheminement qui va amener à l'idée de créer une nouvelle institution susceptible de proposer ce cadre et ces actions.

Les membres du groupe ont le sentiment qu'un grand nombre d'acteurs ressent le besoin de travailler sur le sens de ses missions, et qu'il y a des alliances possibles. Ils situent le problème au niveau des stratégies pour fédérer. Faut-il fédérer à partir de productions (théâtrales, ...), créer des alliances à partir d'un territoire ? Comment faire l'inventaire de nos résistances et réussites, et en tirer des enseignements stratégiques ?

---

<sup>1267</sup> BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur*. Colin, 1989, p. 83

<sup>1268</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1269</sup> Transcription du groupe dit « frontalier » ou « gris », avril 2004, p.4

<sup>1270</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1271</sup> Présentation du groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier d'Ormelette, octobre 2004

## → Créer une institution pour transformer les façons de travailler

A la question « Comment transformer nos façons de travailler ? », la seule réponse crédible que le groupe envisage est de créer une institution. Pour asseoir dans l'action la prétention du groupe à dire ce qu'il en est de ce qui est, les acteurs sont amenés à poser un acte de création d'une nouvelle institution qui va soutenir ceux-ci dans la défense du juste métier d'éducateur populaire pour eux.

« Donc la contradiction travaillée par le groupe gris, c'était d'avoir des postes qui se situaient philosophiquement dans l'émancipation de nos publics, et concrètement, à travers le jeu des dispositifs, dans leur domestication, on a travaillé donc, discuté cette question-là, comment obtenir plus de marge de manœuvre dans nos boulots, comment pratiquer vraiment l'émancipation, qu'est-ce qui bloquait, que mettre en oeuvre, comment démarrer là-dedans, jusqu'à en arriver au point que, en fait, quand on est travailleur social dans le socioculturel, et qu'on a envie de produire de la transformation sociale et de l'émancipation, on est souvent seul dans une structure au milieu d'une équipe c'est donc très douloureux, très délicat, très long, très épuisant, très démoralisant, d'essayer de produire ça, de par le jeu des dispositifs, de par la dépendance à des pouvoirs politiques, aux dispositifs, on dépendait donc des politiques. L'idée a donc été de se dire, émancipons-nous de ces tutelles et créons une structure dans laquelle les travailleurs sociaux seront les décideurs des politiques, plutôt que de simples exécutants, c'est-à-dire une SCOP ? <sup>1272</sup> »

C'est une réponse de type institutionnelle qui consiste à créer une structure de travail (une coopérative) pour construire une démarche d'émancipation des travailleurs eux-mêmes (stratégie d'émancipation pour les émancipateurs d'abord) et à partir de celle-ci à l'intention d'autres individus et groupes <sup>1273</sup>.

La structure, une coopérative d'éducation populaire, Le Pavé, sera créée officiellement en mars 2007 après des mois de réflexion et de préparation. Les intentions de départ de cette nouvelle institution, les débats au moment de sa création, et les actions mises en place, font l'objet du chapitre « L'éducation au politique vue et pratiquée par la SCOP Le Pavé » (III.2.3.) de cette thèse. Cette nouvelle expérience crée un cadre légitimant pour tenter de réinventer l'éducation populaire. Elle s'inspire de l'ensemble des pistes évoquées par ce groupe pour retrouver une marge de manœuvre, des enseignements de la recherche-action, et se rapprocher de leur éducation populaire politique idéale.

---

L'orientation retenue consiste donc à offrir de partager sa conscience critique des métiers de l'entre-deux. Plutôt que d'éloigner l'inquiétude concernant l'interprétation du monde tel qu'il est et de ce qui importe, le groupe s'implique dans une tentative d'élargir la perception des antagonismes. L'initiative passe par la fabrication d'outils d'interpellation et de lieux de mise à jour critique des identités collectives en lien étroit avec une conception élargie du syndicalisme. Pour transformer leurs façons de travailler, le moyen d'émancipation envisagé est la création d'une nouvelle institution d'éducation populaire en Bretagne.

---

<sup>1272</sup> Présentation du groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier du Douron, mai 2006

<sup>1273</sup> Présentation du groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier de Monteneuf, janvier 2006

### III.1.4.4 De l'exercice collectif des doutes à la critique sociale

Au regard de ma problématique d'une éducation populaire politique, le groupe a-t-il pu problématiser les situations limites soulevées par les agents de l'entre-deux ? Je décris ici la spécificité de l'interprétation par le groupe du monde tel qu'il, tel qu'il devrait être et des moyens qu'il imagine pour y contribuer par rapport aux visées d'émancipation et de transformation sociale.

---

Les membres du groupe ont éprouvé le besoin de « se situer » par rapport à une angoisse existentielle, liée aux déplacements et aux écarts qu'ils percevaient entre travail prescrit par les organisations et identité personnelle. En ce sens le groupe a offert des possibilités de constater que leurs doutes étaient partagés par leurs pairs. L'entrée en résonance des récits de vie a contribué au faire collectif contre l'isolement. Les acteurs du groupe ont fait vivre des temps communs pour stimuler des débats de normes et de valeurs à propos de leur travail.

Les mots employés ont marqué une exigence de relier valeurs personnelles et exercice professionnel : « mensonge », « vrai », « doutes », « les contradictions », « compromis » « compromission », « dupe », « vrai », « hypocrisie », « authenticité », « honnêteté »... Boltanski<sup>1274</sup> caractérise cette recherche d'authenticité, d'intériorité, d'examen de sa responsabilité comme relevant du registre métapragmatique, c'est-à-dire de moments de réflexivité. Alors que dans les moments dits pratiques, les acteurs éloignent l'inquiétude sur le monde tel qu'il est, les moments de critique encouragent la contestation de ce qui se donne comme allant-de-soi. Ici la quête du groupe oppose la vérité au mensonge (au simulacre), dénonce les illusions, les complicités. Les acteurs de l'entre-deux sont conscients de leur rôle stratégique de « tampon ». Ils savent que leur aliénation (en tant qu'auxiliaires) est indispensable pour rendre légitime le contrôle social et l'exploitation des autres. Les acteurs ont partagé leur conscience des limites aux contradictions qu'ils peuvent supporter. Jusqu'où vais-je consentir à ce double jeu, dès lors que ma marge se réduit en même temps que la perspective d'émancipation s'éloigne ? Faut-il arrêter de cautionner ce travail dès lors qu'il est de moins en moins progressiste ?

D.F. : « quand on dit que l'atelier d'insertion c'est une valorisation des savoir-faire, c'est pas vrai, c'est pour occuper les gens, et on est quand même là pour éviter que ces gens-là foutent la merde ailleurs. C'est pour cela que je suis dans le mensonge. Je les accueille, même moi je suis contente parce que... c'est vrai qu'ils se sentent mieux, ils se sentent mieux quoi ! Vraiment ! Eh ben...mais quand même à la limite je préférerais les laisser dans la merde et que ça pète quoi !<sup>1275</sup> »

Ici la critique dite artiste n'est pas déliée de la critique sociale, les relations sont établies entre asservissement du salarié et exploitation des classes populaires. Les préoccupations de travailleurs de l'entre-deux se concentrent plutôt sur la critique de l'aliénation (artiste) parce que la recherche-action s'appuie sur leurs propres situations et que ces salariés ne se conçoivent pas eux-mêmes comme lésés (exploités sur le plan économique).

Les termes de « radicalité », « combat », « révolutionnaire », « rapport de force », « lutte », indiquent aussi que le groupe dénonce dans son discours l'ensemble du système même s'il n'est pas en mesure de proposer un autre modèle de société.

---

<sup>1274</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, 2009

<sup>1275</sup> Entretien d'une travailleuse sociale du groupe dit « frontalier », op.cit.

D'après la sociologie de l'émancipation de Boltanski le groupe s'appuie sur des épreuves de réalité (qui ont pour cible la conformité aux formats institués d'épreuves, typique de la critique réformiste) et sur des épreuves existentielles au sens où celles-ci pointent vers ce qui suscite une souffrance, vers ce qui affecte, avec pour visée de faire sortir de l'ombre ce qui s'y joue (sans l'attribuer au non respect d'un format pré-établi). Les expériences subjectives se situent en marge de la réalité à partir desquelles peut émerger une forme de critique radicale.

La méthode du groupe met l'accent sur les contradictions pour analyser des institutions. Les conflits vécus par les individus sont interprétés comme des réponses aux contradictions auxquelles ils sont confrontés. Pour le courant de l'Analyse Institutionnelle comme pour Boltanski en effet, la contradiction contenue dans les institutions offre la possibilité de la critique. « La tension qu'incorporent les institutions enferme la possibilité de la critique, en sorte que la genèse formelle des institutions est indissociablement une genèse formelle de la critique. C'est bien la contradiction herméneutique qui ouvre une brèche dans laquelle la critique peut s'engouffrer ». <sup>1276</sup> S'il n'y avait pas de contradiction, nous ne pourrions critiquer les institutions. La méthode du groupe se veut dialectique : elle insiste sur la mise à jour des contradictions, des dilemmes en cherchant à ne pas isoler l'objet considéré, donc à établir des liens, des relations constantes et régulières avec d'autres phénomènes.

### → Pédagogie critique

Le groupe mène un travail illustratif d'une pédagogie critique, même si d'après certains participants ce dernier n'a pas suffisamment été approfondi, ou qu'il a été très inégal selon les entretiens. Une telle tentative relève de l'éducation populaire politique telle que je la positionne dans ma thèse.

Les discussions traduisent l'expression autorisée des désaccords, des difficultés, permise par la confiance et l'attention, la capacité d'écoute <sup>1277</sup>. L'entrée par les récits de vie a créé une certaine confiance et une capacité d'interpellation. Cela étant le groupe était assez affinitaire, or les travaux sur la la politisation de la parole tendent à montrer que la conflictualisation des discussions est plus facile à partir de positions proches où l'on ne craint pas que la division n'entraîne une séparation <sup>1278</sup>.

Les apports et conseils des participants contribuent à diagnostiquer et complexifier le problème, par exemple sur la dérive idéologique du ministère ou sur l'ambiguïté des dispositifs à laquelle il est difficile de s'opposer. Le passage d'un positionnement individuel à un positionnement collectif peut cheminer vers l'ouverture, avec la possibilité d'alliances. Le sentiment d'injustice associé à un vécu collectif évolue en expérience d'injustice ouvrant une dynamique à la fois pratique – activité pratique dirigée vers la transformation d'un contexte représenté comme injuste- et une dynamique normative – qui explicite le cadre normatif de telles activités transformatrices afin d'en établir la légitimité <sup>1279</sup>.

---

<sup>1276</sup> BOLTANSKI, L. Ibid. p. 149

<sup>1277</sup> recherches de points d'appui dans ce que l'un connaît de l'autre, de ressources pour lui proposer un chemin praticable de transformation à partir de sa posture et de son parcours

<sup>1278</sup> HAMIDI, C. « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration » dans *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, février 2006, Presses de Sciences Po. pp. 5-25.

<sup>1279</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Op. cit.

L'interview d'une travailleuse sociale<sup>1280</sup> offre un exemple intéressant de la manière dont les chercheurs-acteurs stimulent les débats de valeurs. Les temps de travail qui suivent ces entretiens autour des plans d'action de chaque personne, fondent quasiment un groupe de soutien (à l'instar des Groupes d'Analyses de pratiques de Balint). Une sorte de miroir est tendu à ce que l'autre vient d'énoncer, et l'aide à identifier les stratégies d'évitement, à distinguer les possibilités de conquête ou les réussites.

La perception, vraie ou fausse, qu'ont les acteurs de leurs chances de succès détermine leur comportement et leur combativité. Partant des éléments que Gamson a identifiés comme nécessaire à la mobilisation : le sentiment d'injustice (injustice), l'identification aux personnes concernées (identity), et la croyance qu'il est possible de faire quelque chose (agency)<sup>1281</sup>, j'observe que les deux premières conditions sont remplies. La croyance qu'il est possible de faire quelque chose ne fait pas l'unanimité dans le groupe, mais ceux qui portent cette posture d'espoir parviennent à encourager les autres.

### → Décloisonnements

La démarche menée par ce groupe décloisonne de plusieurs manières. Premièrement un décloisonnement des statuts privés et publics<sup>1282</sup>. Habituellement « On ne croise pas nos regards sur nos métiers, entre secteurs<sup>1283</sup> ». Ce type de lieux de parole libre mélangeant a minima des statuts différents et métiers voisins est rare. Lorsque des instances mettent en présence ces différents métiers et statuts c'est sous couvert d'un dispositif partenarial, dans des réunions où tout est fait pour qu'aucune véritable critique ne puisse être entendue.

Le groupe propose de contester les frontières :

- entre professionnel et engagement politique personnel,

A.M. : « Moi, je mêle complètement ce que je suis et mon action professionnelle.<sup>1284</sup> »

- entre professionnels et publics ou adhérents, pour contester la censure de la culture politique des adultes et des jeunes :

F.L. : « des jeunes qu'on enferme dans le loisir », « qu'on fait jouer aux jeunes », « c'est bien parce que l'on veut enfermer la jeunesse dans ces catégories que la démarche politique consiste à transgresser ces catégories<sup>1285</sup> ».

A.B. : « Pour moi, la recherche action, elle se situe là dedans : comment transformer des ouvriers, des chômeurs, en éducateurs populaires, afin que l'éducation populaire ne reste pas qu'un corps de métier.<sup>1286</sup> »

Ce qui suppose de sortir de la prétendue neutralité du travail social ou de l'animation pour proposer des discussions politiques, transmettre un parti pris critique :

F.L. « expliquer le capitalisme aux jeunes (qui n'ont plus d'explication politique, à qui on ne propose plus d'analyse politique<sup>1287</sup>) et au conseil d'administration de l'association, par exemple sur le fonctionnement réel d'une institution réelle et réellement oppressive »

---

<sup>1280</sup> Cf Annexe 9. Interview commenté d'une travailleuse sociale de la zone frontalière

<sup>1281</sup> GAMSON, W.A. *Talking Politics*. Cambridge University Press, 1992, p.7

<sup>1282</sup> fonction publique d'Etat, fonction publique territoriale, fonction privée : alliances entre associations, fédérations d'éducation populaires, animateurs et fonctionnaires

<sup>1283</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », Lorient, mars 2004

<sup>1284</sup> Transcription Mini groupe d'Entretien, 24 mars 2004

<sup>1285</sup> Transcription, groupe dit « frontalier » ou « gris », mars 2004

<sup>1286</sup> Mini groupe d'entretien, mars 2005

<sup>1287</sup> cf Partie I « Une histoire politique de l'éducation populaire », le regret exprimé lors d'un rassemblement des Conseils Municipaux de Jeunes (agrés éducation populaire) de ne pas avoir une transmission de la culture politique de leurs aînés et de leurs pairs.



### → **La mobilisation vers l'action pour transformer les façons de travailler**

Le groupe a construit une dynamique autour des insatisfactions des travailleurs vers une proposition d'action commune. Il a imaginé la création d'une nouvelle structure, pour proposer leur éducation populaire rêvée comme moyen de politisation. Il a travaillé sur les actions qu'il voulait réinventer dans une logique émancipatrice, et a décliné une première projection de la nouvelle structure (avec ses fondamentaux).

Les futurs coopérateurs veulent privilégier notamment les histoires de vie pour soulever les contradictions et rechercher les supports les plus vivants pour socialiser les potentiels d'émancipation et débattre d'actions de transformation. L'outil privilégié des récits de vie a comme avantage de toucher tout le monde : chacun a une histoire. Le savoir est une relation, cette relation est une forme de rapport au monde. Cet outil permet de souligner la diversité des rapports au savoir, qui passent par différents rapports épistémiques. Cette réflexion vaut pour les apprentissages militants, c'est ce que montrent les histoires de vie des acteurs du groupe. Si apprendre veut dire plusieurs choses, alors le rapport à la politique est aussi plus riche que l'on ne le conçoit : le rapport que les citoyens entretiennent avec le politique dépend notamment de leur expérience culturelle, de leur position sociale, de leur genre, de leur âge, du contexte sociopolitique, des liens avec les mouvements sociaux, de leur histoire de vie. Pour sortir de la spéculation, le groupe a décidé de créer cette nouvelle institution, structure de travail. Ce cadre a été choisi pour expérimenter « le monde tel qu'il voudrait qu'il soit ». Par rapport à ma problématique, ici l'éducation politique populaire offre des possibilités d'apprendre à gouverner, en créant les instruments de cette responsabilité collective : une coopérative ouvrière de production.

### → **L'épreuve par l'action et le désir de rendre soluble les contradictions**

Plusieurs acteurs du groupe partent du constat d'un échec de leurs tentatives de travailler des contradictions collectivement pour obtenir une transformation des institutions (un nouvel arbitrage politique au niveau municipal ou interne au service public). Leur seul espoir réside dans la création d'une entité pour légitimer le travail qu'ils ne réussissent pas à faire déjà, sans certitude d'y réussir.

L'analyse des motifs de la stratégie retenue par le groupe témoigne de la volonté de sortir d'un état de dépendance, de s'affranchir de dominations : « échapper à » (la relation employeurs-employés, aux logiques d'être au service d'un territoire), « s'affranchir » (des rapports patronat-salariat), éviter (la dualité entre capital et travail), « quitter », « sortir de » (la solitude face aux institutions, de son impuissance d'action individuelle)... Du point de vue étymologique le mot émancipation fait référence au fait de « sortir de la main de », de la dépendance de. Emancipé (adjectif et n.) « affranchi de toute contrainte »<sup>1288</sup>. La transformation de la situation passe ici par le fait de s'émanciper soi-même pour pouvoir avoir des pratiques émancipatrices (à l'intention d'un public).

« la seule chose que je peux imaginer c'est de créer autre chose »

« une stratégie pour quitter nos endroits de travail où on est insatisfait »

Plusieurs membres du groupe en exprimant leur souhait, d'être plus en accord avec leurs actes professionnels, caressent aussi l'espoir de « résoudre les contradictions ». Cette création d'une nouvelle institution n'est-elle pas alors aussi une manière de chercher à « éviter le conflit d'idées », à « éviter de vivre dans les contradictions » ?

---

<sup>1288</sup> Petit Larousse, grand format, 2003

De ce point de vue il y aurait encore une part d'illusion pour certains qui pensent pouvoir complètement échapper aux contradictions ou pouvoir les dépasser dans la future organisation. Le souci énoncé d'avoir « des rapports clairs », de « retrouver un peu de pureté » ou de « sortir de l'ambiguïté », se situe dans cette perspective. J'y décèle une limite dans la mesure où précisément le groupe entend pratiquer une éducation au politique au travers la lecture et l'analyse contradictoire des faits sociaux. Contradictions auxquelles le groupe n'échappera pas dans la nouvelle institution même si les termes de celle-ci seront choisis par les travailleurs eux-mêmes pour élargir leur marge de manœuvre.

C.S. : « où est ce que vous en êtes des zones frontières (...) ?/

F.L. : « je réponds à la question, d'une certaine manière on fout la question à la poubelle, on va créer un truc qui sort de l'ambiguïté (*interruption*), c'est comme si vous, ... je dis: d'une certaine manière, j'essaye de répondre à la question de P., c'est comme si vous qui vous posez la question de comment faire fonctionner démocratiquement une association vous décidiez demain que vous n'en avez plus rien à péter de la question associative, qu'en fait vous considérez que vous n'y arriverez jamais, que vous allez passer à autre chose, à une autre forme. C'est un tout petit peu ce qu'on fait. C'est-à-dire que nous notre question c'est : les dispositifs sont un système de domination qui rentre dans le cadre de ce qu'on appelle aujourd'hui en langage savant : la gouvernance, on est dedans jusqu'au cou, G. est dedans jusqu'au yeux, moi j'ai été dedans un paquet de temps, A. vient d'en sortir etc. nous, c'était ça notre problématique, c'était comment dans la gouvernance on peut être (*interruptions*) et donc notre question c'était comment on peut résoudre cette ambiguïté là d'une certaine manière c'est une forme de réponse de dire : on sort de ça, on sort de ça ... »

Aucune position ne permet d'échapper aux contradictions : il faut affronter la part de tiraillements nécessaires de la réalité puisque la pureté n'existe pas. La démarche dialectique fait partie des tâches de l'éducation politique dont il est question dans cette thèse. C'est d'ailleurs l'objet de la question posée en plénière par un participant d'un autre groupe lors de la présentation de la future coopérative par les « frontaliers » :

L'initiative présentée comme émancipatrice recouvre des contradictions à plusieurs niveaux. En leur temps certains arguaient par exemple que l'émancipation et la transformation sociale trouvaient à se réaliser dans l'appropriation par les travailleurs de leur outil de travail (stratégie d'émancipation défendue par Gide<sup>1289</sup> avec les coopératives à la fin du XIXème siècle) tandis que d'autres ne voulaient se contenter d'une amélioration pour quelques travailleurs. Ces derniers (communistes) ne concevaient de transformation sociale qu'au niveau de l'ensemble des exploités à l'échelle nationale ou internationale. Ces débats des mouvements ouvriers de la première internationale restent d'actualité. Dès que l'on entre dans l'action, les contradictions se font jour à nouveau.

De fait, la véritable épreuve qui autorise et met en forme les conflits est liée à l'action elle-même. Le passage à l'acte à partir d'enjeux communs identifiés dévoile d'autres contradictions, fait prendre conscience de, et non pas la parole abstraite (la spéculation). D'où l'intérêt de partir des pratiques réelles, incarnées. Même les récits de vie selon certains vécus peuvent contourner cette exigence.

R.L. : « dans les biographies même, moi je me suis caché, j'ai pas tout dit dès le départ, et que c'est au moment où on passe à l'acte, j'ai l'impression, que c'est là qu'on est obligé de se positionner beaucoup plus clairement la parole permet de se cacher, pas l'action qui oblige à se positionner, et une recherche-action devrait commencer par là (...) à un moment donné où on doit passer à l'acte, là on ne peut plus se cacher et mentir<sup>1290</sup> »

<sup>1289</sup> Cf dans Annexe 1. Gide et l'idée de coopérative

<sup>1290</sup> Groupe dit « frontalier », présentation en regroupement plénier du Douron, mai 2006

F.L. : « pour nous la recherche-action commence maintenant, c'est à dire qu'on considère qu'on vient enfin de trouver notre objet de travail commun , celui qu'on cherche depuis le troisième mois où on avait commencé la recherche-action, tu sais , l'objet commun de Recherche , et c'était donc on s'est dit que c'est maintenant dans l'action et non pas dans la discussion, rester dans une salle pour comprendre la différence entre égalité et équité pendant 3 ans , mais c'est en se mettant en action sur des choses aussi concrètes que répondre à une sollicitation d'une collectivité qui veut parler politique culturelle <sup>1291</sup>»

A.B. : « les conflits ont eu lieu dans le groupe, avec la naissance du projet de la SCOP, qui posait des contraintes économiques par exemple, qui posait des problèmes de reconnaissance <sup>1292</sup> »

Pour Pelloutier comme Marx (matérialisme dialectique) la véritable éducation passe par l'action. C'est en luttant pour faire autrement qu'on apprend, d'où la critique de l'idéalisme bourgeois (pensant échapper à la contrainte de se positionner, en surplomb). « C'est dans la pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité, c'est-à-dire la réalité et la puissance dans ce monde pour notre temps <sup>1293</sup> ».

### → **Entre conception procédurale et substantielle de la démocratie ?**

En mai 2006, la réponse du sous-groupe à la question « que proposera la SCOP d'éducation populaire de nouveau, de différent, dans une visée d'émancipation et de transformation sociale ? » est principalement procédurale avec un changement d'échelle (la Bretagne). Il s'agit de « créer les conditions de travail des problèmes ».

La piste de travail évoquée de « rendre public les contradictions » l'illustre très bien. Il s'agit avant tout de rendre discutable ce qui ne l'est pas aujourd'hui. Le groupe propose de libérer les critiques qui restent dans l'ombre des institutions, et non ou moins à fournir des solutions a priori (cette posture fera l'objet de débats et divergences entre les coopérateurs). Le fait de s'adresser au niveau du politique (« avec un grand P ») fait partie aussi de cette approche : discuter par exemple avec les conseils généraux, ou à l'échelle de la Bretagne organiser une université populaire pour donner naissance à des actions communes.

Un des acteurs d'un autre groupe interpelle d'ailleurs la future coopérative sur sa vision de ce que serait ou ne serait pas une bonne politique et sur les postures défendues.

P.L. : « Comment vous allez répondre puisqu'un certain nombre d'entre vous sont pour des stratégies de conflit et d'agression, comment vous allez travailler avec les collectivités en tenant compte de ça ? (...) c'est ça que j'aimerais entendre : qu'est ce qu'il faut pas faire, qu'est ce que vous avez trouvé (...), qu'est ce que vous allez développer comme idées ? vous nous donnez des énoncés un peu vagues, donc.. même par rapport aux Maisons de Jeunes , tu dis : je sais qu'il ne faut pas faire qu'est ce qu'il ne faut pas faire ? (...) une méthode ce n'est pas constitué de refus, si vous dites ce que vous refusez, quelle est la méthode alors ? »

De quel type seraient les avancées politiques que la future coopérative souhaiterait conquérir ?

Les futurs coopérateurs énoncent leur imaginaire de transformation : de la discussion sur les services publics, sur les contradictions des énoncés généraux sur la participation des habitants, des modifications des modes de relation et de financement entre pouvoirs publics et civils...

---

<sup>1291</sup> Groupe dit « frontalier », présentation en regroupement plénier du Douron, mai 2006

<sup>1292</sup> Groupe dit « frontalier », présentation en regroupement plénier du Douron, mai 2006

<sup>1293</sup> MARX, K. « L'idéologie allemande, conception matérialiste et critique du monde » (1845-1846) Chapitre IV dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1982). 2009, pp.289-392

La coopérative ne se positionnerait pas comme expert technique mais pour stimuler les débats sur le sens des politiques dans une orientation critique anticapitaliste à partir d'une mise à jour des contradictions vécues dans les réalités concrètes :

F.L. : « nous avons compétence à proposer des formes de travail politique alors que sur un plan technique on pourra être un peu légers ou un peu démunis. Concrètement je suis engagé dans une ville : S. en Ile de France, (...) ; la participation des habitants dans les comités de quartier ne fonctionne pas, les jeunes, c'était la politique des grands frères pendant des années. Donc je crois qu'ils savent intuitivement que la réponse n'est pas technique donc évidemment, la seule réponse que nous on va leur amener, elle est procédurale : on va leur dire ce qui vous manque c'est précisément des procédures pour en discuter, pour refaire le politique à partir de ... Etc. de ce point de vue là il me semble que collectivement à huit, ou neuf, ou dix s'il y a d'autres gens qui veulent nous rejoindre, on devrait être compétent. <sup>1294</sup> »

A.B. : « Alors sur le contenu, en terme de stratégie, je ne sais pas s'il faut dire que ce qu'on veut faire c'est enlever le libéralisme qui se cache au fond de chacun de nous , (...) , je crois que ça part vraiment des biographies, l'idée c'est vraiment de déconstruire les rapports sociaux , de faire naître les contradictions au sein de chacun et donc ensuite au sein du groupe, ce qui permet de nommer les oppressions et ensuite je nous fais confiance pour accompagner un travail collectif pour travailler ces contradictions, et de là surgira une organisation du travail différente, des objectifs différents, très concrètement je pense que ça permet de modifier le type de convention qui existe entre une mairie et des structures socio culturelles sur une ville, d'arrêter de demander des actions et des projets à tout bout de champ ça peut prendre plein de formes concrètes, différentes , mais je ne sais pas si stratégiquement on va les afficher <sup>1295</sup> »

Les débats sur les moyens d'action donnent à voir des positionnements plus contradictoires, des oscillations. Les procédures ou les méthodes sont elles émancipatrices en elles-mêmes ? Comment la future coopérative s'inspirera de la matière des gens, de leur profil, ou non ? Quelle stratégie pour la politisation du grand nombre ? Jusqu'où s'afficher ? Faut-il proposer d'autres politiques, défendre des hypothèses de départ, des partis pris, avec le risque de rester dans l'entre soi ?

F.L. : « non, non elles ne sont pas évidentes c'est pour ça que pour nous c'est une continuation du processus, on n'a pas toutes les réponses, on continue à chercher, moi je pense que la question de la démocratie aujourd'hui ne consiste pas à fournir des solutions mais à permettre de créer les conditions de travail du problème, grosso modo (...) »

La réponse fait appel à différentes logiques. Elle est tactique d'une part en ce sens que si l'éducation au politique veut élargir le nombre de personnes qui se sentent concernés par les problèmes de leur société, il se peut qu'elle ait besoin de se présenter comme plus dialectique que propagandiste. La position tient aussi à l'identité professionnelle des éducateurs populaires. La question de la parole est première dans l'organisation de ces milieux. Le métier de ces éducateurs populaires est d'abord du registre du dire, de la parole et du maniement de symboles, toujours chargé de conséquence. Parler dans l'intention de provoquer des prises de conscience. L'éducation populaire tel que dessinée se propose d'agir sur la capacité d'expression et d'analyse des individus et des groupes vers l'action collective de transformation.

Ceci étant, d'autres membres du groupe savent aussi les limites de la discussion : la parole n'est pas omnipotente même si elle constitue le cœur de ce métier.

---

<sup>1294</sup> Groupe dit « frontalier », présentation en regroupement plénier du Douron, mai 2006

<sup>1295</sup> Groupe dit « frontalier », présentation en regroupement plénier du Douron, mai 2006

Enfin, cette position peut aussi être lue comme un indice de ce que Bensaïd<sup>1296</sup> nommait le moment utopique (avec ses tentatives protocommunistes) des cycles de critique du capitalisme, en attendant que de donner au possible un contenu pratique ..., en attendant que les conditions matérielles et les forces sociales soient mûres pour dessiner un projet d'émancipation intégrale.

Par ailleurs, dans l'imaginaire de l'émancipation et de la transformation sociale du groupe, la plupart des membres font part du peu d'appétit envers les organisations politiques actuelles (ce n'est pas d'elles qu'une relève, un espoir, sont attendus), et dans une moindre mesure envers les grandes centrales syndicales. Ainsi malgré la radicalité désirée (parfois l'envie de violence), en l'absence de projet de transformation politique alternatif partagé qui puisse traduire ces insatisfactions, et partant des milieux de l'éducation populaire, la proposition est une réponse procédurale (critique des institutions) c'est-à-dire de plus d'éducation populaire, au nom de la démocratie, et non de la prise de pouvoir politique. Aucun cadre programmatique commun ne détaille comment mettre fin à l'exploitation. Néanmoins elle offre l'intérêt de chercher à garder la tension entre cette réponse procédurale (dimension instituante) et des partis pris critiques de l'ordre social (hypothèses, dimension instituée). En ce sens, leur stratégie assume une dualité de fonctions : dans le court terme, il conduit la lutte pour l'amélioration quotidienne des conditions de vie et de travail ; dans le long terme il vise à une transformation radicale du système capitaliste.

---

En conclusion, le groupe a pris appui sur des épreuves de réalité et existentielles pour exercer sa critique réformiste et radicale, qui ne délie pas ici sa source dite artiste et sociale<sup>1297</sup>. La réponse du sous-groupe aux défauts dénoncés de la réalité sociale est principalement procédurale « créer les conditions de travail des problèmes ». Mais plusieurs membres du groupe en exprimant leur souhait de créer une nouvelle institution sont guettés par l'illusion de réduire l'inquiétante diversité et les contradictions.

A partir de récits de vie la méthode du sous-groupe s'est concentrée sur les contradictions pour analyser les institutions. L'approche dialectique du groupe a insisté sur les dilemmes en cherchant à diagnostiquer et complexifier les problèmes. Les séquences se sont transformées en groupe de soutien pour questionner les stratégies face à ces contradictions ou produire des déplacements. Pour ce sous-groupe, l'émancipation repose sur la diffusion de savoirs critiques profanes et savants. Le dévoilement des contradictions est conçu comme un mode de subversion de la langue officielle des institutions. Le travail commun sur un outil d'interpellation pour mobiliser plus largement d'autres personnes se présente comme un instrument de témoignage et de légitimation de ce savoir<sup>1298</sup> de l'intérieur des institutions. La visée de fédérer les résistances par le témoignage critique sur son travail (nommer chacun son interprétation de la situation, de son rôle) repose sur une stratégie tactique de dénonciation puis de reconstruction des problèmes. Ce groupe a décloisonné des statuts (public- privé) et relié identité professionnelle et engagement politique personnel. Il cherche à contester la séparation entre professionnels et publics ou adhérents pour la circulation des savoirs critiques de chacun. La proposition procédurale privilégiée pour la nouvelle institution vise à provoquer des démarches instituantes, à créer les conditions d'un réel travail démocratique.

<sup>1296</sup> BENSAÏD, D. *Marx, mode d'emploi*. La Découverte, 2009, p. 19

<sup>1297</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit.

<sup>1298</sup> BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur*. Colin, 1989, pp. 82-83

### Conclusion III.1. L'implication et la problématisation

En conclusion, les prises de position sur « le monde tel qu'il est » dès le premier regroupement plénier de la recherche-action ont en commun ce que Breugh nomme expérience plébéienne, expression par laquelle il désigne une « disposition qui refuse les limites du possible-actuel de l'ordre dominant et dont la finalité est de faire advenir un être-ensemble autre que celui qui sévit dans une communauté particulière <sup>1299</sup> ». Les personnes réunies revendiquent leur besoin de lieux pour penser leur activité, stimuler des débats de normes et de valeurs. Beaucoup de questions portent sur le « jusqu'où » tolérons-nous l'intolérable ? Elles traduisent toute la complexité de la posture ambivalente de ces groupes auxiliaires, qui sont majoritairement des classes moyennes ayant conscience des injustices. D'autres questions sont formulées dès le premier regroupement en terme de « comment » sortir de, s'émanciper de, lutter contre, construire... A ce stade, en l'absence d'une analyse rigoureuse des mécanismes concrets de la domination distincte de la propriété prêtée à certains termes (« la culture occidentale », « les mots du pouvoir » ou « la mondialisation »), le groupe n'est pas à l'abri de fétichiser certains phénomènes.

Je me suis attaché ensuite à analyser la manière dont les trois groupes constitués s'y sont pris pour questionner les matières premières d'indignation et les transformer en chantiers d'éducation au politique. J'ai étudié comment la critique se réalisait et dans quelles mesures les différentes ressources mobilisées dans la discussion facilitaient ou non le développement de « cadres d'action collective ».

Les trois groupes ont eu en commun de partir de l'expérience de vie (sous-groupe « interculturel » et « frontalier ») ou en situation (sous-groupe « associatif »), en revendiquant leur part de subjectivité, de sensibilité. La quête des groupes a opposé la vérité au mensonge, dénoncé les illusions, les complicités. Tous les groupes ont cherché à faire « pour de vrai » (communiquer, coopérer, débattre, ...). Boltanski <sup>1300</sup> caractérise cette recherche d'authenticité, d'intériorité, d'examen de sa responsabilité comme relevant typiquement du registre métapragmatique, c'est-à-dire de moments de réflexivité (critiques). La critique des trois groupes a attribué un rôle majeur de reproduction des dominations aux institutions et interrogé les responsabilités du militant bénévole ou salarié (son utilité, son aliénation) : peut-on et comment être émancipateur de notre place (de salarié de l'entre-deux, d'associatif, de bénévole dans la solidarité internationale) ? Les trois groupes ont utilisé les deux sources de critique du capitalisme mais l'usage de la critique sociale a clivé leurs approches. Cette observation s'inscrit dans le contexte d'une « défiance croissante à l'égard d'une grammaire du monde axée sur les classes sociales et l'exploitation <sup>1301</sup> ». L'instruction des problèmes s'est peu outillée au regard d'une discipline d'analyse collective et de recherche. Il n'est pas fait mention non plus à des grilles de lecture politique partisans particulières. De fait, les points de vue critiques exprimés sur le monde tel qu'il est font référence à des aspirations d'un meilleur ordre social, sans relier nommément ces insatisfactions à un autre type de modèle de société désiré qui concerne la structure sociale dans son ensemble. La réponse des groupes pour viser l'émancipation et la transformation sociale est donc procédurale : créer les conditions d'un travail démocratique des problèmes, y compris pour permettre l'éclairage de nos impuissances par d'autres cultures (cf sous groupe « interculturel »). La véritable épreuve qui attend les trois groupes est celle de l'action collective elle-même, en commençant par réussir à appliquer l'exigence de travail des problèmes au sein du groupe plénier lui-même.

<sup>1299</sup> BREAUUGH, M. *L'expérience plébéienne. Une histoire discontinuée de la liberté politique*. Payot, 2007

<sup>1300</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Op.cit.

<sup>1301</sup> SOMMIER, I. *Le renouveau des mouvements contestataires. A l'heure de la mondialisation*. Flammarion, 2003 (1<sup>ère</sup> édition 2001), p. 231

### **III.2 Controverses, effets d'émancipation et de réinvention**

L'enquête de terrain a commencé par répondre de la manière dont les acteurs disaient « le monde tel qu'il était » à partir de situations-limites (implication) et leur reformulation en sous-groupe (montée en conscience) vers l'élaboration de propositions d'actions de transformation. Ce deuxième grand chapitre de mon enquête correspond à l'étude, des épreuves de grandeur (montée de la conflictualité), des apprentissages émancipateurs et des effets de transformation liés à la démarche de recherche-action.

Si au sein de chaque sous-groupe les discussions ont permis de soulever des aspects contradictoires des problèmes, la partition des groupes de travail (réalisée sur des bases thématiques affinitaires) a produit des effets inattendus en terme de polarisation et de segmentation des approches (identités fortes de groupe, sentiment d'appartenance à un camp) dans le groupe plénier. Bien que ces controverses du groupe plénier traversent aussi dans une moindre mesure les sous groupes elles sont plus faciles à expliciter à partir des échanges du grand groupe (parce que caricaturées par la polarisation manifeste des discussions et les écarts entre postures des groupes). Le modèle de la justification publique de Boltanski et Thevenot préconise une attention toute particulière aux moments de litige privilégiés pour exprimer les principes hétérogènes de justice (révéler les valeurs et normes tacites sur lesquelles se règlent les conduites) auxquels nous rapportons nos actions. Pour repérer ces épreuves de grandeur, la méthode d'observation se centre sur les disputes, des moments où des acteurs entrent effectivement en controverse (conflits qui ne sont pas la norme en général dans les conversations) et peuvent être amenés à développer des arguments, des « justifications » à leur conduite. Je consacre mon analyse du groupe plénier à ces « disputes » révélatrices de potentiels désaccords. Ces moments de tension constituent un prélude aux différentes conceptions de l'éducation au politique et aux stratégies d'émancipation correspondantes.

Le chapitre « L'émancipation des émancipateurs » traite à la fois de l'auto-critique du groupe sur ses propres pratiques et des effets de transformation liés à la démarche. J'apprécie cette expérience d'éducation au politique d'après ses effets au niveau du groupe et des participants eux-mêmes : qu'est ce qu'ont appris des acteurs par cette expérience concrète ? Quels processus sont à l'œuvre ? Quels en sont les dilemmes et limites ? Cet angle permettant de conclure sur des enseignements de la recherche-action sur les types et conditions d'apprentissages favorables à l'éducation au politique. J'observe ces effets à partir de l'expérience vécue par l'ensemble des enquêtés, par rapport à leur engagement dans cette aventure, ainsi que par des preuves d'amélioration de la capacité d'action historique du groupe et des individus.

Enfin, j'examine les conceptions et pratiques d'éducation au politique d'une nouvelle institution engendrée et instruite par cette recherche-action, une coopérative d'éducation populaire nommée le Pavé. Ce chapitre couvre le dernier acte de cette thèse, une des expériences d'éducation populaire politique nées de cette recherche-action : celle de la Société Coopérative Ouvrière de Production (SCOP) *Le Pavé* créée en mars 2007. Elle donne à voir comment ces acteurs ont tenté de bâtir un cadre d'exercice professionnel émancipateur pour eux et par quelles actions ils entendent l'être à leur tour pour leurs publics. Je distingue une période gestation de la mise en pratique des projections du groupe. Pendant la gestation, les protagonistes se mettent d'accord sur les fondamentaux tout en exprimant leurs doutes sur leur future institution et activité. Une fois celle-ci créée, ils expérimentent leur éducation populaire politique rêvée, avec de nouvelles interactions avec leurs stagiaires et auditeurs, lesquelles requestionnent et réactualisent leur tentative. Je propose de décrire le modèle d'éducation populaire politique pratiquée par *le Pavé*. Cette présentation est suivie d'une note d'exploitation des résultats de l'enquête de terrain au regard de ma problématique d'une éducation populaire politique.

### III.2.1 Des grammaires concurrentes d'éducation au politique

La part d'indétermination et d'incertitude qui caractérisent le monde social et ses divisions, rendent possibles la pluralité des visions du monde et les tentatives pour imposer celle qui apparaîtra comme naturelle et légitime<sup>1302</sup>. L'exigence de la critique en portant sur le monde tel qu'il est, met à découvert effectivement plusieurs visions du monde à l'intérieur même de ce groupe d'éducateurs populaires, à propos des représentations de la transformation sociale à atteindre et de la pertinence des moyens à employer. Le groupe plénier joue un rôle d'amplification de plusieurs différends (présents de manière plus ténue dans les sous-groupes) sur les cadres de perception de l'injustice qui permettent de concevoir certaines situations comme oppressions. L'objectif de ce chapitre est d'identifier ces zones de confrontation et les raccorder à des points d'appui philosophiques, politiques, pédagogiques, à même d'éclairer les controverses et les stratégies correspondantes de transformation sociale, donc d'éducation au politique, présentes dans les raisons d'agir du groupe. Les trois sous chapitres narrent à la fois chronologiquement et en termes d'analyse de contenu (des justifications) les principales controverses qui ont habité le groupe avant d'en tirer une interprétation possible en termes de modèles d'éducation au politique. Ces controverses surviennent autour de deux épreuves : « de la labellisation politique à la hiérarchie des injustices », et « de l'universalisme à la question de la normativité ».

#### III.2.1.1 De la labellisation politique à la hiérarchie des injustices

Au fil des regroupements pléniers, des controverses émergent dans les échanges entre les sous groupes. La requalification des activités sociales en termes politiques a des effets sur les pratiques elles-mêmes et notamment d'engendrer des affrontements entre partisans d'orientations politiques opposées, même si certains répugnent à manifester leurs préférences<sup>1303</sup>. Le contenu des discussions fait ressortir des nuances voire des oppositions (l'expression de ce qui sépare), structurantes dans l'orientation de l'action des groupes à partir d'un premier différend sur la labellisation politique.

Les premiers indices de clivage sont latents dès le colloque de janvier 2003 autour de la question interculturelle, mais ne se manifestent explicitement (de manière isolée dans un premier temps) qu'au cours de la présentation des travaux des sous groupe du regroupement d'avril 2004 (troisième séminaire plénier). Chaque séminaire plénier va ensuite remettre en scène régulièrement jusqu'à la fin (octobre 2006) ces zones de désaccord qui traversent le groupe, avec l'entrée d'autres protagonistes et des échanges par courriel entre les rencontres. Ces divergences émergent au cours des rencontres plénières, parfois même au sujet des apports de l'intervenant universitaire dont l'implication croît jusqu'à sa prise de position<sup>1304</sup> au sujet de la présentation du film « Moolaade<sup>1305</sup> » (programmé en avril 2005 par l'association Gros Plan à Quimper).

<sup>1302</sup> BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. Presses Universitaires de Lyon, 2002, p. 18-19

<sup>1303</sup> LAGROYE, J. « Les processus de politisation » dans LAGROYE, J. (Dir.) *La politisation*. Op.cit., p. 370

<sup>1304</sup> TAYLOR, P. « j'écris pour penser », courriel du 21 février 2005

<sup>1305</sup> SEMBENE, O. « Moolaade », coproduction Filmi Doomirew (Sénégal) et Ciné-Sud production (France), film couleurs, 35 mm, 1 h 57, 2005



Les difficultés objectives et subjectives<sup>1306</sup> pour l'ensemble des participants de s'inscrire dans les échanges par courrier électronique feront prendre au groupe une décision (en mars 2005) de privilégier l'espace des rencontres physiques pour les débats.

La première expression d'un différend s'esquisse par une prise de position critique et isolée d'un participant au moment de la présentation des travaux de chaque groupe au troisième séminaire plénier (avril 2004). Il met en jeu différentes qualifications de ce qui est « politique » pour les chercheurs-acteurs, avec en arrière-fond des conflits de légitimité sur ce qu'il est bon et juste de faire, adossés à différentes métaphysiques politiques (cf l'école des conventions). Les définitions de ce qui était politique ou non étaient jusque-là tacites, l'entrée en recherche-action met à jour différents critères. Au lieu de lisser les causes, les échanges entre participants renvoient à des clivages entre deux manières de réagir à la source d'indignation :

Amorce d'un différend / zone de désaccord	
<p>Vision « critique interculturelle »</p> <p>Constat : Honte de sa culture provoquée par des mécanismes d'infériorisation construits socialement</p> <p>Réaction : ce qui est politique = lutter contre ce mépris des autres cultures nationales ou régionales</p> <p>→ Faire respecter la diversité culturelle Accent sur la reconnaissance des singularités et de l'égalité de considération, construction-réconciliation à partir des différences</p>	<p>Vision « critique sociale »</p> <p>Constat : Diversité culturelle réduite au civisme et utilisée pour faire écran aux inégalités socio-économiques</p> <p>Réaction : ce qui est politique = participer au conflit social</p> <p>→ Comparer les systèmes politiques, les oppressions, les dominations réelles ici et là-bas, en mettant l'accent sur les institutions, le droit, la marchandisation des services publics (eau, école, ...)</p>

Le groupe « l'éducation au politique comme pratique interculturelle » nomme l'oppression dont ils entendent se saisir à partir des témoignages relevés au cours de leurs premières séances. Leur porte-parole dénonce des défauts sociaux immédiats et apporte la réponse que le groupe préconise pour affronter l'injustice repérée. La formulation ci-dessous passe directement du constat à la réaction : des personnes ont été humiliées, il faut réparer l'injustice et faire respecter leur identité.

S.B. «On a constaté dans les échanges qu'on a eu entre nous, qu'il y avait un vécu qui était difficile, c'est la honte de sa culture. Ça été témoigné par des gens de culture bretonne ou de culture portugaise et donc ici dans le Finistère, ils se sont sentis avoir honte dans leur culture, et donc le projet politique est de faire respecter en fait : c'est faire une préparation qui pourrait avancer dans le respect de la diversité culturelle.<sup>1307</sup> ».

Le terme « interculturel » désigne l'approche selon laquelle ce groupe entend mettre tout le monde, toutes les cultures sur le même plan (au nom du principe d'égalité). Cette démarche semble au groupe éminemment politique au sens de lutter contre des rapports de domination

<sup>1306</sup> usage de l'écrit, non disposition d'une adresse et d'un ordinateur personnel, registre frontal des échanges, manque de méthode, peurs de s'exprimer, difficulté à se positionner...

<sup>1307</sup> transcription du regroupement d'avril 2004, Thorigné

culturelle : tendre vers plus d'égalité de considération, en reconnaissant chaque culture à égale dignité. Renault s'appuie sur le travail d'Honneth pour mettre en avant le fait que l'individualité, si elle est intersubjectivement constituée, est aussi intersubjectivement vulnérable. « C'est parce que l'intégrité morale de l'individu dépend de la reconnaissance d'autrui que les blessures morales du déni de reconnaissance ont une telle valeur critique »<sup>1308</sup>. La sphère de reconnaissance visée par le groupe touche ici à la valeur égale des personnes et à la reconnaissance de la contribution à la société.

Ce groupe propose, face à ces formes de mépris socialement instituées, d'œuvrer directement à des interactions sociales plus égalitaires. L'idée de ce groupe consiste à fabriquer un outil pédagogique de préparation au voyage qui encouragerait la contribution de chaque culture à dignité égale. Le groupe entend lutter contre le mépris de certaines cultures par la promotion de la diversité culturelle :

« c'est construire en fait la citoyenneté planétaire à travers la diversité culturelle, la faire respecter. C'est une démarche qui me semble très, très politique »<sup>1309</sup>.

« faire rencontrer des enfants d'origines différentes, de cultures différentes, également des ruraux et des citadins (...) construire à partir de ces différences »<sup>1310</sup>.

L'un des membres du groupe « interculturel » suggère d'appliquer par exemple cette approche interculturelle à un problème comme celui de la gestion de l'eau en Finistère, en considérant que ce problème local est international et que les réflexions et pratiques de différentes cultures peuvent enrichir le débat local (dans le cadre de l'agenda 21).

Un participant du groupe « frontalier » exprime des réserves. Il peut approuver le choix de faire porter la comparaison internationale sur la gestion de l'eau en voie de devenir une marchandise qu'il considère comme un enjeu politique, a contrario il rejette le respect de la diversité culturelle empreinte selon lui de bonne conscience. Son argument attire l'attention sur le fait que les discours sur la culture sont employés pour empêcher voire détruire le jugement politique. Le différend porte sur la labellisation<sup>1311</sup> politique des actes. Ce participant dénonce les discours de justification « culturels » relativistes visant d'après lui à rendre les défauts sociaux insignifiants. Il défend sa propre conception de la citoyenneté comme participation au conflit social et production de droit.

Ce parti pris avait d'ailleurs déjà été formulé dans l'invitation (« l'interculturel » comme logique de dépolitisation<sup>1312</sup>) puis dans les débats au cours du colloque de Brest en janvier 2003 avec un des intervenants (Driss El Yazami, Ligue des Droits de l'homme).

Cette zone de divergence, n'est relevée en avril 2004 par aucun autre participant. C'est la première série d'expressions dans les discours qui divise les participants du groupe plénier.

Le deuxième moment d'expression de cette divergence (octobre 2004) apporte des compléments de justifications sur la nature de ce qui divise. Il se produit à nouveau lors de la présentation des avancées du groupe « interculturel » autour de l'analyse des constats et de la stratégie de transformation. La polémique s'élargit et s'intensifie. La discussion démarre par une question adressée au groupe « interculturel » pour lui faire préciser sur quels conflits, dans quel contexte, leur recherche-action veut porter ?

Les participants interpellés répondent sur deux propositions :

---

<sup>1308</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Op. cit., p. 56

<sup>1309</sup> transcription du regroupement d'avril 2004, Thorigné

<sup>1310</sup> idem

<sup>1311</sup> La labellisation « politique » est la typification d'objets d'action ou d'activité comme « politique », cf LAGROYE, J. (dir.). *La politisation*. Belin. 2003, p. 22

<sup>1312</sup> Cf Annexe 7. Actes du colloque et séminaires de janvier 2003, Brest

- faire travailler ensemble, association culturelle turque et bagad (formation musicale bretonne) dans un quartier d'une ville bretonne.
- travailler sur des conflits de cohabitation, que le groupe perçoit comme liés à des a priori d'une communauté sur une autre, renforcés par le politique. L'intention du groupe est de travailler sur les nœuds de conflits par un travail de médiation pour arriver à une meilleure cohabitation, en faisant l'hypothèse qu'il s'agit d'incompréhensions ou de préjugés les uns à propos des autres.

Le différend s'articule (participant du groupe « frontalier ») alors autour de l'occultation de la question des classes sociales :

F.L. « Je me sens beaucoup plus proche d'un intellectuel libanais classe moyenne, je peux fréquenter sans problème les togolais, les sénégalais (...). Ce qu'on ne supporte pas ce sont les pros. Est-ce que vous prenez la dimension des rapports de classe ? <sup>1313</sup> »

Le groupe « interculturel » justifie son souhait de prendre en compte les problèmes de classe tout en argumentant que les conflits dont il est question, d'après leur vision politique de la réalité, ne s'y réduisent pas. Plusieurs personnes (notamment du sous groupe associatif) se mêlent ensuite à la controverse, à partir de la critique adressée au groupe interculturel par quelques-uns de participer aux discours d'effacement des conflits de classe et à l'activation des réactions identitaires. L'échange culturel est soupçonné de servir à éliminer le discours politique portant sur les inégalités de nature économique. Un autre participant évoque même un « racisme social » à l'endroit du déni des inégalités de classes sociales. Le pouvoir politique aurait intérêt à substituer à la lecture économique de l'exploitation, une interprétation en termes de droits à la différence.

Le groupe « interculturel » participerait à son insu d'une logique réactionnaire et protégerait en fait les intérêts privés économiques. Les membres du groupe « interculturel » de leur point de vue n'entendent pas dissocier culture et politique. Ces derniers arguent que leur préoccupation concerne la vie de tous les jours (« apprendre de vivre ensemble ») au nom de leur empathie vis-à-vis de la situation des immigrés et de leur sentiment d'injustice quant à l'utilisation de l'étranger comme bouc émissaire des problèmes. La visée de transformation sociale qu'ils défendent consiste à remettre en cause les rapports de domination et à partager les ressources :

E.H. : « ne pas vivre ensemble entre maître et esclave mais entre ressources équitablement partagées <sup>1314</sup> » ;

S.B. : « faire respecter la diversité » à l'échelle de la planète à partir de chantiers diversifiés » <sup>1315</sup>.

La controverse à laquelle sept personnes ont participé s'est étendue autour de l'identification des causes en jeu dans l'oppression constatée. Tous les participants ne se sont néanmoins pas positionnés. La critique exprimée se fonde sur la dénonciation d'un droit à la différence comme illusion de bonheur et d'émancipation. Elle s'appuie sur une critique d'inspiration marxiste (critique sociale). Cette dernière s'énonce elle-même comme plus radicale à l'égard des perspectives d'émancipation et de transformation sociale. A ce stade, le groupe « interculturel » qui reçoit la critique n'entame pas un développement de justifications savantes à l'appui de son point de vue. Il n'est pas imperméable aux critiques ou jugements qui lui sont adressées - signal renvoyé par la réponse de prendre en compte la critique sociale - mais il ne se conforme pas à cette seule interprétation des oppressions et de la réalité sociale.

---

<sup>1313</sup> transcription du regroupement d'octobre 2004, L'Ormelette

<sup>1314</sup> idem

<sup>1315</sup> idem

Cette première controverse abrite des divergences d'interprétation sur la capacité et la manière de relier les différentes injustices et d'influer sur les injustices dites principales c'est-à-dire économiques. L'attention au cadre d'interprétation (qui peut connaître des variations) mobilisé dans les discussions par les participants vers l'action collective fournit des indications pour la compréhension des stratégies d'éducation au politique et de transformation sociale présentes dans le groupe.

En m'appuyant sur les leviers d'engagement repérés par Gamson<sup>1316</sup>, je soulève ici les ingrédients d'une distinction dans les représentations du groupe. L'une des sources d'écarts porte sur le fait de croire qu'il est possible ou non d'agir au niveau de l'indignation principale reconnue, de proposer ou non un autre modèle de société. J'illustre mon propos par plusieurs extraits de regroupement, en janvier 2005 (au cours du septième regroupement) après que cet aspect ait été soulevé en plénière en novembre 2004 (suite au bilan public d'une année de recherche-action).

Le point commun de critique entre tous les participants (zone de consensus) concerne le processus déshumanisant du modèle dominant des sociétés modernes : réification des consciences et aliénation, marchandisation et uniformisation des sociétés sous un modèle de développement à sens unique. Une convergence tend à s'exprimer au niveau de la qualification source d'injustice majeure (les inégalités économiques) sans forcément l'associer explicitement à la remise en cause du système capitaliste.

S.B. : « là quelqu'un a posé la question mais dans notre indignation quelle est la principale indignation aujourd'hui ? Il ne faut pas mettre toutes les indignations sur le même plan et la première est de constater les inégalités dans le monde alors qu'il y a les moyens de les régler »

Un autre participant : « quelles inégalités ? »

S.B. : « quand on dit que 20 % de la population utilisent 80% des richesses par exemple »

Un autre participant : « économiques ? »

S.B. : « oui économiques (...) la première indignation aujourd'hui ce sont les inégalités économique dans le monde, on a tout ce qu'il faut pour régler ces problèmes d'éducation, de santé et ce n'est pas fait <sup>1317</sup> »

Ce positionnement de l'atelier « l'éducation au politique comme pratique interculturelle » fait suite au bilan public d'une année de recherche-action du 26 novembre 2004. Lors de cet atelier public, les participants ont abordé différents types d'oppressions, motifs d'indignation en France et dans les pays d'origine des participants. Le résultat de ces discussions a effectivement abouti à placer les inégalités économiques comme source d'oppression majeure dans l'échelle des indignations et à désigner les multinationales comme responsables de l'oppression.

- Ce qui est pour nous le plus révoltant aujourd'hui, est que l'humanité a tous les moyens de régler ses difficultés d'alimentation, de santé, d'éducation.... alors que, pour des causes structurelles de recherche du profit, elle ne le fait pas.
- C'est là où nous sommes que nous avons à combattre les causes d'oppression. Par exemple, au Nord, la domination des multinationales sur l'ensemble de la planète<sup>1318</sup>.

Les participants du grand groupe qui s'expriment, confortent une vision critique des injustices économiques, ou font le lien entre cette dernière et les oppressions dont ils sont témoins dans leur travail, dans les relations internationales.

---

<sup>1316</sup> le sentiment d'injustice, la désignation de responsables, la place des acteurs collectifs et l'importance d'un cadre conflictuel. cf GAMSON, W.A. *Talking Politics*. Cambridge University Press, 1992.

<sup>1317</sup> Transcription, regroupement de Saint-Brieuc, cassette N°6B, 27 novembre 2004, carnet XIX p. 5

<sup>1318</sup> extrait de CASI BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne*. Compte-rendu du bilan étape d'une année de recherche-action, Saint-Brieuc, 26 novembre 2004.

Les plus explicites trouvent inacceptable le décalage entre les moyens existant (économie d'abondance) et l'absence de répartition des richesses (c'est-à-dire l'organisation de la rareté). En revanche ils ne positionnent pas tous la critique en terme de remise en cause du capitalisme et n'ont pas la même confiance en leur possibilité d'influer sur le système lui-même. Certains se disent même pessimistes quant à leur contribution à faire changer la société. Les positions se distinguent en fonction de doutes qu'expriment les participants et de la question des responsabilités en jeu (logique d'imputation).

Des doutes s'expriment et structurent les conflits sur la représentation que chacun se fait de la réalité et sur les manières d'envisager la transformation sociale autour de quatre points. En premier lieu les divergences concernent le regard sur l'histoire récente et la capacité à faire advenir une société alternative. Certains ne voient pas par quoi remplacer le capitalisme, par quel autre modèle ou idéal de société étant donné l'échec communiste :

S.B. : « Le problème, et je suis d'accord avec lui, c'est le capitalisme et les multinationales mais moi je sais pas, vu l'histoire de ces dernières années du dernier siècle, si en Europe ou aux Etats-Unis on est capable de renverser ce capitalisme... »<sup>1319</sup>

R.G. : « Remplacer une inégalité par une autre ne me satisfait pas »<sup>1320</sup>

Deuxièmement, les interprétations diffèrent quant aux projections sur l'attitude des classes populaires et moyennes. Une partie des chercheurs-acteurs présument un déficit de ce sentiment d'injustice chez les victimes identifiées dans les pays pauvres, et les classes moyennes « endormies et achetées par la société de consommation ». D'un côté des pauvres n'identifieraient pas forcément la responsabilité du capitalisme dans leur malheur et les autres classes sociales seraient trop attirées par la société de consommation et sa propagande. Ces groupes ne pourraient être « le levier social » de cette transformation. Le seul espoir viendrait d'autres régions du monde (« peut être de l'Amérique Latine »). Cette vision est structurante des représentations. S'opposant à l'universalisme accusé d'imposer un modèle de valeurs (cf chapitre suivant « de la mise en question de l'universalisme à ... »), une partie du groupe entend partir de la manière dont les pauvres vivent leur réalité. Si ces derniers ne font pas le lien entre leur situation et le capitalisme, il n'est pas envisageable de « s'ingérer » dans leur lecture du monde. Le complexe du colonisateur entretient cette représentation<sup>1321</sup>.

S.B. : « même si les élites chiliennes dominant, il y a quand même les ¾ de la population qui vivent dans la pauvreté et ce sont quand même des êtres humains. Il faut savoir que moi je suis partant pour travailler avec les ¾ de la population mondiale et je voudrais bien me sentir un peu plus proche d'eux, eux ils s'en fichent du capitalisme. »

F.F. : « ils le subissent comme tout le monde, comment tu veux qu'ils s'en fichent ? »<sup>1322</sup>

Troisièmement, les analyses s'écartent quant à sa propre capacité à influencer sur la situation. Ces différences reposent selon l'espoir ou non d'un changement possible et les conceptions différentes de la transformation sociale (par où, comment et avec qui commencer pour que cela soit efficace et pertinent selon ses propres valeurs).

S.B. : « c'est comme quand José Bové va en Colombie ou en Inde, il sait très bien dire que c'est là-bas, à partir de là-bas qu'il peut y avoir du changement ! »<sup>1323</sup> / (...)/

P.L. : « sur trois ans de recherche-action, je ne vais pas abolir le système monétaire donc je sais pas, j'ai envie de travailler sur quelque chose de concret, la transformation sociale c'est effectivement ce qu'il se passe sur mon lieu de travail c'est en lien avec le capitalisme parce

<sup>1319</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005

<sup>1320</sup> transcription, regroupement de Saint-Brieuc, cassette N°2, 27 novembre 2004

<sup>1321</sup> Cf chapitre III.1.2 L'espoir d'une créativité historique par le croisement des cultures

<sup>1322</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005, disque A

<sup>1323</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005, disque A

que les gens ils ont peur de perdre leur boulot, parce que les gens dans l'entreprise, la parole n'est pas libérée, donc comment on fait pour libérer la parole dans l'entreprise, pour qu'une équipe fonctionne et qu'elle se pose des questions. C'est là-dessus que j'ai envie de travailler, pas sûr ...ouai je suis vraiment très gêné par une discussion sur le capitalisme mondial <sup>1324</sup>»

Quatrièmement, des contrastes se manifestent au niveau de l'outillage intellectuel pour critiquer le fonctionnement de la société. Certains estiment ne pas avoir d'outil ajusté aux circonstances présentes tandis que d'autres se disent armés et voient des moyens de transformation du système. La pertinence de la grille de lecture marxiste utilisée par quelques-uns fait débat. Le clivage touche aussi à la posture par rapport au conflit : entre ceux pour qui le conflit peut faire régresser et ceux qui ne le perçoivent que positivement :

E.H. : « je ne dis pas que le marxisme ne peut pas nous inspirer, si il le peut, mais pas forcément utiliser le terme... et le monde a évolué. Sa définition de la marchandise n'est plus forcément... (...) il y a nécessité d'un conflit mais pour avancer <sup>1325</sup>»

Ce qui n'empêche pas de constater l'absence d'autre grille d'analyse d'envergure et de regretter l'absence de projet de société alternatif. Un outil d'approche critique du fonctionnement de la société resterait donc à créer sans faire table rase (utiliser ce qui paraît utile par exemple dans le marxisme) des analyses accumulées.

R.G. : « Pour arriver à comprendre que nos activités associatives sont dans le domaine de la prestation de services et que cette prestation est au service d'un maintien acceptable des inégalités, il faut évidemment se doter d'un outil, d'approche critique du fonctionnement de la société. Mais je ne suis pas d'accord avec l'injonction de dire, il y a un outil c'est le marxisme et il n'y a pas mieux. <sup>1326</sup>»

Les pistes discutées par le groupe visent selon l'idéal et le cadre d'interprétation de la réalité sociale (« le monde tel qu'il est ») de chacun, différents axes possibles d'action, de transformation pour s'opposer à cette indignation principale :

- en éduquant au politique où on est, pour faire prendre conscience aux gens du système dans lequel ils sont là, en commençant par le commencement, à savoir libérer la parole par exemple dans les entreprises avec ses collègues. Faire en sorte qu'ils se posent des questions dans leur équipe, sachant qu'ils ont peur d'exprimer leur critique ;
- recréer des outils de lecture critique sur le fonctionnement de la société sans faire table rase ;
- remettre en cause le système en réduisant la consommation (modèle de la « décroissance »), ne pas chercher un développement économique, s'inspirer des autres cultures <sup>1327</sup> sans « faire un idéal d'une civilisation de peuplade ancienne » ;
- freiner le profit par des leviers politiques, se battre pour poser des contraintes publiques pour réguler l'économie, exiger de la redistribution (resocialiser l'économie en passant par la puissance publique nationale et internationale) et une réorganisation du travail en défaveur des profits :

F.L. : « c'est techniquement possible évidemment /

S.B. : eh oui (*très exclamation*) c'est techniquement possible mais le levier social il est pas ici ! /

F.L. : non parce qu'il faut freiner le profit et que /

S.B. : euh ben non je crois pas /

---

<sup>1324</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005, disque A

<sup>1325</sup> Transcription, regroupement de Saint-Brieuc, cassette N°2, 27 novembre 2004

<sup>1326</sup> Transcription, regroupement de Saint-Brieuc, cassette N°2, 27 novembre 2004

<sup>1327</sup> cf chapitre III.1.2 « L'espoir d'une créativité historique par le croisement des cultures »

F.L. : sauf que les leviers pour freiner les profits c'est-à-dire mettre le progrès technique au service du plus grand nombre, on les connaît, ce sont des leviers politiques, c'est des leviers de contrainte. Quand les socialistes demandent des réductions d'impôts sur les revenus, je tombe par terre moi je veux qu'on me taxe à 40% d'impôts, je demande parce que j'ai une culture politique, intellectuelle et économique qui me permet de comprendre ce que c'est l'impôt et qu'on taxe aussi à 40% le mec qui gagne 80000 balles. [S.B. : « je suis assez d'accord avec toi »] Les instruments de régulation existent, l'augmentation des impôts au lieu de la baisse. Les baisses de la productivité pour la réorganisation du travail et on ne se bat plus là-dessus. Parce que quand on fait ça on pense qu'on fait de la politique, pourquoi on ne se bat plus sur les salaires, pourquoi on est train de laisser filer les retraites »

S.B. : « eh ben pourquoi on ne se bat plus, justement on dit aux gens le bonheur c'est 2 points de croissance en plus et maintenant tout le monde est dans le système et ça c'est une culture aussi, la société de consommation c'est une culture, le fait de gagner ces 2%, de voyager en Thaïlande... et là on a peut être quelque chose à apprendre des autres cultures /

S.P. : ce sont des valeurs véhiculées de manière extrêmement puissantes par le système capitaliste /

P.T. : « ça fait partie de la culture /

S.B. : « oui mais qui devient dominante c'est ça le problème /

P.T. : « c'est un élément de la culture /

S.B. : « mais justement comment s'y opposer ? /

G.T. : « en éduquant au politique justement, en faisant prendre conscience aux gens du système dans lequel ils sont ! /

S.B. : « je crois que c'est, ça se fait au niveau international <sup>1328</sup> »

Ces pistes de transformation ne font pas accord dans le groupe et complexifient le problème. Les débats touchent aux relations entre individus et système, entre local et global. P. critique l'absence de mise en cause des responsabilités individuelles des citoyens- travailleurs- consommateurs, de mise à jour de leur collaboration au système dans la dernière proposition. F. lui répond qu'une action de transformation sociale idéale doit viser la régulation de l'économie et qu'un travail d'éducation au politique qui ne tiendrait pas compte des interdépendances au sein du système pourrait, en croyant bien faire, renforcer d'autres injustices.

P.L. : « oui mais d'ici à un an et demi on va pas revenir à 40% d'impôt comme ta proposition /

F.L. : non mais qu'est ce qui te gêne d'avoir en arrière fond intellectuel... »

P.L. : c'est qu'on n'interroge pas nos pratiques »

F.L. : au contraire pour moi c'est le seul moyen de les interroger ! Si on travaille avec les pêcheurs... paysans qu'on subventionne (...) si on prend le problème uniquement sous l'angle du microcosme, on peut parfaitement accepter une subvention pour faire tourner cette exploitation, rester au pays... par ailleurs il peut aussi savoir que cette subvention elle a des effets catastrophiques en Afrique. Si on lui dit, il va être emmerdé, soit il veut plus de sa subvention par solidarité avec pêcheur sénégalais (...) soit il s'en fout (...) Quand tu dis à quoi ça sert de raccorder des pratiques locales à des analyses plus globales, je trouve que ça peut au contraire nous aider, je trouve que ça peut avoir une utilité pour réfléchir à ce qu'on, à la manière dont on le fait. En tout cas je trouve que c'est ce qui manque. <sup>1329</sup> »

Le deuxième protagoniste (F.L.) insiste sur le besoin de décodage critique de l'arrière-plan de notre microcosme. D'après lui, des enseignants qui décoderaient les tenants et aboutissants de « l'économie de la connaissance », pourraient « peut être construire un rapport de forces dans l'Education Nationale ». Dans la conception de F.L., la compréhension critique du système peut entretenir le désir historique (nous redonner de la puissance pour orienter l'avenir en fonction de valeurs) : c'est le postulat des Lumières comme relation entre diffusion des

<sup>1328</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005

<sup>1329</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005

savoirs et émancipation politique<sup>1330</sup>. P.L. ne conteste plus le bien fondé de ce décodage mais lui renvoie la question plus épineuse pour lui du « comment » transformer les choses à un niveau auquel il ne se sent pas influent (et probablement pas compétent). Il compare l'action palpable de transformation par l'usage des logiciels libres, à son sentiment d'impuissance vis-à-vis de la régulation du système monétaire international. Il se voit plus facilement dans le premier cas motiver des gens à changer, dès lors que l'outil pour faire autrement est accessible, même s'il ne se leurre pas sur la portée de cet autre usage.

La suite de l'échange entre P.L. et F.L. débouche sur des questions d'éducation populaire politique. Comment faire réfléchir d'autres gens, quelles étapes pourraient les y inciter et à quelle échelle est-ce pertinent d'envisager des transformations. Cette discussion s'est poursuivie et a achoppé sur un autre exemple : le cas de l'évaluation des micro-compétences à l'école que le deuxième protagoniste voudrait faire refuser aux professeurs. Une participante considère au contraire les micro-compétences comme un meilleur mode d'évaluation que les notes. Le deuxième protagoniste (F.L.) cherche alors à stopper la discussion animée, sentant la tension monter. Le troisième acteur (A.B.) par contre provoque une réaction chez le premier personnage (P.L.) qui introduit le clivage du chapitre suivant des controverses.

P.L. : « je ne suis pas d'accord, moi je ne vais pas dire comment il faut pratiquer<sup>1331</sup> »  
 Cette citation exprime une division récurrente au sein du groupe au moins au niveau des discours : s'autoriser ou non à porter un discours critique sur les pratiques d'autrui et à dire comment il faudrait ou comment cela pourrait se faire autrement.

En arrière-plan de cette question du « comment » se travaille toujours le clivage sur la représentation de son pouvoir d'agir sur la transformation de la société, la maîtrise possible ou non des phénomènes économiques, jugés responsables de l'oppression principale. Les deux stratégies ici illustrées font toutes deux appel à des exigences d'égalité tout en se distinguant (sphères d'exercice de principes de justice concurrentes voire contradictoires). Dans un cas il y a évitement des conflits économiques (séparés de la dimension culturelle), dans le deuxième, espoir et visée de transformation sociale en héritage de la critique sociale marxiste.

Pour le premier interlocuteur, il n'y a pas de divergence sur le monde tel qu'il est mais une différence de méthode pour le transformer :

- les uns cherchent à éviter cette emprise économique par le champ de la culture

S.B. : « Nous avons été inspirés par Silvia Perez, notre point de départ est la contestation du modèle occidental, d'où notre choix de se placer sur la culture pour échapper aux dominations économiques. (...) C'est un problème de méthode mais sur le fond on cherche la même chose. (...) Le problème est de savoir s'y prendre<sup>1332</sup> »

D.D. : « Je suis pessimiste par nature, je ne crois sincèrement pas que le fait d'aller passer deux mois par an dans un pays d'Afrique (par exemple) puisse changer grand chose à la nature du monde, de l'humanité et du progrès politique, mais il m'a semblé que le faire quand même était un pas vers le "possible", l'énergie du désespoir en quelque sorte »

- d'autres au contraire placent au centre de leur discours sur la transformation sociale un positionnement clair par rapport aux injustices voire des critères d'exploitation économique

M.V. : « Si je suis là c'est que je souffre de choses qui roulent pas dans la société, dans les autres pays, si je souhaite une transformation sociale c'est que j'ai un positionnement. Je ne vois pas comment le groupe interculturel peut souhaiter une transformation sociale s'il a pas de positionnement<sup>1333</sup> »

<sup>1330</sup> BROSSAT, A. *Le grand dégoût culturel*. Seuil, 2008

<sup>1331</sup> Transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005, disque C2

<sup>1332</sup> Transcription, regroupement de Concoret, Janvier 2005, disque B2

<sup>1333</sup> idem



F.L. : « Pour moi nous n'avons pas de définition de la transformation sociale, c'est trop vague. J'aimerais qu'on en parle en termes de critères. Par exemple, à quel moment notre animation contrarie ou reproduit le système ? Les critères dans ma tête, c'est la question de l'égalité. La transformation sociale, c'est une société qui tend vers plus d'égalité, de revenus, d'expression...pour l'instant ce que je vois c'est un recul de la transformation sociale : les écarts de salaire sont passés de 1 à 6, sont maintenant de 1 à 78, par contre les ouvriers ont tous une voiture ». <sup>1334</sup>

---

En conclusion, la critique apparaît dans le groupe plénier moins uniforme et homogène. Ces controverses visent des situations réelles en se référant à des ordres légitimes, de grandeur. Telles que formulées dans cette expérience les critiques touchant aux discriminations (l'engagement en faveur de la diversité, le respect des différences identitaires) et les critiques exprimées au titre de l'égalité économique (les luttes sociales dont l'objectif est la distribution égalitaire des richesses) sont concurrentes. Cette première controverse entre « respect de la diversité culturelle versus critique sociale » entraîne le groupe sur le terrain d'autres divergences : l'articulation entre les différentes injustices au niveau du système, et les moyens d'y remédier.

### *III.2.1.2 De l'universalisme à la question de la normativité*

Ce deuxième thème de controverse est présent dès les premières rencontres. Il est transversal à l'ensemble des groupes même s'il trouvera à se cristalliser dans une opposition entre sous-groupes thématiques. Partant de la question de l'universalisme, cette dispute s'exprime souvent sous la forme d'une relation d'opposition entre « faire avec » ou « faire pour » (au nom de). J'essaie d'éclairer les questions de pouvoir en jeu dans ces épreuves de grandeurs récurrentes au sein du groupe plénier.

---

Les différends dont il est question dans ce chapitre débutent à nouveau avec un exposé du « sous-groupe l'éducation au politique comme pratique interculturelle » au sujet de la pratique de l'excision, en novembre 2004. Je restitue les différents principes de justice et valeurs en jeu au travers de moments saillants de ce conflit, préludes à une mise en perspective des stratégies différentes d'éducation au politique dans le groupe. Je distingue les circonstances de la montée des tensions puis la dynamique du conflit.

Ce thème de l'excision surgit comme un analyseur des conflits latents au sein du groupe. Il permet d'analyser les différentes stratégies d'évitement des conflits et stratégies de transformation sociale. Un analyseur, pour Lapassade, c'est « tout ce qui fait surgir la vérité de ce qui est caché; tout, c'est-à-dire, groupe, individu, situation, événement, scandale ...(...) ainsi l'analyseur est un dispositif qui fait l'analyse (...) tout ce qui provoque l'émergence du sens dans la société ». L'analyseur fournit du matériau pour l'analyse, il peut être construit artificiellement (mise en place de dispositifs par un intervenant) ou naturel<sup>1335</sup>. Cet analyseur va permettre en les catalysant d'avoir accès aux significations (champ symbolique) portées par les chercheurs-acteurs et d'analyser ce qui était déjà là mais dispersé et dissimulé. Dans le cas de la recherche-action ici, l'analyseur est naturel, puisqu'il a surgi « par hasard lors du tâtonnement et de l'expérimentation de l'intervenant ou du groupe analyste ».

---

<sup>1334</sup> Transcription, regroupement de Concoret, Janvier 2005, disque 1

<sup>1335</sup> LAPASSADE, G. *L'arpenteur : une intervention sociologique*. L'épi, 1971, pp. 23-25

Au lendemain de la journée publique de bilan étape d'une année de recherche-action, le 27 novembre 2004, les sous-groupes restituent des éléments significatifs de leurs ateliers. Au cours d'un des ateliers, celui animé par le sous groupe dit « interculturel » des participants ont donné des exemples de conflits interculturels, parmi lesquels l'excision, évoqué comme « problème-limite ». Le porte-parole du sous-groupe reprend à leur compte les propos critiques de l'atelier sur l'intervention occidentale dans d'autres Etats. La critique de l'intervention occidentale pour faire respecter des droits de l'homme porte sur son caractère sélectif, sur la définition occidentale des droits de l'homme pour être appliqué dans d'autres Etats, alors même que certains de ces droits sont bafoués en Occident même. L'extrait des actes de Saint Briec (26 novembre 2004) concernant l'atelier interculturel témoigne de questions d'ingérence qui taraudent le sous groupe « interculturel ».

- « Peut-on afficher les droits humains, comme s'il s'agissait d'une particularité occidentale, alors qu'ici même nous ne les respectons pas ?
- Comment se situer entre l'individuel et le global ? Nous sommes indignés quand les droits fondamentaux ne sont pas respectés (exemple des mutilations génitales). Cependant, de quel droit donner des leçons quand les raisons qui poussent des personnes à s'intégrer dans un groupe, par des moyens que nous jugeons absurdes, nous échappent ?
- Comment sortir du cycle dominant/dominé ? avoir le pouvoir avec l'autre et non sur l'autre ? <sup>1336</sup> »

Endossant la remise en cause de la posture universaliste, ce porte-parole indique que l'éducation au politique doit donc porter sur les oppressions qui surgissent dans son propre pays et sur lesquelles chacun peut peser plutôt que de donner des leçons dans d'autres pays. De quel droit donner des leçons lorsque nous ne sommes nous-mêmes pas irréprochables ?

S.B. « En plus quand un quechua vient à Paris et qu'il constate la pauvreté qu'il y a là, il dit mais quelles leçons vous venez nous donner pour régler nos problèmes de pauvreté, regardez ce qu'il y a chez vous <sup>1337</sup> »

Ce porte-parole conclut les enseignements de cet atelier en considérant que leur sous-groupe s'octroie le droit de témoigner et d'éveiller mais non de donner des leçons. Il fait référence à l'apport de l'accompagnateur universitaire de la recherche-action (P. Taylor) pour un « dialogue dialogiste », « de culture à culture ». Il s'agit pour le sous-groupe d'être dans une continuité, une cohérence, entre les moyens et les fins recherchés :

S.B. : « Il faut être en accord entre nos paroles et ce que nous faisons <sup>1338</sup> »

Cette remise en cause ouvre une large polémique sur la question de l'inacceptable, et avec elle celle de l'ingérence. Jusqu'où et comment peut-on critiquer ? Le jugement est-il une forme de domination ? La cause du respect de la diversité culturelle s'oppose-t-elle à la critique ou au jugement ? Pour des chercheurs-acteurs l'éducation au politique a justement à faire avec le jugement, la critique comme forme éminente de respect et non l'inverse (l'absence de critique comme gage de respect).

Ce qui entraîne d'autres membres du groupe plénier à adresser la question des limites au sous-groupe « interculturel » : y a-t-il une étape, un moment, des situations, où l'on ne peut plus négocier, rester dans une posture d'empathie, de dialogue, d'écoute, de compréhension ? La réaction ci-dessous soulève la question de l'existence ou non de limites à la tolérance de l'autre culture dans la conception du sous-groupe « interculturel »:

---

<sup>1336</sup> cf Annexe 16, vol.3. CASI BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne*. Compte-rendu du bilan étape d'une année de recherche-action, Saint-Briec, 26 novembre 2004

<sup>1337</sup> Regroupement de Saint-Briec, Novembre 2004, transcription cassette N°6 B, carnet XIX, p.13

<sup>1338</sup> Regroupement de Saint-Briec, Novembre 2004, transcription cassette N°6

R.M. : « quand vous disiez tout à l'heure par rapport à l'excision, quelles sont les limites aussi dans les raisons de l'indignation. On peut dire aussi il y a des hommes qui battent leurs femmes et qui trouvent ça tout à fait normal aussi. La question, elle est intéressante, c'est de savoir si dans un travail interculturel tout est tolérable au motif que c'est une autre culture, pour moi dans ce cas il n'y a même plus d'interculturel possible<sup>1339</sup> »

Pour cette actrice, la tolérance absolue est synonyme de non frottement entre les cultures et anihile donc la thématique interculturelle du sous-groupe.

Cette divergence évolue ensuite en un clivage entre répression et éducation, et entre conception universaliste et « transculturaliste », avec une zone de tensions ou de dilemmes entre :

- ceux pour qui la transformation de la situation d'oppression peut amener à interdire. Le fait de juger ou de condamner (par la Loi) est perçu comme légitime pour viser la fin d'une oppression (ici mutilation sexuelle sur des enfants) au-delà d'une éducation. Pour ceux-là le vocabulaire et l'action de la lutte et du rapport de force peuvent faire partie des registres de l'éducation au politique.

- ceux pour qui l'éducation, l'appropriation est un absolu par rapport à la transformation immédiate d'une situation d'oppression (la Loi ne transforme pas la société). Ces derniers ne veulent pas obtenir un changement en utilisant ce qu'ils estiment être un moyen d'oppression, ni même prétendre à une hiérarchie de valeurs. Il s'agit d'une éducation au politique qui privilégie le « faire avec », le dialogue avant tout. La non violence comprend le refus du moyen de la loi sauf à ce que tous ceux qui soient visés par la loi l'aient produites (donc soient d'accord avec celle-ci).

Les écarts de conception sont aussi fonction de la temporalité retenue pour changer une situation, ou de la profondeur ou radicalité du changement attendu.

L'extrait suivant explore le dilemme entre « je suis indigné » et « je ne veux pas imposer » (je veux convaincre pour éviter le recours à la force). Dans le verbe « imposer » il y a l'idée de contraindre, d'obliger à, d'emploi de la force pour faire faire quelque chose. Cet emploi de la contrainte est peu compatible avec l'idéal démocratique du groupe « interculturel ». Dans une situation inacceptable, le moyen de changement ne peut être l'imposition d'une façon de faire jugée meilleure. La réflexion s'instruit aussi du doute dans la pratique quant aux stratégies de transformation sociale qui s'appuient sur l'imposition d'un changement par la loi, estimé contreproductif par rapport à l'accompagnement du changement (préparation du terrain par l'observation, la connaissance, la compréhension).

E. admet la critique dans une approche compréhensive mais pas le jugement (associé à une condamnation) :

E.H. : « Je voudrais revenir là-dessus justement en écoutant la restitution de S.B. je m'attendais à des réactions. Pour revenir au problème de l'excision parce que c'est moi qui avait donné l'exemple, il s'agissait de problèmes qu'on a vécu au nord du Cameroun. Donc il y a un petit village au nord du Cameroun où on a pratiqué l'excision, de façon tout à fait normale, c'est devenu un, pratiquement un phénomène de mode chez les femmes de cette tribu là au point où la jeune fille qui n'admet pas l'excision pouvait subir des pressions sociales de la part même pas des parents mais de ses copines et ainsi de suite. Donc l'excision c'était plutôt quelque chose de normal là-bas. Alors la politique du gouvernement a été plutôt une politique de répression, l'affaire était partie d'une ONG occidentale qui est venue s'installer et a dit l'excision c'est de la mutilation, c'est un crime. Alors le gouvernement a mis une politique de répression sur place. Alors si on surprend quelqu'un qui a pratiqué de l'excision, il fait la prison. Et quelques années plus tard quand il fallait évaluer le projet, on s'est rendu compte que plus on pratiquait la politique de répression, plus l'excision s'étendait. Il y avait

---

<sup>1339</sup> Regroupement de Saint-Brieuc, Novembre 2004, transcription cassette N°6 A

même des jeunes filles qui partaient du Sud pour venir se faire exciser là-bas, simplement parce qu'on a dit l'excision est condamnée, l'excision c'est un crime. On n'a pas dit pourquoi il est risqué de pratiquer l'excision. On n'a même pas compris que c'était culturel chez eux. On disait simplement non, toujours la même réflexion, c'est les parents qui imposent et on a mené des études en psychologie et on s'est rendu compte que (...) oui je le confirme mais tout compte fait on n'a pas cherché à comprendre cette culture. Nous sommes arrivés à dire que, il reste des pratiques, il y en a comme elle dit qui battent sur leur femme, il y en a qui pratiquent l'anthropophagie, il y en a qui pour enterrer les chefs, les enterre avec les invités de ces chefs-là, on enterre les chefs de leur vivant, il y a des pratiques qui restent tout de même inacceptables peut être dans ces villages mais dans toute la société moderne. Et que par conséquent, on a quand même un droit de critique, pas droit de jugement parce que le jugement a en arrière plan la condamnation, mais un droit de critique. Il faut partir de la réflexion, de la compréhension de la culture, de cette culture avant de mieux les critiquer. (...))»

S.B. : « je trouve que là, il faut bien voir comment on se place dans une recherche-action, donc normalement on commence par observer avant de juger. Donc c'est là que par contre, et c'était le point suivant, on a besoin (...) d'une méthodologie pour analyser toute cette documentation, que ce soit sur l'excision, tous les témoignages qu'on peut avoir, comment on va les apprécier et qu'est ce qu'on va en faire de notre outil, c'est quelque chose de pas facile. Simplement on a dit, on ne va pas condamner d'emblée, il faut comprendre pourquoi. Normalement alors maintenant on peut se demander pourquoi, quelles raisons y a-t-il eu à l'origine de l'excision, quelles raisons y a-t-il eu donc pour que cela devienne un phénomène de mode etc. et on s'est quand même dit, je reviens à ce qui nous a été renvoyé et que je vous ai dit tout à l'heure, ne mettons pas toutes nos indignations sur le même plan. La première indignation, c'est peut-être l'oppression et nous nous avons peut-être à régler ça, l'oppression que les multinationales et d'autres font peser sur le monde, eh ben commençons par nous occuper de celui-là et faisons en sorte par notre témoignage et par un certain respect de l'homme et de la femme ici que les africains se posent leur problème de l'excision et s'en débarrassent, nous le souhaitons vivement. Mais nous pensons que nous pourrions les convaincre si nous avons nous mêmes ici une pratique de respect de la femme, voilà. Mais ça, c'est déjà une hypothèse. Ce que je veux dire, une démarche s'engageant, c'est qu'on ressent la nécessité d'outils théoriques et méthodologiques sur cette masse qu'on espère avoir de témoignage, comment on va les analyser. Mais effectivement il y a bien problème, parce qu'on est à la fois indigné et on ne veut pas donner de leçon.<sup>1340</sup> »

Plusieurs chercheurs-acteurs des autres groupes sont interpellés par l'approche « interculturelle ». Comment peuvent-ils être indignés et ne pas se positionner, ne pas condamner ? Certains admettraient que le groupe « interculturel » prône cette posture si l'argument se situe au niveau stratégique de la question de l'efficacité des moyens utilisés pour transformer la société, mais par contre ne voient pas comment s'interdire de juger, y compris pour que l'autre se constitue comme sujet politique. Un participant du groupe « interculturel » insiste sur le droit d'autodétermination des individus. Il insiste sur la valeur de l'individu à l'œuvre dans les droits de l'homme, dépeints comme base de la civilisation occidentale et l'importance de « se connaître soi-même et de travailler sur soi-même » typique de l'idéalisme kantien (tout en critiquant l'ethnocentrisme par ailleurs) :

S.B. : « Tout le monde pense que les droits de l'homme, on passe un peu au singulier, c'est le droit à se transformer soi-même librement et éventuellement à évoluer dans son identité (...) on en arrive à ce qui peut empêcher cette connaissance de soi, et cette transformation libre de soi<sup>1341</sup> ».

<sup>1340</sup> Regroupement de Saint-Brieuc, Novembre 2004, transcription cassette N°6 A

<sup>1341</sup> Transcription, regroupement de Saint-Brieuc, novembre 2004, cassette 6B, carnet XIX pp. 5-7

La posture du groupe interculturel divise le groupe plénier. J'ai développé dans le chapitre III.1.2 qui traite de l'exercice de la critique de ce sous groupe, la manière dont la mauvaise conscience de la France ou occidentale est devenue une cible prioritaire de la radicalité critique et les contradictions de ce discours<sup>1342</sup>. Le déclic du conflit se situe au moment où E.H., anthropologue de formation, étudiant camerounais, compare la libre volonté de jeunes femmes excisées à la mode du piercing de jeunes adolescentes en France, invoquant les jeunes filles qui le demandent elles-mêmes<sup>1343</sup>. Son intervention est suivie d'un nouveau cycle de réactions critiques par courrier électronique. Un participant, F.L., qui n'est pas du tout d'accord avec E., considère que ce dernier justifie l'injustifiable. Il traduit ce débat en une opposition entre une approche culturelle (relativiste) du problème de l'excision (où tout se vaut puisqu'au nom du respect de la culture, la critique des rapports de domination n'est plus énonçable) et une approche politique supposant d'après lui une hiérarchie de valeurs, le jugement, le parti pris, ici la condamnation des mutilations sexuelles.

Une position intenable dans l'absolu ?

J'essaie de montrer dans la partie qui porte sur l'exercice de la critique dans le sous-groupe « interculturel », que la position d'un auteur qui considère les valeurs culturelles comme des choses en soi, n'est pas tenable. Elle s'illusionne sur le caractère conditionné de son propre point de vue... Nous utilisons des concepts idéologiques dans l'appréhension et la définition de la réalité sociale. « Si la diversité culturelle devait interdire toute réflexion « unitaire », il faudrait convenir qu'une pratique comme l'excision des filles par exemple n'est que « culturelle ». De même le génocide, la torture ou le racisme seraient des phénomènes « acceptables » au nom de la diversité culturelle... ». La tradition, les mœurs, sont politiques dans le sens où ils orientent ce qu'il faut faire et ne pas faire aux yeux de la collectivité, dessinent les relations entre les groupes et contribuent à l'ordre social. L'échange, le don, de même que la violence sur le corps, participent des modalités de gestion/répartition de la contrainte, et elles permettent de qualifier des relations sociales relativement au concept général de rapport dissymétrique<sup>1344</sup>. A ce titre l'excision doit être comprise comme une modalité du politique dans ce type de société. De même le sacré en désignant ce qui est permis ou interdit, contribue à déterminer le champ des possibles, le pensable et l'impensable. Il représente donc une des dimensions du politique, puisque le sacré est constitutif de tout imaginaire social, qu'il s'enracine aussi bien dans le mythe, la religion ou l'idéologie. L'explication culturelle de l'excision ou la logique de relativisation de culturelle empêche ici de nommer la dimension politique du problème, l'institué auquel elle renvoie. La manière dont s'érige cette posture de non ingérence tend à situer la culture dans l'espace privé non criticable, c'est-à-dire à dépolitiser la culture. La dépolitisation rétrécit la conflictualité et la segmente (ici en plaçant les pratiques culturelles à l'abri du jugement), tandis que l'apolitisme nie la conflictualité<sup>1345</sup>.

Confronté à ces disputes, progressivement le groupe « interculturel » cherche sa voie et pour cela à s'outiller. Il s'appuie alors sur l'apport de l'accompagnateur universitaire, Taylor, pour formuler une seconde posture alternative à l'universalisme. Le sous-groupe distingue une approche visant le « transcendant » plutôt que l'« universel » (jugé destructeur), avec l'espoir d'un « conflit constructeur » plutôt que le conflit dit « destructeur »<sup>1346</sup>.

<sup>1342</sup> CHANDERNAGOR, F. et NORA, P. *Liberté pour l'histoire*. CNRS, 2008

<sup>1343</sup> Ce qui fait étrangement écho à la fameuse réplique de Martine, femme de Sganarelle, dans *Le médecin malgré lui* : « je veux qu'il me batte, moi ! [...] il me plaît d'être battue ». Acte I scène II. Molière. 1666

<sup>1344</sup> MASNATA, F. *Le politique et la liberté. Principes d'anthropologie politique*. op. cit. pp.162-164

<sup>1345</sup> BACOT, P. « La politisation comme élargissement de la conflictualité ». op. cit.

<sup>1346</sup> Regroupement de Saint-Brieuc, Novembre 2004, transcription cassette N°6B, carnet XIX pp. 15

Le porte-parole du groupe cherche une troisième voie entre la multiculturalité à l'américaine (« où on reconnaît la valeur de chaque culture avec le risque de dérive vers communautarisme, c'est plus respectueux des cultures mais il y a le risque de dérives inverses de celui qu'il y a en France ») et « le cas français (une culture sur laquelle on essaie d'amener les autres) ». Il trouve dans l'apport de l'intervention de P. Taylor un point d'appui pour avancer dans cette voie d'une éducation au politique par l'interculturel (ou le co-culturel). Il s'agit de travailler à la reconnaissance de « l'Autre » par l'explicitation des normes et des valeurs respectives à la base de sa « culture ». D'où l'intérêt que le groupe attribue à la méthode biographique comme outil de cette connaissance-reconnaissance (réflexivité, prendre conscience de ses bagages culturels, historiques, sociaux...) :

S.B. : « on travaille sur la culture comme sens » avec un « outil pour faire éclater leurs repères au lieu d'être missionnaire pour convertir ; on arrive en disant qu'est ce qu'on va construire ensemble <sup>1347</sup> ».

L'apport de l'intervenant, accompagnateur de la recherche-action, faisant lui-même l'objet de différends, quelle traduction de cette zone de tension a-t-il offert au groupe plénier ?

Taylor, accompagnateur universitaire de la recherche-action est intervenu en janvier 2005 au groupe plénier sur ce thème de la co-culturalité. Il y a exposé sa distinction entre « émique » et « étique ». Un regard émique sur sa culture vient de l'intérieur (phonémique, spécifique à la langue). Un regard étique sur la culture porte de l'extérieur (phonétique, système transversal). Ce sont deux points de vue différents mais non hiérarchisables (l'un n'est pas meilleur que l'autre). Cette distinction créerait la possibilité de construire les compréhensions alternatives (découverte, comparaison, mise en question). L'activité de recherche qu'il propose au groupe « interculturel » consiste en l'explicitation de sa culture implicite avec ces questions : comment ces deux regards, émique et étique, peuvent se rencontrer ? Comment traduire le conflit en pédagogie ?

P.T. : « Donc un exemple : quand dans ma culture je regardais la culture arabe et la soumission, voire l'oppression des femmes, en terme d'égalité, que tout le monde est égal, je trouve avec ce regard étique complètement insupportable. Quand je suis dedans, quand je comprends beaucoup mieux la culture arabe, la quatrième Surat qui dit très clairement que l'homme et femme sont créés égaux, je dis ah, je peux comprendre et admettre maintenant, j'ai une compréhension alternative, j'ai une compréhension là que je n'avais pas là, ni là. Donc est ce que c'est possible d'accepter ces nouvelles compréhensions sans renier mes racines. Admettre qu'il y a une vision alternative du monde, il y a une autre façon de vivre, une autre façon de traiter les malades, de travailler, d'être en relation avec les personnes âgées. <sup>1348</sup> »

Taylor déduit avec un deuxième exemple sur les enfants soldats, qu'on ne peut donc pas appliquer une déclaration des droits de l'homme ou de l'enfant parce qu'elle n'a pas de valeur dans un pays arabe ou au Congo, au Burundi... Ce qui questionne selon lui tout transfert des valeurs d'un pays à d'autres. Pour échapper à la domination du transfert universaliste, resterait le transfert transcendant (de manière circonstancielle) :

P.T. : « je dis tout ça est tellement valide et valable, que c'est valable pour tout le monde, et c'est dans ce sens que ça devient universel - ou je dis non, c'est simplement des valeurs transcendantes qui peuvent dépasser, sauter les frontières et qui sont éventuellement pertinentes dans un autre contexte, peut engager une autre culture sans pour autant exiger que ces valeurs sont universelles, universel englobe le tout sans exception, je dis non j'ai mes valeurs qui sont peut être transcendantes dans un cas précis, un moment précis. <sup>1349</sup> »

<sup>1347</sup> transcription, regroupement de Concoret, janvier 2005, disque C2

<sup>1348</sup> TAYLOR, P. regroupement de Concoret, transcription (B1), janvier 2005

<sup>1349</sup> TAYLOR, P. regroupement de Concoret, transcription (B1), janvier 2005

Il rapporte ces distinctions entre différents modèles de relation entre cultures (« universel », « multiculturel » et « interculturel ») au plan des stratégies de transformation sociale comme suit :

Deux modèles de transformation sociale dans cette relation des deux cultures selon le pouvoir, la dominance, donc le politique avec des stratégies de transformation différentes		
Modèle 1 de transformation sociale Les deux cultures ne sont pas compatibles		Modèle 2 de transformation sociale : zone de convergence
Politique de l'universel	Politique multiculturelle	Politique interculturelle ou co-culturelle
modèle où aucun compromis n'est possible, les positions sont incompatibles, ex. l'excision L'un emporte sur l'autre : on va légiférer pour exclure l'autre position, pratique illégale chez nous et voire chez eux (assimilation, colonisation)	modèle où le conflit est traduit en savoir vivre avec mais d'une façon constructive. Chaque culture avec son regard éminique, a sa validité Laissez faire, chacun sa pratique, d'accord sur nos désaccords, c'est une sorte de transformation. Je reconnais qu'il y a une autre culture qui existe même dans ce pays, même si les deux cultures sur certaines questions ne sont pas compatibles.	modèle de la co-construction transculturel/interculturel zones de négociation, d'échanges, de rencontres possible / transcendant Co-influence possibilité de penser, de réagir, de ressentir ensemble

Des participants sollicitent de la part de Taylor des exemples concrets sur l'interculturel pour essayer de mieux comprendre concrètement les différences entre ses propositions théoriques. Les illustrations qu'il apporte font réagir une partie du groupe, critique vis-à-vis de sa présentation d'une culture nationale homogène, de son usage élastique du terme de tolérance, et de l'absence d'exemples concrets crédibles permettant de différencier entre transcendant et universel.

A l'issue de cette intervention en janvier 2005, les divergences s'expriment à partir d'une discussion sur les enfants travailleurs. Une participante du groupe « interculturel » ne souhaite pas se reconnaître dans un rapport « d'aider les gens à lutter contre l'oppression » même si elle a envie de faire quelque chose au sujet de la misère qu'elle a côtoyée dans son engagement au Togo. Pour elle cette posture n'est pas efficace. Une autre actrice du groupe associatif lui renvoie qu'elle considère comme incompatible cette position de retrait ou de neutralité de positionnement au regard d'une visée de transformation sociale. Un troisième l'interpelle sur le regard manichéen (non dialectique) sur sa propre culture. A chaud dans les discussions, aucun protagoniste ne réussit à éclairer la nature des désaccords qui souvent impliquent différents registres (axiologique, anthropologique, stratégique, juridico-politique). La recherche-action bute sur ces difficultés essentielles pour l'éducation au politique tout au long des disputes.

Fabre<sup>1350</sup> essaie à travers une étude de cas de comprendre comment on peut analyser un débat d'idées, y compris des débats en classe. Son objectif rejoint ceux des chercheurs qui s'occupent de la philosophie dans les classes de l'école primaire et du collège : l'éveil de la

<sup>1350</sup> FABRE, M. « Problématisation et débats d'idée : litiges et différends. Le cas de la controverse de Valladolid » [en ligne] dans *Recherches en éducation*, N°1, novembre 2006, Centre de Recherche en Education de Nantes (C.R.E.N.), Université de Nantes, pp. 52-65, disponible sur : <http://www.cren-nantes.net>

réflexion. Fabre pense que pour appréhender vraiment la rhétorique il faut dépasser le plan des solutions et même celui de l'argumentation, des thèses en présence, pour remonter au problématique lui-même, c'est-à-dire à la construction des problèmes. Ce qu'il appelle un différend est justement un désaccord au niveau de la manière de construire le problème lui-même et non au niveau des solutions proposées. Il propose de saisir de quel problème il s'agit, et de se demander à quel niveau s'effectuent les accords ou les désaccords entre les partenaires. Je propose pour ma part dans le chapitre suivant une typologie de l'éducation au politique qui prenne en compte ces différences d'appréhension en m'inspirant du modèle des Cités de Boltanski et Thévenot (1991).

Tout au long de ces échanges et de ceux qui suivront se met en scène de manière récurrente la question de l'imposition d'un modèle, d'une façon de voir, de juger. Cet extrait est très emblématique des discussions et du mélange de registres des arguments qui mène effectivement à un dialogue de sourds. Les protagonistes ne réussissent à pas éclairer leur dispute, à être d'accord sur leurs désaccords. Le sujet ne se tarit pas et ne se résout pas, refaisant surface régulièrement jusqu'au dernier regroupement de la recherche-action. Ci-dessous en juin 2005 à l'issue d'une discussion sur l'éducation au politique vue par les différents chercheurs-acteurs :

F.L. : « ...sur le statut de ce qu'on fait de ses sentiments, le statut, de ce que nous faisons de l'indignation, moi dans mon mail dans je dis vous êtes contre, ensuite vous écrivez : on ne condamne pas, on se refuse à condamner, j'interviens, je dis je ne suis pas d'accord, soit vous êtes contre, vous condamnez et vous assumez, y compris le mot de condamner, or je constate que dans votre culture judéo-chrétienne, dans notre culture judéo-chrétienne, je veux bien me mettre dedans, ça ne se fait pas de condamner, dans notre culture de Bobos, on ne condamne pas, etc. Bref, donc il y a des ajustements à faire parce que si on condamne, ou si on ne condamne pas, on n'a pas les mêmes actions et initiatives par rapport au problème. »(...)

S.B. : « tu as des médecins, des gens en Afrique qui luttent contre l'excision, mais ils ne s'y prennent pas en arrivant, et en démolissant tout, ils essaient de convaincre »

F.L. « c'est ce que je vous ai dit : je veux bien entendre que votre refus de condamner il est stratégique, mais je ne suis pas d'accord que vous le posiez comme une valeur / (...)

P.T. : l'inacceptable n'existe pas dans le vide, c'est moi qui le trouve inacceptable, d'où vient ma légitimité? (...) Une des difficultés qu'on a de mettre ça là, on parle de l'éducation au politique, mais c'est polysémique, et tellement pluriel cette idée, il y a une pratique, il y a une conceptualisation, il y a des modalités, il y a des définitions d'oppression, etc. et peut être, si l'inacceptable a sa place dans une éducation au politique, c'est sa place en amont comme une des forces déclencheur, une force motrice, mais ça n'apparaît pas forcément dans un programme d'éducation au politique, c'est une force déclencheur qui m'aide à m'impliquer...ça ne veut pas dire que je vais imposer cette discussion...en pleine contradiction avec ce que je veux défendre comme éducation au politique (...) mais personnellement j'ai stocké parmi les valeurs fondatrices parmi d'autres, dans ce groupe par exemple on parle de : égalité, respect, différence, qui sont aussi dans ces petits paniers, valeurs fondatrices, et si on stocke là, c'est que...ça va influencer un programme et une certaine activité»

C.S. : non, on sait que respect ça ne veut rien dire »

P.T. : on a parlé assez souvent de respect de l'autre, de dignité de l'autre, égalité, il y a quelques-uns qui parlent d'égalité, d'autres de différence, on classe dans les valeurs fondatrices, et il faut une discussion avec beaucoup plus de clarté pour les nommer ces valeurs-là /

A.B. : si on avait demandé aux Français, on aurait encore la peine de mort...pour moi, nommer l'inacceptable, est quelque part, l'imposer...<sup>1351</sup>»

<sup>1351</sup> Transcription, regroupement de La Turballe, juin 2005



La critique peut aussi s'inverser et se déplacer selon les circonstances entre les groupes et les thèmes. Par exemple en octobre 2004 au moment de la discussion sur l'opportunité d'un bilan public : D.D. (du groupe « interculturel »)<sup>1352</sup> dénonce l'hypocrisie du groupe « associatif » qui prétend vouloir « associer les autres ». Elle considère comme une imposture de prétendre « vouloir le faire doucement ». Des membres du groupe « associatif » se justifient en défendant la dimension politique de la confiance. Ils argumentent qu'il ne s'agit pas d'amener à penser les gens comme soi mais de reconnaître que les gens avec lesquels on travaille ont une expérience qui a aussi une valeur, et qu'il n'est pas question d'une approche manichéenne.

C.S. : « on se pose des questions ensemble mais on hypothèque rien sur ce qui va se faire <sup>1353</sup> ». Cette critique touche à la question du savoir-pouvoir que se reconnaît ou non « l'éducateur » et celui qu'il prête à son ou ses interlocuteurs. Est-ce que l'attitude de l'éducateur reproduit ou non une distance entre un sachant et un ignorant ? Dans l'éducation populaire, comment se positionner par rapport à l'autre pour éviter de reproduire de la domination ? Quel pouvoir s'octroie-t-on et accorde-t-on aux autres, avec quelles conséquences ?

D.D. : « Pédagogiquement, l'éducation populaire, est ce que toi tu ne te positionnes pas quand même comme supérieur à l'autre ? Est-ce que tu réfléchis bien sur ta position par rapport à l'autre ? ou comment tu fais pour vraiment donner le pouvoir à l'autre et ne pas le garder parce que la notion de pouvoir c'est quelque chose que je cerne en ce moment <sup>1354</sup> ».

Cet échange pose à ces chercheurs-acteurs de l'éducation au politique toutes les questions du rapport entre savant et populaire, y a-t-il ceux qui savent et ceux qui ignorent, ceux qui peuvent déchiffrer ou penser tous seuls et ceux qui ne le peuvent pas. Grignon et Passeron analysent ces problèmes en sociologie et en littérature : comment éviter les deux dérives du populisme (glorifier les manières d'être et de faire des classes populaires en oubliant la domination) et du misérabilisme ou légitimisme (ne les percevoir qu'au prisme de cette domination)<sup>1355</sup>. Rancière dénonce effectivement le danger du « philosophe et ses pauvres » (comme Platon, Marx ou Bourdieu) qui consiste à entretenir la fable selon laquelle les dépossédés sont incapables de reconnaître leur dépossession<sup>1356</sup>.

Des stratégies d'évitement au dénouement impossible ?

La question récurrente de savoir ce qui constitue une autorité légitime est un sujet majeur de préoccupation dans le groupe. Que peut-on imposer, de quel droit (au nom de quoi) et pourquoi faire ? Penser est-il un privilège ? Quid de la liberté de l'autre et de son autonomie ? Telles sont quelques questions pédagogiques, politiques, axiologiques, plus ou moins spéculatives (hors sol) que se sont posées beaucoup de chercheurs-acteurs. Ces dilemmes de posture, de l'autorité en éducation s'expriment avec une urgence et une acuité toutes particulières sur le terrain de l'éducation au politique : que peut-on s'apprendre mutuellement ? Peut-on transmettre, et comment si l'on vise l'émancipation ?

Le « non débat sur l'excision » au cœur de ce questionnement est le plus cité par les chercheurs-acteurs interrogés sur les moments importants vécus pendant ces trois années. Par non débat il faut entendre le non dénouement de ce conflit, à savoir l'incertitude sur les fondements du désaccord et sur son issue. L'attitude de l'accompagnateur a été clef à ce titre.

<sup>1352</sup> Transcription, regroupement d'octobre 2004, La Plaine sur Mer, L'Ormelette.

<sup>1353</sup> Transcription, regroupement d'octobre 2004, La Plaine sur Mer, L'Ormelette.

<sup>1354</sup> Interview enregistré réalisé le 12 juillet 2006

<sup>1355</sup> GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Gallimard/Le Seuil, 1989

<sup>1356</sup> RANCIERE, J. *Le philosophe et ses pauvres*. Flammarion, 2007 (1983).

Le moment où l'intervenant envoie son texte à propos du film de Moolade est considéré comme l'un des tournants de la dynamique du conflit dans la recherche-action dans la mesure où le tiers s'implique et prend position dans le débat. Il réagit au mot d'un chercheur-acteur du groupe interculturel accompagnant la publicité du film de Sembene en février 2005 (*Moolade*) sur l'excision qui désigne cette pratique comme inacceptable. L'intervenant écrit qu'on peut légitimement défendre la pratique de l'excision et dénonce le fait que le texte ne pose aucune question : pour lui c'est un travail de propagande contre l'excision et non d'éducation au politique.

P.T. : « Si l'Autre, au sein de sa tradition, vit cette pratique comme élément de sa vie quotidienne, et cela correspond à ses valeurs, à sa relation avec son entourage et à sa vision du monde, il peut la défendre 'légitimement'. Comme le dit ce texte publicitaire: 38 des 54 membres de l'Union Africaine la pratique: ces gens ne sont pas des abrutis, des monstres, des ignorants, des oppresseurs ou des sauvages, et il faut les écouter d'une façon sérieuse. Au nom de quoi puis-je insister bêtement que ma vision du monde, mes valeurs, ma relation avec mon entourage sont meilleures et qu'il doit accepter les miennes? Nous sommes deux être humains qui ont le droit au même respect, à la même écoute, à la même tolérance. Donc il faut réfléchir sur ce 'légitimement', sur cette légitimité (un concept qui ne peut qu'être profondément politique (...)) Est-ce qu'on condamne souvent pour ne pas se sentir impur, contaminé, réduit au niveau de l'autre ? Est-ce que nos valeurs missionnaires, modernes, égalitaires et libérales s'habillent souvent derrière un masque de pureté ? (...) Espérons que ce film aide à construire un tel dialogue authentique. Si pourtant il servait à confirmer nos préjugés, et donc à éviter que nous touchions le fond de ce conflit interculturel, j'aurais l'impression d'être plutôt devant un film de propagande et non pas devant un outil de l'éducation au politique, dans le sens le plus large, et nécessairement large, de ce mot. »<sup>1357</sup>

Le tiers, accompagnateur universitaire, s'est positionné de manière critique vis-à-vis de la notion d'universel, de laïcité à la française et également sur la conception syndicale défendue par une partie des chercheurs-acteurs qu'il associe à un archaïsme (« une conception XIX<sup>ème</sup>iste<sup>1358</sup>»), à une forme de protectionnisme (« ne touchez pas à nos acquis contre les réformes<sup>1359</sup>»). Ce rejet de termes qualifiés de primitif est typique du travail de délégitimation du monde associé au deuxième esprit du capitalisme, avec ses bureaucraties, ses États, ses familles bourgeoises et ses classes sociales, au profit d'un monde réticulaire auquel le troisième esprit du capitalisme contribue à conférer un sens<sup>1360</sup>.

P.T. : « On pourrait faire un groupe de recherches action qui s'appellerait : « réinventer les syndicats ». On pourrait nous dire que nous sommes en train de réanimer un dinosaure qui est mort depuis longtemps<sup>1361</sup> ».

Ce faisant il perd aussi la relation de confiance d'une partie du groupe qui ne se reconnaît pas dans cette vision. Ces derniers sont d'ailleurs à l'origine du souhait d'envisager l'arrêt de son accompagnement (décision prise en groupe plénier en janvier 2006). L'intervenant optera de mettre fin à son accompagnement lors de la rencontre avec des mandataires du groupe plénier sur le motif de l'impossibilité de continuer à jouer son rôle sans la confiance d'une partie du groupe (sa règle étant d'avoir au moins 51% de la confiance du groupe) et de l'inadéquation des attentes du groupe par rapport à son rôle d'accompagnateur<sup>1362</sup>.

<sup>1357</sup> TALOYR, P. « j'écris pour penser », courriel de du 21 février 2005

<sup>1358</sup> transcription de Saint-Brieuc, cassette N°1, novembre 2004

<sup>1359</sup> transcription de Saint-Brieuc, cassette N°1, novembre 2004

<sup>1360</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit., p 225-226

<sup>1361</sup> transcription de Saint-Brieuc, cassette N°1, novembre 2004

<sup>1362</sup> Compte rendu de la rencontre de mandataires du groupe avec P. Taylor, 24 février 2006

Le groupe après son départ est resté traversé par cette controverse, tout au long des trois années jusqu'au regroupement final d'octobre 2006. En quelque sorte cette tension dans le groupe plénier n'a jamais été arbitrée et ne pouvait l'être. La polarisation de cette controverse s'est d'ailleurs traduite avec humour dans le groupe par les signatures de courriel « conflit » versus « édredon ». Seule l'explication accompagnée (organisée) de ce conflit si le groupe lui-même en avait formulé clairement l'intention et l'exigence (avec la discipline que cela supposait), ou l'expérimentation sur le terrain auraient pu permettre à l'ensemble des protagonistes d'y mieux voir. Mais comme le soulignent de nombreux participants, en l'absence d'une méthode rigoureuse pour instruire les conflits, incarner les propos faisait courir le risque dans le grand groupe d'une dissolution. D'où des stratégies d'évitement, soulevées et reconnues par le groupe qui s'est observé en cours, ou a posteriori, de disputes. C'est dire - et c'est probablement le dénouement symbolique qu'apporte ce non débat - à quel point le cadre n'était pas suffisamment bien pensé et organisé (en terme de méthodes) en vue d'institutionnaliser ces conflits pour les situer (et non les dépasser). Comment le conflit peut-il émerger, être reconnu et travaillé pour aboutir effectivement à de nouvelles règles ? C'est un défi central de la démarche de recherche-action qui amènera la coopérative d'éducation populaire née de cette démarche à utiliser en tant qu'intervenant tiers des outils d'animation pour travailler la qualité du débat. Ce qui ne l'empêchera pas de revivre à l'interne cette difficulté à faire vivre les désaccords sans tiers.

Cette complexité est d'ailleurs relevée par plusieurs travaux récents critiques des fondements de la démocratie délibérative notamment ceux de Mouffe<sup>1363</sup>. Les controverses présentées dans cette étude de cas donnent à voir l'irréductibilité du conflit entre identités politiques. La question soulevée par Blondiaux reste un chantier tant pour les travaux théoriques que pour les accompagnateurs de débats : « Peut-on concevoir des dispositifs de délibération ou de participation qui ne chercheraient pas à abolir les conflits, mais au contraire parviendraient à en favoriser l'expression ?<sup>1364</sup> ».

Quant à replacer cette controverse dans l'histoire de l'éducation populaire ou au politique, je note que cette divergence lorsqu'elle s'exprime comme tension entre éducation au politique et éducation ou action politique<sup>1365</sup> n'est pas nouvelle. Cette tension fait l'objet de débats très intenses au moment des universités populaires (cf chapitre I de cette thèse « Une histoire politique de l'éducation populaire »). Elle est également évoquée comme zone de contradiction par Mougnotte dans son éducation au politique en milieu scolaire<sup>1366</sup>.

Quant à situer cette controverse plus largement dans le contexte politique actuel, je note qu'elle déborde aussi largement ce groupe. Quelques débats aujourd'hui dans la société française et internationale en témoignent. Pour prendre ceux qui ont un lien direct avec cette étude de cas :

- le conflit que pose le travail des enfants entre une approche pragmatique et les principes juridiques et éthiques (entre les faits et le droit)<sup>1367</sup>

<sup>1363</sup> MOUFFE, C. *Le Politique et ses enjeux. Pour une démocratie plurielle*. La Découverte/ M.A.U.S.S., 1994

<sup>1364</sup> BLONDIAUX, L. « Démocratie délibérative versus démocratie agonistique ? Le statut du conflit dans les théories et les pratiques de participation contemporaines » dans *Raisons Politiques*, N°30, 2008, p. 135

<sup>1365</sup> T. Transcription, regroupement de La Turballe, juin 2005, p. 13 ; Transcription du regroupement du Douron, mai 2006 ; C. transcription du regroupement de Combril en octobre 2006

<sup>1366</sup> MOUGNOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée*. L'Harmattan, 1999.

<sup>1367</sup> PHILOSOPHIE MAGAZINE « Enquête. Le labeur ou la fin de l'innocence ». N°6, Février 2007, p. 22

- les débats sur la loi sur la burqa ou le voile en France. Une femme algérienne vient par exemple d'écrire un livre sur la trahison du tiers-monde par une gauche française déconstruite par le sentiment de culpabilité postcolonial<sup>1368</sup>.

Chaque fois que ce thème de différend apparaît, les questions qu'il soulève sont insuffisamment approfondies et débattues de manière complexe dans leur contexte. Je note dans ce contexte social historique, dans le sillage de Castoriadis<sup>1369</sup>, un mouvement cynique à l'œuvre qui participe de la machine de l'insignifiance. Le nombre de « ceux à qui on ne la fait plus » (désabusés), ceux qui soupçonnent d'emblée un désir de domination dans la moindre affirmation positive, s'est accru. Le Goff interroge une certaine idéologie de la modernisation qui ne prétend plus exprimer des options particulières<sup>1370</sup> et qui nie les conflits et les divisions mais à partir d'une posture de vision chaotique et éclatée de la société. Cette dernière prendrait appui sur la reconnaissance formelle de la diversité dans tous les domaines, le respect des différences, du pluralisme (inscrit dans le cadre de la démocratie) mais empêcherait toute confrontation véritable à leur sujet au profit de l'urgence, de l'adaptation et de l'hégémonie du marché qui n'a plus qu'à occuper cette place vide.

La spécificité<sup>1371</sup> de ce discours consisterait à pousser à l'extrême les caractéristiques de la démocratie, non pas dans l'optique totalitaire visant à recouvrir l'indétermination par un discours de certitude, mais au contraire en accentuant cette indétermination à un point tel que la démocratie verse dans l'insignifiance et la déliaison. Le questionnement et le débat paraissent sans limites et désarticulés de l'engagement et de l'action, de telle sorte qu'on en oublie le contenu. Il me semble que cette tension a traversé les échanges du groupe sur l'universalisme au regard de ce je qualifie à l'autre pôle de cet axe d'interdit de normativité. La version radicale ou puriste démocratique peut mener à l'impossibilité d'énoncer des fins stables et des moyens correspondants, des repères tangibles pour l'émancipation. Le risque de cette tendance étant de nous assigner à l'anomie, ce qui convient à l'idéal de fragmentation des sociétés capitalistes-démocratiques contemporaines<sup>1372</sup>. Ce que Bensaïd nomme un universalisme négatif « une époque de transition qui pourrait se résumer ainsi : nous n'avons pas besoin de théorie générale, mais nous avons besoin d'une théorie générale de l'impossibilité d'une théorie générale<sup>1373</sup> ».

Cette version « radicale démocratique » est d'autant plus pénétrante qu'elle offre un recours au traumatisme engendré par l'instauration du totalitarisme au cœur même de l'Europe. « Le traumatisme engendré par cette situation est loin d'être dissipé et un doute profond existe quant aux capacités émancipatrices effectives de notre culture ». Le retournement peut être situé dans les années 1970 et au début des années 1980 : période où naît précisément le consensus humanitaire contre le tiers-mondisme jugé trop marxiste, qui remplace le sujet politique par la figure réifiée de *l'Autre* (« comme 'bon objet' philanthropique » avec une rhétorique victimaire qui transforme le dominé en ayant-droit sans parole<sup>1374</sup>).

Cette idéologie de la modernisation rencontre un terrain favorable dans les sociétés démocratiques qui doutent profondément d'elles-mêmes après l'expérience des totalitarismes

<sup>1368</sup> TAMZALI, W. *Une femme en colère : lettre d'Alger aux Européens désabusés*. Gallimard, 2009.

<sup>1369</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe. IV*. Op.cit.

<sup>1370</sup> LE GOFF, J.-P. *La démocratie post-totalitaire*. La Découverte, 2003, p. 25

<sup>1371</sup> LE GOFF, J.-P. *ibid.*, p. 78

<sup>1372</sup> BOLTANSKI, L. *Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination*. op.cit.

<sup>1373</sup> BENSAÏD, D. *Eloge de la politique profane*, Albin Michel, 2008, p. 192

<sup>1374</sup> CUSSET, F. *La décennie : le grand cauchemar des années 1980*. La Découverte, 2006, pp. 32-25

et éprouvent des difficultés à envisager les contours d'un avenir discernable porteur de bien-être et d'émancipation. Pourtant d'un point de vue anthropologique, aucune société ne peut se passer de Loi au sens d'institution, de règles, qui régissent l'existence sociale, les rapports entre les hommes, mêmes si ces dimensions des sociétés humaines prennent des formes historiques et sociales diversifiées.

#### Malaise dans la transmission ?

A cela s'ajoute au niveau des référentiels les influences d'une non directivité employée de manière parfois très élastique dans les milieux de l'éducation populaire<sup>1375</sup>. Pourtant l'éducation (définition) se caractérise par des activités visant à exercer une influence<sup>1376</sup>. Ce thème renvoie aussi ici dans ce groupe de militants à l'évolution d'une culture démocratique qui se traduit par la recherche d'une autorité émancipatrice (recherche de liaisons horizontales) entre individus et collectifs dans les engagements (« militant affranchi » versus « militant affilié »)<sup>1377</sup>. L'expression de cette tension a eu lieu pratiquement dans tous les sous-groupes et a rendu les participants plus lucides sur les contradictions d'une pédagogie qui vise la politisation.

Cependant, une posture de radicalisme démocratique pourrait nous faire oublier que les sociétés démocratiques ont une histoire. Tout ne peut pas être à tout moment réinventé, sous peine de paralysie de l'action et de dissolution du vivre-ensemble. La création de quelque chose de neuf a comme condition la reconnaissance d'un monde commun légué par les générations passées. Appliquée à la question de « Quelle ouverture à l'autre ? », le problème mérite d'être posé « comment l'ouverture à l'autre pourrait-elle encore avoir un sens si l'on ne sait plus soi-même qui l'on est ?<sup>1378</sup> ». En l'occurrence ce rapport passe par une épreuve, parce que l'autre est aussi un adversaire, ce que je souligne avec Ardoïno<sup>1379</sup>, en ce sens qu'il est « mise à l'épreuve de soi par l'autre et de l'autre par soi ». Pour que cette mise à l'épreuve et cet enrichissement puissent avoir un sens et être effectif, encore faut-il que l'un et l'autre aient leur propre consistance. L'illusion répandue aujourd'hui consiste à croire que, dans la rencontre avec l'autre, nous pouvons totalement faire abstraction de notre culture pour se penser comme un individu atomisé dans un univers purement formel de communication.

Cette controverse induit la question tout aussi délicate de la transmission et de l'autorité. « Quelque chose s'est donc achevé avec le siècle, entre la chute du Mur de Berlin et les attentats du 11 septembre. Quelque chose, mais quoi ? De cette question en suspens naît un incontestable malaise dans la transmission. Pourquoi transmettre, que transmettre et comment ?<sup>1380</sup> ». Réfléchir sur l'éducation au politique implique de reprendre la question de l'autorité, qui est aussi la question de la transmission. Qu'est ce que l'autorité ? L'autorité vient de "auteur" au niveau étymologique, c'est-à-dire celui qui est à l'origine, et qui transmet quelque chose. C'est la transmission entre les générations et entre groupes qui est en jeu dans la question de l'autorité. Appeler, introduire dans le monde, dans le monde politique entre autres. Il y a donc une réflexion à mener sur la question de la verticalité et l'horizontalité dans l'éducation au politique. Comment penser et repenser l'autorité, dans une démarche d'éducation au politique émancipatrice ?

<sup>1375</sup> cf « Une histoire politique de l'éducation populaire »

<sup>1376</sup> BARBIER, J.-M. « L'éducation : ni prométhée ni sisyphé, une intervention » dans BEILLEROT, J. et WULF C. (dir.) *L'éducation en France et en Allemagne : diagnostics de notre temps*. L'Harmattan, 2003, p. 202

<sup>1377</sup> ION, J., FRANGUIADAKIS, S., et VIOT, P. *Militer aujourd'hui*. Op.cit.

<sup>1378</sup> idem, p. 192

<sup>1379</sup> ARDOÏNO, J. « Le rapport à l'autre », dans MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) *Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire*. INJEP-CNAJEP, 2002, pp. 142-145

<sup>1380</sup> BENSAÏD, D. « Hommage à Jacques Hassoun, le Sage engagé », document non publié, 15 avril 2009.

---

Les débats engendrés par cette controverse posent sans relâche la question du pouvoir, de la domination dans l'acte éducatif lui-même, la recherche de rapports d'horizontalité ou de réciprocité. Historiquement l'Education populaire a sans cesse croisé cette tension. Est-ce qu'on amène la culture au peuple, on éveille le peuple, ou est-ce qu'on part d'une démarche d'autodidaxie professionnelle, culturelle et politique des travailleurs ? Quel modèle faut-il repenser si on estime qu'il y a des savoirs populaires, à reconnaître, et des savoirs savants critiques à se transmettre aussi pour mieux déjouer les pièges de la domination complexe des sociétés capitalistes-démocratiques ? Je propose d'étudier dans le chapitre III.2.3 comment l'éducation au politique vue et pratiquée par la *SCOP Le Pavé* tente de retraduire cette tension.

### *III.2.1.3 Armature des justifications d'éducation au politique et des stratégies de transformation*

En m'appuyant sur les travaux de l'école des conventions, je cherche à décoder au cœur de ces différends les lieux du désaccord (au niveau des justifications). Le repérage du politique dans des faits de parole ne peut faire l'économie d'une analyse des structures idéologiques du discours<sup>1381</sup>. Pour atteindre cette architecture des justifications, j'ai étudié les références et principes de justice de l'ensemble des groupes et participants, pour m'efforcer d'atteindre la cohérence de l'ensemble. Je me suis nourrie des controverses principales en groupe plénier, faisant l'hypothèse comme l'école des conventions que les disputes étaient des moments privilégiés pour accéder à ces grandeurs.

---

Quels sont donc les points d'appuis normatifs des différends ?

Au fil de la thèse j'ai observé que les différentes Cités (façon spécifique de mesurer la grandeur des personnes) établies par cette école n'étaient pas ajustées aux conflits de légitimité intervenus dans le groupe, j'ai alors choisi de m'inspirer de la méthode d'élaboration des Cités pour mieux expliciter les disputes. J'ai donc étendu les sources philosophiques et politiques à partir desquelles analyser les ordres de grandeur en jeu dans les discussions.

Pour élucider des grammaires politiques sous-jacentes aux controverses, j'ai puisé dans plusieurs répertoires et explicitations possibles selon :

- l'anthropologie de départ,
- les types de critique du capitalisme avec trois pôles possibles de description d'inclination dominante (artiste/sociale, moderniste/antimoderniste, réformiste/radicale)
- les idéaux-types démocratiques (cf chapitre II.1.1. de la thèse)

La politique est l'activité qui a pour rationalité propre la rationalité de la méésentente souligne Rancière. Elle pour principe l'égalité, sur le mode d'un embarras : de quelles choses y a-t-il et n'y a-t-il pas égalité entre quels et quels ? Que sont ces « quelles », qui sont ces « quels » ? Comment l'égalité consiste-t-elle en égalité et inégalité ?

---

<sup>1381</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « Entretiens dans la cité ou comment la parole se politise », op. cit. p. 101

Par mésentente Rancière entend « un type déterminé de situation de parole : celle où l'un des interlocuteurs à la fois entend et n'entend pas ce que dit l'autre. La mésentente n'est pas le conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit noir. Elle est le conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit blanc mais n'entend point la même chose ou n'entend point que l'autre dit la même chose sous le nom de la blancheur<sup>1382</sup> ».

J'ai insisté sur le fait que l'approche typologique que je propose, reflète la tendance à la polarisation des débats dans le groupe. Je retiens du travail de Bacot, Duchesne et Haegel, que cette polarisation peut aussi être considérée comme un indice de politisation (divisions irréductibles du social). J'ai défini dans mes notions clefs précisément la politisation comme « un processus par lequel des problèmes, des oppositions, des controverses, jusqu'ici sans relation, sont intégrés dans une représentation commune – une représentation nécessairement conflictuelle, conduisant à penser ces problèmes, oppositions et controverses dans un cadre donné (cité) grâce à un clivage qui construit des camps opposés (partis)<sup>1383</sup> ». Il y a donc des différends, qui engendrent véritablement une confrontation entre les participants sur le monde tel qu'il est, le monde tel qu'il devrait être et les moyens envisagés pour y arriver.

Cette polarisation prend place régulièrement entre les participants des sous-groupes « interculturel » et « de la zone frontalière ou grise ». Les membres du troisième groupe, « l'éducation au politique comme pratique associative », étant divisés selon les controverses par rapport à cette polarisation. J'ajoute que le groupe « interculturel », parce que critiqué par d'autres participants, est celui qui s'est le plus exposé et a dû le plus se justifier. Ceci n'obère pas le fait que ces questions traversent l'ensemble des relations entre les groupes et chaque groupe lui-même.

### → Les anthropologies de départ

Depuis quelle anthropologie, les choses sont-elles envisagées ?

J'ai distingué différentes manières d'appréhender la société à la base des différents types d'éducation au politique que j'esquisse. Un premier exercice à partir des valeurs figurant sur les blasons des participants au premier regroupement de la recherche-action (octobre 2003) m'avait déjà inspiré la piste de cette distinction entre convictions fondamentales sur la nature de l'homme et la relation au conflit. J'y décelais une ligne de tension entre deux pôles, deux univers opposés entre une vision anthropologique confiante en l'homme, et une vision sceptique, importantes pour comprendre les orientations d'éducation au politique. Cette première distinction inspirée d'Honneth<sup>1384</sup> s'est confirmée au fur et à mesure des analyses des controverses et de mon exploitation des travaux de sous-groupe.

---

<sup>1382</sup> RANCIERE, J. *La mésentente*. Galilée, 1995, pp. 11-12

<sup>1383</sup> BACOT, P. « La politisation comme élargissement de la conflictualité ».op.cit.

<sup>1384</sup> HONNETH, A. *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf, 2000

Groupe interculturel ← Groupe associatif → Groupe frontalier	
Rousseau	Machiavel, Simmel, Marx
Etat de nature harmonieux, équilibré Concept d'un homme naturel fondamentalement bon mais corrompu par la société. L'humanité peut et doit être ramenée à l'état serein d'une liberté totale. Paradis de la société heureuse Le conflit est une forme sociale pathologique. Le différend peut et doit disparaître dans un ordonnancement correct du social. Confiance en l'homme, modèle dialogique égalitaire. Place importante pour la dimension intersubjective de la vie publique	Société divisée Conflit incessant entre les hommes. Le conflit est une relation sociale irréductible L'homme est profondément en conflit avec alter et en les régulant il se fait sujet politique, progresse. Le conflit fait partie de la socialisation : formation et affirmation dans le conflit et la confrontation (Simmel), il fait émerger identités et cadres pour l'action : importance de la négociation et de la confrontation (pour Marx sous la forme de la lutte des classes).
Enclin à doter les personnes humaines de la faculté de se détacher de leurs intérêts immédiats pour mener une action conjointe (typique du réseau). Le concept central de cette approche est celui de confiance.	Enclin à mettre en place des dispositifs de contrôle, de dissuasion, voire de sanction, notamment législatifs pour empêcher l'exploitation et l'oppression. Le concept central de cette approche est le conflit.

Les mots évoquent des représentations différentes selon la culture et l'expérience des participants. Le mot « conflit » lui-même divise le groupe. Il peut avoir une connotation très positive pour une partie des militants du groupe (associé possiblement à ceux de « luttes », de « combat », de « rapports de force », « d'adversaire ») :

G.T. : « C'est une lutte pied à pied, au jour le jour, pour politiser les choses. Que ce soit entre collègues syndiqués sur la façon dont on vit les choses, ou dans ton conseil d'administration, c'est une lutte de politisation, pour comprendre, pour apprendre à poser les conflits et les analyser<sup>1385</sup> ».

Il peut au contraire être repoussoir pour d'autres participants qui y voient l'œuvre d'une autre domination (le remplacement d'une oppression ou d'une inégalité par une autre) et qui préfèrent les termes de dialogue, d'écoute, de compréhension, d'empathie, de non violence voire d'antagonisme (jugé moins excluant pour la pensée de « l'Autre »).

### → Les différents types de critique et les Cités selon l'école des conventions

Boltanski et Chiapello (1999) ont repéré au moins trois pôles possibles de description d'inclination dominante de la critique adressée au capitalisme. Une inclination plutôt vers la critique sociale ou plutôt vers la critique artiste, plutôt réformiste ou radicale (sortie du capitalisme), versant plutôt moderniste ou antimoderniste (en rapport avec Les Lumières) ?

Si l'on se réfère à la présence de nombreuses critiques formulées en terme de libération (des dominations) et d'inauthenticité (côté critique uniformisation culturelle, ou de la perte de sa propre authenticité avec la dénonciation du mensonge auquel on participe), les participants accordent une part importante à la critique artiste selon cette première distinction dans l'ensemble des sous groupes (cf chapitres III.1.2 à III.1.4).

<sup>1385</sup> transcription de Saint-Brieuc, cassette N°1, novembre 2004



Cependant les deux critiques, artiste et sociale, ne sont pas étanches et reliées de la même manière par les différents sous-groupes. La critique sociale trouve plus particulièrement à s'exprimer dans les controverses du groupe plénier (effet miroir), bien qu'elle soit en partie bloquée. Si la hiérarchie des indignations fait consensus par rapport aux inégalités économiques jugées déterminantes, comme j'ai tenté de l'expliquer, la critique sociale elle se trouve freinée. Elle est rejetée au motif du sentiment d'impuissance à peser sur les questions socio-économiques, ou à convaincre d'autres collègues d'une action potentielle à ce sujet voire est dévalorisée par une partie du groupe y compris l'intervenant universitaire (qui la désigne comme archaïsme).

Dans les controverses en plénière, il apparaît notamment que la critique artiste que j'attribue ici à la référence à la culture, au respect, à la valorisation des différences culturelles, de la diversité culturelle, se situe plutôt du côté des sources de l'indignation du groupe « interculturel ». En opposition, le groupe « frontalier » a tendance à utiliser des sources d'indignation issues de la critique sociale (marxiste) en référence aux rapports de classes, aux conflits d'intérêts, aux questions socio-économiques en général mais non exclusivement. Ce dernier aborde la question du syndicalisme et du mouvement ouvrier (avec un vocabulaire de « luttes », « rapport de forces », « adversaire »). Dans le modèle des classes sociales, l'explication de la misère du « prolétariat » repose sur la désignation d'une classe (la bourgeoisie, les détenteurs des moyens de production) responsable de son « exploitation », alors que dans le modèle de la diversité culturelle la négativité est désignée en passant par l'accusation de l'Occident (autres cultures victimes de l'universalisme, et du néocolonialisme).

Entre combat pour une politique de redistribution (universaliste) et politique de la reconnaissance (différentialiste) ?

Dans les controverses étudiées cette question se rattache à la tension entre critique artiste et critique sociale. L'éducation au politique imaginée par les participants est traversée par les transformations des revendications démocratiques, entre combat pour une politique de redistribution [égalité-similitude universaliste] et lutte pour une politique de la reconnaissance [égalité-singularité-différentialiste]<sup>1386</sup>. Ces zones de désaccord entre logiques qualifiées de politique et de culturelle, entre universalisme et relativisme, travaillent les acteurs de cette recherche-action tout comme des philosophes ou sociologues. Zizek<sup>1387</sup>, Renault<sup>1388</sup> ou Laclau<sup>1389</sup> dénoncent par exemple l'usage rhétorique de l'identité dans son versant assignant et non subversif comme source de dépolitisation de l'économie. « Puisque l'horizon de l'imagination sociale ne nous permet plus d'entretenir l'idée d'une disparition définitive du capitalisme - puisque, comme nous avons déjà pu le dire, tout le monde accepte en silence l'idée que le capitalisme est ici pour rester -, tout se passe en réalité comme si l'énergie critique avait trouvé un exutoire de substitution dans la lutte pour les différences culturelles qui laissent intacte l'homogénéité basique du système monde-capitaliste. Le prix payé pour cette dépolitisation de l'économie est d'une certaine manière la dépolitisation de la sphère politique elle-même : la lutte politique même se transforme en combat culturel pour la reconnaissance d'identités marginales et la tolérance des différences »<sup>1390</sup>.

<sup>1386</sup> FRASER, N. « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », op. cit., p. 151

<sup>1387</sup> ZIZEK, S. *Plaidoyer en faveur de l'intolérance*. Climats, 2004

<sup>1388</sup> RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Op.cit.

<sup>1389</sup> LACLAU, E. *La guerre des identités : grammaire de l'émancipation*. La Découverte/ Syros, 2000 ; Trad. de *Emancipations*, Verso, 1996.

<sup>1390</sup> ZIZEK, S. *Plaidoyer en faveur de l'intolérance*. Op.cit., pp. 79-82

Michaels<sup>1391</sup> s'est intéressé à la manière dont on apprend à désirer la diversité ethnico-culturelle afin de mieux ignorer les inégalités économiques aux Etats-Unis en montrant comment cette rhétorique se diffuse largement et avec quels effets. Dans la discipline anthropologique même, la question de l'usage rhétorique politique de la culture se pose. Dans cette rhétorique la culture est anhistorique, en tant que reconnaissance superficielle des différences culturelles. Cet usage de la culture étant souvent amputée de son aspect dialectique<sup>1392</sup>.

### Critique moderniste ou anti moderniste ?

Chaque critique (artiste ou sociale) peut se considérer comme héritière de la modernité des Lumières dont le capitalisme se réclame au même titre que la démocratie, mais sous des rapports différents. La critique artiste est antimoderniste quand elle insiste sur le désenchantement, et moderniste quand elle se préoccupe de libération. S'enracinant dans les valeurs libérales issues de l'esprit des Lumières, elle dénonce le mensonge d'un ordre qui ne feint d'accomplir le projet moderne de libération que pour mieux le trahir : loin de libérer les potentialités humaines d'autonomie, d'auto-organisation et de créativité, il exclut les gens de la direction de leurs propres affaires, soumet les êtres humains à la domination de rationalités instrumentales.

La critique sociale est plutôt moderniste quand elle insiste sur les inégalités, et antimoderniste quand, s'attachant au manque de solidarité, elle se construit comme une critique de l'individualisme. Dans les discours du groupe « interculturel », le versant moderniste correspond à la défense de la valeur de l'individu (se connaître soi-même et travailler sur soi-même). Ce qui est envisagé d'une manière privilégiée dans l'interculturel (connaissance) : l'homme au singulier a le droit à se transformer soi-même librement et éventuellement à évoluer dans son identité. D'où le travail (d'émancipation) vis-à-vis de ce qui peut empêcher cette connaissance de soi et cette transformation libre de soi.

Le versant anti-moderniste comprend en revanche la critique de cette valeur de l'individu, de la référence occidentale à l'écrit et aux droits de l'homme, à la rationalisation, aux jugements de valeur, etc. « Un positionnement post-moderne se caractérise par le rejet fondamental de toute forme de discours ayant une visée transcendantale et totalisante » en appuyant sur le caractère local de toute vérité et de tout discours<sup>1393</sup>.

La critique sociale exercée dans le groupe est moderniste lorsqu'elle dénonce les inégalités de classe sociale, de revenus, masquées par la société capitaliste-démocratique. Elle peut aussi être jugée par les autres « anti-moderniste » lorsqu'elle met en avant la nécessité de la condamnation, de la répression de certaines libertés pour empêcher d'autres oppressions jugées prioritaires.

---

<sup>1391</sup> MICHAELS, W. B. « Toutes les inégalités n'offensent pas le candidat Barack Obama » dans *Le Monde Diplomatique*, juin 2008, pp. 8-9.

<sup>1392</sup> POIRIER, S. « La (dé)politisation de la culture ? » [en ligne] dans *Anthropologie et Société*. v28. N°1. 2004, pp. 7-21. Disponible sur : [www.erudit.org/revue/as/2004/v28/n1/008568ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/as/2004/v28/n1/008568ar.pdf)

<sup>1393</sup> ALHADEFF, M. « Les enjeux de la critique dans le paysage anglo-saxon de l'éducation : petite course à travers les champs », op.cit. p. 137

Le pôle réformiste/ le pôle radical	
Au cœur des controverses, un autre pôle de description d'inclination dominante distingue critique réformiste et radicale (sortie du régime du capitalisme)	
Critique réformiste	Critique radicale
Accent critique tantôt sur la non-conformité d'une épreuve à l'ordre de grandeur qui lui est sous-jacente (critique corrective)	Contestation d'une épreuve en tant qu'elle est fondée sur des principes d'équivalence dont on réfute la validité dans le genre de situations auquel cette épreuve est associée

Les deux critiques ont dans la recherche-action leur tendance réformiste et radicale. La critique artiste en tant que refus du désenchantement né des processus de rationalisation et de marchandisation du monde inhérents au capitalisme, suppose leur interruption ou suppression et implique une sortie du régime du capital. Le succès des idées de la « décroissance » auquel se réfère le groupe « interculturel » en est une illustration. En ce sens elle est radicale. Mais elle peut aussi, en critiquant l'oppression (y compris par les institutions), constituer un point d'appui pour le libéralisme (pour lever les barrières résistantes au changement comme les syndicats) du moment que les revendications de libération qu'elle porte sont entendues ou donnent l'impression d'être entendues.

De son côté la critique sociale cherche à résoudre avant tout le problème des inégalités et de la misère en cassant le jeu des intérêts individuels, mais si certaines solutions à ce problème peuvent apparaître radicales, elles ne supposent pas pour autant un arrêt de la production industrielle, de l'enrichissement de la nation et du progrès matériel et constituent donc un rejet moins total des cadres et des options du capitalisme. Pour exemple, dans les sous groupes pratiques « associative » et « frontalière », les revendications syndicales portent sur le respect du droit du travail (rémunération juste des heures travaillées, application des législations et de la convention collective de l'animation...) sans viser la sortie du salariat.

Les débats sur la radicalité, la compromission, l'écart entre les discours et les actes, la distinction entre stratégie de réforme (exemple : l'aménagement du système par le soutien scolaire<sup>1394</sup>) et de transformation sociale ont occupé une partie des échanges du groupe plénier ou de moments informels. Qu'est ce que la radicalité ? Est-ce être dans l'opposition, quitte à être taxé d'extrémiste, ou le fait de rester au centre ? Quel rapport entretenir aux institutions, les fuir ou y rester pour lancer des changements dans les failles ? Est ce d'être fidèle à ses idées (radical au sens de ses racines) ? Comment ne pas perdre de vue la question centrale dont il ne faut pas décrocher ? Comment se situer entre comprendre (être avec) et s'indigner (se révolter, se battre contre) ? Comment comprendre (et avoir de l'empathie) sans perdre de notre indignation, sans renier ses racines ? Quels sont les ressorts pour tenir (le collectif, le travail sur les contradictions) ?

La tension entre réforme et révolution ou en tous cas une tension entre le désir de révolution, de radicalité, et finalement des propositions très réformistes, est formulée par un chercheur-acteur au cours de la rencontre de juin 2005.

A.B. : « Je pense que ce débat là il fait exploser le groupe sur : c'est quoi la transformation sociale ? qu'est ce qu'on cherche à faire, qu'est ce qu'on cherche à provoquer, le débat sur l'excision effectivement on peut le remplacer par n'importe quoi, pour moi la différence c'est

<sup>1394</sup> M., regroupement de Concoret, janvier 2005

entre : provoquer le changement, ou accompagner les changements qui sont déjà dans l'air du temps, ou en deux mots dire est ce qu'on est réformiste ou révolutionnaire <sup>1395</sup>»

Une autre manière de formuler cette tension la situe dans une relation d'opposition entre deux conceptions de la citoyenneté :

F.L. (au sujet de l'accompagnateur universitaire) « il m'a semblé qu'un fossé culturel nous séparait : celui qui oppose une conception de la citoyenneté à la française basée sur l'affrontement et le rapport de force, à une conception de la citoyenneté à l'anglo-saxonne basée sur le contrat. <sup>1396</sup> »

Cette polarisation des discussions peut se présenter sous deux figures idéal-typiques entre « l'accoucheur » et le « militant » :

La figure du militant	La figure de l'accoucheur
Provoquer les changements Valeurs de révolution <sup>1397</sup> « fabriquer du temps de cerveau humain disponible pour la révolution » pour comprendre les mécanismes de la domination Question de la violence, de la puissance destructrice du capitalisme Rechercher la façon efficace de combattre le capitalisme Référence au syndicalisme révolutionnaire  Ne voit la société qu'au travers de rapports de force	Accompagner les changements Compréhension mutuelle, dialogue L'autorité à acquérir est liée à la « confiance » accordée grâce à des qualités de « communication » et « d'écoute » qui se manifestent dans le face-à-face avec les autres. Accent sur les exigences morales légitimes, la recherche du consensus, l'adhésion Recherche de ce qui unit les membres  Sous-estime les intérêts, rapports de force et la spécificité du capitalisme

De nombreux échanges dans le groupe ont trait à la question de la violence : violence que les militants produisent (verbale, des étiquetages, voire exclusion...), violence de l'environnement (images des guerres dans les médias, films hyper agressifs,...) <sup>1398</sup>. Le seul répertoire de la violence qui ne revient pas au devant de la scène par rapport aux années 1970 est celui la violence physique <sup>1399</sup>. Les protagonistes convergent pour énoncer que la violence vient du système capitaliste lui-même <sup>1400</sup>. C'est l'absence de régulation qui fait violence. Boltanski et Chiapello analysent effectivement cette absence de maîtrise comme un facteur de violence. « Sans fondement extérieur, le désir d'accumulation lui-même devient problématique (...) La recherche de profits illimités accroît la concurrence qui, si elle n'est ni freinée, ni régulée, confine à la violence <sup>1401</sup> ».

Les participants se divisent par contre entre ceux pour qui justement il n'est pas question d'employer les moyens de l'opresseur et ceux qui peuvent concevoir qu'on ne se libèrera pas de certaines oppressions par la simple discussion, ou l'adhésion volontaire (cf ci-dessous tension entre pôle « bolchevik » et « anarchiste »).

<sup>1395</sup> T. transcription, regroupement de la Turballe, juin 2005, p. 17

<sup>1396</sup> F., bilan personnel, 2007, p. 7

<sup>1397</sup> très présentes dans le groupe « frontalier »

<sup>1398</sup> Transcription du regroupement du Douron, juin 2004

<sup>1399</sup> SOMMIER, I. (entretien) « L'altermondialisme : une nouvelle forme d'engagement ? » op.cit

<sup>1400</sup> transcription, regroupement de Combrit, novembre 2006, cd N°2

<sup>1401</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op. cit., p. 583

### Des tensions entre idéaux-types démocratiques

Je fais l'hypothèse que les différents codes et grammaires, imaginaires politiques des chercheurs-acteurs les amènent à distinguer leur approche de l'éducation au politique selon leurs différents idéaux démocratique. J'ai exploré des registres concurrents de déclinaison de l'idéal démocratique entre les participants pour continuer à élucider leurs différends (ce qui permet d'interroger plus largement les logiques qui sous-tendent les mutations des rapports à la politique). Les acteurs de cette recherche-action partagent la critique d'une démocratie formelle : une insatisfaction à l'égard d'une définition de la démocratie et de la citoyenneté limitée au principe majoritaire et au vote, et le constat d'insuffisance d'une démocratie délégataire.

Par contre, les approches peuvent se nuancer voire s'opposer entre conceptions démocratique. Mon tableau ci-dessous s'appuie sur la mise à jour par Duchesne et Haegel (2007<sup>1402</sup>) de trois idéaux types démocratiques (conflictualisation, délibération, compétition) et les conceptions antagoniques de la démocratie repérées par Mouffe entre version délibérative (Habermas) et version agonistique<sup>1403</sup>.

Conflictualisation	Délibération
accent sur l'engagement et la politisation des participants, les rapports de force	Accent sur la capacité de la délibération à fonder la légitimité de la décision collective en lien avec les compétences déployées par les participants à la discussion, leur aptitude à formuler des arguments susceptibles de convaincre l'autre et à s'inscrire dans un processus de « compréhension intersubjective », visant l'entente (recherche morale de justification).

Les auteurs du « nouvel esprit du capitalisme » (Boltanski, Chiapello, 1999) nomment une zone de tension entre deux pôles théoriques, qui fait sens par rapport aux tensions internes de la recherche-action :

des théories souvent d'inspiration nitzschéo-marxiste <sup>1404</sup> , qui n'ont vue dans la société que violence, rapports de force, exploitation, domination et affrontements d'intérêts	des théories, qui s'inspirant plutôt des philosophies politiques contractualistes <sup>1405</sup> , ont mis l'accent sur les formes du débat démocratique et sur les conditions de la justice sociale.
---	--

<sup>1402</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « La politisation des discussions à l'épreuve de la comparaison : premiers enseignements d'une enquête en France, en Belgique francophone et en Angleterre sur le thème de l'Europe », communication présentée à l'atelier *Regards croisés sur la politisation des individus : ici et là-bas, hier et aujourd'hui*, 9ème Congrès de l'AFSP, Toulouse, 5-7 septembre 2007

<sup>1403</sup> MOUFFE, C. *Le Politique et ses enjeux. Pour une démocratie plurielle*. La Découverte/ M.A.U.S.S., 1994

<sup>1404</sup> ce courant tend à rabattre toutes les exigences normatives sur le plan des conflits d'intérêts (entre groupes, classes, peuples, individus, etc.). C'est en ce sens que ce courant s'auto interprète comme un radicalisme critique. BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit.

<sup>1405</sup> Développé dans ces quinze dernières années, en réaction au premier dans une large mesure, et en partant des limites auxquelles conduit la philosophie du soupçon (Ricoeur), ce courant a approfondi l'analyse des principes de justice et des bases normatives du jugement, mais souvent au prix d'un déficit dans l'examen des rapports sociaux effectifs et des conditions de réalisation des exigences de justice et d'une sous-estimation des rapports de force

J'ai présenté synthétiquement dans le chapitre II.1.1. de la thèse (« Politique, démocratie : des enjeux de lutte pour la définition légitime ») un tableau plus large d'idéaux types démocratiques, composantes d'un régime démocratique, fruits de traditions exprimées dans l'histoire politique de l'Europe occidentale, en particulier en France. Le modèle vers lequel incline le groupe « frontalier » dans les justifications est celui de la démocratie substantielle. Tandis que le groupe « interculturel » se rapprocherait d'un compromis entre idéal démocratique « procédural » et « libertaire ».

Cette tension entre les deux sous groupes (interculturel, frontalier) peut aussi être interprétée comme contradiction entre agir stratégique (par lequel on cherche à exercer une certaine influence sur l'autre – ex. propagande de type politique) et communicationnel (par lequel on cherche à s'entendre avec l'autre, de façon à interpréter ensemble la situation et à s'accorder mutuellement sur la conduite à tenir)<sup>1406</sup>. Dans le deuxième pôle « communicationnel » les participants insistent sur l'émancipation des individus par le développement de leur capacité à s'autodéterminer par la discussion publique. Ils sont guidés par des actes d'intercompréhension (place pour l'affectif, l'interrelationnel, l'interactionnisme) : un accord obtenu par la communication a un fondement rationnel, il ne peut notamment être imposé d'aucun côté (l'accord repose sur des convictions communes).

Tandis qu'à l'autre pôle, les pratiques ont une visée d'efficacité (transformation du réel). Les activités y sont primordialement orientées vers le succès propre. Le groupe « interculturel » oscille entre reconnaître (et assumer) ou non qu'il condamne des pratiques comme les mutilations génitales (l'excision par exemple, et donc auquel cas au nom d'un jugement de valeur<sup>1407</sup>).

Dans le cas où il prendrait position contre les pratiques de mutilation génitale, le différend disparaîtrait et deviendrait un litige qui ne porterait que sur le fait que le groupe « interculturel » pense qu'une stratégie éducative et de dialogue sera plus efficace qu'une loi d'interdiction. Auquel cas la question des rapports entre les moyens et les fins éclaircirait la lecture de ce qui distingue l'approche des participants en terme de stratégie de transformation sociale et d'éducation au politique.

Corcuff<sup>1408</sup> met en lumière ce qu'il appelle les antinomies de la transformation sociale au travers d'une relecture de Rosa Luxemburg, c'est-à-dire les contradictions que l'action émancipatrice a à assumer, par la question classique des rapports moyens-fins. Cette question générale se développe sur un terrain précis : celui de la liberté et de la démocratie, sous la forme d'une interrogation quant aux moyens utilisables pour parvenir à une société plus libre et plus démocratique. Il schématise un espace à deux pôles, nécessairement réducteur mais utile pour se repérer entre le pôle anarchiste et le pôle bolchevik, espace qui révèle des correspondances avec l'opposition proprement philosophique entre le pôle kantien et le pôle machiavélien.

<sup>1406</sup> HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société ; Tome 2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Fayard, 1987 ; Trad. de Theorie des kommunikativen handels, Suhrkampverlag, 1981.

<sup>1407</sup> Ce qui a effectivement été le cas (par exemple la condamnation de l'excision, au moment de l'invitation au film d'Ousmane SEMBENE « Moolaade »), mais avec des mouvements ensuite de retrait ou des contradictions par rapport à cette affirmation (le groupe s'interdit tout jugement de valeur)

<sup>1408</sup> CORCUFF, P. « De Rosa Luxemburg à la social-démocratie libertaire » dans *Contretemps*. N°6, février 2003, Textuel, pp. 101-108.

<p>Groupe « frontalier » « Nous cherchons tous les moyens de lutter contre cette société capitaliste » (...) la façon « efficace » de combattre le capitalisme (...) et la plus « juste » de combattre le capitalisme <sup>1409</sup> ».</p>	<p>Groupe « interculturel » « Il faut être en accord entre nos paroles et ce que nous faisons <sup>1410</sup> » La mise en question critique de l'autorité est au cœur des morales et éthiques anarchistes.</p>
<p>Pôle bolchevik Les Bolcheviks vont défendre une position plutôt « machiavélique » d'hétérogénéité forte des moyens et des fins, c'est-à-dire presque tous les moyens sont bons pour aboutir aux fins recherchés – l'abolition du capitalisme- y compris de formes de répression contre les adversaires. Cela se rapproche sur le plan philosophique de la position de Machiavel dans Le Prince. Les Bolcheviks partent d'un constat quasi-sociologique : les organisations révolutionnaires parce qu'elles baignent dans la société capitaliste, tendraient à être influencées par elle et à dévier de leur but révolutionnaire. La démocratie ne s'est pas établie par des méthodes démocratiques, et il faudrait des méthodes violentes pour faire advenir une autre société (Lénine, Trosky). Les capitalistes n'abdiqueront pas volontairement leur statut et privilèges, encore moins leur mainmise sur la société.</p>	<p>Pôle anarchiste Les anarchistes défendent la continuité et l'identité entre les fins et les moyens (ils sont proches en cela de positions philosophiques comme celles de Kant). Pour eux, s'il n'y avait pas une telle continuité, les fins risqueraient d'être contaminées par les mauvais moyens utilisés ; d'où le refus anarchiste du centralisme du parti, de l'autorité, de la prise du pouvoir d'Etat ou de la participation aux élections (cf conflit de Bakounine avec Marx et ses partisans au sein de la première internationale <sup>1411</sup>). Pour la pensée et la pratique libertaire, la fin est nécessairement contenue dans les moyens. L'objectif final est entièrement contenu dans le moment présent. Ce positionnement éthique tend donc à récuser la composante stratégique de l'action révolutionnaire.</p>

### Les Cités, architectures des justifications

Les cités forment des grilles de lecture qui regroupent les registres argumentatifs typiques des discours des acteurs sociaux (idéologies). Les grandeurs auxquelles se réfèrent les Cités, sont particulièrement saillantes dans les situations de dispute. J'ai reconstitué à partir de l'étude des principes de justice auxquels font référence les acteurs au moment des controverses les caractéristiques principales de deux Cités. Il s'agit bien d'idéal type mais ces modèles traversent les postures de chacun des membres et des groupes à différents moments ou selon les situations. Le groupe plénier a engendré une confrontation de définitions du « social » concurrentes et parfois inconciliables <sup>1412</sup>.

<sup>1409</sup> F.L., bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur des démarches d'éducation populaire en Bretagne. Actes d'une recherche-action Janvier 2003-Septembre 2007*. SCOP Le Pavé, Mai 2009, pp. 175-186

<sup>1410</sup> S.B., Transcription, regroupement de Saint-Brieuc, novembre 2004, cassette N°6

<sup>1411</sup> L'anarchisme refuse la distinction utilitariste et machiavélique entre fin et moyens (la fin « idéale » justifiant les moyens les plus répugnants ou les plus contraignants)

<sup>1412</sup> En politisant leur cause (procédé de généralisation d'un problème) les acteurs découvrent des visions désaccordées du monde social (antagonistes). *POLITIX*, « Causes entendues. Les constructions du mécontentement (1) ». Presses de la fondation nationale des sciences politiques. N°16. Quatrième trimestre 1991, pp. 10 à 12

Les manières de concevoir l'éducation au politique et donc la politisation, opposeraient dans leur vision et construction de la transformation sociale une Cité « interculturelle » à une Cité « marxiste ».

Catégories <sup>1413</sup> - Principes de jugement - Formes de justice - Anthropologie et naturalité de la cité	Monde d'inspiration culturaliste	Monde d'inspiration marxiste
<b>Principe supérieur commun</b>	La reconnaissance de la différence de l'Autre	Le conflit
<b>Etat de grand</b>	à l'écoute, tolérant, humble, se considérer chacun comme oppresseur potentiel, liberté, indépendance, ouverture d'esprit, curiosité, cohérence, autonomie, empathie, se laisser envahir par la connaissance de ce qui n'est pas moi	Anticapitaliste, prend parti, se positionne, engagé, révolté, rebelle, résistant, le combat, la lutte, le dévoilement, la provocation
<b>Etat de petit et déchéance de la cité</b>	ethnocentrisme (prétendre à la supériorité de sa culture ou de ses valeurs), jugement de valeurs, propagande, apporter la bonne parole ou des recettes, le missionnaire, convertir, militant chevillé au corps, l'universel, les certitudes, être éducatif, pointer des "coupables " ou des "opresseurs", transformation sociale décidée d'en haut, l'enfermement dans sa culture (forteresse), l'ironie, la virulence, l'écrit, la loi <sup>1414</sup> , la pratique politique entendue comme partisane et adversariale	tolérance, effacement de ses valeurs, neutre, civisme, politesse, respect des traditions, des moeurs, de la religion, de la communauté, des castes, de la famille, « small is beautiful », micro, local, libéral
<b>Répertoire des sujets</b>	Culture de paix, fraternité L'Autre (culture nationale, régionale, minoritaire), l'authenticité Solidarité, non violence, non discrimination, Respect des droits humains, dignité et valeur de tous les individus La complémentarité Le contact, le dialogue authentique, la relation authentique interpersonnelle, Modestie, ouverture d'esprit, avouer nos ignorances.	Révolutionnaire, syndicaliste, militant, laïc et athé, anticapitalisme, adversaires Prise en compte des structures et des institutions Approche macro, système Historicité

<sup>1413</sup> pour les définitions de chacune des catégories, voir le chapitre « grandeurs, régimes de justification, Cités, esprit du capitalisme », dans les « notions clefs »

<sup>1414</sup> « la loi ne transforme pas la société », transcription regroupement de Combrit (cd N°2, 52'09), octobre 2006



<b>Répertoire des objets et des dispositifs</b>	<p>Le doute, l'oralité, l'informel</p> <p>Part d'éducation personnelle " reçue et non délivrée", importance accordée aux expériences de solidarité, gage d'ouverture, de tolérance des différences</p> <p>Le management de la différence</p> <p>Place des émotions, de la convivialité, de la famille, fête traditionnelle, partage du quotidien, le bon voisinage, communauté, spiritualité</p> <p>Dispositions anti-institutionnelles : tradition anti-autoritaire et antihiérarchique de la critique artiste, attachée à dénoncer la « domination » plutôt que « l'exploitation », ne pas vouloir réformer le monde et les autres avant de nous être mis nous-mêmes en question</p>	<p>La Loi, les politiques publiques, le droit, les droits collectifs</p> <p>interdire, prévenir et éduquer</p> <p>Les conditions matérielles (exploitation) et existentielles (aliénation)</p> <p>Les classes sociales, les revenus, la redistribution (impôts...)</p> <p>Place de l'analyse et des savoirs livresques, de la connaissance des doctrines, des théories critiques.</p>
<b>Relation naturelle entre les êtres</b>	<p>vivre harmonieusement, et parler, avec le non-semblable</p> <p>Agir avec, se rencontrer, se transformer</p> <p>Accepter de déconstruire ses repères</p> <p>s'engager sans porter de jugements</p> <p>Faire confiance</p>	<p>Hiérarchie des classes sociales, division internationale du travail,</p> <p>Hiérarchie de ses propres valeurs</p> <p>Expression des conflits, travail sur ce qui divise</p>
<b>Formule d'investissement</b>	<p>La déconstruction (remise en cause) de ses propres repères, valeurs</p> <p>Adaptabilité, tolérance</p> <p>Conception au cas par cas : transcendant</p>	<p>Le dévoilement des formes d'exploitation et d'aliénation et des contradictions</p> <p>Conception holiste, universaliste</p>
<b>Rapport de grandeur</b>	<p>Apprendre à apprendre des autres<sup>1415</sup></p> <p>Question de l'égalité de considération privilégiée</p> <p>Force sur laquelle repose ce partage inégal : inégalités des savoirs et des opinions, préjugés</p> <p>action privilégiée par rapport à la reconnaissance de l'égalité de chaque culture, faire preuve d'humanité et de compréhension</p> <p>Différentiel de pouvoir liée à la reconnaissance</p>	<p>Prendre en compte les contradictions, les ambivalences</p> <p>Question de l'égalité socio-économique privilégiée</p> <p>Force sur laquelle repose ce partage inégal : Inégalités socio-économiques</p> <p>Différentiel de pouvoir liée à la propriété des moyens de production</p>

<sup>1415</sup> « nous interroger dans nos propres repères, accepter en même temps d'être déboussolés », transcription du regroupement de Monteneuf, janvier 2006

<b>Epreuve modèle</b>	Rencontre de l'autre quel qu'il soit, si différent soit-il <sup>1416</sup> Expérimenter des modes d'appréhension différentes du monde Savoir s'adapter à de nouvelles circonstances, compréhension mutuelle Changement attendu : de comportement, de relation <sup>1417</sup>	Dénonciation des injustices Conflits sociaux Grève, occupation, révolution Changement attendu : organisationnel, institutionnel, politique
<b>Mode d'expression du jugement/ Forme de l'évidence</b>	Reconnaissance de l'autre, la pédagogie de la rencontre interculturelle apprendre à gérer l'inattendu / Un tel sera jugé petit s'il a tel comportement : exclusion, arriver à des camps où on ne peut plus discuter	Critique sociale nouveaux droits collectifs/ Un tel sera jugé petit s'il a tel comportement : se prétendre neutre, apolitique, fataliste
<b>Dignité des personnes</b>	Prendre en compte la différence de l'autre au même titre que les autres différences (sexe, classe sociale, etc...), que les langues	La participation au conflit social
<b>Figure harmonieuse de l'ordre naturel</b>	la paix <sup>1418</sup> , la co-construction d'une citoyenneté planétaire, un apprentissage mutuel de la liberté d'être différent les uns près des autres, les uns avec les autres, de la liberté en général	Société la plus égalitaire possible (le moins d'écart de revenus et entre possibilités de se réaliser) Economie resocialisée au bénéfice du plus grand nombre

<sup>1416</sup> « mettre en question notre conviction intime de supériorité culturelle car elle repose sur l'écoute qui nous oblige à accepter en nous-même, sans comparer ni juger, la démarche de l'autre, ce qui évidemment met en danger notre identité et même notre existence. », idem

<sup>1417</sup> « que ça génère des rapports plus ouverts avec les gens d'autres pays, mais aussi avec des gens ici qu'ils soient migrants, de voisinage ... ou de sources diverses », idem

<sup>1418</sup> « si tout le monde est valorisé, on se fera pas taper dessus, chacun aura sa validité. », idem

L'extrait qui suit est un extrait de la manière dont se formule la vision du monde de chaque groupe :

Extrait du monde « interculturel »	Extrait du monde « marxiste »
<p>D.D. « Je ne peux pas prendre position à tout moment comme militante de l'anti-excision, même si c'est une chose qui me révolte, c'est bien que d'autres le fassent, moi je suis dans ce cas précis, écoutante d'un monde différent qui ne me donnera sa confiance que si je le respecte, qui ne changera (peut-être) que si je sais l'entendre. Laissez moi vous dire, pour finir, que je ne CROIS PAS que notre culture des Lumières soit supérieure à celle de n'importe quelle tribu africaine, pour certaines choses oui, et d'autres non, ça ne veut pas dire que je suis prête à me faire exciser, je ne suis pas née dedans, c'est tout, donc je ne peux donc pas juger de ce que je ferais si j'étais à leur place. Et même, ça me fait mal d'entendre ces mots que vous dites, parce qu'il s'agit de gens que j'aime, et parce qu'ils ne peuvent évoquer que douleur et révolte chez ceux que nous avons pillés, massacrés, déportés, écrasés et arrachés à leurs civilisations qui valaient bien les nôtres. <b>Au lieu de parler d'excision, pourquoi n'avoir pas mis sur le tapis, par exemple, la colonisation au nom des valeurs républicaines ? (...) Prendre parti</b> c'est faire un arbitrage, un tri, un grand ménage dans l'espace pour balayer, installer une frontière aveuglante entre les points de vue, et si possible décréter que l'un doit partir à la poubelle et l'autre non. Je ne dis pas qu'on ne soit pas tentés de penser, agir, ressentir comme ça à certains moments, poussés par la nécessité des luttes, et la réalité des oppressions, mais c'est probablement l'aveu d'un échec en terme humain que d'aborder la politique de cette seule façon, a priori et dans tous les cas, et le renvoi à une seconde oppression qui remplacera la première.</p> <p>Cette manière de considérer la chose politique me paraît en outre être beaucoup plus une source de dépolitisation que le contraire, parce qu'elle se donne pour objectif d'exclure, de diviser, de créer des frontières et de détruire nos relations aux autres, et dans la mesure où, précisément une partie de la société court le risque de se voir bottée en touche, c'est instaurer une méthode inefficace : <u>n'est ce pas ce que nous avons voulu démontrer lors de la discussion sur l'oppression du vote majoritaire ? une éducation doit avoir une valeur pour la collectivité, ou n'a pas de sens, la politique doit être l'affaire de tous, toutes opinions confondues, ou ce n'est qu'une mascarade.</u>»<sup>1419</sup></p>	<p>G.T. « La recherche action m'a quand même permis d'acquérir des notions importantes. Il y a deux dimensions très différentes : le travail en sous-groupes et le grand groupe. <b>En grand groupe, ce que j'en ressors, c'est plutôt une tentative de confrontation entre les approches plus humanistes, d'ouverture culturelle, de respect de l'autre et une approche plus éducation populaire, même anticapitaliste./</b> R.L. : « tu veux dire une approche plus politique ? »/ G.T. : « ouais, en tout cas positionné plus politiquement. »<sup>1420</sup></p>

### Une typologie des modèles d'apprentissages en fonction des stratégies de transformation sociale

Il découle de ces différentes Cités, des tensions entre différents modèles d'apprentissages privilégiés en fonction des stratégies de transformation sociale. Je me suis inspirée ici d'une distinction de pratiques étudiées dans le cadre d'un travail international sur les pratiques émancipatrices<sup>1421</sup> :

<sup>1419</sup> bilan D., dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009

<sup>1420</sup> bilan G. et R., dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009

<sup>1421</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Syllepse, 2009, p. 227

<p>La première conception relève du modèle (1) ci-dessous humaniste philanthropique dans la recherche-action ou modèle « accoucheur »</p>	<p>La deuxième se rapproche d'un modèle marxiste (2) dans la recherche-action, objectif de lutte prioritaire</p>
<p>- une conception « éducative »          Cette stratégie propose le développement des compétences propres à l'action émancipatrice, en termes de capacitation de l'individu et du groupe.          Objectif premier : développement des capacités des personnes pour agir sur les défis rencontrés en facilitant la construction de savoirs, savoir-faire, savoir-être. Les expériences s'interrogent sur l'éducation, sur son rôle émancipateur, elles cherchent à rompre sa dynamique traditionnelle, réinventer ses formes, moments et outils, développer l'autonomie de l'individu et du collectif pour pouvoir penser et agir, en mobilisant des solidarités organisées.</p>	<p>- une conception « conscientisatrice-mobilisatrice »          L'apprentissage comprend à la fois le travail de dévoilement de l'aliénation articulé à l'exploitation, et un apprentissage dans l'action. Recherche directe de la conscientisation (de l'historicité de l'ordre social), de la mobilisation, du développement de la participation et de la lutte sociale.          Objectif premier : articulation de l'individu et du collectif, du micro et du macro, pour l'engagement dans la transformation sociale, exercice politique du plus grand nombre pour la construction d'une participation au conflit social.</p>

Je développe ci-dessous cette distinction en éclairant les sources philosophiques, pédagogiques, psychologiques et politiques qui ont inspiré de près ou de loin ces éducateurs populaires.

### 1) La conception d'inspiration humaniste

Cette conception a reçu les influences du modèle d'inspiration rogérien centré sur le développement de la personne, humaniste philanthropique.

Ce modèle prend place dans le contexte de l'héritage traumatique du stalinisme et du colonialisme, avec l'influence croisée, de la psychologie américaine, de l'anthropologie, sur les sources d'un humanisme chrétien (prolongé par Freire entre autres). La métaphore de l'accoucheur symbolise la stratégie d'émancipation privilégiée par les tenants de ce modèle. Le regard qui se construit dans ce modèle se situe en aval de plusieurs sources d'influences :

- l'influence de la psychologie américaine
- l'expérience de pédagogie des opprimés de Paulo Freire
- la construction de la notion d'interculturel

Les années 55-60 en France témoignent de la diffusion de plusieurs approches issues de la psychologie américaine. D'une part, après beaucoup de méthodes très rationnelles en formation d'adultes la dynamique de groupe (le T-group) connaît un succès comme nouvelle méthode de formation aux relations humaines, de type expérientiel et voulant aboutir à un modification en profondeur des attitudes (Lewin, Moreno : en 1956 première semaine d'essai en France expérimentation par plusieurs groupements)<sup>1422</sup>.

<sup>1422</sup> LAOT, F. et OLRV, P. *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Institut national de recherche pédagogique, 2004.

D'autre part, l'approche non directive de Rogers se diffuse<sup>1423</sup>, en concordance avec la croissance économique, alors que jusqu'en 1945 l'influence marxiste était très importante<sup>1424</sup>. Rogers, est un psychologue qui expérimente des thérapies centrées sur le développement de la personne (approche théorisée en 1931). Cette approche consiste dans l'importance de l'écoute dans la relation pédagogique. Le rôle du maître n'est plus d'imposer le savoir mais d'accompagner l'apprentissage de celui qui veut acquérir le savoir, de l'amener à ce qu'il trouve la solution, dans une attitude d'aide positive (médiateur qui fait se poser des questions). Trois principes caractérisent son approche : l'écouter sans le juger, le condamner a priori/ essayer de le comprendre (empathie)/ sans renoncer à être soi (exister soi-même face à l'autre), si on n'est pas soi-même authentique, comment demander à l'autre de l'être (congruence).

Une deuxième influence sur le monde de l'éducation populaire provient de Freire qui rejette toute doctrine, tout dogme, toute vérité absolue...Il met en avant la notion de dialogue (comme relation horizontale et exigence existentielle) - pas de dialogue sans amour profond, humilité et foi dans les hommes- et de conscientisation (qui est une dynamique aussi collective qu'individuelle). Contre la relation verticale d'inégalité entre l'opresseur et l'opprimé typique de l'éducation bancaire, la première qualité du dialogue est l'écoute. Cette éducation commence par la libération de la parole et lie action et réflexion. « L'approche de transformations sociales menées uniquement à partir de politiques publiques sociales et éducatives conçues et décidées depuis l'appareil d'Etat, même si elles sont votées par les chambres de représentants, est vouée à l'échec. On ne décrète pas le changement structurel et la participation active, on les construit. (...) L'éducation comme vecteur de conscientisation et facteur essentiel du développement nous met devant le défi d'entreprendre la transformation du bas vers le haut, et en interaction avec les différents acteurs sociaux. Peut être la transformation sociale commence-t-elle par la reconnaissance et la valorisation des savoirs alternatifs, des savoirs des gens opprimés »<sup>1425</sup>. L'éducateur ne travaille pas « pour » les personnes qu'il accompagne, et il essaie de faire le minimum possible « à la place de ». Le changement n'est pas le résultat d'une superposition de quelque chose de nouveau venant de l'extérieur ; il résulte d'une transformation décidée par les personnes directement concernées par ce changement.

Troisièmement, le référentiel de l'interculturel apparaît progressivement comme une influence marquante pour ce modèle. La notion d'interculturel est issue d'une cartographie d'inspirations croisées entre :

- le relativisme culturel (porté par Lévi-Strauss, C. *Race et histoire*. UNESCO. 1952) qui pose le principe qu'aucune civilisation ne peut prétendre à une supériorité sur une autre<sup>1426</sup> (dont l'on retrouve l'influence à *Peuple et Culture*<sup>1427</sup>).

<sup>1423</sup> LOBROT, M. *L'animation non directive des groupes*. Payot, 1974

<sup>1424</sup> CHOSSON, J.-F. « L'entraînement mental : une histoire au sein de l'histoire » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 71

<sup>1425</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.). *ibid.* pp. 70-72

<sup>1426</sup> Un éditorial d'un journal d'association d'éducation populaire fait par dans un hommage à Claude Lévi-Strauss de ce qu'il a apporté « la nécessité de considérer toutes les cultures avec la même bienveillance, parce qu'elles sont également dignes, et aussi parce que, par-delà leur diversité, elles sont porteuses d'une certaine universalité. Sur les risques contenus dans l'uniformisation imposée par une économie conquérante de territoires, de ressources et de main d'œuvre : avant l'heure, les dangers de la mondialisation et ses tropiques attristés étaient repérés et dénoncés. Il a contribué à enseigner la polyphonie du monde. », *LIGNES D'ATTAC*, « éditorial », N°79, janvier 2010

<sup>1427</sup> cf dans Annexes 1. Les idées influentes dans l'association Peuple et Culture entre 1967 et 1979

- le mouvement de non-alignés (en 1955 la conférence de Bandung) avec la place centrale qu'y occupent les thèmes identitaires, la revendication de la singularité culturelle<sup>1428</sup> face à la prétention universaliste du dominateur occidental
- les chercheurs fondateurs du subalternisme<sup>1429</sup> dans le sillage du CODESRIA<sup>1430</sup> fondé par Amin dès 1973 à Dakar (l'un des premiers à s'être élevés contre l'eurocentrisme) ;
- l'appropriation du concept de culture par des disciplines connexes de l'anthropologie (dans les années 1980), avec notamment le développement des 'cultural studies', relayé dès 1979 par l'UNESCO : « quiconque est replié sur sa culture se trouve toujours en état de guerre du moins latente »<sup>1431</sup>. Les sciences de l'éducation utilisant également la pédagogie interculturelle dans ces institutions internationales (UNESCO, OFAJ, Conseil de l'Europe, etc.) et puisant dans l'approche de la dynamique de groupes et la psychologie sociale ;
- les tenants de ce modèle font référence, plus récemment, à Habermas (l'agir communicationnel<sup>1432</sup>), Demorgon<sup>1433</sup> (philosophe et sociologue, expert consultant auprès de l'UNESCO, qui défend le transpolitique)<sup>1434</sup>, et au mouvement de « l'après développement » au travers de Latouche<sup>1435</sup> qui prône un pluriversalisme (critique de l'occidentalisation du monde, rejet de l'universalisation d'un modèle de développement, mise en valeur de sociétés qui se situent en dehors du grand mouvement de modernisation).

## 2) les influences du modèle d'inspiration marxiste

Le modèle d'inspiration marxiste croise deux héritages : marxiste et monde « civique » (selon l'école des conventions).

Le modèle d'inspiration marxiste (plutôt en référence au jeune Marx) s'intéresse et relie l'exploitation (socio-économique) et l'aliénation (culturelle). Ce modèle vise la lecture critique de l'économie politique, la critique sociale et la critique artiste, par le dévoilement des contradictions.

Cette approche insiste sur les divergences d'intérêts entre collectifs (la constitution de clivages) et leurs conflits inévitables. Le modèle marxiste n'admet pas l'hypothèse d'une harmonie spontanée dans la société humaine. Ainsi l'intérêt individuel (privé) peut s'opposer et s'oppose souvent à l'intérêt commun, les passions des individus et plus encore de certains groupes ou classes ne s'accordent pas spontanément avec la Raison...L'harmonie que les grands individualistes comme Rousseau, avaient cru découvrir entre la nature et l'homme n'existe pas, l'homme lutte contre la nature...qui dit contradiction dit problème à résoudre, difficultés, obstacles – donc lutte et action- mais aussi possibilité de victoire, de pas en avant (ni pessimisme définitif ni l'optimisme facile).

<sup>1428</sup> ZIEGLER, J. *La haine de l'occident*. Albin Michel, 2008, pp. 38-40

<sup>1429</sup> AMSELLE, J.-L. *L'occident décroché : enquête sur les postcolonialismes*. Stock, 2008

<sup>1430</sup> Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique

<sup>1431</sup> BOURRIEAU, J. *L'éducation populaire réinterrogée*. L'Harmattan, 2001, pp. 209-211

<sup>1432</sup> HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Op.cit.

<sup>1433</sup> DEMORGON, J. auteur aux éditions Anthropos de *Complexité des cultures et de l'interculturel. Contre les pensées uniques*. (3ème éd.) 2004 ; *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*. 2003 ; *L'histoire interculturelle des sociétés* (2ème éd.) 2002 ; *L'interculturalisation du monde*. 2000

<sup>1434</sup> « Mais, si les conditions naturelles et sociales sont pleines d'oppositions, rien n'empêche qu'elles ne se conjuguent en complémentarités. », Document du sous groupe interculturel, décembre 2004

<sup>1435</sup> LATOUCHE, S. *L'occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, La Découverte, 1989.

Ce modèle défend qu'une émancipation réelle suppose de reconnaître les rapports de force. Pour Marx tous les rapports de production se caractérisent par un rapport d'exploitation. L'exploitation est objective, elle est un rapport entre classes à l'échelle macrosociale et non une relation entre des individus (plus ou moins retors, naïfs, faibles, bons, etc.).

Tout ce qui dilue l'antagonisme de classes dans un vague humanisme philanthropique répugne aux tenants de ce groupe. Il y a place pour les jugements de valeurs, la critique de toutes les illusions... et aussi pour la transmission de grilles d'analyse, et une lecture de critique de l'histoire. L'inégalité devant la propriété économique est décisive. C'est elle qui va entraîner ensuite toute une chaîne d'inégalités qui dépassent la sphère productive : inégalités dans l'accès aux richesses sociales, dans leurs temps et leur mode d'existence, dans l'espérance de vie, la santé, la consommation, l'accès à des fonctions politiques, selon les classes sociales. Cette division du travail va conforter les richesses des uns (ceux qui ont les ressources de départ) et mutiler les autres.

Le marxisme critique l'aliénation ou l'illusion morale, idéologique, notamment religieuse qui prend les actes inhumains pour des péchés (la faute, la déchéance morale) et dresse à la résignation déguisée en respect. Alors que le premier modèle d'éducation au politique d'inspiration culturaliste exalte le respect, le modèle d'inspiration marxiste encense la critique comme forme éminente de respect. Pour Condorcet, cela impliquait, un effort philosophique intense. La critique suppose jugement et rapport aux valeurs : elle n'est pas neutre et met en œuvre au contraire en œuvre une subjectivité critique impliquée<sup>1436</sup>.

La deuxième source d'inspiration de ce modèle est le monde « civique » (la République démocratique), tel que décrit par l'école des conventions, basé sur le guide syndical, inspiré par le principe de justice d'égalité et de prééminence du collectif. D'où, selon cette Cité, l'importance des dispositifs législatifs, du registre légal, unitaire (renoncement au particulier) et des solidarités par le biais de l'Etat. Cette Cité insiste sur les sujets collectifs, et sur le rassemblement pour une action collective, la lutte, le débat, la parole, l'information, la codification.

<b>Explicitation des sources et repères des deux modèles d'éducation au politique</b>	
<b>Monde d'inspiration culturaliste</b>	<b>Monde d'inspiration marxiste</b>
Théorie humaniste classique Valeur de l'individu, libre arbitre (autonomie), Kant idéalisme Lévi-Strauss <sup>1437</sup> Humanisme philanthropique (compassion, sympathie pour) La philanthropie a pour conception le solidarisme libéral, chacun est libre de s'engager, d'aider l'autre, il n'y a pas de contrainte. Approche socratique Respect, compréhension	Les Lumières Révolution française Marx, matérialisme Machiavel Humanisme militant Relation entre diffusion des savoirs et émancipation politique Voltaire Critique, jugement Prééminence du collectif Universel, laïcité voire athéisme Optimisme sur la possibilité de transformer le système capitaliste mais

<sup>1436</sup> « Il n'existe pas de critique désimpliquée, objective, impartiale, équilibrée ». BROHM, J.-M. "Cinq thèses abrégées sur la critique" dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 115

<sup>1437</sup> LEVI-STRAUSS, C. *Race et histoire*. UNESCO, 1952

<p>Doute, transcendant Pessimisme sur la possibilité de transformer le système capitaliste mais optimisme (confiance en l'homme)</p>	<p>pessimisme vis-à-vis de l'homme (l'homme est un loup pour l'homme sans règle) 'la fin peut justifier les moyens' (Machiavel)</p>
<p>Idéologie animationniste<sup>1438</sup>, non directivité Centrage sur la construction d'une meilleure relation d'individu à individu (fondées sur des rapports d'égalité) Omnipotence de l'éducation : confiance en la capacité de déterminer le bien et le mal Hypothèse que les conflits interculturels relève d'incompréhensions ou de préjugés les uns à propos des autres, de difficultés à métacommuniquer « Reconnaissance de la personne, culture du compliment »<sup>1439</sup> Agir communicationnel<sup>1440</sup> La manière de communiquer fait l'objet de plus d'attention que la matière (le contenu de la communication) elle-même.  « celui qui aura appris à vivre harmonieusement , et à parler, avec le non-semblable, ne sera pas (ou cessera d'être) un oppresseur potentiel , car il n'aura pas peur de ce qui ne lui ressemble pas , mais au contraire sera capable de "faire avec" dans tous les sens du terme<sup>1441</sup> »</p>	<p>Education populaire Centrage sur les savoirs et l'action collective Dénonciation, dévoilement des dominations et des contradictions en cherchant à relier les différents phénomènes (relations micro-macro, lecture globale de la société<sup>1442</sup>): « raccorder des pratiques locales à des analyses plus globales<sup>1443</sup> » Culture économique, connaissances des conditions de production Tous les rapports de production se caractérisent par un rapport d'exploitation. L'exploitation est objective, elle est un rapport entre classes à l'échelle macrosociale Le dévoilement de l'oppression, de l'injustice socio-économique, l'excès de pouvoir, la réification, l'auto-aliénation, et les institutions sont au centre de la réflexion. L'éducation doit permettre d'analyser leur origine sociale et institutionnelle et d'envisager les possibilités d'intervention et de changement (cf théorie critique de l'éducation<sup>1444</sup>)</p>
<p>Modèle « rogérien » Thèse culturaliste (Lévi-Strauss) Amour, générosité La transformation de soi permettra la transformation sociale</p>	<p>Modèle « marxiste » Thèse matérialiste Insistance sur les droits collectifs attention à la structure économique de la société et ses effets sur les rapports sociaux</p>

<sup>1438</sup> GOURDON, A.-M. « Animation, éducation populaire. Politique culturelle en France » dans C.N.R.S. *Animation, théâtre, société*. 1986, pp. 15-29.

<sup>1439</sup> TAYLOR, P., regroupement de juin 2004

<sup>1440</sup> HABERMAS, J. op. cit.

<sup>1441</sup> Transcription, regroupement de Monteneuf, janvier 2006

<sup>1442</sup> Transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005, disque A, et transcription regroupement Saint-Brieuc, 27 novembre 2004, cassette N°2

<sup>1443</sup> transcription, regroupement de Concoret, 15 janvier 2005

<sup>1444</sup> WULF, C. « Le retour de la science de l'éducation critique ? La théorie critique de l'Ecole de Francfort reconsidérée » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 128



<p>« Notre effort d'<i>éducation au politique</i> pour parvenir à <i>l'harmonie au niveau social</i> est inséparable de la recherche d'une <i>harmonie entre les hommes et la nature</i> et découle de celle de <i>l'harmonie intérieure</i>, c'est-à-dire de la gestion de notre propre intérêt. Aussi le repère de <i>l'authenticité</i>, si on ne lui accorde qu'une valeur heuristique, me paraît-il alors un bon <i>moteur d'exploration</i> de l'avenir humain. <sup>1445</sup> »</p>	<p>« Nous cherchons tous les moyens de lutter contre cette société capitaliste, mais aussi l'oppression sous la forme religieuse (voile, excision...) »<sup>1446</sup>.</p>
---	---

Ces deux pôles de l'éducation au politique ont été en conflit. Dans le premier modèle domine un individualisme axiologique et épistémologique de libre arrangement et libre confrontation. Ce pôle valorise l'idéalisme constitutif de la modernité politique : celui qui attribue à la poursuite par chacun de son intérêt propre la capacité de produire une optimalisation bénéfique à tous. Alors que le deuxième pôle met en avant une vision holiste, une conception universaliste, structuraliste, fonctionnaliste (du monde social) avec un mode de régulation politique centré sur l'Etat.

En m'intéressant au travail de Boltanski et Chiapello (1999), j'interprète ces deux modèles en relation avec deux formations idéologiques de l'esprit du capitalisme. Le premier modèle d'éducation au politique pourrait s'ajuster au troisième esprit, tandis que le deuxième est compatible avec le second. Le second esprit invoque des justifications qui reposent sur un compromis entre cité industrielle –exigences industrielles- et cité civique – ses valeurs civiles du collectif- sous-tendant la mise en place de l'Etat providence<sup>1447</sup>. Le nouvel esprit (le troisième) au contraire s'oppose au capitalisme social planifié et encadré par l'Etat – traité comme obsolète, étrié et contraignant- et en s'adossant à la critique artiste (autonomie et créativité) prend forme progressivement à l'issue de la crise des années 60-70 pour fournir de nouveaux appuis au capitalisme.

<p>Troisième esprit du capitalisme Esprit qui devra être quant à lui isomorphe à un <i>capitalisme « mondialisé »</i> mettant en œuvre de nouvelles technologies Cité par Projet ou monde en réseau</p>	<p>Second esprit du capitalisme Capitalisme animé d'un esprit de justice sociale Compromis Cité civique et Industrielle</p>
<p>Etat de grand : flexible, mobile, impliqué, adaptable, tolérance, se lier (cf « accepter de déconstruire ses repères ») Etat de petit : exclure</p>	<p>Etat de grand : égalité, droits collectifs, service public, unitaire Etat de petit : minoritaire</p>
<p><b>Compatible avec le Monde d'inspiration culturaliste</b></p>	<p><b>Compatible avec le Monde d'inspiration marxiste</b></p>

<sup>1445</sup> document du sous groupe interculturel, décembre 2004

<sup>1446</sup> F., bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009

<sup>1447</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op.cit. p. 18 et aussi p. 288

Les critiques ne peuvent tenir ensemble les différents motifs d'indignation et les intégrer dans un cadre cohérent, sans privilégier un axe au détriment des autres en fonction duquel elles déploient leur argumentation. Dans certaines conjonctures politiques, les différentes traditions critiques du capitalisme peuvent facilement diverger, entrer en tension, voire s'opposer violemment. Nous nous situons dans une phase de redéploiement de la critique parce que les justifications de l'esprit précédent (second esprit) sont en crise, et que le nouvel esprit n'est pas encore déployé. L'accumulation du capital est certes relancée mais au prix d'un déficit de légitimité que les capitalistes doivent combler pour faire perdurer le système. Un nombre croissant de personnes est insatisfait et inquiet, ce qui peut prédisposer à se montrer réceptif à la critique.

Pour autant le capitalisme a tendance à répondre à certaines demandes de la critique, tout en contournant les épreuves d'une autre critique qui lui sont de première importance. Ainsi la critique sociale s'est trouvée disqualifiée alors même que se développaient misère et accroissement des difficultés économiques et sociales qui suscitaient de plus en plus indignation, grâce à l'appui et à l'intégration de la critique artiste au discours du capitalisme. Le modèle d'inspiration «culturaliste» pourrait être en voie d'être incorporée idéologiquement par le nouvel esprit du capitalisme. Ce dernier peut faire semblant de prendre en compte les minorités culturelles et encourager une diversité culturelle, tant qu'elles ne remettent pas en cause les principes du capitalisme lui-même.

Les nombreux ouvrages sur le management de l'interculturel dans l'entreprise, et l'engouement que connaît actuellement la cause de la «diversité culturelle» dans les écoles de commerce ou auprès d'un homme d'affaire comme Schweitzer<sup>1448</sup>, témoignent de cette incorporation de la critique artiste de l'uniformisation culturelle. Ces auteurs se disent en faveur de la diversité tout autant comme stratégie managériale que comme position politique, «Soucieux d'offrir aux futurs dirigeants d'entreprise une perspective globale de l'interculturel dans le domaine des affaires<sup>1449</sup>», même le président Français, N. Sarkozy, a annoncé en janvier 2008 que «la diversité [était] bonne pour tout le monde» et annonçait que ce combat serait au centre de son mandat<sup>1450</sup>. Boltanski et Chiapello montrent de leur côté comment des travaux universitaires venus de courants tout à fait différents en faveur des réseaux se multiplient, au plus près de «la cité par projets». Ces courants participent de la naturalisation des réseaux, en mettant l'accent sur la communication, et en reprenant l'héritage kantien. L'auteur le plus influent étant Habermas avec sa théorie de l'agir communicationnel : le corpus des auteurs de management des années 1990 y fait beaucoup référence<sup>1451</sup>.

Cette situation de dévalorisation de la critique sociale est facilitée par la difficulté de repérage de l'adversaire (du responsable in fine de la misère des plus pauvres) rendu malaisé par la désindividualisation du capitalisme<sup>1452</sup>.

<sup>1448</sup> président de la Halde, Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité ancien président du groupe Renault et à ce titre plusieurs fois condamné pour discrimination syndicale, président d'honneur du Medef international : antiraciste, antisexiste et antisocialiste

<sup>1449</sup> « Carlos et Javier Rabasso publient en 2007 une introduction au management interculturel. Pour une gestion de la diversité », MICHAELS, W. B. *La diversité contre l'égalité*. Raisons d'agir, 2009 ; trad. de *The trouble with diversity : how we learned to love identity and ignore inequality*, Metropolitan Books, 2006, p. 11

<sup>1450</sup> idem, p. 13

<sup>1451</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op.cit. p. 227

<sup>1452</sup> auquel participe l'actionnariat salarié avec l'accroissement du nombre de petits porteurs, des capitaux anonymes, la multiplication des intermédiaires et les mouvements incessants exponentiels de capitaux, de rachats-fusion, idem, p. 622

L'offre de prise en charge de l'indignation face à la misère dans la conjoncture des années 1980 en mettant l'accent sur l'engagement dans l'action et sur l'aide individuelle de face à face (le consensus humanitaire<sup>1453</sup>), a contribué à faire l'économie d'une analyse longue des interdépendances pour porter une accusation au loin (par exemple en direction des patrons ou actionnaires des entreprises multinationales) ou pour monter en généralité jusqu'à incriminer un type de société<sup>1454</sup>.

---

Ce chapitre de la thèse a proposé une interprétation des principales Cités à l'œuvre dans les controverses et présenté les scénarii d'éducation au politique en fonction d'inclination dominante en termes de stratégies d'émancipation et de transformation sociale. J'ai conclu ce chapitre par une mise en relation de cette approche typologique avec l'environnement du capitalisme avancé. L'exploitation de ce travail me fait en conclusion interpréter ces Cités en termes de dilemmes, de contradictions entre ces différentes logiques d'action et leurs référentiels. Nous verrons comment ces dilemmes se redéclinent dans l'éducation populaire politique rêvée et pratiquée par la SCOP *Le Pavé* (chapitre III.2.3.).

La notion d'éducation au politique était suffisamment vague pour héberger différentes significations dès les premières rencontres. Si tous les participants partagent une envie de transformer la société, les enjeux normatifs sur la question du type d'éducation au politique à pratiquer en fonction de sa propre vision d'une société juste sont saillants. Les tensions soulevées dans les controverses révèlent sous un même vocable des acceptions hétérogènes de l'éducation au politique qui ne sont pas nécessairement compatibles. La critique culturaliste et la critique sociale ont tendance à s'opposer, de même que le groupe est fortement clivé autour de la revendication ou du rejet de l'universalisme. Le grand groupe a exacerbé les dilemmes présents dans les sous groupes. A fortiori, dès lors qu'un groupe a des activités ou pratiques vis-à-vis d'un objet, régulières et quotidiennes, et à partir du moment où cet objet n'est pas soumis à quelque chose d'orthodoxe, se mettent en place immédiatement une tentative de savoirs émis sur l'objet, de positionnement de ce que chacun est par rapport à l'objet : une dynamique identitaire par rapport à l'objet mais aussi une tentative d'orientation et de justifications des pratiques par rapport à cet objet. Ce chapitre met surtout l'accent sur des difficultés essentielles à explorer pour ma problématique d'une éducation populaire politique : comment réussir à animer un débat d'idées pour l'éclairer et s'instruire rigoureusement sur la nature et le contenu des désaccords.

---

<sup>1453</sup> CUSSET, F. *La décennie : le grand cauchemar des années 1980*. Op.cit., pp. 32-24

<sup>1454</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*, op.cit. p. 430

### III.2.2. L'émancipation des émancipateurs

Ce chapitre vise à apprécier les conditions de mise en œuvre d'une éducation populaire politique, ses contradictions et ses effets au regard d'une visée d'émancipation. C'est une note de synthèse qui réunit deux aspects de la question : la part d'autocritique du groupe sur sa propre réalisation, et les représentations des effets vécus par les participants, indices collectifs et individuels de transformation. Cette note se termine par la mise en valeur des processus qui ont concouru à produire ces changements pour en tirer des enseignements en termes d'éducation populaire politique.

Le cadre de la recherche-action tel qu'il a été proposé aux volontaires a été exposé dans les conditions de lancement de l'expérience : émancipatoire à dominante existentielle. La recherche-action est devenue, dans ce modèle inspiré par Taylor, un laboratoire pour apprendre et s'expérimenter, en parallèle de tentatives de transformation des pratiques dans les groupes racines (les associations par exemple). Ce d'autant plus lorsqu'il a été décidé de la suppression du comité de pilotage (novembre 2004) pour autogérer la démarche. Je réunis ici quelques indices d'évolutions émancipatrices, d'abord à partir d'une étude générale au niveau du groupe, de son fonctionnement, des conditions de mise en œuvre de la recherche-action elle-même (micropolitique du groupe<sup>1455</sup>), puis en prenant appui sur les représentations des effets transformateurs tels que perçus par les participants individuellement.

#### III.2.2.1 Indices d'émancipation collectifs

Les participants ont-ils appris quelque chose de cette expérience dans un registre émancipateur ? J'opte ici pour une approche pragmatique : la compréhension des phénomènes passe par une analyse des effets ou des conséquences de l'action. Je me sers de points de repère au sens du paradigme de l'indice selon Ginsburg<sup>1456</sup>. Les savoirs d'expériences exprimés par les participants témoignent de leur conquête de lucidité durant la recherche-action. Le groupe a tâtonné et tiré parti des enseignements de ses insatisfactions.

Quels sont les indices constitutifs de la dimension émancipatoire au niveau de l'ensemble de la recherche-action ? Ces indices se manifestent plus ou moins directement au travers :

- de la manifestation d'une inquiétude quant à « ce qui est vraiment » ;
- des aspirations au dépassement que porte la critique des formes de domination ;
- de l'augmentation de la conflictualité (même si leur instruction reste en deçà des attentes) ;
- de la recherche de cohérence entre la critique et les pratiques du groupe (de sa capacité à l'autocritique).

La première manière d'attester cette approche émancipatrice consiste à s'intéresser à ce que Boltanski nomme l'entrée dans un registre métapragmatique (contestation de ce qui se donne comme étant). Je me suis intéressée aux manifestations de l'état d'inquiétude qui accompagne ces moments dans les expressions des participants.

<sup>1455</sup> VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes : pour une écologie des pratiques collectives*. HB éditions, 2007

<sup>1456</sup> GINSBURG, C. « Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice » dans *Le Débat*, N°7, 1980, pp. 3-44.

Le moteur de cette recherche-action pour les participants est cette angoisse existentielle, signe d'une incertitude, d'une conscience inquiète de sa responsabilité. Les indices de cette inquiétude marquent les discours de ces personnes qui pensent qu'il faut agir pour améliorer les relations. Le politique, en tant qu'institution humaine, fait l'objet d'une recherche inquiète parce que l'ordre social est le fait des hommes et non plus des dieux. La recherche d'émancipation et de transformation sociale est inconfortable et déstabilisante dans la mesure où elle nous renvoie à notre responsabilité dans l'histoire et à la prise de risque. Ce que je nomme historicité, qui désigne l'homme comme son propre législateur avec l'exigence permanente de ne pas se réfugier derrière une autorité, qui pourrait donner réponse à tout et délivrer l'individu de la charge de penser par lui-même. Les personnes ne se situent pas en dehors de la société, elles revendiquent d'en faire partie. Il n'y a plus de force transcendante qui abrite des angoisses du choix. Elle renvoie à leur fragilité, à leurs doutes profonds : ils ne savent pas tout (aveu d'ignorance) et ne maîtrisent pas tout. L'inconfort de s'ouvrir à ses propres contradictions, la recherche du dépassement, dont parle les chercheurs-acteurs, sont donc le premier signe d'un travail critique (registre métapragmatique) vers l'émancipation.

Dès le premier week-end le travail sur les souffrances personnelles et professionnelles est palpable, les enjeux sont forts pour une partie des participants qui vont s'engager (dilemmes perturbateurs chez Mezirow<sup>1457</sup>). Les échanges à propos des blasons et de la recherche-action trahissent les angoisses, les peurs, que suscite une telle démarche. Peur de ne pas être à la hauteur, peur des incidences sur les vies professionnelles et personnelles, peur de se dévoiler, peur de s'engager, de la remise en cause, et angoisse du résultat. Cette expression se poursuivra par un ensemble d'échanges qui touchent à la question de la souffrance professionnelle, de la vérité, du mensonge. Sortir des silences, de la honte, de la culpabilité, ne pas se voiler la face, ne pas taire ses souffrances, s'émanciper de la contrainte sociale, etc. Ce sont les peurs de la prise de risque, de ne pas savoir où l'on va, peur de l'inconnu et angoisse de savoir quand et comment on va produire. Les personnes sont tellement habituées à être encadrées, contrôlées et productives, que la liberté offerte par cette recherche-action crée elle aussi une angoisse : quel usage faire de cette liberté, quelle action collective initier ?

La conscience douloureuse, l'épuisement professionnel, l'usure, la difficulté à garder l'énergie de la lutte, la question de la radicalité et de la compromission, sont abordées lors du regroupement à Saint-Brieuc en novembre 2004 puis à Concoret en janvier 2005. Ce que Dejours<sup>1458</sup> nomme les ressorts subjectifs du consentement : « C'est par la médiation de la souffrance au travail que se forme le consentement à participer au système ». Pour Dejours, nous devons d'abord prendre connaissance de la souffrance au travail pour comprendre comment nous en sommes rendus à tolérer et à produire le sort réservé aux chômeurs et aux nouveaux pauvres dans une société qui ne cesse de s'enrichir. Les propos des acteurs évoquent ce déchirement : le fait d'infliger à autrui une souffrance indue occasionne aussi une souffrance à celui qui le fait dans le cadre de son travail.

F.L. : « ça renvoie..., la question que tu poses... toute difficulté, c'est qu'il n'y a plus rien d'inacceptable. Dans les métiers qui sont les nôtres, l'inacceptable est toujours repoussé plus loin -tu vois ce que je veux dire- l'inacceptable est inacceptable et donc tout le problème est de reconnaître sa souffrance. Un travailleur dans l'insertion, un agent d'insertion, si tu lui poses la question s'il souffre, a priori il ne va pas le dire. Effectivement, si ce qu'il fait est inacceptable,

<sup>1457</sup> MEZIOROW, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Chronique sociale, 2001; Trad. de *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, 1991, p. 209

<sup>1458</sup> DEJOURS, C. *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. Seuil, 1998, p 15

à partir de quel moment ça devient réellement inacceptable au sens exact du terme ; par définition nous sommes dans des métiers où il n'y a rien d'inacceptable...<sup>1459</sup>»

P.L. : « moi, ce qui me motive à faire cette recherche-action, c'est l'angoisse qui me saisit quand un membre de mon équipe me demande de partager dans la pratique son objectif pédagogique, quand quelqu'un me dit : la façon dont tu fais la toilette de quelqu'un, pour moi c'est du laxisme. Et qu'il me dit il faut que tu la fasses comme cela, parce que c'est comme ça que c'est bien<sup>1460</sup>»

Le deuxième indice de cette recherche d'émancipation tient aux aspirations qui portent les acteurs vers leur critique des formes de domination. Ce sont des aspirations qui leur font dénoncer un écart entre l'idéal et la réalité au nom des valeurs d'émancipation (d'égalité, de liberté, de justice) trahies par les institutions, voire par leurs propres pratiques. Ce sont ces aspirations qui sont aussi motrices de la contestation d'un ordre économique dominateur : le capitalisme. Ces personnes ne font pas le deuil de la recherche d'une société la plus libre, la plus égalitaire et la plus juste possible. Ils dénoncent un partage inégal des richesses, du pouvoir,... (quelque soit le thème retenu par chaque groupe).

Les participants sont aussi d'accord pour signifier l'insuffisance d'une démocratie formelle réduite à un ensemble de technologies sociales, tels les mécanismes de vote ou de consultation. Cette dénonciation renvoie à l'excès du peuple<sup>1461</sup> par rapport au pouvoir tel qu'il est organisé, avec l'idée d'une dialectique permanente (contre l'idée que la démocratie est résolue par la procédure du vote). Ici les acteurs débordent, dépassent, cet arrangement, et défendent que mettre réellement en œuvre ces valeurs d'égalité, de liberté, de justice, est plus complexe, plus exigeant et plus risqué.

Ce qui réunit les chercheurs-acteurs dans cette expérience de recherche-action tient à ce que je qualifie de travail du dépassement. Les personnes dont il est question ont en commun une insatisfaction première par rapport aux conditions de vie, à la situation, société telle qu'elle est, fonctionne et se reproduit. Ces personnes partagent le désir de dépassement ici et maintenant (pas dans l'au-delà, ...), de trouver les moyens de changer quelque chose dans cette réalité. Cet effort du dépassement est mû par une force négative : réagir parce que l'insatisfaction est présente et, parce qu'ils partagent une critique de la situation. C'est cette volonté collective d'interférer, de réguler, de peser, de transformer la société qui est fondatrice du politique et du désir de s'émanciper des dominations repérées.

Les acteurs réunis posent aussi la question des modes de production de l'opinion. Dès le premier regroupement des participants interrogent la puissance des mots en questionnant l'invasion du langage au service du capitalisme<sup>1462</sup>. Etant entendu entre les participants qu'il est possible d'agir sur le monde social, l'action politique commence avec la rupture avec l'ordre établi qui se donne toujours à voir comme naturel et allant de soi, cette subversion cognitive supposant elle-même une crise objective qui suspende l'adhésion à la représentation commune du monde social. « L'efficacité de toute action politique qui tente de changer le monde social en lui opposant un monde possible est donc essentiellement liée à la dialectique du langage critique et des dispositions du groupe qui l'autorise et s'en autorise.<sup>1463</sup>».

---

<sup>1459</sup> Transcription, actes du regroupement de juin 2004, p. 11

<sup>1460</sup> Regroupement de Saint-Brieuc, 27 novembre 2004, cassette N°1, transcription F., p. 2

<sup>1461</sup> RANCIERE, J. *La haine de la démocratie*. La Fabrique, 2005

<sup>1462</sup> cf chapitre III.1.1.2 « Le langage au service du capitalisme »

<sup>1463</sup> BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. Presses Universitaires de Lyon, 2002. pp. 17-18

Les mots ont fait l'objet d'une attention critique de la part des acteurs, et ce au-delà de l'espace du laboratoire de la recherche-action lui-même, comme l'indique la communication préparée à ce sujet par un participant<sup>1464</sup>.

Le troisième indice correspond à l'augmentation de la conflictualité dans le laboratoire de la recherche-action et dans les groupes « racines » (lieux d'exercice bénévole ou salarié). La mise à distance de la hiérarchie (de ses relations dissymétriques) et de la transcendance pour entrer dans l'incertitude, a pour conséquence une augmentation du nombre de disputes. Le monde devient donc normalement un monde où la stabilité est fondée sur le conflit : d'où la discordance politique. La requalification des objectifs et des activités sociales en termes politiques a des effets importants sur les pratiques elles-mêmes ainsi politisées<sup>1465</sup>. Lagroye explique que le processus considéré engendre ou amplifie des conflits entre partisans d'orientations politiques opposées, même si certains répugnent à manifester leurs préférences.

J'ai exploré les controverses exprimées dans le groupe dans le chapitre consacré à leur décodage. La controverse est caractéristique d'une société historique, capable de réflexion et réflexivité. Les sociétés historiques ne se veulent garanties par aucun ordre transcendant, d'où le conflit entre groupes (entre classes) pour s'approprier, orienter cette historicité. Les travaux sur la politisation des discussions<sup>1466</sup> font en effet référence à l'accès à des interprétations conflictuelles, à des visions différentes du monde, qui touchent dans ce groupe notamment à la « confrontation sur les différentes significations à attribuer aux principes démocratiques, sur les institutions et les pratiques, où ils seront concrétisés<sup>1467</sup> » (référence à la promesse d'émancipation de l'idéal démocratique).

R.L. : « Pour moi la question fondamentale, c'est la question de l'égalité, dans un groupe, une communauté ou une société. C'est une question qui m'importe beaucoup, pour moi c'est une question centrale dans notre société, c'est la question du politique, de son essence me semble-t-il et par là de la démocratie et donc de la question de comment on éduque à la démocratie : c'est à dire de la pédagogie<sup>1468</sup> ».

Le refus central dont naît l'idéal démocratique grec est celui du mythe hiérarchique, contestant ainsi le fondement même d'une vision pyramidale du monde, il aboutit à ce qu'aucune puissance physique n'est plus placée dans la position dominante. Cette proposition est la clef de voûte de l'imaginaire démocratique<sup>1469</sup>. Une mise en question de l'ordre hiérarchique social, de la légitimité des pouvoirs : il y a de la politique parce qu'aucun ordre social n'est fondé en nature, qu'aucune loi divine n'ordonne les sociétés humaines. L'institution démocratique est une sorte de révolution permanente qui sans cesse recrée et maintient des espaces au sein desquels le principe hiérarchique est suspendu<sup>1470</sup>. Une telle pratique interroge forcément notre relation au pouvoir, à l'autorité : ce que le groupe démontre par ses préoccupations.

Des questionnements liés à l'exercice de l'autorité surgissent, émergent régulièrement dans les échanges. Qu'est ce qui constitue une autorité légitime ? Que peut-on imposer ? Au nom de quoi ?

<sup>1464</sup> GUILLOUX, R. « Le mot et le politique », communication en portugais, trad. en novembre 2005, de : « A palavra e o político », 3<sup>o</sup> festival recifense de literatura, 14 - 21 août 2005, A letra e a voz. Recife - Brésil.

<sup>1465</sup> LAGROYE, J. « Les processus de politisation » op.cit. p. 370

<sup>1466</sup> HAMIDI, C. (2006), BACOT, P. (2002), DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. (2001, 2004)

<sup>1467</sup> MOUFFE, C. *Le Politique et ses enjeux. Pour une démocratie plurielle*. Op.cit., p. 17

<sup>1468</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009

<sup>1469</sup> BRETON, P. *L'incompétence démocratique*. La Découverte, 2006, p. 23

<sup>1470</sup> BRETON, P. idem

Les chercheurs-acteurs posent sans arrêt la question de leur propre pouvoir (des occidentaux sur les pays « du Sud », des professionnels sur les bénévoles, des professionnels sur les usagers, handicapés, par exemple), et de celui qu'on accepte des autres (de son chef, de son inspecteur, de son délégué, des administrateurs, etc.). Au-delà même d'une égalité, la constitution politique suppose un second degré de reconnaissance, c'est-à-dire « une reconnaissance de la reconnaissance réciproque, celle d'un tiers <sup>1471</sup> ». La société politique ne résulte pas « d'une coopération entre pairs, mais assume plutôt une grande diversité », c'est la question cruciale que soulève fortement le groupe dit « interculturel » : comment faire politique avec des personnes qui ne me ressemblent pas, au-delà de l'entre-soi ?

La quatrième série d'indices d'émancipation se rattache à des apprentissages collectifs, que soulève l'analyse thématique des discussions de groupe : la conscience des contradictions et l'autocritique du groupe sur ses propres pratiques (d'éducation au politique). Les traces de cette exigence émancipatrice se retrouvent dans les controverses <sup>1472</sup>, dilemmes, exposés par le groupe :

- le refus ou non d'un ordre fondé sur le respect de la culture
- la tension entre morale de conviction et morale de réalité (qui fait partie des tâches de l'éducateur politique selon Ricoeur<sup>1473</sup>), entre compromis et compromission, entre imposer et éduquer,
- la tension entre démocratie ou égalité et efficacité, ...

Le Grand fait de la nécessité de l'autocritique, une des conditions idéales de la critique qui implique une posture éthique attentive aux contradictions et aux dilemmes <sup>1474</sup>. Ce sont des indices de la capacité du groupe à penser par lui-même, d'où le titre « l'émancipation d'émancipateurs », c'est-à-dire de la capacité à appliquer à lui-même les exigences qu'il prête à l'éducation au politique avec un public plus large. Pour toucher aux actes qui tentent de décliner ces exigences émancipatrices dans le laboratoire de la recherche-action, je mets en valeur l'analyse du groupe sur ses propres pratiques d'éducation au politique. Comment le groupe plénier critique sa propre tentative ? Je résume dans le tableau ci-dessous les faisceaux d'indices de cette capacité autocritique que je développe et illustre ensuite par axe du tableau.

**→ Déhiérarchiser les relations de savoir-pouvoir, apprendre à gouverner ensemble**

<b>Autocritique</b> <b>Apprendre de l'expérience</b>	<b>Apprécier le rapport entre finalité/moyens</b> « Etre en cohérence dans nos pratiques avec notre souci d'émancipation. »
Déhiérarchiser les relations de savoir-pouvoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>- poser l'égalité comme exigence</li> <li>- mettre à jour les relations de pouvoir interne et externe</li> <li>- interroger les pratiques pédagogiques (varier les registres de savoirs préférentiels, les styles d'apprentissage, les artifices)</li> <li>- prendre des décisions ensemble (vers l'autogestion)</li> </ul>

<sup>1471</sup> FERRY, J.-M. *Puissance de l'expérience*. Tome II. Les cadres de la connaissance. Cerf, 1991, p. 161

<sup>1472</sup> cf chapitre III.2 « Controverses, effets d'émancipation et de réinvention »

<sup>1473</sup> Tâches de l'éducateur politique dans RICOEUR, P. *Lectures I, Autour du politique*. Op.cit. p. 241.

<sup>1474</sup> LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France » dans *Pratiques de formation –analyses*, N°43, mars, 2002, Université Paris 8, p. 88.



Au point de départ, le cahier des charges de la recherche-action décrète l'égalité<sup>1475</sup>. Dès le premier regroupement, la reconnaissance des savoirs de chacun fait partie des ambitions de la démarche. Cet élément est ensuite repris en janvier 2004 : « chacun ici est porteur d'un savoir (...) on est tous porteur d'une culture<sup>1476</sup> ». Les chercheurs-acteurs sont conscients d'une hiérarchie des savoirs : les savoirs théoriques, universitaires, bénéficient aux yeux de certains d'une considération importante au détriment de l'expression des savoirs de l'expérience. D'où l'insistance d'une participante sur les moyens concrets que les chercheurs-acteurs se donnent pour se fabriquer leur autonomie de pensée, à même de répondre à l'ambition d'égalité posée par la définition collectivement fabriquée de cette recherche-action :

S.P. : « alors moi j'avais dit, c'est quelque chose que R. n'a pas repris, mais on se donne quand même, bon évidemment ce n'est jamais gagné d'avance, hein, notamment cette égalité des acteurs, on s'est quand même donné, euh, des petits moyens, euh, par exemple le fait d'enregistrer l'ensemble des prises de paroles, ça veut dire qu'on ne fait pas seulement de la prise de note de ce que dit P. (*accompagnateur universitaire*), ou ce que nous disent les gens qui nous paraissent les plus intelligents, les plus armés de théories, ça veut dire aussi, enfin normalement, c'est R. qui nous a fait la restitution du week-end d'octobre, il a les prises de paroles, toutes les prises de paroles, euh, y compris les paper-boards. Normalement il a tout ce que les gens ont dit, donc on est déjà dans quelque chose qui quelque part nous, fin, on essaie de se donner des garanties de ça. (...) bien sûr, que l'égalité ça se construit, que la confiance est à reconstruire en permanence mais on essaie de se donner des outils pour que ça ça soit une réalité.<sup>1477</sup> »

Cette déhiérarchisation des savoirs est positionnée d'emblée dans une relation précieuse avec la confiance, et avec le travail des contradictions, condition de la recherche-action et de l'émancipation. Se sentir reconnu à égalité procure plus de confiance et permet de s'autoriser :

G.L. : « ce que je voulais dire tout à l'heure, c'était par rapport, cette notion de confiance intervient dedans à mon sens aussi mais en terme de formation c'est aussi un travail quelque part par rapport au savoir au comment dire, des universitaires, des diplômés etc. par rapport à ceux qui ne le sont pas ou beaucoup moins, c'est aussi un travail de toute façon qu'on fait en groupe, un travail de dé-construction de ce qui existe, de ce qu'on connaît, de ce qu'on estime qui fonctionne pas comme il faut donc c'est un travail de dé-construction mais pour reconstruire autre chose de mieux bien sûr, hein, sinon on ne le ferait pas. Donc ce travail, eh bien, il implique obligatoirement tous ces paramètres de confiance, d'égalité, bon, ça peut être discuté mais, ben oui cette confiance qui nous autorise à prendre la parole au nom du « je » pour travailler ensemble.<sup>1478</sup> »

Il faut pouvoir travailler les différences de pouvoir social entre les membres. Or dans ce groupe comme en général, des personnes attribuent à d'autres membres des pouvoirs plus importants. Si un membre perçoit un autre participant comme incarnant un statut conférant d'emblée une valeur d'autorité à son jugement (ici dans le cas par exemple d'une autorité liée au savoir universitaire, ou à des leaders charismatiques, voire à des militants plus expérimentés), les désaccords seront beaucoup plus difficiles à exprimer<sup>1479</sup>.

L'égalité est donc posée d'un point de vue dynamique en tant que virtualité parce que les initiateurs pensent comme possible une maximalisation de l'égalité dans les rapports sociaux. Au terme d'une année de recherche-action, la remise en cause du comité de pilotage (critiqué

<sup>1475</sup> cf Annexe 4. Une recherche-action existentielle

<sup>1476</sup> R.L., transcription, actes du regroupement de janvier 2004, Brest, p.11

<sup>1477</sup> Transcription, actes du regroupement de janvier 2004, Brest, p.2

<sup>1478</sup> Transcription, actes du regroupement de janvier 2004, Brest, p.3

<sup>1479</sup> REMIGY, M.-J. « Quand les désaccords favorisent l'apprentissage » dans *Sciences Humaines*, Eduquer et former, 2001, p.110

dans ses capacités de représentation de l'ensemble des chercheurs-acteurs) achemine le groupe vers une expérience d'autogestion. Le comité de pilotage n'est plus légitime au regard du principe d'égalité des participants, posé au démarrage de la recherche-action. La dissolution du Collectif de Coordination est décidée au dernier jour du regroupement de Saint-Brieuc (28 novembre 2004) au terme d'une année de recherche-action sur proposition de jeunes chercheurs-acteurs du groupe, contestant le principe de délégation. Cette contestation fait suite à un désaccord sur le rythme de publicisation de la démarche (bilan public du 26 novembre) et la manière dont le collectif de coordination prend les décisions (critiques d'une partie du groupe exprimées en juin puis en octobre 2004).

Cette remise en cause du comité de pilotage porte un idéal d'action directe et d'autogestion : apprendre par soi-même, se gouverner. Selon Castoriadis ce rapport de la collectivité avec le pouvoir oppose l'imaginaire politique grec et moderne<sup>1480</sup>. Les anciens ont défendu la démocratie directe tandis que les Modernes promeuvent la démocratie représentative. En Grèce ancienne, en droit public en tous cas, l'idée de représentation est inconnue. Alors que chez les Modernes, elle est à la base des systèmes politiques, hormis les moments de rupture (par exemple, Conseils ouvriers ou Soviets sous leur forme initiale) lorsqu'il y a refus d'une aliénation du pouvoir des représentés vers les représentants, et que les délégués indispensables de la collectivité sont non seulement élus mais en permanence révocables. Plusieurs magistrats (ceux dont les fonctions impliquent une expertise) sont élus, les autres deviennent magistrats par tirage au sort, ou par rotation ou par un système qui combine les deux.

L'expérience de la Commune de Paris fait partie de ces moments de rupture. La période qui précède la mise en place de la Commune de Paris est une étape d'apprentissage politique pour le mouvement communaliste. Cette formation sera décisive, car les forces communalistes apprennent à travailler de manière concertée et à saisir les occasions présentées par la conjoncture politique pour mettre en avant leur projet politique<sup>1481</sup>. Sintomer montre également l'étendue des possibilités expérimentées en différentes périodes et régions, d'imaginaires démocratiques qui offrent un tel espace de participation populaire<sup>1482</sup>.

A une petite échelle, la décision de suppression de l'instance représentative a été une façon de poser les conditions institutantes nécessaires mais non suffisantes (nous le verrons à l'épreuve des faits) pour une transition vers une autogestion de la recherche-action.

D.D. : « La chance qu'on avait, une situation de 20 personnes, une recherche-action en situation réelle, où on essayait de faire sans hiérarchie, sans vote majoritaire (...) Les réunions hiérarchisées c'est le quotidien. <sup>1483</sup> »

F.L. : « Est ce que ce n'est pas ça réinventer le politique, se passer de l'autorité ? sans hiérarchie ? (...) c'était ça l'acte éducatif c'était de faire la démonstration pour l'extérieur, pour quiconque et d'abord pour nous-mêmes que c'était possible. L'éducation au politique ça a consisté pour nous à prouver qu'on pouvait se passer de toute forme de régulation, d'autorité et néanmoins continuer à exister en tant que groupe. C'était ça qui était un acte puissamment éducateur politiquement. Et on a inventé des systèmes de rotation de consigne, de permutation du pouvoir. C'est très marrant, parce que, d'où le drame de P. (*l'accompagnateur*), P. s'est trouvé incarner l'autorité. En fait il est rentré dans un groupe dans lequel il ne pouvait pas se passer autrement qu'il en fut éjecté. Et c'est bien pour ça qu'à un moment où on a lui a fait la

<sup>1480</sup> CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*. op.cit.pp.197-198

<sup>1481</sup> BREAUUGH, M. *L'expérience plébéienne : une histoire discontinuée de la liberté politique*. Payot, 2007, p. 279 et p. 359 (Les communalards : un lien politique de l'association).

<sup>1482</sup> SINTOMER, Y. *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*. La Découverte, 2007

<sup>1483</sup> Interview D.D. sur les moments importants de la recherche-action

proposition de rentrer dans un des groupes, de devenir n'importe lequel d'entre nous et il a refusé. Donc c'est une bonne piste le rapport à l'autorité comme éducation au politique. Est-ce que l'éducation au politique ce n'est pas précisément faire l'expérience de son émancipation par rapport à l'autorité <sup>1484</sup>? ».

Ici le groupe entier devient la source de l'autorité. J'insiste dans ma problématique sur la nécessité d'apprendre à se gouverner et apprendre à être libre, avec les difficultés que cet exercice comporte. Pour Le Grand précisément, la critique est essentiellement fonction d'un certain rapport politique, c'est-à-dire qu'elle ne peut que poser la question du pouvoir et de sa transformation <sup>1485</sup>. Un tel chantier réclame que les membres d'une collectivité s'exercent à acquérir une expérience et une connaissance suffisante de la pratique démocratique et que les personnes acquièrent du pouvoir <sup>1486</sup> sur les actes à l'intérieur des institutions où elles sont présentes.

R.L. : « c'est la "mise à mort" du comité de pilotage, lors d'un regroupement au Douron, à l'initiative de C. et M., ça été un acte d'une signification politique majeure : puisqu'elles questionnaient la légitimité du pouvoir du comité de pilotage, donc de quelques membres participants de la recherche-action qui avaient une place particulière liée au démarrage; et qu'au bout de quelques mois, les "historiques" soient remis à la même place que les autres, parce que, en fin de compte leur tâche est terminée, tout cela est très salutaire pour deux raisons essentielles en terme d'éducation au politique : elle pose la question de l'égalité des personnes dans un groupe et de sa dimension démocratique et elle a une fonction instituante en ce sens qu'elle questionne ce qui a été institué à un moment donné; le grand groupe s'est auto-organisé en se dotant d'une instance collective de prise de décision <sup>1487</sup> ».

Le jeu d'interactions généré par le faux vide (de la suppression du comité de pilotage) a permis des effets d'appropriation (« en terme de partage d'information, de pouvoir, de savoir, de responsabilité, d'opérationnalité, d'implication »)... même si entre temps, le fonctionnement balbutiant (de novembre 2004 à mars 2005) a été encore moins démocratique (pouvoir vacant au regroupement de mars 2005, rivalités, plus grande opacité des relations en l'absence d'un nouveau contrat et d'une nouvelle régulation).

Les effets positifs ont notamment été permis parce que le groupe a été confronté à une situation-problème et qu'il y a eu une analyse collective en retour sur son fonctionnement (lors du regroupement de mars puis de juin 2005). Cette nouvelle démarche a institué l'ensemble du groupe comme garant de la remise à jour du cahier des charges de l'animation, de la coordination du travail de recherche-action et a gardé une souplesse, une imagination, présentes pour réinstituer régulièrement les règles de fonctionnement. A partir de mars 2005 un collectif de représentation avec mandat révocable s'est créé pour les relations extérieures (un représentant de chaque sous-groupe, le président de la Casi Bretagne et l'accompagnateur universitaire de Rennes). Le groupe plénier a confié ensuite à chaque sous-groupe tour à tour en lui passant commande des thèmes à travailler, l'animation et la gestion logistique du regroupement suivant. Des temps de retour critique sur le déroulement, le contenu, la forme des regroupements ont eu lieu au cours du regroupement lui-même. Le fait de ne pas se structurer de façon hiérarchique, pyramidale, a créé de la vivacité, du flottant et en même temps du solide dit une chercheuse-actrice.

<sup>1484</sup> Entretien F.L. du 06.02.08

<sup>1485</sup> LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France : un héritage à interroger » op.cit.

<sup>1486</sup> MENDEL, G. *Pourquoi la démocratie est en panne. Construire la démocratie participative*. La Découverte, 2003

<sup>1487</sup> Interview R.L. sur les moments importants de la recherche-action

Reste que ce nouveau fonctionnement instituant a posé de nouvelles responsabilités (à négocier régulièrement) et contradictions, notamment par rapport à la gestion de la tension entre égalité (démocratique) et efficacité de la démarche, ou sur les limites de l'horizontalité (danger de la table rase : basisme).

Le groupe a tenté concrètement de mettre en place un mode d'organisation et de fonctionnement qui se distingue de celui dont il souffre par ailleurs sans nier l'existence de relations de pouvoir et sans illusion sur une égalité réelle.

F.L. : - « on a été jusqu'à, on a été jusqu'à s'auto-dissoudre le comité de pilotage précisément pour être dans un groupe totalement égalitaire (silence)

D.D.: - et est-ce qu'on est plus égaux pour autant, c'est ça la question ?

M.V.: - moi je ne sais pas, je n'ai pas vu ça comme ça, je n'ai pas vu ça comme la recherche d'un groupe complètement égalitaire, j'ai vu ça comme le fait d'avoir une... d'avoir un investissement et une responsabilité dans cette recherche action qui soit plus à un même niveau pour chacun...

F.L. : - c'est ça, c'est délicat

M.V.: - ce n'est pas complètement égalitaire parce qu'on... fait d'avoir un meilleur niveau d'information, mais moi je n'ai jamais entendu en fait qu'il y avait une recherche de... un groupe totalement égalitaire

D.D.: - c'est pas dit, mais c'est sous-entendu

M.V.: - je ne sais pas en fait parce que, je termine je m'excuse, parce qu'on est allé vers la prise en charge de l'organisation des week-ends par les sous-groupes, pour moi c'était une question différente, un mode d'organisation qui soit différente, mais qui n'était pas de l'ordre de se dire : on cherche à être tous égaux et donc il n'y a jamais de zone de pouvoir, jamais de gens, de gens ou de groupe, enfin je ne sais pas,

A.B. : - qui supervise

M.V. : - qui supervise, qui propose une organisation. Moi je n'ai pas... enfin c'est ma perception

C.S. : - mais pour ... voilà, on est en train de choisir entre : modalité A, ou B, c'est un espèce de... c'est ça, avec deux pôles ... Si on va vers plus d'égalité, c'est horizontal, et en fait on essayait de remettre en mouvement, en fait, une organisation parce que il me semble qu'il y a eu une nécessité, même fonctionnelle par rapport à ça, et que voilà, et que du coup c'était un petit peu flottant, et que là en a essayé de reconstruire quelque chose effectivement d'un peu plus horizontal, mais que ce n'est pas égalitaire pour autant, voilà, donc effectivement moi je vois ça comme euh.. ça fait partie de l'éducation au politique de trouver en fonction du contexte, un espèce de juste milieu décidé par tous, entre quelque chose de... une organisation horizontale, et une organisation verticale<sup>1488</sup> »

Cette orientation émancipatrice se manifeste ici par la pratique d'une démocratie directe et la recherche de faire vivre des relations égalitaires, refus d'une hiérarchie des pouvoirs et refus d'une hiérarchie des savoirs. Le groupe va s'apercevoir qu'il ne suffit pas de décréter l'égalité des savoirs entre les participants pour qu'elle soit, de même qu'il ne suffit pas de supprimer le comité de pilotage pour que le pouvoir soit également réparti. Certes il faut postuler l'égalité mais cela ne suffit pas. Pour Rancière précisément « il y a de la politique lorsque la logique supposée naturelle de la domination est traversée par l'effet de l'égalité<sup>1489</sup> ». Le groupe va donc chercher par quelles modalités remédier aux relations de pouvoir-savoir et de savoir-pouvoir constatées au sein du « laboratoire » de la recherche-action, et tenter d'avancer dans leur déhiérarchisation. Le pouvoir produit du savoir et s'appuie sur celui-ci et le savoir s'appuie sur des relations de pouvoir en même temps qu'il en produit.

<sup>1488</sup> Souligné par moi, transcription, regroupement de la Turballe, juin 2005, p. 6

<sup>1489</sup> RANCIERE, J. *La méésentente*. Galilée, 1995, p. 37

Nordmann défend qu'il faut partir du postulat qui ouvre le cercle de la puissance en déclarant chacun également capable de penser, mais la question n'est pas tant « d'établir la vérité du principe que d'en développer les effets. Notre problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition. La démarche se veut moins théorique que pratique, c'est donc à ses effets qu'il faut la juger !<sup>1490</sup> ».

La tentative de déhiérarchiser les pouvoirs se décline sur plusieurs registres au niveau des intentions et du repérage des problèmes liés à l'exercice d'un pouvoir. Au départ, il se manifeste notamment sous l'angle de témoignages sur les monopoles de pouvoir particulièrement dans les pratiques associatives des groupes racines (travaux du sous-groupe pratique associative : personnages charismatiques, déficit démocratique, manque d'information, contournement du débat, manipulation) et dans les rapport nord-sud (modèle de production et de vie occidentaux imposés aux cultures dominées). La question se prolonge ensuite en s'impliquant : comment gérer son propre rapport aux pouvoirs en place (faisant un lien avec la dépolitisation du secteur socio-éducatif et culturel) et les relations de pouvoir induites par exemple dans ses actions pédagogiques ou dans ses jugements...et a fortiori dans la recherche-action elle-même.

F.L. : « Or, pour que cette assemblée générale, pour que cette association soit démocratique, ils auraient dû tout autant parler de leurs activités que de leurs doutes, de leurs échecs, de leurs réussites. Or, on n'est pas vraiment formaté à ça, on n'est pas formaté à perdre le pouvoir, à donner le bâton pour se faire battre...<sup>1491</sup> »

Cette recherche va se traduire également au sein des sous-groupes et du groupe plénier par des tentatives de mettre en cohérence une ambition et une pratique. Le souhait exprimé est de « ne pas reproduire ce que nous critiquons ». Le document du sous-groupe « l'éducation au politique comme pratique associative, formule une charte de fonctionnement qui comprend des principes d'implication à égalité des participants en termes de présence, d'importance, de contribution aux travaux et d'expression, mais aussi des moyens pour faire vivre ces principes (les retranscriptions rigoureuses, l'animateur observateur à tour de rôle pour relever les déséquilibres d'expression et les conflits évités par le groupe...). Mais ce groupe s'est aperçu, aussi critiqué par les autres, que sa proposition d'artifice était guettée par le danger du formalisme. Un peu plus tard ce même groupe a instauré des fiches de transcription plutôt que les transcriptions intégrales pour ajuster l'intérêt d'un retour sur les contenus des échanges précédents sans imposer une contrainte qui créait des inégalités. Le groupe plénier va ainsi progressivement développer ses capacités d'observation et de dévoilement des relations de pouvoir dans le groupe. Par exemple, les participants vont s'intéresser aux attitudes et aux prises de paroles dans les regroupements pléniers ou en dehors (cf décision en mars 2005 de mettre fin aux échanges mails jugés inégaux et ne permettant pas le débat sur les divergences en question), à la qualité du débat, en revisitant une manière de prendre des décisions ou en cherchant à réinstaurer le groupe.

Le regroupement de juin 2005 a retravaillé par exemple sur un extrait du déroulement du regroupement précédent<sup>1492</sup>, sur la base d'un désaveu transmis par un chercheur-acteur à l'ensemble du groupe au sujet des modalités de débat et de décision (critique du vote comme modalité d'éducation au politique). Le sujet de la décision était la rémunération d'un chercheur-acteur pour mener un travail de transcription des rencontres. La stratégie du désaveu « est utilisée par les gens, qui pour des raisons multiples, ont été contraints et se sont

<sup>1490</sup> NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*. Amsterdam, 2006, p 111

<sup>1491</sup> Transcription, actes du regroupement de juin 2004, Douron, p.14

<sup>1492</sup> vote de la matinée du 19 mars, regroupement du Douron, mars 2005

décidés et engagés à faire et dire des choses qu'eux-mêmes réprouvent et dont ils savent qu'elles donneront d'eux une image négative<sup>1493</sup>. Ces désaveux sont des expressions de l'acteur qui manifestent des remords de l'acteur, ses hésitations et ses doutes, la distance entre sa personnalité et ses valeurs fondamentales d'un côté, et de l'autre les exigences du rôle et de la situation en cours. Cette scène a servi d'étude de cas à l'ensemble du groupe pour revisiter en rapport avec les représentations de l'éducation au politique la pratique de débat du groupe. Le groupe a estimé que le vote n'avait pas permis un réel débat et a donc réorganisé la discussion pour aboutir à une décision plus argumentée (prenant le temps d'explorer les différentes dimensions du problème). Un débat a eu lieu ensuite sur le nécessaire dévoilement des relations de pouvoir (a fortiori informelles) dans le groupe pour expliciter les dissymétries des relations et situer les pouvoirs réels.

Cette nouvelle façon de conduire collectivement la recherche-action est surtout un apprentissage pour le groupe qui l'applique. «En ce sens la pratique autogestionnaire requiert paradoxalement une éducation initiale tout en étant à elle-même son propre processus de formation continue. La maturation personnelle et relationnelle progressive des membres du groupe (...) est aussi fondamentalement constitutive d'un projet autogestionnaire en voie de concrétisation que le développement individuel et collectif de l'esprit critique, de la capacité d'analyse politique des situations et la sophistication des compétences organisationnelles et techniques.<sup>1494</sup> ». Le changement de fonctionnement a posé notamment la question de la relation d'accompagnement ici en voie de collectivisation. Ce changement impliquait de revoir également le cahier des charges de l'accompagnement scientifique de la démarche et de revisiter les statuts, places et rôles de chacun. L'intérêt dans ce changement est que la démarche émancipatrice marque ainsi l'ensemble du dispositif et non seulement une activité isolée...

Dans les pratiques du groupe, des observations se sont faites jour sur la hiérarchie implicite des relations, auxquelles les nouvelles modalités de fonctionnement ont cherché à apporter des améliorations. Globalement il n'est « pas facile de prendre la parole dans le grand groupe. Il y a des paroles dominantes ». Paroles dominantes de l'université ou d'initiateurs de la recherche-action. « On est en représentation dans le grand groupe ». Il est difficile de remettre en question le fonctionnement du grand groupe, tandis que « en sous-groupes, on se met plus en danger ». L'écart entre la position d'un participant dans le groupe plénier dans un débat conflictuel sur la stratégie d'émancipation à adopter, et son point de vue dans le sous-groupe est ici très visible. Au sein du petit groupe (affinitaire, plus homogène), cet acteur plus en confiance, donne raison à celui qu'il contestait dans le groupe plénier, alors même que celui-ci le déstabilise. Il se sent plus en sécurité pour confier ses dilemmes dans le sous-groupe (certains ont dit « cocon »), d'où l'intérêt dans la recherche-action d'interactions entre un groupe plénier et des sous-groupes.

F.L. : « ce qui me déstabilise dans ce que me dit S. c'est que quelque part je trouve qu'il a raison. Tout compte fait on n'est pas si en désaccord que ça. (...) Du coup, quand il dit les grands principes et les grandes déclarations ça sert à rien je me sens visé, parce que S. est plus militant que moi, il en fait plus, lui il organise un débat sur l'excision prochainement à Q., lui il travaille sur le travail des enfants, donc je suis dans un paradoxe total, qui est qu'à la fois j'entends ce qu'il dit, il dit quelque chose, son contact avec les autres cultures l'amène à relativiser j'ai l'impression, la clarté, la pureté de son combat, et je trouve ça embêtant et d'un autre côté je constate qu'il se bat plus que moi, qui serait plutôt dans une position de grand discours intellectuel d'une posture extérieure, étique, mais finalement à part dire que je suis

<sup>1493</sup> DE QUEIROZ, J.-M. et ZIOLKOWSKI, M. *L'interactionnisme symbolique*. PUR, 1997, p. 63

<sup>1494</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*. 2<sup>ème</sup> éd. Anthropos, 1999, p. 352

contre, dans les faits concrètement il milite plus que moi sur ces questions-là, et donc c'est un paradoxe que j'ai beaucoup de mal à résoudre.<sup>1495</sup> »

Dans la recherche-action la dissolution du comité de pilotage vers l'invention d'un cadre d'autogestion a apporté une réflexion et une refonte des styles des rencontres au travers du mandat d'animation tournante par chaque sous-groupe. Les groupes mandatés se sont appuyés sur leurs ressources (expérience d'animateur, de formateur, de théâtre, d'écriture, groupes d'interview mutuels, groupes mixés...) pour proposer différents exercices, supports à des styles d'apprentissage variés, et ont mélangé les groupes pour éviter les effets de polarisation autour des identités de sous-groupe. Les propositions ont libéré des approches différentes des savoirs et questions d'éducation au politique.

Ainsi à l'instar d'un travail mené sur la micropolitique dans les groupes pour mieux appréhender des problèmes comme le pouvoir, les relations, les désirs d'une collectivité et ses aléas, nourrir des cultures de la fabrication collective<sup>1496</sup>, le groupe est devenu plus vigilant, plus à l'écoute, a tâtonné, testé différents artifices et pistes, puis en a apprécié les effets... « On accordera peu d'attention, et forcément d'intérêt, aux effets produits par les comportements que nous avons appris à avoir en collectivité (à l'école, dans nos familles, dans nos premières expériences de groupe...) sur nos réunions, sur le ton et dans les mots que nous utilisons, sur nos attitudes corporelles, sur le temps que nous nous donnons, sur l'ambiance qui règne dans nos locaux ou lors de nos actions<sup>1497</sup> ». A partir de juin 2005, un groupe propose des fiches décision pour transmettre les éléments aux absents et le relais des mandats au groupe suivant. « La discussion n'est politique qu'autant qu'elle se cristallise dans une décision »<sup>1498</sup>. Vercauteren propose une cartographie des pratiques décisionnelles d'un groupe<sup>1499</sup> pour :

- établir une topologie des lieux de décisions et de ce qui s'y décide (structuration de l'exercice du pouvoir décisionnel)
- identifier qui participe de ces espaces (composition de l'exercice du pouvoir décisionnel)
- décrire comment les décisions sont prises (modalités de l'exercice du pouvoir décisionnel)
- se représenter quel suivi est donné aux décisions (contrôle sur l'exercice du pouvoir décisionnel)
- enfin, s'intéresser à la mémoire des décisions et aux modalités de sa convocation (dispositifs d'évaluation autour de l'exercice du pouvoir décisionnel).

S.B. : « Comme cela a été dit plusieurs fois, je pense que des échanges importants ont eu lieu de manière informelle et je ne sais pas si l'étude des enregistrements reflètera les décisions prises peut-être suite à des échanges en amont, en voiture par exemple<sup>1500</sup> »

Le groupe suivant qui anime la rencontre (octobre 2005) propose une synthèse du regroupement précédent pour garder en mémoire le contenu des échanges et y ajoute une analyse critique sur le déroulement des discussions. En janvier 2006, le troisième groupe mandaté pour animer le regroupement, analysant le sentiment de lassitude de beaucoup de participants vis-à-vis du grand groupe, propose une consigne d'auto-dissolution de la

---

<sup>1495</sup> Enregistrement de l'atelier en sous-groupe, regroupement de Concoret, janvier 2005

<sup>1496</sup> VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes. Pour une écologie des pratiques collectives*.op.cit.

<sup>1497</sup> VERCAUTEREN, D. *ibid.*, p. 11

<sup>1498</sup> BADIOU, A. *Abrégé de métapolitique*. Seuil, 1998, p. 23

<sup>1499</sup> VERCAUTEREN, D. *ibid.*, p. 68

<sup>1500</sup> Interview sur les moments importants de la recherche-action, juillet 2007

recherche-action ou « selon ce qu'il s'y passe 10 solutions pour susciter l'envie de venir et de débattre vraiment pour savoir si on continue, pourquoi et comment ». Le groupe propose ce temps d'animation comme un temps d'exercice politique. Parmi les points de débats proposés, figure une mise à jour de questions qui se posent dans la démarche sur le rapport au pouvoir et au savoir :

- « - le pouvoir : qui le prend ? qui le laisse ? comment il « tourne » ? quelles formes il prend ? quelles sont les alliances à l'œuvre ? comment les décisions se prennent ?...
- le rapport au savoir : quel type de savoir, comment il s'exprime, qu'est ce qu'il permet, qu'est-ce qu'il produit sur le groupe, les individus ?
- les inégalités et leur gestion : financières, de temps disponible, de capacité à s'exprimer, entre hommes et femmes... »

L'intention affichée de cette consigne consiste à réduire les jeux de pouvoir, les effets de monopolisation, et à désacraliser les savoirs universitaires pour mobiliser les savoirs de chacun et refonder la démocratie au sein du groupe plénier.

Vercauteren défend comme Guattari que les groupes ont autant un travail analytique à mener sur eux-mêmes, qu'un travail politique à mener à l'extérieur, c'est tout l'enjeu des dispositifs pour prendre soin de la micropolitique qu'il propose. Il distingue à partir d'une analyse de situations-problèmes vécues dans différents collectifs militants, des éléments de questionnement et des pistes pour un groupe qui se forme (rôles, assembler, décider, réunion, artifices, puissance, programmer) et pour un groupe en crise (événement, évaluer, artifices, pouvoir, scission, parler, auto-dissolution, souci de soi, rôles). Il s'inspire de la leçon que Lourau tire des groupes, qui à force de vouloir se pérenniser, engendrent des phénomènes de bureaucratisation qui annihilent leurs capacités créatrices. Face à ce constat d'institutionnalisation ce dernier préconise « que les collectifs inscrivent dans leurs agendas l'arrêt ou l'autodissolution. Histoire, selon lui, de relancer la création <sup>1501</sup> ». Pour Vercauteren l'expérience des collectifs étudiés prouve qu'il y a moyen d'aller plus loin et d'inscrire l'arrêt comme un moment du processus (une mue), qui permet de recommencer de nouveaux agencements (« comme dispositif de repérage des limites, des impasses et des possibilités que nous ouvre le chemin »). Le temps de janvier 2006 dans la recherche-action servira effectivement à poser les questions : que faisons-nous ensemble ? Que désirons nous continuer à faire ensemble et par quels moyens ?

Au moment des deux temps de bilan de l'ensemble de la démarche <sup>1502</sup>, plusieurs propositions (ouverture à des perspectives alternatives <sup>1503</sup>) concernent des enseignements liés à l'animation de la qualité du débat (des consignes de réaménagement) dans le groupe plénier :

F.F. : « Par moment, il faut des temps de parole institués, comme les paroles boxées dont vous parlez, il faut limiter le temps de parole de chacun pour éviter la monopolisation de la parole par certains »

A.M. : « Proposition : dans le grand groupe, dès qu'un débat enflammé s'annonce, et qu'on repère une divergence importante, un nœud, stop, on arrête la scène, comme un peu le théâtre forum, on envoie en trois sous groupes mixés et on leur demande, ce qu'ils ont compris des enjeux de la discussion, disséquer l'échange, les arguments et on analyse les tenants du désaccord » <sup>1504</sup>

Le groupe associatif dans son bilan propose également une séance avec un animateur (de la parole qui la fait circuler) et un observateur (qui à la fin de la séance propose au groupe de revenir sur les points de désaccord du groupe pour les creuser ensemble).

---

<sup>1501</sup> LOURAU, R. *L'auto-dissolution des avant-gardes*. Galilée, 1980. cité par D. Vercauteren, op. cit. p 53

<sup>1502</sup> Bilan de mars 2007 (Saint-Gilles), enseignements de la recherche-action, septembre 2007 (Gahard)

<sup>1503</sup> MEZIROW, J. op. cit., p. 241

<sup>1504</sup> proposition, entretien A., bilan de la recherche-action, mars 2007 (Saint-Gilles)



La recherche-action a permis de mettre en place une pratique de démocratie directe. M'inspirant d'une distinction reprise par Breugh, je dirais que cette orientation est « agoraphile » au sens où elle relève d'un régime ou d'une pratique politique qui ouvre au plus grand nombre la possibilité de participer à la vie politique, a contrario de l'orientation « agoraphobe », deux attitudes possibles face à l'idée d'un peuple politiquement actif<sup>1505</sup>. A la faveur d'un mécontentement, la dissolution du comité de pilotage a ouvert la possibilité à chacun de s'exercer à devenir sujet politique, d'affirmer une égalité radicale et déjouer les pièges et les problèmes que posait l'existence d'un groupe de pilotes sur lesquels les participants ne se sentaient pas avoir de prise. Pour sortir de l'aliénation, il faut bien développer cet apprentissage militant (« capacité et autogestion »<sup>1506</sup>) c'est-à-dire apprendre à gouverner.

Pour autant, le problème de la coordination du groupe, ne s'est pas réglé avec la dissolution du comité de pilotage en novembre 2004, au contraire la suspension du pouvoir de départ a favorisé d'autres pouvoirs et donc aussi des tensions, des conflits entre les différentes conceptions du monde et intentions, et nécessitait une plus grande attention et préparation. L'analyse de participants signale la prise de conscience critique du chemin nécessaire pour aboutir à une véritable autogestion.

R.M. : « Les difficultés de l'autogestion après la fin du comité de pilotage. Certaines formes de gestion anarchique de l'autorité peuvent avoir un effet sécurisant (on n'a plus de bouc émissaire pour le rendre responsable de nos frustrations, déceptions) à court terme, mais à long terme anarchie ne veut pas dire déresponsabilisation ou bordel et je crois que côté autogestion nous avons des progrès à faire dans notre mobilisation et notre organisation.<sup>1507</sup> »

S.S. : « Les autres fois, c'était un petit peu comme ça, ceux qui prévoyaient de faire l'ordre du jour le faisaient, il y avait des débats bien structurés, où on réfléchissait ensemble, mais d'autres moments beaucoup plus incertains, et même une désorganisation criante...ce qui montrait bien qu'on ne s'improvise pas autogestionnaire comme ça, ça demande un peu de rigueur, et tout le monde n'avait pas le même niveau de rigueur, la même implication<sup>1508</sup> »

En quoi les relations sont-elles devenues plus égalitaires ? Le groupe de la recherche-action a-t-il visé la suppression des zones de pouvoir ou leur reconnaissance ? Les participants ont été en général plus satisfaits de la déhiérarchisation des relations de pouvoir-savoirs dans les sous groupes que dans le vécu du groupe plénier.

C.S. : « dans le groupe plénier j'ai le sentiment d'un échec, par exemple parce que, pour moi il y avait un enjeu à ... à dé-hiérarchiser et je trouve qu'on n'est pas arrivés très très loin<sup>1509</sup> »

G.T. : « le travail collectif on l'a eu dans le groupe, on a désacralisé F. , beaucoup plus que dans le grand groupe en tout cas avec son petit copain P., parce qu'il nous a permis de le faire aussi, et que on le conteste en le respectant<sup>1510</sup> »

C.S. «Je ne regrette pas le trajet très riche du sous-groupe associatif. J'ai le sentiment que nous avons fait de l'interculturel et de la remise en jeu de pouvoirs à travers un mélange d'âges, d'hommes et de femmes, de professionnels et de bénévoles du champ exploré, de personnes issues de la solidarité internationale et d'autres de l'éducation populaire, de la présence d'une seule personne du comité de pilotage qui a peut-être permis de déhiérarchiser les places

<sup>1505</sup> BREAUUGH, M. op.cit., p 21

<sup>1506</sup> LETHIERRY, H. *Apprentissages militants. Les appréhender, les (re)connaître*. Chronique Sociale, 2009, pp. 248-251

<sup>1507</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p.113

<sup>1508</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 137

<sup>1509</sup> transcription, regroupement de mai, Douron, 2006

<sup>1510</sup> Transcription, regroupement de mai, Douron, 2006

initiales, du mélange des entrées de prédilection dans la recherche-action qui l'ont alimenté de façons diverses : un travail universitaire, des modules de formation DEFA, un travail syndical, des expériences de terrain, une approche poétique, des billets d'humeur, etc.... Je suis satisfaite de ça car cela m'a permis d'avancer dans la déconstruction des hiérarchisations intégrées qui m'ouvrent d'autres champs d'action sur l'évolution du monde. Je le dois surtout aux débriefings décapants, défoulatoires et reconstituants qui ont eu lieu dans bon nombre de voiturées aux retours de recherche-action. J'ai donc éprouvé et pris conscience de la puissance de l'informel, et le temps qu'il faut à la parole et aux idées pour faire leur chemin. <sup>1511</sup>»

Trouver l'équilibre n'est pas évident, il s'agit ni d'être trop figé, ni d'être trop instable. En octobre 2005, un participant nourri par les réflexions sur la transcription du précédent regroupement (remises en cause permanente des consignes proposées par chaque groupe c'est-à-dire de l'autorité) pose la question des limites d'un groupe qui se veut tout le temps auto-instituant. Le groupe a appris que l'autogestion ne s'improvise pas et il a appris à ne pas refaire les mêmes erreurs. Il identifie les erreurs à éviter de refaire ailleurs, et en cela considère cette expérience comme formatrice.

C.S. : « Pour faire un point sur l'évolution de notre organisation collective, la dissolution du comité de pilotage pour inventer une autre organisation, pour faire tourner l'organisation et l'animation des regroupements dans chaque sous-groupe thématique, a été pour moi un des moments les plus appliqués, et les plus formateurs de nos regroupements, en terme d'éducation au politique. <sup>1512</sup>»

D'autres font l'hypothèse, contestée, de l'insuffisance d'orientations claires et de contraintes (cadre jugé non contraignant par rapport une formation), et critiquent la moindre directivité voire la dissolution du comité de pilotage <sup>1513</sup> en face d'une ambition prométhéenne de départ (tout « réinventer » sans cadre <sup>1514</sup>). Une des importantes limites par rapport à une recherche-action menée au sein d'une même organisation, est que justement ici l'expérience réunissait des travailleurs ou bénévoles militants de différentes organisations. En termes de croisements des représentations à partir d'un même objet, contrairement à l'intervention socianalytique, les protagonistes n'avaient donc pas accès aux autres points de vue du terrain des situations problèmes apportées par les personnes. De même que leur isolement pour tenter d'initier quelque chose dans leurs terrains respectifs rendait très improbable un changement dans les groupes racines.

C.S. : « Je viserais plutôt une éducation au politique dans laquelle plusieurs acteurs d'un chercheur collectif seraient impliqués dans un même terrain, analyseraient ensemble les intolérables, et décideraient d'agir dessus en élaborant une stratégie et une action collective qui engage chacun dans l'espace public ou semi-public. Ce chercheur-acteur collectif est à déterminer dès le départ. Cela peut éviter des écueils et surtout une pression idéaliste collective à bouger les choses qui peut s'avérer dogmatique et produire l'inverse de ce que nous recherchons. Je pense que l'accompagnement pédagogique d'un tiers est très utile notamment en tant que regard extérieur, pour questionner et suivre l'ensemble de la démarche et pour mettre en alerte sur ce genre de dérive. <sup>1515</sup>»

<sup>1511</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p.90

<sup>1512</sup> Bilan personnel, juillet 2007

<sup>1513</sup> F. L. : « il faudrait faire son deuil de l'autogestion et de la démocratie telle qu'on a essayé de la vivre », fruit de la consigne « si c'était à refaire », bilan de la recherche-action, septembre 2007, Gahard

<sup>1514</sup> F.L., bande dessinée « les aventuriers de la recherche-action perdue », décembre 2004

<sup>1515</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 92

L'animation du grand groupe est jugée défailante, en partie attribuée au rôle de l'intervenant (accompagner n'est pas animer), peut être incompatible avec les attendus d'une telle démarche. Cette défailance est aussi en partie causée aussi par le manque de préparation de la transition vers l'autogestion.

C.S. : « Je pense également que l'accompagnement pédagogique choisi et la formule ne collaient pas pour travailler sur l'éducation au politique, pour apprendre à poser les désaccords en cherchant à travailler à poser un cadre de dialogue qui remette en jeu les pouvoirs (hiérarchiques, de temps, d'argent, de savoirs plus ou moins valorisés et reconnus par notre société, entre hommes et femmes, etc..). Je pense que l'université n'est pas adaptée à ce genre de travail. Quoiqu'on en fasse, elle a un pouvoir trop important pour explorer une remise en jeu des pouvoirs indispensable à toute émancipation. (...). Je pense que nous avons tardé à envisager l'analyse des jeux de pouvoirs et des rapports de force qui sont indissociables d'une posture empathique<sup>1516</sup> »

Il faut d'autant plus de préparation, de lignes claires, d'écoute les uns par rapport aux autres, de rigueur et d'implication que d'ambition démocratique.

C.S. : « Il faut aussi renforcer le collectif et sa gestion par lui-même pour que les pilotes lâchent prise. Et trouver les chemins pour bousculer les places que nous avons intégrées.<sup>1517</sup> »

Plusieurs incriminent la méthode (y compris l'aspect excluant de la retranscription intégrale). Freire dans son approche signalait l'importance d'élaborer un programme et une structure pour la discussion de décodage des situations données. « Ce décodage joue un rôle important dans le processus de conscientisation dans la mesure où par l'analyse de la situation, et par la capacité du groupe à questionner, interpréter et évaluer les forces d'exclusion et d'oppression, se crée la base des actions éventuelles correspondant aux objectifs que le groupe va se fixer pour combattre l'oppression et ainsi transformer la société. Il faut donc que la séquence de discussions soit bien préparée. Cependant, il y a toujours place pour une certaine spontanéité dans la discussion, mais aucune place pour l'improvisation de la part des animateurs du groupe.<sup>1518</sup> ».

« Ce qui ressort globalement, c'est un besoin de méthode qui se fait un petit peu criant pour pas mal de monde, un besoin de jalons, d'exploiter la matière qu'on a produite, pas forcément par l'écrit, sous peine de ressentir un sentiment d'essoufflement, de gaspillage au niveau du sous groupe.<sup>1519</sup> »

S.P. : « celle d'une absence certaine de méthodes et de rigueur...hélas, nous nous affirmons chercheurs, mais les moyens me manquent, quand il faudrait entre chaque regroupement avoir retravaillé tous les débats, avoir lu quelques ouvrages de référence pour rétablir des bases théoriques manquantes, avoir relié à mes propres expériences, synthétisé pour construire de la connaissance. Quels moyens m'ont manqué, quel courage, quel temps à consacrer ? Etre chercheur, n'est-ce pas l'être au minimum « à temps partiel »...comment rester dans la dynamique quand il faut retourner le lundi au travail, gérer une maison, une famille...ne nous sommes nous pas leurrés sur des objectifs impossibles à atteindre ?<sup>1520</sup> »

Il était prévu au lancement de la recherche-action dans l'invitation « des garanties de confidentialité et de sérieux scientifique » un accompagnement méthodologique (« l'organisation comprendra : un comité pédagogique intégrant un accompagnement scientifique et thématique avec Taylor, enseignant en sciences de l'éducation à l'université Rennes 2, Castel, maître de conférences en économie à l'université Rennes 1, Lecourieux, ingénieur civil des mines, membre du conseil scientifique d'Attac France »).

---

<sup>1516</sup> Bilan personnel, juillet 2007

<sup>1517</sup> Bilan personnel, juillet 2007

<sup>1518</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Op.cit.p. 37

<sup>1519</sup> bilan du sous groupe « l'éducation au politique comme pratique associative »

<sup>1520</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 172

Le passage d'un comité pédagogique à un seul accompagnateur s'est effectué sur conseil de l'accompagnateur universitaire déjà impliqué sans en mesurer toutes les conséquences. Lorsque les groupes ont eu le sentiment de « patauger », dès avril 2004, et se sont aperçus des difficultés, notamment de l'absence d'une dynamique de grand groupe qui ne pouvait se suffire de la somme des sous-groupes, l'accompagnement méthodologique s'est révélé insuffisant pour élaborer un objet commun. L'accompagnateur a bien cherché à assurer une réflexivité maximale, mais le groupe n'a pas trouvé rapidement les ressources pour apporter des solutions aux difficultés exposées par les participants. Voulant que les personnes puissent bâtir une analyse des dominations à partir de leurs expériences, l'accompagnement aurait dû être pensé et animé beaucoup plus que s'il s'agissait de faire une formation, un cours sur les dominations à l'œuvre. Les groupes ne pouvaient à la fois décider eux-mêmes comment se saisir de ces indignations et bâtir la dynamique collective d'ensemble. En tout état de cause l'absence de cahier des charges des sous-groupes ne les soutenait pas dans l'analyse des situations-problèmes relevées (aucune contrainte formulée d'un retour obligatoire sur les expressions précédentes ou d'analyse rigoureuse des transcriptions par exemple) et ne favorisait pas la mise en commun.

L'accompagnement universitaire a été jugé par une partie du groupe, très intellectuel et pondérateur, et selon quelques-uns le contenu de ses interventions sur le sens des mots, a été vécu comme démobilisateur.

A.B. : « Paul (Taylor) dès qu'il y avait l'ombre d'un truc concret il fallait direct nuancer entre deux mots pour le désigner, deux concepts, moi je trouvais qu'il était vachement dans la déconstruction du ... qu'il cherchait systématiquement à déconstruire le moindre acte posé pour bien qu'on fasse les différences conceptuelles entre deux mots, j'ai trouvé que c'était un frein énorme à aller vers de l'acte<sup>1521</sup> »

Une fois la dissolution du comité de pilotage effectuée, l'intervenant - privé de la matière des sous groupes- et le groupe auraient dû poser le problème et trouver d'autres moyens de suivre et d'accompagner les travaux. Le courriel transmis en janvier 2006 par l'accompagnateur universitaire à ce sujet et qui appelle à mettre en place une nouvelle modalité de coordination arrive trop tardivement. Les échos du regroupement de janvier 2006 apportés par un groupe mandaté pour le rencontrer lui feront prendre la décision d'arrêter son accompagnement pour un motif de perte de confiance de la part d'une majorité du groupe.

#### → Mieux instruire les conflits

<b>Autocritique</b> <b>Apprendre de l'expérience</b>	<b>Recherche de cohérence entre ses discours et ses actes</b> <b>Apprécier le rapport entre finalité/moyens</b>
Mieux instruire les conflits	Identifier les stratégies d'évitement, les facteurs facilitant et empêchant - prendre en compte la temporalité - reconnaître la subjectivité - nécessité d'une production de connaissances liée à l'action

L'autocritique sur les pratiques du groupe concerne aussi d'autres difficultés liées aux conditions du croisement des savoirs et à l'instruction des conflits : la temporalité, la relation dialectique entre connaissance et action, la prise en compte de la subjectivité en jeu, ...

<sup>1521</sup> bilan personnel, juillet 2007

### La question du temps

Le groupe pose d'emblée la question du temps, ingrédient nécessaire et non suffisant pour instruire les conflits.

L'importance du nombre de références au rapport au temps dans les échanges indique une conscience critique du régime temporel dominant de l'efficacité économiciste (productivité, croissance continue, rationalisation) dans notre société. La sociologie du travail a proposé la notion de cadre temporel pour désigner des temps enfermants (caractérisés par la rigidité, la coercition, et la régularité) qui entravent la possibilité des travailleurs de construire leurs temps<sup>1522</sup>. En termes d'émancipations, la mise à distance de cette conception du temps enfermante (temps comme procédure) est nécessaire pour entrer dans une dimension critique (temps comme processus). Le temps comme ressource et problème est apparu sous différents angles. Dès le premier regroupement de lancement de la recherche-action, cette référence au temps (perdurer, un autre rapport au temps, pas le temps, cheminement, déphasé, long terme) a émergé dans les blasons produits par les participants (soit comme valeur, soit comme moment formateur, soit dans les attentes). La question du temps se pose a fortiori lorsqu'il s'agit de recherche-action (temps d'analyse entre les séances), de pratique démocratique (le temps de débattre) et de transformation sociale. Le rapport au temps est posé d'emblée comme un enjeu fondamental de l'éducation au politique.

La temporalité est une notion qu'Ardoïno décrit comme révolutionnaire dans la recherche-action elle-même : « Parce qu'il ne peut y avoir de formation sans temporalité, vous vous êtes forcément intéressés à l'appropriation, à la façon dont ce qui est transmis ou échangé est approprié par chacun. Il est clair que l'appropriation ne se fait que par le temps et à travers le temps, mais ce n'est pas ici le temps mesuré, le temps qui peut se chronométrer. Ce n'est pas Chronos. Ni la chronométrie, ni la chronologie. C'est le temps vécu, c'est le temps de la durée qui, lui, est un temps hétérogène, là où le temps mesuré, spatialisé, est un temps homogène. (...) Le temps est rupture. Il est hétérogénéité. Il n'est pas linéaire, ni étale. Il est conflictuel. Le conflit est dans le temps, il n'est pas vraiment dans l'espace, notamment à travers cette autre question de la recherche-action comme recherche-action-formation, formation par la recherche-action, formation à la recherche-action, encore plus subjectivée ou plus micro-socialisée.<sup>1523</sup> ».

J'ai repéré les différentes manières dont ce rapport au temps a été abordé par les chercheurs-acteurs (cf tableau ci-dessous). Le temps apparaît une notion beaucoup plus complexe. Une opposition se dégage entre un usage que je qualifierai de « dépolitisant » du temps imposé, subi (contrôle, urgence<sup>1524</sup>, activisme, productiviste) que j'oppose à d'autres pratiques du temps, désiré, choisi, dialectique (dialogique, implication, imaginaire, prise en compte). Ce temps imposé est synonyme de réification, au sens où il s'autonomise par rapport à la réalité extérieure<sup>1525</sup>. La tendance générale des politiques publiques avec lesquelles travaillent la plupart des acteurs d'éducation populaire dans un domaine où la relation est censée être essentielle, est au raccourcissement de la temporalité des conventions (avec contractualisation, rationalisation par la méthodologie de projet, etc.).

<sup>1522</sup> LESOURD, F. « Des temporalités éducatives : note de synthèse » dans *Pratiques de formation / Analyses*, N°51-52, p.16

<sup>1523</sup> ARDOÏNO, J. « La recherche-action, une alternative épistémologique : une révolution copernicienne » dans MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004, pp. 44-45.

<sup>1524</sup> AUBERT, N. *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Flammarion, 2004

<sup>1525</sup> LESOURD, F. *ibid.*, p. 18

De leur côté, les acteurs sont aussi dans une logique de multiplication des activités et notamment des activités préprogrammées. Cette pratique dominante du temps (par souci affirmé d'économie, d'efficacité, d'urgence) est internalisée par les chercheurs-acteurs dans leurs lieux d'exercice (bénévole ou professionnel). Cette aliénation temporelle freine les possibilités d'une démarche de subjectivation et cantonne les initiatives au « faire pour », produisant un rapport de sujet à objet, de plus en plus souvent assimilé à une prestation.

Plusieurs chercheurs-acteurs ont fait le lien entre durée, confiance, capacité à débattre, analyse globale et possibilité de soulever des conflits, d'engendrer des questionnements et des transformations des pratiques. Cette autre conception du temps renvoie à une approche herméneutique (quête du sens, expérimentation) marginale dans les cadres temporels scolaires ou professionnels.

A.B. : « Il faut reconnaître cependant qu'il est bien difficile d'arracher plus qu'un ou deux jours par mois pour mener notre réflexion et construire nos actions. Le rapport au temps est un enjeu fondamental de l'éducation au politique. L'acte posé par cette recherche-action pour s'émanciper de ce rapport au temps a été de se donner du temps. C'est-à-dire 5 week-ends par an pendant 3 ans. A raison de 3 demi-journées par week-end, cela fait 45 demi-journées, c'est-à-dire à peine plus que 3 semaines arrachées à notre emploi du temps pour redéfinir le socialisme, la démocratie, l'international, le politique, selon. Mais quel est donc notre emploi de notre temps ? A imaginer une démocratie participative, comment feraient donc les citoyens pour prendre des décisions sur l'ensemble de la vie du groupe ? <sup>1526</sup>»

<b>Titre du tableau : rapports aux temps et émancipation</b>
Moins de contrôle, moins productiviste
- « un espace et un temps pour nous en dehors des situations de travail et d'engagement pour dire des choses qui nous semblent importantes, qui nous préoccupent, qui nous travaillent »/ « du temps pour se parler, libérer la parole, et en même temps de se mettre en danger sans enjeu (institutionnel) » / « Prendre un temps pour se questionner »/ (regroupement, Brest, janvier 2004, p 9) - « un temps libéré de la pression du résultat, de l'efficacité ? »/ « savoir s'il faut lâcher parce qu'on a l'impression de ne pas être efficace tout de suite. C'est quoi l'efficacité ? Est-ce qu'on peut à un moment donné se défaire de cette pression de l'efficacité? » (regroupement, Thorigné, avril 2004, p 17) ; « le besoin de lieux et moyens de réflexions, de réinterrogation, de remise en cause, de travail des contradictions, se donner le temps du débat contrairement aux réunions d'équipe et aux conseils d'administration » (regroupement, Brest, octobre 2003, p. 8) ; « on n'est pas stressé et on prend le temps »/ « angoisse de perdre du temps, impatience »/ « ne pas faire dans l'urgent » (regroupement, Brest, octobre 2003, p. 3)
Plus de dialogue, plus d'implication
- le temps de la relation, du dialogue : « la durée génératrice de confiance pour permettre de changer nos regards, nos manières de travailler » (regroupement, octobre 2003, p. 8), « besoin de temps pour oser conter nos doutes » (regroupement, Thorigné, avril 2004, p. 7), « besoin de passer plus de temps, d'être ensemble pour échanger » (regroupement, Thorigné, avril 2004, p. 2) - le temps de l'implication pour « dialoguer avec soi-même et écrire (se présenter, être présent...) », « s'engager dans un processus, aller jusqu'au bout, investissement en temps que cela va nécessiter » (regroupement, Brest, octobre 2003, p. 9) ; « Prendre le temps, se poser, se donner aussi l'autorisation de perdre son temps à écouter d'autres voix » /« On se donne le temps de la réflexion : ce groupe a remis en cause le rapport au temps pour s'en faire un allié et non un ennemi » (regroupement de Monteneuf janvier 2006, exercice sur les satisfactions individuelles)

<sup>1526</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 124

## Plus de prise en compte des gens, plus d'imaginaire

- prendre en compte la temporalité du terrain, prendre le temps qu'il faut pour le dire, prendre en compte les gens, avoir le temps nécessaire pour maîtriser les enjeux, avoir une stratégie, avoir une marge de manœuvre pour reconstruire quelque chose, avoir du temps pour expliquer  
 - le temps de la réinvention, instaurer un autre rapport au temps, un temps inconnu, se donner du temps pour s'autoriser, libérer notre imaginaire, pouvoir créer. « besoin de temps pour visiter les valeurs » (regroupement, Brest, octobre 2003, p. 6), le « luxe du temps » (regroupement, octobre 2003, p. 9)

La reconnaissance de la dimension subjective

Dans cette démarche de recherche-action sur l'éducation au politique, les participants ont appris à reconnaître l'importance de la subjectivité des personnes. Cette part d'ombre et la part de désirs qui s'y attache n'était pas évidente pour une partie du groupe jusque là. La façon dont on est ou non touché par ce qui se passe autour de nous, en nous, les peurs les angoisses, les doutes, les jugements des autres. Ce travail a déplacé pour des militants le rapport entre espace public et espace privé. Il a remis en question la coupure établie entre rationalité et affectivité à laquelle certains avaient adhéré par la forme scolaire notamment.

Pour Dejours<sup>1527</sup> qui explore les souffrances au travail, ces dernières ont été déniées par les organisations politiques et syndicales par le rejet de la subjectivité et des interrogations sur le sens du travail (récupérées par le libéralisme), il y voit un affaiblissement conséquent des possibilités d'action collective. Cette sensibilité est au départ de l'intelligence au travail, de notre mobilisation, et de notre efficacité dans celui-ci. Il s'est attaqué à la critique de l'exclusion théorique et épistémologique de la subjectivité, de la passion, au travail<sup>1528</sup>. Des passions collectives meurtrières peuvent se développer dans des cas où justement la subjectivité a été longuement et gravement maltraitée. Les chercheurs-acteurs ont appris à mieux reconnaître la part de subjectivité des personnes concernées, liées à leurs sentiments, à leurs valeurs, intentions, à leurs différentes visions du monde. Elle est d'autant plus stratégique aujourd'hui par rapport à la prégnance des théories utilitaristes (réduction de la raison à celle du calcul) pour reconnaître la densité, l'histoire singulière contre l'uniformisation, le lissage (y compris en politique). Cette approche que je qualifie de phénoménologique, confère une importance particulière aux analyses basées sur l'expérience.

Comprendre pourquoi les hommes ont agi ainsi, c'est porter attention aux motifs de l'acteur, aux valeurs guidant les hommes dans leurs actions, et à la relation de moyens à fin. Rapportée à la question de la politisation, cette approche encourage à s'intéresser non seulement aux conditions de participation objective (cadre pour l'exercer) mais aussi subjective (expérience vécue d'engagement et ses effets sur ses propres perceptions). Cette orientation réfute les arguments de dualisme entre un corps à considérer comme inférieur, étranger à soi-même, et la pensée. Elle a permis à des membres du groupe de se dégager d'une conception hyper rationalisée du monde, de se pencher sur nos « faiblesses », nos sentiments, peurs, réticences, émotions, tristesse... à reconnaître dans nos façons d'appréhender le monde.

Le corps est redevenu politique, contrairement aux thèses dualistes portées par les idéologies judéo-chrétiennes. L'homme est UN, il est à la fois et en même temps corps et pensée. Ce

<sup>1527</sup> DEJOURS, C. *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. Op.cit.

<sup>1528</sup> DEJOURS, C. « Passion et psychodynamique de l'action » dans GAUTIER, C. et LE COUR GRANDMAISON, O. *Passions et sciences humaines*. PUF, 2002. pp. 31-43

corps, c'est soi<sup>1529</sup>. Cette approche phénoménologique tente d'appréhender l'individu de manière globale en prenant en compte la signification de son vécu. La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation. Les groupes de codéveloppement professionnel valorisent aussi cette perspective cognitive d'une double polarisation : les praticiens doivent apprendre à devenir le plus objectif possible à l'égard des faits de la situation, et le plus lucide possible à l'égard d'eux-mêmes (faire à son égard un travail de perception de la plus grande acuité possible)<sup>1530</sup>.

Au cours des échanges de la recherche-action cette présence- reconnaissance de l'affectivité, de la sensibilité, va progressivement s'affirmer de plus en plus comme une dimension incontournable de la pratique. Dès le premier week-end, le travail sur les souffrances personnelles et professionnelles est palpable. Les échanges à propos des blasons et de la recherche-action trahissent les angoisses, les peurs, que suscite une telle démarche. Cette expression se poursuivra par un ensemble d'échanges qui touche à la question de la souffrance professionnelle, de la vérité, du mensonge. Sortir des silences, la honte, la culpabilité, ne pas se voiler la face, ne pas taire nos souffrances, explorer ce qui blesse ou met en colère...

L'autre face de la reconnaissance de la sensibilité, de l'importance des ressentis dans la pratique de l'éducation au politique, est exprimée dans le registre de la confiance à conquérir en permanence, dans le groupe, en ses propres capacités. La fragilité de cette confiance et la nécessité d'y être attentif. L'introduction pendant les regroupements de temps d'expression des « ressentis » est à cet égard illustrative de la volonté d'explorer cette part de nos savoirs, cette dimension plus ou moins cachée (souvent très contrôlée, très domestiquée ou policée). Ce que Vercauteren nomme le « point météo » est un moment durant lequel les membres du groupe rendent compte en deux ou trois mots de leur état physique ou affectif (joie, tranquillité, énervement, fatigue...). Le fait de pouvoir énoncer ce sentiment permet souvent de s'en décharger et d'alléger le rapport à la réunion<sup>1531</sup>. C'est enfin l'expression des sentiments de frustration, de colère, difficiles à recevoir, qui traversent le groupe en fin de deuxième année.

La démarche s'est voulue attentive au rapport vécu à l'engagement... La peur est le premier sentiment apparu dans les échanges de la recherche-action. De nombreuses peurs se sont exprimées au premier regroupement sur l'exercice du blason : peur de la sélection, de ne pas être à la hauteur, de ses propres limites, peur des incidences sur les vies professionnelles et personnelles, peur de se dévoiler, peur de s'engager, de la remise en cause, angoisse du résultat (les peurs de ne pas savoir où l'on va, peur de l'inconnu, de savoir quand et comment on va produire). On est tellement habitué à être encadrés, contrôlés et productifs, que la liberté inventée par cette recherche-action crée elle aussi une angoisse : quel usage faire de cette liberté, quelle action collective initier ?

J.-P. G. : « très souvent, on ne parle plus de rationnel, on parle d'angoisse. Il faut donc pouvoir gérer les angoisses afin de pouvoir entrer en relation avec l'autre. Faire association, est-ce que ce n'est pas justement pour gérer cela ? Est-ce qu'on ne s'associe pas précisément pour gérer nos angoisses ? Pour nous rassurer<sup>1532</sup> »

<sup>1529</sup> BEST, F. « Education nouvelle- Courants pédagogiques actuels : problèmes idéologiques et philosophiques » [en ligne], intervention lors d'une semaine d'étude en 1979, CEMEA, [consulté le 5 juillet 2007], disponible sur [http://www.cemea.asso.fr/imprime.php3?id\\_article=1099](http://www.cemea.asso.fr/imprime.php3?id_article=1099)

<sup>1530</sup> PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec, 2002.

<sup>1531</sup> VERCAUTEREN, D. Op.cit.p. 164

<sup>1532</sup> Transcription, regroupement de Saint-Brieuc, cassette N°1, 27 novembre 2004, p 2.



Progressivement la souffrance, l'angoisse liée au travail, à l'activité, émerge également dans le processus de la recherche-action et notamment par le travail des sous-groupe sur les biographies, a fortiori parce qu'elle soulève les éléments d'inacceptable, d'insatisfaction vécue, dans les situations concrètes.

A.L. : « on travaille énormément sur nos peurs, j'ai parlé de suicide, d'esprit kamikaze dans ce genre de boulot qui peut amener la perte d'un boulot <sup>1533</sup> »

La conscience douloureuse, l'épuisement professionnel, l'usure, la difficulté à garder l'énergie de la lutte, sont abordées lors du regroupement de Concoret en janvier 2005 et lors du regroupement en novembre 2004.

Les contraintes de travail peuvent être difficilement tolérables, y compris lorsqu'elles sont transmises par ses propres collègues. La souffrance vient de ce qu'on commet des choses qu'on réprouve moralement.

Dans la recherche-action, démarche volontaire, les chercheurs-acteurs ont posé d'emblée le problème de la confiance avant de pouvoir offrir, ouvrir ses sentiments à autrui, se mettre en danger, s'engager avec d'autres.

R. L. : « oui et surtout quand on rentre un peu plus dans nos biographies, dans ce que chacun a évoqué, qui mélange à la fois du privé, de l'intime et du public. Au moment où on aborde la question de l'intime, en fin de compte ce qui est au plus profond de notre être, cela ne peut se faire qu'en petit groupe : il faut de la confiance, de l'écoute, du partage, de l'empathie et je dirais même de la complicité. Il y a beaucoup de complicité dans notre groupe de frontaliers, beaucoup d'humour, de sincérité ... <sup>1534</sup> »

La confiance est définie comme le « sentiment de sécurité d'une personne qui se fie à quelqu'un, à quelque chose ». Elle est centrale pour Freire dans l'éducation. Il insiste sur cette qualité de relation, ce qui ne signifie pas d'éviter les confrontations, mais d'organiser rigoureusement la confiance. De fait, les trois sous-groupes sur quatre maintenus tout au long de l'année iront creuser des aspects de plus en plus intimes en lien avec les situations limites de chacun (choix des biographies, interviews). Une participante explique ce choix :

S. L. : « pour bien sentir les différents moments de sa vie, les évolutions dans les démarches, ce qui a fait les déclics et les marches en avant ... ce qui fait maintenant que je me sens en situation de confiance et à l'aise et bien en lien avec elle <sup>1535</sup> »

La confiance c'est aussi oser dire vraiment comment on ressent, comment on voit les choses. La recherche-action a donc rendu possible l'expression de l'affectivité dans les interactions entre chercheurs-acteurs : reconnaître des expériences émotionnelles comme sources de savoirs (regroupement de La Turballe, juin 2005), reconnaître la subjectivité dans la relation au monde contre les politiques d'anesthésie. L'éducation au politique est libération du déjà connu, vécu, expérimenté, de sensibilité, de rapport au politique mais refoulé par les institutions. Ci-dessous un extrait lors du regroupement de la Turballe, en juin 2005 :

P. L. : « donc en fait, nous au final, on a sorti un thème en trois parties, et on s'est dit que : relevait de l'éducation au politique, le fait que poser, prendre le temps de poser les désaccords, d'en discuter, parallèlement à ça, il fallait prendre en compte, exprimer et prendre en compte les ressentis et les émotions de chacun, et qu'à partir du moment où on avait fait ça, il fallait analyser ce qu'on ressortait de ces désaccords, et de ces ressentis, et de ces émotions afin de pouvoir prendre des décisions. Silence <sup>1536</sup> ».

---

<sup>1533</sup> Actes du regroupement d'avril, Thorigné, 2004, p. 19

<sup>1534</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 167

<sup>1535</sup> Transcription, regroupement de Thorigné, avril 2004, p. 5

<sup>1536</sup> Transcription, regroupement de La Turballe, juin 2005, p. 33

Cette démarche de recherche-action a fait une place à la sensibilité, à la subjectivité des rapports au travail, au sens du travail, créateur de souffrance, et de savoirs sur lesquels s'appuyer.

R.M. : « Des nouvelles zones de connaissance, de travail : les émotions (manque plus qu'on travaille notre rapport au corps et cela devrait me libérer encore un peu !!! J'aurais aimé qu'une séance de travail de la recherche—action en grand groupe soit filmée, et que nous travaillions à analyser des séquences ensemble) <sup>1537</sup> »

A.B. : « Dès le week-end suivant, (juin 2005 à la Turballe), cela devient une évidence que de proposer des temps de ressentis, que d'exploser le grand groupe en petit quand il s'agit de produire de la réflexion, que les plénières soient réservés aux prises de décision, que de définir des méthodes variés et ludiques, multipliant les rapporteurs, les secrétaires, les meneurs de débat, c'est-à-dire divisant le pouvoir et égalisant l'accès à la parole. <sup>1538</sup> »

Le travail sur les histoires de vie est d'ailleurs devenu un axe majeur de deux groupes de la recherche-action. Lors d'une des rencontres du sous-groupe frontalier, des participants identifient la place de cette affectivité dans leur propre biographie et dans les prises de conscience. Un participant parle de moments émotionnels forts de sa vie, certaines rencontres, certains livres et d'autres comme son premier stage d'écriture corporelle (libertaire et anti-autoritaire), ou la musique (rock), citant Woodstock, qui ont contribué à créer une attitude au monde, un rapport politique au monde, des éléments qui ne sont pas seulement du registre intellectuel, qui ne relèvent pas seulement d'une politisation intellectuelle.

F.L. : « pour qu'il y ait adhésion, prise de conscience chez l'autre, il faut qu'il y ait autre chose qui se transmette, ça ne peut pas se faire au niveau du raisonnement, lui (T.) a parlé d'émotion, de sensibilité, de plaisir, de passion, moi j'aurais pu dire enthousiasme, en tout cas, il est sur que les expériences politiques ou pédagogiques qui restent sont celles qui se combinent dans un moment d'enthousiasme et d'intensité, enfin vraisemblablement...l'animateur transmet autant par sa voix, son comportement, son look, que par les raisonnements qu'il peut être amené à faire <sup>1539</sup> »

Ce que Barbier défend dans l'approche de la recherche-action existentielle : « on ne peut rien connaître de ce qui nous intéresse sans que nous soyons partie prenante (...) sans que nous soyons vraiment concernés personnellement par l'expérience dans l'intégralité de notre vie émotionnelle, sensorielle, imaginative, rationnelle <sup>1540</sup> ».

### De la recherche privée d'action et de transmission

La définition de la recherche-action suppose une action de transformation de la réalité : « recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations <sup>1541</sup> ». Cette dimension avait été formulée collectivement dans le contrat d'engagement de la recherche-action en octobre 2003.

Les questions des participants sur l'action n'ont cessé de se poser dès les premières séances du comité de pilotage : qu'est ce qu'une action, a fortiori commune ? De quel collectif s'agit-il : sous groupe de la recherche-action ou collectif racine dans les institutions d'exercice bénévole ou professionnel ?

---

<sup>1537</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p.115

<sup>1538</sup> bilan personnel, idem, p. 123

<sup>1539</sup> Transcription, sous groupe dit « frontalier », novembre 2004

<sup>1540</sup> BARBIER, R. op. cit., p. 48

<sup>1541</sup> HUGON, M.-A., et SEIBEL, C. Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation. De Boeck université, 1988, p. 13

Taylor a défendu une pédagogie expérientielle (apprendre en faisant, sans recette c'est-à-dire avec des approches plurielles). Il a insisté sur le fait que la base de la recherche-action (a fortiori en anglais « action research ») est l'action (et non l'activité) tout en interpellant sur la nécessité de résister au modèle de recherche classique qui dirait « où et ce que je vais expérimenter ». Au regroupement de Concoret (janvier 2005), l'accompagnateur confie au groupe que la recherche-action est déjà à l'œuvre.

Une série de réactions suite à son intervention montre que chacun a une compréhension différente de cette exigence de l'action et du collectif qui doit porter celle-ci. Un participant estime par exemple que faire une relecture des récits de vie par exemple, reste théorique, c'est « entre nous » : « cela ne modifie pas, il n'y a pas d'action collective <sup>1542</sup> ». Pour lui le sous-groupe frontalier n'est pas entré dans la phase action : « c'est du matériau et la compréhension de ce qui se joue. Ce n'est pas assez expérimental, c'est trop théorique, intello, trop prudent ». Il était envisagé que l'action (de transformation) se déroule au cours de la deuxième année, d'où l'appel réitéré de l'accompagnateur universitaire à formuler des pistes d'expérimentation en fin de première année pour un cahier des charges commun aux sous-groupes à présenter à la reprise de la deuxième année <sup>1543</sup>.

La plupart des participants sont restés dans une relative confusion qui traverse l'ensemble de la démarche. « Comment aller vers l'action et non l'activité et vers la recherche et non seulement la réflexion ? ». Chaque groupe a décliné différemment cette exigence d'action de transformation. Cette incompréhension s'est manifestée à propos du rapport entre les chercheurs acteurs et les groupes racines (particulièrement employeurs) soulevant la question des statuts sous lesquels chacun s'était engagé. Deux ingrédients ont ajouté à cette complexité : l'échec de la négociation avec le fonds de formation continue pour reconnaître cette démarche sous le volet « expérimentation » dans le cadre professionnel, et le mélange de bénévoles et professionnels (d'où le choix des temps de rencontre sur les week-end).

S.P. : « Souvenir aussi de questions sur lesquelles nous aurons du mal à nous mettre d'accord : cette démarche est-elle personnelle, donc prise sur le temps libre, ou revendiquée professionnellement...dès ce moment, puisque la décision sera en final et par vote majoritaire, de nous réunir sur des week-end, il me semble rétrospectivement que nous passons d'une recherche-action « professionnelle » à une recherche-action « existentielle ». Peut être pour nous y sentir plus libres, sans doute aussi parce que nous pressentons que notre propos ne pourra s'accommoder de nos institutions respectives, ou que nous aurons du mal à revendiquer des positionnements assez radicaux, sans doute aussi que nous nous débarrassons ainsi d'avoir à rendre compte de l'utilisation de notre temps, à justifier d'une efficacité dans l'action...C'est peut être une fuite justement de l'« action » de la recherche-action, dont nous verrons plus tard à quelle point elle a du mal à accoucher. <sup>1544</sup> »

G.T. : « il y a quand même pas mal de choses à revoir : il y a la taille du groupe, et aussi à mon avis c'était trop ambitieux, pour moi la recherche-action. Plus j'y réfléchis, plus je la vois comme un processus, un dispositif qui doit être appliqué, qui doit être ancré dans un terrain, là on avait 31 terrains différents et du coup on avait du mal à articuler tout ça. Donc, il faut une taille du groupe plus petite et délimiter le champ d'application et peut-être le champ de réflexion et animer tout ça pour que ça entraîne de la transformation sociale au bout, parce que là on a aménagé un espace-temps de formation mais avec trois sous-groupes. Et comprendre trois logiques, dégager de l'énergie et du temps pour en plus animer la confrontation des trois sous-groupes, plus travailler dans les sous-groupes, plus travailler à transformer quelque chose sur le terrain : c'est un boulot trop énorme ! D'ailleurs ceux qui l'ont fait y ont consacré un

<sup>1542</sup> G.T., Transcription personnelle, regroupement de Concoret, janvier 2005

<sup>1543</sup> TAYLOR, P. « Construire un projet: l'utopie créatrice », courriel du 2 juillet 2004

<sup>1544</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 171

temps colossal et on était très inégaux devant ce temps qu'on pouvait consacrer à la recherche-action. ça doit aussi nous faire réfléchir, il faut que les conditions de la recherche-action soient plus ou moins équitables...il faut plutôt une équipe de 8, 10, ou 12 personnes ancrées dans un territoire. [R. : ou la faire au sein d'une institution, dans une démarche institutionnelle] oui, validée par l'institution, sur le temps de travail, ou en tout cas avec des moyens réels. Si on prend sur la vie personnelle et qu'à côté de ça, on ne diminue par la charge de travail, on sait que les gens ne vont pas pouvoir travailler dessus. Ou alors ils ne vivent plus, ou ils n'ont pas de gamins...C'était trop ambitieux de ce côté-là. Mais ça eut le mérite d'exister, cahin-caha, même si à partir du moment où il y a des choses qui sont un peu branlantes, on voit que dans la durée ça a du mal à tenir <sup>1545</sup>»

Le positionnement d'un cadre où tout ou presque était à inventer a pu contribuer à insécuriser les groupes, qui se reposaient en même temps beaucoup sur la connaissance de l'accompagnateur universitaire en matière de recherche-action. L'apport d'un tiers accompagnateur a été vécu comme contradictoire : tout en favorisant la prise de recul, des bases de réflexion, des questionnements, il a aussi joué un rôle dans la déqualification du grand nombre.

S.P. : « Que dire du séminaire de démarrage....si ce n'est l'impression qu'on s'embarque collectivement, sans vraiment se connaître, dans une aventure dont nous avons bien du mal à imaginer l'issue....et pour laquelle nous faisons un peu aveuglément confiance à Paul Taylor, parce que c'est un universitaire, parce qu'il « s'y connaît » en recherche-action, parce que sa qualification universitaire, sur les documents que nous éditons, nous apparaît comme un gage de sérieux <sup>1546</sup>».

A.M. : «dès lors que tu mets un universitaire dans un groupe, la première réaction, c'est 'tu peux nous dire Paul ce que tu en penses (...) on se serait autogérés différemment (...) ce n'est pas la faute de Paul ç'aurait été n'importe quel autre, ça aurait eu un côté castrateur comme quand il y a quelqu'un qui vient de l'université. C'est vrai que la recherche-action on en avait jamais fait, on avait fait des choses approchantes donc tu lui demandes, là tu peux nous dire est ce qu'on est dans le droit chemin ou on l'est pas et tout le monde a attendu alors que si on n'avait pas eu Paul, éventuellement... <sup>1547</sup>»

« Trop tard certains, frustrés par l'accompagnement proposé, se demandent mais que veut dire « se faire accompagner » et se rendent compte qu'aucun cahier des charges ne précise depuis le départ les engagements des uns et des autres. <sup>1548</sup> »

Dans cette expérience, le groupe a vécu des difficultés centrales au niveau de la mise en commun des savoirs et du passage à l'action qui soulève à nouveau la question de l'accompagnement. Elles se sont traduites dans les bilans par une déception dans le groupe plénier : le manque d'analyse des pratiques, de pouvoir faire porter les discussions sur du concret. Ce vécu a entraîné de la frustration d'être passé à côté du relief des gens, de leurs expériences, de leurs savoirs, l'impression d'avoir peu ou pas appris des autres sauf à partir de la mise en place des groupes « mixés » <sup>1549</sup>. Or « La discussion sur la réalité ou l'irréalité d'une pensée qui s'isole de la pratique, est purement scolastique <sup>1550</sup>».

<sup>1545</sup> Transcription des enseignements de la recherche-action », bilan « si c'était à refaire », Gahard, septembre 2007

<sup>1546</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 171

<sup>1547</sup> interview sur son bilan de la recherche-action, mars 2007, Saint-Gilles

<sup>1548</sup> Transcription des enseignements de la recherche-action », bilan « si c'était à refaire », Gahard, septembre 2007

<sup>1549</sup> petits groupes de travail mélangeant les trois sous-groupes lors de consignes thématiques pour remédier aux effets de polarisation et d'étiquetage

<sup>1550</sup> MARX, K. « L'idéologie allemande, conception matérialiste et critique du monde » Op. cit.

F.L. : « Sur la question du mode de production de notre groupe de recherche-action, il s'est agi d'un mode de production essentiellement intellectuel. Paul Taylor nous a mis en garde suffisamment souvent sur le fait que nous devons rapidement « passer à l'action ». De fait, il semble désormais assez évident, quoique relativement nouveau pour moi, de comprendre que c'est dans l'action que l'on peut produire de la connaissance, plus exactement qu'un mode de production de connaissance qui reste intellectuel, c'est-à-dire consistant strictement en un échange de connaissances déjà établies, ne produit aucune nouvelle connaissance. Tout au plus va-t-il permettre d'ajuster des connaissances, ce qui en définitive était un des résultats possiblement attendus entre des gens ayant une pratique dans les relations internationales et la solidarité avec des gens ayant une pratique essentiellement nationale dans l'action socio-éducative ou dans l'action culturelle. <sup>1551</sup> »

Rimbert critique la contestation des classes moyennes de gauche françaises sans cesse plus cultivées mais peu dans l'action. Il observe particulièrement la réticence des classes moyennes professionnelles intellectuelles à prendre pied dans les tranchées de la guerre sociale tant que ses intérêts ne sont pas en jeu et leur propension à s'engager pour des causes lointaines et généreuses <sup>1552</sup>.

Cette frustration d'être restée en surplomb dans la recherche-action s'est déclinée en sentiment d'insatisfaction au niveau du contenu des échanges en groupe plénier, y compris sur l'hypothèse de départ des initiateurs d'une éducation au politique prometteuse entre milieu de l'animation socioculturelle et solidarité internationale. Beaucoup ont le sentiment que les grands groupes n'ont pas beaucoup apporté, ou du moins pas assez eu égard à leurs attentes. La confiance ne semble pas s'être instaurée dans le grand groupe aussi facilement que dans les sous-groupes. Le groupe a totalement sous-estimé les questions d'animation du débat contradictoire. Le poids des mots et des procédés d'étiquetage a été l'un des freins à la qualité des discussions en plénière, entre les deux pôles de la controverse (question interculturelle versus question sociale). Ce travail d'étiquetage s'est adressé au départ au groupe interculturel. A cette étiquette le groupe a souvent répondu par une autre étiquette, chacun défendant ce qui lui semblait politiquement légitime, en émettant des hiérarchies, des préférences, des désaccords devant le discours de l'autre, parfois aussi de l'agressivité... et l'autre ressentant de la tristesse de n'être pas compris ou entendu, ou de la connivence lorsqu'il partageait les repères en question...

D.D. : « Je suis prête à lutter contre toute forme d'oppression. Mais qu'on me laisse le choix des armes <sup>1553</sup> ».

D.D. : « Je vous reproche de n'avoir pas été moins dominateur avec ceux qui ne parlent pas le même langage que vous dans les moments où nous avons échangé ensemble, peut être parce que certains d'entre nous n'ont pas été formatés par le langage de l'éducation populaire, de l'analyse marxiste, de l'émancipation sociale participative ou autre expression "entre-vous" dont vous êtes imprégnés (...) Je ne dis pas qu'il ne faut pas lire, mais là aussi chacun a son identité sensible, intellectuelle, culturelle, ses rencontres déterminantes et ses chemins personnels. <sup>1554</sup> »

S.S. : « j'en avais un peu marre des discussions stériles du grand groupe, ou chacun défend sa vision, sans comprendre vraiment l'autre, faute de l'écouter réellement, attentivement <sup>1555</sup> »

<sup>1551</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 181

<sup>1552</sup> RIMBERT, P. « Contestation à consommer pour classes cultivées » dans *Le Monde diplomatique*, mai 2009, N°662, pp. 18-19.

<sup>1553</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 102

<sup>1554</sup> Courriel du 5 mai 2007

<sup>1555</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 139

La plupart des participants a mal vécu le grand groupe, dans les modalités d'échange proposées, avec souvent l'impression de se perdre dans les détours de la discussion, voire de se « barber dans des discussions théoriques sans fin, à tourner en rond ». D'où le souhait exprimé a posteriori par plusieurs participants « que l'organisation du grand groupe soit plus orienté vers des études de cas et de projets des sous-groupes et non dans des débats théoriques et stériles <sup>1556</sup> ». « Il est monnaie courante dans nos réunions que lorsque nous nous mettons à parler d'un sujet ou d'une situation, très vite, par un jeu de résonances entre des situations ou des idées nous nous retrouvons embarqués dans un détour qui entraîne la discussion sur un nouvel objet <sup>1557</sup> ».

Pour Vercauteren, tout est affaire d'opportunité et de temps, selon si le détour s'avère riche, et si l'on identifie collectivement à quoi nous engage le détour et à maintenir la tension entre l'objet de départ et le détour en question. Des détours peuvent aussi être anecdotiques et disperser le groupe, le faire tourner en rond, de sorte qu'il n'en finit plus de répéter les mêmes positions et propositions, et le groupe n'affronte plus rien. Ce fut le cas dans la recherche-action. L'auteur propose de mandater quelqu'un dans le rôle du nomade, qui repère les détours pour conjurer leur caractère éventuellement empoisonnant, et/ou de proposer un objet remarquable au centre de la table dont la personne se saisit lorsqu'elle entend prendre un détour par rapport à la question traitée.

Le grand groupe s'est donc trouvé privé à la fois de lien avec la pratique, l'action de transformation (les groupes repoussant la perspective de s'y engager ou ne tombant pas d'accord sur une action commune) et des savoirs de l'ensemble. Le grand groupe n'a pas réussi à produire les conditions du croisement des savoirs annoncé alors même que dans les sous-groupes ces échanges avaient commencé à trouver place (par les récits de vie, par les témoignages sur les situations problèmes rencontrées). Un peu tard (octobre 2005), un des groupes proposera par rapport aux frustrations exprimées, de se connaître mieux avec quelques exercices de réajustement. Le groupe plénier s'est donc construit tout au long de la première année comme une instance stérile pour beaucoup, se concentrant sur des échanges abstraits, souvent portés vers la redéfinition de vocabulaires, privilégiant l'apport de connaissances.

Un phénomène de table rase sur les savoirs et l'explicitation des valeurs du groupe s'est opéré dans le groupe plénier, freinant à la fois l'expression des savoirs des participants et une lecture historique critique et contradictoire de la réalité. Les seules grilles d'analyse réellement exposées et déployées furent a minima celles de l'accompagnateur universitaire. Je partage l'analyse d'une des participantes qui fait l'hypothèse que cette occultation des cultures politiques de chacun trouve son origine dans une sorte de radicalisme démocratique confus qui a mené à une forme d'autocensure des savoirs :

C.S. : « Le dernier axe de travail en vue pour moi dans ces expérimentations : comment déhiérarchiser les savoirs sans se priver des savoirs que nous avons. Nous avons tellement peur d'imposer des savoirs reconnus socialement que nous nous privons de la transmission. Il me semble que c'est aussi un écueil important de cette recherche-action, une sorte de nivellement, d'égalisation par le bas (quelque soit le point de vue d'où on se place.) <sup>1558</sup> »

En ne prenant en compte ni réellement les savoirs d'action, ni les savoirs théoriques, le groupe plénier était voué à l'impuissance. La manière dont les problèmes étaient posés engendrait des impasses en termes de débats. Par exemple, la non prise en considération de la question des

<sup>1556</sup> actes du regroupement du Douron, octobre 2005, p. 19

<sup>1557</sup> VERCAUTEREN, D. op. cit., p. 69

<sup>1558</sup> Bilan personnel, juillet 2007

héritages respectifs (construction des cultures politiques respectives) et leur historicité, au moment de débats sur l'universalisme, ne pouvaient produire qu'un type d'interactions de l'ordre de la justification et non de la problématisation (interdisant le pas de côté susceptible d'ouvrir un nouvel horizon ou éclairage). En voulant bien faire, d'où le terme que j'utilise de « radicalisme démocratique » (pousser à l'extrême la déhiérarchisation des savoirs : déconstruction radicale, travail de désagrégation), ces stratégies ont bloqué ou ont, au moins, limité une relation d'apprentissage mutuel, à partir des différences et des histoires des différentes personnes (de leurs cultures) au sein du groupe plénier. La prise en compte des héritages de chacun et de leur historicité aurait permis d'avoir des interactions plus significatives. Une telle approche peut conduire à une logique d'évitement de toute confrontation véritable sur le contenu des différences...

M.V. : « J'ai toujours beaucoup d'admiration pour les gens qui étaient à l'origine du comité de pilotage, elles sont riches de tant d'expériences et de savoirs...et chacune des personnes qui composent cette recherche-action d'ailleurs mais j'ai l'impression qu'on ne s'est pas tout dit soit par pudeur, soit par fausse modestie... nous avons gardé pour nous des choses qui aurait pu faire avancer le grand groupe.<sup>1559</sup>»

Cette situation peut être éclairée à la lumière du « déclin des idéologies de transformation sociale, en particulier socialistes, et de la montée d'un désenchantement à l'égard de la capacité d'action du politique, c'est-à-dire d'un sentiment d'impuissance politique »<sup>1560</sup>. Dans mon analyse des motivations d'entrée en recherche-action (octobre 2003), j'avais noté avec étonnement que peu d'attentes exprimées visaient la transformation sociale. Les visées de changement portaient principalement sur la recherche de cohérence entre ses propres valeurs et pratiques (écarts source de souffrance). L'inhibition de l'action tiendrait-elle au-delà des méthodes aussi au défaut de projet de transformation sociale crédible, ce sentiment d'impuissance renvoyant le travail du groupe sur l'émancipation en grande partie vers le groupe lui-même (mise en question critique de l'autorité par ailleurs au cœur des morales et éthiques anarchistes). Ce qui expliquerait que la critique soit devenue en quelque sorte autoréférentielle au groupe, à son fonctionnement. A ce niveau de questionnement, la discussion n'a plus d'autre objet à la limite qu'elle-même : en quoi le groupe était-il à l'image de ce qu'il voulait défendre comme style de vie collective, d'apprentissage politique, d'émancipation, de non reproduction des phénomènes de domination dénoncés (faire ce qui est dit, se prouver que le groupe pouvait s'exercer politiquement de manière émancipatrice pour pouvoir le faire ailleurs ensuite) ?

A plusieurs reprises, au sujet des débats polémiques, l'accompagnateur universitaire plaide pour un travail d'explicitation des valeurs, mais en l'absence d'une proposition de méthode, cette exigence reste difficile à mettre en oeuvre. C'est le cas en octobre 2005 et c'est précisément le regroupement où il nomme son incapacité à accompagner la recherche-action. La moindre mise en relation entre connaissance et action au niveau du groupe plénier a empêché le groupe d'aller plus loin dans les confrontations, d'où le lien étroit que des participants établissent dans les moments de bilan entre la manière d'instruire les conflits et le passage par l'action. Pourtant chaque groupe a été encouragé à formuler des propositions d'action, et à partir d'une analyse des pratiques.

R. L. : « c'est au moment où on passe à l'acte , j'ai l'impression , que c'est là qu'on est obligé de se positionner beaucoup plus clairement , c'est le passage à l'acte qui va révéler et dévoiler les contradictions, qui nous fait prendre conscience , moi je me rends compte en discutant,

<sup>1559</sup> Bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 99

<sup>1560</sup> SOMMIER, I. *Le renouveau des mouvements contestataires. A l'heure de la mondialisation*. Flammarion, 2003 (1<sup>ère</sup> édition 2001).

c'est un petit peu un des éléments du travail, de la recherche-action que je n'ai pas fait, mais c'est que, on a eu une démarche essentiellement, est ce que je dirais intellectuelle, abstraite, généraliste et tout ça basée sur la parole, la parole qui sert à nous cacher et à mentir, et que par contre à un moment donné où on doit passer à l'acte, là on ne peut plus se cacher et mentir, et je pense que moi si j'avais à repenser une démarche de recherche-action, je me demande s'il ne faudrait pas forcer les gens dès le départ à faire quelque chose ensemble passer une semaine ensemble et vraiment, mais pas basé sur la parole, je ne sais pas, c'est une hypothèse que je fais<sup>1561</sup>»

Cette expérience repose le problème de la définition de l'action de transformation. J'ai d'ailleurs trouvé très peu d'analyses développées sur les transformations visées et produites par les recherches-actions engagées. Dans un article que Dubost a réalisé suite à une enquête sur les travaux et la notion de recherche-action, il distingue quatre types d'action<sup>1562</sup> :

- un ensemble d'opérations planifiées par le chercheur ou le développement spontané d'interactions entre des acteurs accompagnées ou suivies par l'observation participante du chercheur [cas de production d'un savoir théorique]
- un ensemble d'opérations planifié par le décideur [cas d'études destinées à évaluer les politiques ou l'effet d'une variable d'action déterminée]
- l'action est conduite par le groupe seul comme mise en acte d'un projet, d'une utopie [cas des expériences de vie, des expérimentations sociales]
- le mot ne désigne plus que des actions extérieures [cas de l'analyse psychosociale ou sociale]

Je déduis de cette typologie de l'action que la recherche-action que j'étudie ici se situe à la croisée entre le premier et le troisième cas. L'action est conduite par les chercheurs-acteurs qui n'obéissent à aucun décideur extérieur, ni chercheur, ni décideur politique, et explorent l'éducation au politique (pédagogie de la découverte) pour s'émanciper des pratiques jugées dominantes dans ces milieux d'éducation populaire. Cette recherche-action visait à mener une action de transformation des situations-problèmes dans lesquelles sont impliqués les chercheurs-acteurs.

Au terme des trois années de recherche-action, que peut-on dire de l'action de transformation ?

La démarche a induit des changements au niveau personnel (cf chapitre III.2.2.2.). Des participants ont tenté de porter des changements dans leurs institutions d'exercice à partir des sous-groupes (particulièrement les membres du groupe « l'éducation au politique comme pratique associative »). Les trois groupes ont présenté publiquement leurs travaux au terme d'une année (recrutement de nouveaux participants). D'autres tentatives de modification de la réalité se sont appliquées au groupe de recherche-action lui-même par exigence de cohérence (le groupe plénier devenant un laboratoire). Enfin, au cours de la troisième année, trois chantiers d'expérimentation<sup>1563</sup> sont nés (dont un est étudié en dernière partie de ce chapitre : III.2.3. L'éducation populaire politique désirée et réinventée par la SCOP Le Pavé).

F.L. : « pour nous la recherche-action commence maintenant, c'est à dire qu'on considère qu'on vient enfin de trouver notre objet de travail commun, celui qu'on cherche depuis le 3<sup>e</sup> mois où on avait commencé la recherche-action, tu sais, l'objet commun de Recherche, et c'était donc on s'est dit que c'est maintenant dans l'action et non pas dans la discussion, rester dans une salle pour comprendre la différence entre égalité et équité pendant 3 ans, mais c'est

---

<sup>1561</sup> bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 163

<sup>1562</sup> DUBOST, J. « Les critères de la recherche-action » dans *Pour*, N°90, juin-juillet 1983, Privat, pp. 19-20

<sup>1563</sup> la création d'une coopérative d'éducation populaire, la création d'une association Témoignages Recherche Action Cultures échanges Solidarité, la fabrication d'un spectacle de théâtre forum sur la dimension politique des pratiques associatives



en se mettant en action sur des choses aussi concrètes que répondre à une sollicitation d'une collectivité qui veut parler politique culturelle <sup>1564</sup>»

La frustration est aussi née de ce décalage entre le surinvestissement émotionnel et l'effectivité des changements espérés. Il existe une inadéquation entre le temps effectif nécessaire à la conduite d'une action et la représentation que notre imagination s'en fait, sous-évaluant bien souvent cette réalité. Le manque de réflexion tactique, stratégique et pragmatique peut amener à une vision magique de la réalité sociale et de sa transformation. « Cette propension de l'imagination moderne à évoquer un changement radical, cette incapacité de concevoir des résultats intermédiaires et des étapes, expliquent que les fruits de l'action restent de façon générale en-deça de nos espérances (...) C'est la pauvreté de notre imagination qui produit des images de changement 'total' là où conviendrait une attente plus modeste » <sup>1565</sup>. Le surinvestissement crée frustration et déception.

En comparant les premiers regroupements et celui de mai 2006 ou d'octobre 2006, la maturation, dans la qualité des échanges, dans l'explicitation des points de vue, est manifeste <sup>1566</sup>. Elle est d'autant plus palpable dès lors que les groupes passent à l'exposé de leur désir d'action commune de transformation. La qualité de ces discussions recouvre les trois conditions idéales sur lesquelles Le Grand <sup>1567</sup> insiste « pour qu'une critique soit conceptuellement possible » :

- un jugement (qui ne soit pas dernier) mais soit l'objet d'un débat
- une évaluation qui fasse part de la dimension positive (c'est-à-dire qui ne succombe pas à la frénésie critique et invalidante) et intègre la réciprocité de perspectives
- une nécessité de l'autocritique (travail institué/ instituant).

Le grand groupe prend alors effectivement une fonction de validation (évaluation) de ce que les sous groupes produisent et nourrit les différentes réflexions. Alors seulement, le savoir se construit et est validé collectivement. La valeur du grand groupe consiste à pousser plus loin les groupes et à travailler leurs contradictions <sup>1568</sup>. Il devient alors l'arène qui permet de soulever des divergences de vue et déclenche des débats politiques (question de positionnement, de clivages) qui obligent à se justifier, à clarifier, alors même que les sous groupes sont plus affinitaires. Le contenu des propositions et analyses du sous-groupe est présenté avec des contradictions (certitudes et doutes), qui offrent la possibilité aux autres participants de rebondir. Le travail rétroactif (que Ardoino et Roche appellent la perlaboration) devient possible : les effets « miroir » du groupe fonctionnent en direct et renvoient réactions, questions, pouvant modifier ses propres questions, concepts, visions, et entretient la nécessaire boucle de rétroaction qui permet de vérifier les avancées du groupe sur les situations problèmes partagées. L'intelligence collective émerge à partir d'une nécessité partagée de « cerner et résoudre un problème concret ».

Cette maturation, amélioration de la capacité de questionnement, d'exprimer des désaccords, se produit lorsque les discussions se relient avec la mise en action, mais elle aurait pu se dégager plus tôt. Selon les participants du groupe frontalier, le travail sur les histoires de vie qui a notamment permis d'être en confiance et de se confronter plus dans leur sous-groupe, aurait pu avoir lieu d'emblée avec l'ensemble des participants du groupe plénier pour déplacer

<sup>1564</sup> transcription, actes du regroupement Douron, mai 2006

<sup>1565</sup> HISRCHMAN, A. *Bonheur privé, action publique*. Fayard, 1983, pp. 164-165

<sup>1566</sup> la discussion qui porte sur le chantier du sous-groupe dit « frontalier » sur la création de la SCOP en mai 2006 au regroupement du Douron donne à voir la qualité des questionnements critiques du groupe plénier

<sup>1567</sup> LE GRAND, J.-L. op. cit., p. 88

<sup>1568</sup> E.H., transcription des enseignements de la recherche-action, Gahard, septembre 2007

les regards des uns sur les autres, comprendre le vocabulaire, la vision de chacun, pour pouvoir ensuite mieux se confronter. De même que les méthodes d'animation (savoir-faire des participants) qui ont été proposées à partir de juin 2005 dans le groupe plénier auraient pu être testées plus tôt, mais les personnes se sont autocensurées jusqu'à la dissolution du comité de pilotage.

D'autres clefs d'analyse sur le fonctionnement des groupes en termes de stratégies d'évitement des conflits permettent d'élargir ces observations à d'autres expériences. Cette question de l'évitement s'est manifestée dans les échanges de la recherche-action par le repérage des stratégies d'évitement du conflit, d'abord dans les groupes racines des chercheurs-acteurs, dans la société<sup>1569</sup>, puis progressivement au sein du groupe lui-même. L'analyse collective des façons de gérer les conflits a mis en lumière la peur, l'angoisse du conflit, les différentes stratégies de contournement. Lewin constate qu'un groupe a comme premier objectif de durer et d'éviter la désintégration<sup>1570</sup>. Le conflit peut être internalisé, c'est-à-dire déplacé d'une zone politique vers une zone interpersonnelle (infra politique) où il provoque souffrance individuelle et la plupart du temps conflits personnalisés. Il peut aussi s'agir de processus de contrôle du conflit plus ou moins visibles. On peut discréditer le désaccord, et aboutir à empêcher que le conflit s'extériorise (le conflit peut être alors considéré comme « terroriste », la négativité est rejetée). Le milieu associatif n'échappe pas à cette critique.

Chacun est partie prenante de cette gestion ambivalente du conflit, même lorsqu'il prétend ne pas l'éviter. J'ai pu observer à plusieurs reprises grâce aux retranscriptions des échanges, la tendance à l'intérieur de la recherche-action à la reproduction de ce que les chercheurs-acteurs critiquent. Guidés par la recherche de cohésion, d'efficacité dans les regroupements, la tendance naturelle à éviter les désaccords, à homogénéiser une parole collective, à dissimuler les contradictions est très reconnaissable. Plutôt que de restituer les désaccords internes de sous-groupe, chaque porte-parole préfère unifier la restitution au groupe plénier. Plus ou moins inconsciemment les discordes sont assimilées à une faiblesse alors même que les dilemmes sont beaucoup plus instructifs pour l'ensemble des participants. Les interactions dans le groupe plénier (langages, attitudes) participent au refus de la gestion du conflit, par exemple en disqualifiant les façons négatives de s'exprimer ou à l'inverse en empêchant tout regard positif. Une des stratégies de refus du conflit, consiste à tenter d'apporter un dénouement à la dispute en suspendant la contrainte de justification. « Ainsi dans la relativisation, les personnes peuvent se soustraire à l'épreuve et échapper au différend ce qui importe en réalité en convenant de ce que rien n'importe<sup>1571</sup> ». Cette voie a été souvent empruntée au cours de la recherche-action par des membres du sous-groupe interculturel (cf chapitre sur les controverses). Certains sujets de discussion (en particulier l'excision) faisaient courir à ce groupe le risque de la séparation, et n'ont du coup pu être débattus, laissant des participants désemparés. Le souci de préserver le sentiment d'homogénéité du groupe aboutit à fuir les clivages qui pourraient faire éclater le groupe.

D'où l'importance de penser la composition du groupe. Celui-ci ne devrait être ni trop homogène, ni trop diversifié pour fabriquer la confiance nécessaire (et fragile) à un travail réussi et approfondi de coopération. Naturellement le groupe produit déjà des effets d'uniformisation, ce que certains appellent le « penser groupe ». Trop homogène le groupe génère des attitudes de conformité (ex. de P. qui dit la difficulté d'exprimer un avis

<sup>1569</sup> Actes du regroupement du Douron de juin 2004

<sup>1570</sup> DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Colin, 2005, p. 12

<sup>1571</sup> BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. *Justesse et justice dans le travail*. PUF, 1983, p. 32

minoritaire divergent dans un groupe) et ne permet pas l'expression des désaccords ; trop hétérogène, le groupe peut éclater et ne plus avoir le minimum de valeurs partagées qui vont motiver la construction collective de savoirs.

Des participants se sont aussi posés la question de la taille du groupe :

R.M. : « plus le groupe sera grand, moins on se racontera nos expériences, moins l'on reliera nos affirmations à des expériences, moins on s'impliquera soi finalement et s'il ne me raconte pas pourquoi il dit ça, je peux pas rentrer dans sa discussion et lui dire mais non, moi c'est pas la même expérience que j'ai <sup>1572</sup> »

G. L. : « Mais, moi, au sein du grand groupe, j'ai jamais eu envie d'en dire plus dans la mesure où j'avais l'impression que tout le monde s'en foutait. (...) quand on se retrouve en petit groupe, comité, c'est presque du bâton rompu, donc ça se pose sur d'autres strates que voilà quand on est 25 ça se perd dans le truc, dans la masse donc on se dit c'est pas utile que je dise ça, de toute façon on parle pas vraiment de ça en ce moment et puis bon tu passes, t'as l'impression de tomber complètement à côté <sup>1573</sup> »

La dimension du groupe importe pour pouvoir instruire les conflits. La taille optimale pour que les échanges soient suffisamment riches varierait entre 8 et 12 membres. Pour que la dynamique de groupe soit effectivement productive il faut « que chaque membre puisse percevoir chacun des autres et entrer en interaction avec lui, il ne doit pas se trouver en face d'un nombre de personnes qui excède les possibilités de son champ d'appréhension »<sup>1574</sup>. Si les participants sont trop nombreux pour pouvoir prendre la parole régulièrement, il s'ensuit qu'une partie des membres se met plus facilement en retrait (position silencieuse) et prend moins part aux échanges.

L'étude de Hamidi pointe une pluralité de processus qui concourent à un évitement du politique dans le contexte associatif. Elle cite en particulier l'engagement dans la topique du sentiment et de l'urgence- psychologisation des problèmes- au détriment de la montée en généralité<sup>1575</sup>. ... La question de ce rapport entre interne et externe dans le travail de politisation se pose aussi de manière cruciale dans la recherche-action :

« Le rapport intérieur/extérieur dans les associations, c'est tout ce qui nous agite justement. Comment apporter de la lecture globale de la société, de la politique de l'extérieur ?<sup>1576</sup> »

D'autres processus contribuent à l'évitement de la conflictualisation. L'évitement peut se traduire par un changement d'arène. Par exemple dans la recherche-action, les problèmes de domination liés à des questions de genre dans le groupe, n'ont été abordés que le jour ou n'étaient présentes que des femmes (rencontre en juillet 2005). De même les désaccords concernant l'accompagnement universitaire ont surgi en l'absence de ce dernier (janvier 2006). Une stratégie de bouc émissaire peut aussi servir à écarter les conflits dans un groupe : ce que raconte un membre du sous-groupe frontalier à l'égard du sous-groupe interculturel (qui permet au premier de ne pas traiter ses propres désaccords). A l'instar de ce travail sur le rapport entre engagement associatif et rapport au politique (dans les associations locales), cette recherche-action sur l'éducation au politique confirme que les processus méritent d'être véritablement investigués dans une approche pragmatiste. Les travaux scientifiques sur le champ de la coopération montrent aussi que le groupe n'est pas formateur, ou productif de savoirs collectifs en lui-même, il faut construire la manière dont il peut coopérer et libérer les individualités.

---

<sup>1572</sup> transcription, sous-groupe « pratique associative »

<sup>1573</sup> entretien pour son bilan personnel, novembre 2008

<sup>1574</sup> ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. *Dynamique des groupes restreints*. PUF (1<sup>ère</sup> édition 1968), 2007, p. 148

<sup>1575</sup> HAMIDI, C. « Eléments pour une approche interactionniste de la politisation (...) » op.cit.

<sup>1576</sup> transcription, sous-groupe associatif, regroupement de Saint-Brieuc, novembre 2004, cassette N°2

J'ai réuni dans ce chapitre les indices constitutifs d'un travail émancipateur au niveau de l'ensemble du groupe de la recherche-action. Il repose d'abord sur la manifestation d'une inquiétude quant à « ce qui est vraiment » et aux aspirations au dépassement que porte la critique du groupe vis-à-vis des différentes formes de domination. L'augmentation de la conflictualité au sein du groupe plénier est une autre trace même si son décodage reste largement en-deçà des attentes. A ce titre, l'autocritique du groupe sur ses propres pratiques en terme de déshierarchisation des relations de pouvoir-savoir, d'apprentissage du gouverner ensemble et d'instruction des conflits apportent de nouveaux éclairages à mon hypothèse d'une éducation populaire politique en particulier l'exigence cruciale de méthodes.

### III.2.2.2 Effets et dynamiques à l'œuvre

J'apprécie dans ce chapitre cette expérience d'éducation au politique d'après les transformations vécues et exprimées par les participants eux-mêmes. La compréhension des phénomènes politiques passe ici par une analyse des effets ou des conséquences de l'action politique. En d'autres termes, je ne prête pas attention aux principes premiers ou aux intentions qui ont guidé l'action : seuls les effets sont privilégiés pour cerner les dynamiques à l'origine de ces transformations. Qu'est ce que les participants disent individuellement avoir appris au cours de cette expérience concrète ? Le tableau ci-dessous est une synthèse de l'ensemble des effets verbalisés par les participants articulée avec les dimensions clefs de mon hypothèse d'éducation populaire politique.

<i>Dire le monde tel qu'il est pour soi</i> Décrire et socialiser la situation-problème : (expérience désagréable source de l'indignation, de l'injustice)	
<b>Dynamique d'implication, de mobilisation et de reconnaissance</b>	
<b>Libérer sa propre parole sur la situation-limite</b> Donner un langage au mécontentement, narrer (je me raconte), chercher les mots pour le décrire. Pédagogie de l'indignation pour déclencher la réflexivité. Prise de parole sur la réalité vécue occasionnant une souffrance... Nommer le monde ne devient réel et force que quand ce récit est collectif, et lorsque des autres significatifs le soutiennent, le partagent (socio-constructivisme)	
<b>Dynamique identitaire</b>	
<b>NOUS</b>	<b>JE</b>
Sortir de l'isolement, découvrir la force du groupe comme espaces de parole libre et critique Restaurer des collectifs de travail, de métier Conscience d'une identité commune entre les individus du groupe, d'intérêts communs susceptibles d'être défendus par une action collective.	Mieux se connaître, pédagogie de l'intimité Tout le monde a une histoire, sa vision et sa compréhension du monde. Savoir qui je suis, prendre conscience et revisiter mes propres parcours et bagages (repères, valeurs)...découvrir ce qui n'est pas explicite en moi.

<p><i>Analyser ensemble</i>                  Exercice collectif de la critique de la domination (exploitation et aliénation), instruire les conflits d'intérêts, de valeurs, délibérer des contradictions, du particulier au général...</p>	
<p>Dynamiques d'élucidation (questionnements, déconstruction)                  Habiletés critiques et connaissance : pour porter un jugement critique</p>	
<p>Questionner, réfléchir, s'outiller, problématiser, décoder, complexifier</p> <p>Connaissance, articulation avec des savoirs constitués (outils cognitifs) et subversion cognitive (remettre en question ses cadres de perception et d'interprétation, explications qui ordonnent le monde), montée en généralité.                  Attribution de causes pour formuler des griefs</p> <p>Distancier : prendre conscience de ses représentations                  Distancier : questionner sa propre pratique                  Produire de nouvelles représentations</p> <p>Meilleure compréhension de son positionnement, de son implication personnelle, de ses propres valeurs</p> <p>Relier ses valeurs personnelles à sa pratique professionnelle (processus de désaliénation)</p> <p>Dévoiler, élucider des contradictions sur son propre cas, la situation-limite, permet de se resituer à l'égard des problèmes sociaux<sup>1577</sup></p>	<p>Capacité de conflictualisation</p> <p>On se construit par le rapport à autrui, dans la résistance, le conflit, l'alliance, la négociation                  Formuler, faire valoir son jugement (se positionner)                  Prise de conscience de la diversité des points de vue                  Débattre, argumenter pour construire un discours cohérent, controverser (assumer un désaccord)</p> <p>Poser la question du pouvoir, et de sa transformation</p>

<sup>1577</sup> LE GRAND, J.-L. « Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire » dans *Pratiques de formation – analyses*, N°31, février, 1996, Université Paris 8, pp. 110-111

<p><i>Passer du monde tel qu'il est au monde tel que nous voulons qu'il soit</i>  Dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit  Rechercher, reconstruire des alternatives et arbitrer les contradictions  L'action collective pour transformer la réalité</p>	
<p>Dynamique d'émancipation et de transformation (reconstruction, invention, expérimentation)</p>	
<p>Changer d'attitude<sup>1578</sup>  Sortir du fatalisme et du sentiment d'impuissance  Croire qu'il est possible de faire quelque chose</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- remettre en cause l'ordre social</li> <li>- combattre les phénomènes d'usure</li> <li>- trouver les brèches, les failles, les marges</li> <li>- donner corps aux intuitions</li> <li>- renouvellement des stratégies</li> <li>- élargissement de l'imaginaire, créativité, du champ des possibles, restaurer des choix<sup>1579</sup></li> <li>- pouvoir se projeter</li> </ul>
<p>Faire preuve de normativité (participer à l'élaboration des normes)</p> <p>Renforcer son ou notre pouvoir d'agir sur les situations-problèmes</p> <p>Améliorer la capacité d'action historique du groupe (capacitation, 'empowerment')</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- autocritique</li> <li>- pouvoir de la collectivité sur elle-même (apprendre à gouverner)</li> <li>- faire un usage public de la raison critique collective, investir ou exiger des espaces de délibération, de recodage des problèmes, création de nouveaux espaces de débat, de critique</li> <li>- faire respecter les droits collectifs et en inventer de nouveaux, négociation, modification des règles - conflits du travail</li> <li>- création de nouvelles institutions (association, coopérative)</li> <li>- rapport à la scène politique institutionnelle : <ul style="list-style-type: none"> <li>* investissement syndical</li> <li>* implication dans les lieux et collectifs de débats de société</li> <li>* implication dans la vie partisane</li> </ul> </li> </ul>

<sup>1578</sup> « Organisation émotionnelle, motivationnelle, perceptive et cognitive durable de croyances relatives à un ensemble de référents qui prédisposent un individu à réagir positivement ou négativement aux objets ou aux référents. » LANDSHEERE (de), G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français*. Presses universitaires de France, 1979. viii, p. 22

<sup>1579</sup> Il s'agit de tenir compte de toutes ces représentations « actives » qui orientent l'action, bornent le champ des possibles par celui du pensable et délimitent le cadre des controverses et des conflits. [DE CERTEAU M. *L'invention du quotidien*. T. I. Arts de faire. Nouvelle ed. Gallimard, 1990, p. 183] « Les récits et les représentations ont en effet bien pour fonction possible d'ouvrir « un théâtre de légitimité à des actions effectives »

---

Ce travail d'évaluation des transformations vécues individuellement par les participants met l'accent sur les différents processus qui contribuent à l'éducation populaire politique. Les dynamiques d'implication et de mobilisation y concourent en créant des espaces de parole libre sur la perception critique du « monde tel qu'il est » à partir des expériences concrètes insatisfaisantes. Cette mise en commun de situations-limites permet de soulever des questions, de percevoir des écarts, d'analyser les choses un peu plus en profondeur, là où d'habitude nous nous arrangeons pour éviter ces zones inconfortables. Cette prise de conscience avec la confrontation à d'autres points de vue dans un collectif peuvent renforcer le désir de réinventer, de remuer quelque chose dans la réalité qui nous entoure : faire valoir son point de vue, renouveler ses pratiques professionnelles, élargir ses stratégies, changer les lois, faire classe, créer de nouvelles institutions...

Ce chapitre a réuni mes éléments d'analyse pour apprécier des pratiques d'éducation au politique qui se veulent émancipatrices et transformatrices. La première évaluation a porté sur un repérage des indices ou traces de pratiques émancipatrices au niveau de la mise en œuvre collective de cette tentative. Vouloir rendre réelle l'égalité politique soumet l'éducateur à apprécier sa propre implication dans l'existence des phénomènes de domination et à terme pose la question du pouvoir et de sa transformation. Du point de vue de l'émancipation des émancipateurs savoir reconnaître et tirer des enseignements de ses erreurs est beaucoup plus fertile que dissenter de ses certitudes. L'autocritique sur les pratiques du groupe soulève effectivement des difficultés fécondes liées aux conditions du croisement des savoirs, à l'autogestion et à l'instruction des conflits (la temporalité, la relation dialectique entre connaissance et action, la prise en compte de la subjectivité en jeu, ...). L'autogestion et l'animation de débats (des controverses) ne s'improvisent pas. Le travail de décodage des situations-problèmes requiert des méthodes, de même que pour trouver sans cesse un délicat équilibre entre horizontalité et verticalité dans les manières de se gouverner. Pourtant, l'analyse par les effets de transformation au niveau des personnes montre que la plupart des participants ont trouvé dans ce cadre les moyens d'ouvrir leur champ des possibles : évolution des perspectives de sens, développement de nouvelles capacités et stratégies, renforcement de son pouvoir d'action. « La conscience est en effet la clé qui nous ouvre les portes d'une vie soumise à examen, pour le meilleur et pour le pire, (...) A son niveau le plus simple et le plus fondamental, la conscience nous permet de reconnaître un désir irrésistible de rester en vie et de développer un intérêt pour soi. A son niveau le plus complexe et le plus élaboré, la conscience nous aide à développer un intérêt pour d'autres Soi et à améliorer l'art de la vie<sup>1580</sup> ».

---

<sup>1580</sup> DAMASIO, A. R. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob 2002 ; trad. de : *The Feeling of What Happens*, Harcourt, Brace and Co., 1999, pp. 14-16

### III.2.3. L'éducation populaire politique désirée et réinventée par la SCOP Le Pavé

Ce chapitre s'inscrit dans le prolongement de la question des « apprentissages émancipateurs et les effets de transformation » (quatrième direction d'exploration du terrain de la thèse cf II.3.3. Les conditions et choix d'investigation). J'aborde ici un des prolongements né de cette recherche-action, la création d'une nouvelle organisation, une coopérative d'éducation populaire nommée *Le Pavé*. Celle-ci donne à voir comment des acteurs du groupe ont tenté de bâtir un cadre d'exercice émancipateur pour eux-mêmes et par quels modes d'action d'éducation populaire politique ils entendent l'être à leur tour avec de nouveaux groupes et personnes. J'étudie l'expérience de cette coopérative, depuis sa conception jusqu'à sa troisième année (2007-2010), fécondée par les tâtonnements issus de la recherche-action et les expériences antérieures des coopérateurs. Je mets en rapport ces expériences avec d'autres pratiques ressemblantes antérieures ou actuelles d'éducation populaire ou d'apprentissage démocratique. Dans un premier temps il est question de la structuration de cette nouvelle organisation et de son mouvement interne. La deuxième étape vise à cerner les actions d'éducation populaire politique que la SCOP Le Pavé expérimente concrètement. Un troisième texte apporte quelques indices des effets de son activité et des nouvelles contradictions que doit surmonter cette démarche pour terminer sur une appréciation transversale de la spécificité de cette pratique d'éducation populaire politique au regard de ma problématique. Une postface conclut enfin ce chapitre pour situer quelques éléments factuels concernant l'actualité de cette aventure.

#### III.2.3.1 Une association de producteurs

Quels sont les éléments constitutifs de cette nouvelle institution ? La question de la structure s'articule entre la charpente et le mouvement interne du groupe<sup>1581</sup>. La charpente comme son nom l'indique tient aux repères (l'ossature) fixés provisoirement dans la construction (orientations philosophiques, économiques, composition et forme du groupe,...). Elle est bousculée par le mouvement interne, les surprises, la vie qui incarne, revisite les principes. Ce chapitre rend compte de la construction de la SCOP Le Pavé au travers de la gestation (les attendus, issus notamment des derniers échanges au cours de la recherche-action), puis la mise en pratique des projections du groupe dans la charpente et le mouvement interne.

Pendant la gestation, les protagonistes se mettent d'accord sur les enjeux, les défis, les buts et commencent à se saisir du nouvel objet, conscients des dilemmes. Une fois l'institution créée, son identité s'affirme toujours en construction. Une organisation se met en place, les premiers moyens de régulation se dessinent. L'environnement, les circonstances et motivations qui ont précédé et favorisé cette création d'une nouvelle institution, coopérative d'éducation populaire, sont explicitées en annexe (« une offre régionale de repolitisation de l'éducation populaire ») et dans le chapitre III.1.4. de la thèse (« le travail des contradictions dans les métiers de l'entre-deux »). La création de la coopérative est née directement de la recherche-action. Elle est le fruit de l'imagination d'un des groupes pour développer son pouvoir d'agir en situation réelle, sur l'activité de travail de ses membres.

<sup>1581</sup> VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes*. (...). Op.cit.p. 41



Des acteurs ont décidé de se fabriquer collectivement une marge de manœuvre et une légitimité à essayer de faire ailleurs ce qu'ils ne réussissent pas à faire dans leurs institutions : une éducation populaire politique, à partir des idéaux partagés dans leur groupe de recherche-action. De ce point de vue, ce groupe met en œuvre le premier des critères d'éducation populaire selon Carton<sup>1582</sup> : celui de l'implication de soi dans l'action. La création de la coopérative correspond à une double nécessité : l'émancipation de ces émancipateurs et conséquemment leur intention de mener à bien des actions plus libératrices avec d'autres publics, en s'affranchissant d'une tendance de longue portée à la restriction du champ de l'éducation populaire au loisir récréatif (dès Lagrange en 1936 avec sa politique des loisirs, que Ritaine qualifie de « réduction culturelle »<sup>1583</sup>).

Comment émerge le désir de fabriquer une nouvelle institution ?

Cette perspective est évoquée dès janvier 2005 dans le sous-groupe « frontalier » de la recherche-action, au moment des discussions sur la radicalité, sur les écarts entre les discours et les actes de l'éducation populaire, sur la question de la compromission<sup>1584</sup> dans les institutions. Elle fait suite à des discussions sur l'usure d'une partie des membres du groupe dans leur tentative de transformer les pratiques et les institutions où ils exercent professionnellement. Pouvoir développer plus librement des postures plus critiques dans leurs pratiques d'éducation populaire passe par la création d'une nouvelle institution.

L'idée d'une structure, d'un institut de formation, d'accompagnement de la transformation sociale a émergé à la faveur de ce travail sur les frontières de l'inacceptable. Elle s'est bâtie sur l'indignation principale commune de salariés de l'éducation populaire qui souhaitent se désaliéner au sens de rapprocher leur engagement de leur travail (militant professionnel) et proposer une éducation populaire plus radicale (anticapitaliste) contre la schizophrénie de leur situation.

Comment ses initiateurs imaginent ce nouvel outil de travail d'éducation populaire ?

Les fondateurs de la coopérative l'inscrivent dans le champ de la formation (convention collective formation d'adultes). Ils souhaitent proposer d'éduquer au politique en mettant au jour les contradictions à l'œuvre, sur site, en formation ou par des réalisations collectives, en utilisant les expériences cumulées d'éducation populaire des coopérateurs et en s'appuyant le plus possible sur les préoccupations des équipes rencontrées. Statutairement, la SCOP Le Pavé a pour objet « l'éducation au politique, la démocratie participative et la transformation sociale » au moyen de plusieurs propositions d'activités. Trois champs d'intervention sont envisagés : des actions d'interpellation, des formations continues et des conseils aux collectivités sur leurs politiques publiques.

Les actions culturelles dites « d'interpellation » (avec des supports théâtraux ou vidéo) sont associés à des débats pour provoquer un travail de conscientisation et de transformation, à partir de thème d'intérêt politique.

G.T. : « des thèmes qu'on a ciblés autour du travail, du chômage, des 35 heures, les rapports économiques et la mondialisation, commerce inéquitable, décroissance durable, consommation 'piège à cons', éducation au contrôle social, protection sociale et vraie solidarité etc..<sup>1585</sup> »

---

<sup>1582</sup> CARTON, L. « Six critères possibles qualifiant une action d'éducation populaire », op.cit.

<sup>1583</sup> RITAINE, E. *Les stratégies de la culture*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1983, p.

50

<sup>1584</sup> Cf « le complexe du réformateur », chapitre III.1.4.2 de la thèse

<sup>1585</sup> Transcription, regroupement du Douron, 26 mai 2006

Les formations continues sont envisagées dans la durée en alternance, par des démarches qui articulent analyse pratique et théorique, avec des personnes en poste pour transformer leurs situations professionnelles (ou avec des élus politiques) avec une approche que le groupe qualifie de « radicale » de l'éducation populaire. Ce dernier ne veut pas se positionner sur les formations initiales du secteur au motif que les réformes des diplômes réduisent la marge de manœuvre (pour l'éducation populaire dont ils rêvent).

G.T. : « Une alternance entre la pratique et la construction du changement, des expérimentations et la prise de recul, l'analyse pratique, de la 'nourriture' un peu théorique etc..<sup>1586</sup> »

Ayant fait l'expérience de l'impuissance de personnes isolées souhaitant transformer les pratiques d'une institution, le groupe espère pouvoir organiser ces formations sur site à l'échelle d'un territoire (en privilégiant une approche de type recherche-action) pour croiser les différents métiers et secteurs dans le but de faire naître des actions collectives localement.

Sur le champ du conseil dans l'élaboration et l'évaluation de politiques publiques aux collectivités, le groupe se perçoit comme moins avancé. Il veut essayer de proposer par le biais de diagnostics participatifs en cohérence avec ses propres valeurs et pédagogies un travail démocratique en associant les élus, les acteurs, la population et les dits bénéficiaires de la politique publique.

G.T. : « L'idée étant évidemment, comme on l'explique, et comme on le revendique un peu dans nos fondamentaux de croiser les regards, de travailler les contradictions, de faire émerger les conflits pour pouvoir les travailler et les dépasser<sup>1587</sup> ».

Avec quels fondamentaux, espoirs, doutes, ce collectif s'est lancé dans cette création, au départ ?

La première zone de doute concerne les contradictions de cette stratégie d'émancipation et de transformation. Une création à la marge des institutions critiquées est-elle une stratégie hédoniste et/ou pour réussir à transformer les pratiques (visée d'efficacité), ou pour fuir (évitement par rapport à des stratégies de transformation de l'intérieur des institutions) ? Pour plusieurs futurs coopérateurs, ce choix correspond à un constat d'échec de tentatives de réinventer les pratiques d'éducation populaire de l'intérieur des institutions associatives ou publiques.

R.L. : « Pour moi, ce qui m'intéresse dans le Pavé, c'est sortir de l'institution pour, grosso modo, faire à l'extérieur ce que je n'arrive pas à faire à l'intérieur. Je vais essayer de le faire modestement, en tout cas, en participant au collectif du Pavé. Je considère, néanmoins, que c'est une sorte de fuite, d'échappatoire. Certains collègues m'ont fait des retours dans ce sens (un peu rapides parce qu'on n'a pas vraiment discuté au fond ma position) et m'ont dit: «tu prends trente jours par an pour faire quelque chose que tu ne fais pas en interne, à Jeunesse et Sports », d'autres, par contre, pensent que c'est en se mettant à la marge qu'on peut agir et faire bouger l'institution.<sup>1588</sup> »

Le groupe a prêté néanmoins à cette future association ouvrière, outil de transformation de leur milieu de travail, plusieurs vertus qui toutes convergent vers l'augmentation du pouvoir d'agir des coopérateurs (éducateurs populaires) et des personnes qu'ils seraient amenés à côtoyer. Les personnes engagées refusent d'être exécutants des institutions de domestication.

---

<sup>1586</sup> idem

<sup>1587</sup> idem

<sup>1588</sup> Entretien, bilan personnel, dans CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE op.cit. Actes de la recherche-action, 2009, p. 163

Ce choix vise à retrouver une liberté collective de parole, d'intervention géographique, thématique, et de méthodes.

Il s'argumente d'abord autour d'une identité collective (conceptions et croyances partagées). Il s'agit de fabriquer un collectif de travail fort (sortir de la solitude face aux institutions, de son impuissance d'action individuelle) pour créer de l'espoir, une possibilité de pouvoir imaginer autre chose.

R.L. : « Moi, ce qui m'intéresse, l'enjeu, c'est essayer de faire collectivement ce que je n'arrive pas à faire à Jeunesse et Sports. À Jeunesse et sports il y a peu de collectif, il y a une pression de la hiérarchie, et des marges de manœuvre évidemment mais qui m'insupportent de plus en plus. (...) ce qui m'intéresse beaucoup là dedans, c'est de rompre mon isolement <sup>1589</sup> »

Via cette création d'un collectif, le groupe cherche à mettre en pratique un de ses idéaux : la démocratie directe dans les relations de travail. Il veut remettre en cause la relation de subordination employeurs-employés par l'autogestion y compris pour offrir une plateforme à ceux qui le veulent de quitter leurs lieux de travail insatisfaisants. Les fondateurs de la coopérative escomptent de nouvelles relations sociales dans le travail (nouveaux rapports de production sans hiérarchie, sans spécialisation poussée des travailleurs). La clef de ces nouvelles relations repose sur la figure reliée du travailleur décideur et propriétaire de son outil de production. Dans cette phase de projection des effets émancipateurs d'une nouvelle institution, la dimension dialectique de ces futurs rapports de travail est occultée : le groupe espère dépasser la contradiction capital/travail. L'autogestion est perçue comme un cadre plus ouvert à la découverte y compris pour continuer à travailler les divergences entre les participants de ce groupe. Par ailleurs l'appropriation par les salariés de leur outil de travail tend à internaliser les rapports de force employeurs-employés : quid du syndicalisme dans ce cadre ?

A.B. : « L'idée a donc été de se dire, émancipons-nous de ces tutelles et créons une structure dans laquelle les travailleurs sociaux seront les décideurs des politiques, plutôt que de simples exécutants, c'est-à-dire une SCOP ? (...) S'affranchir des rapports patronat-salariat », éviter « la dualité entre capital et travail » puisque « c'est la même personne qui détient les deux en même temps <sup>1590</sup> »

R.L. : « Ce sont les salariés coopérateurs qui détiennent le capital, qui travaillent et qui sont producteurs et qui gèrent l'ensemble, donc c'est un principe d'autogestion, c'est-à-dire que la SCOP est une forme de gestion <sup>1591</sup> » /

G.T. : « légale, autorisée par le capitalisme <sup>1592</sup> »

Dans les discours, la subvention est devenue synonyme d'aliénation. Le groupe fait aussi l'hypothèse qu'en s'émancipant des logiques d'asservissement à un territoire, à une institution publique, il pourra être une force plus critique des politiques publiques pour faire advenir des fonctionnements estimés meilleurs dans ce type de champ et de secteur.

Cependant, l'entraînement du groupe à l'analyse des contradictions en plénière de la recherche-action (mai 2006) atteste d'une certaine lucidité sur la vie future de la coopérative en rapport avec les valeurs portées en terme à la fois d'anticapitalisme et de pratique démocratique. La présentation de la structure, de ses fondamentaux et modes d'action envisagés, offre matière à critique avec le groupe plénier de la recherche-action. Trois axes de questionnements, de vigilance, et de cohérence anticipent certains des enjeux que devra

---

<sup>1589</sup> Transcription, regroupement du Douron, 26 mai 2006

<sup>1590</sup> idem

<sup>1591</sup> idem

<sup>1592</sup> idem

travailler la coopérative : l'égalité des savoirs et des niveaux d'implication entre les futurs coopérateurs, les contradictions liées à la forme juridique marchande, et l'articulation délicate entre éducation politique et éducation au politique dans les actions.

En ce qui concerne l'organisation idéale, les statuts des uns et des autres, des doutes se font jour sur les exigences liées à la coopération et à l'exercice démocratique interne. Ce sont des incertitudes quant à sa propre compétence et à la capacité à transformer des savoirs inégaux entre coopérateurs en complémentarité. Le groupe pressent aussi les contraintes qui vont peser sur la qualité de la coopération (y compris le processus démocratique) en termes de niveaux d'implication différents et d'éloignement géographique. La future structure envisage de recruter au moins pour commencer quelques participants du groupe sachant que d'autres resteraient dans leur poste actuel. Les membres du groupe sont donc d'abord coopérateurs, concepteurs et animateurs de cette coopérative et aussi potentiellement salariés attirés ou sous forme de vacation. Le groupe craint à ce titre que ne se creuse un écart entre les coopérateurs salariés et les coopérateurs associés, que ces derniers aient des difficultés à libérer du temps pour participer et peser dans le processus démocratique.

Le deuxième axe de questionnement concerne la structure juridique envisagée : la forme juridique de la coopérative est-elle pertinente ? Est-elle anticapitaliste ? La nouvelle structure remplacera-t-elle simplement une contradiction par une autre ?

Le groupe mise d'abord sur une conquête de liberté que la future coopérative devrait offrir par comparaison avec les contraintes que les uns et les autres vivent dans leur profession. Cependant les futurs coopérateurs ne confondent pas le statut de l'entreprise avec l'intention qui peut l'animer. Une coopérative en soi ne prémunit pas de se comporter absolument en entreprise classique même si chaque coopérateur a formellement une voix dans le fonctionnement de la société. Le groupe est conscient de rentrer dans un nouveau rapport au temps et à l'argent (salaires, partage, gestion collective de la prise de risque) avec des conséquences potentielles sur les choix de vie et les relations sociales avec les publics. Par exemple l'efficacité et la viabilité économique peuvent être en tension avec le temps à consacrer aux accompagnements collectifs, ou le fait de garder une radicalité de proposition.

F.L. : « ça c'est à inventer entre nous, a priori la SCOP, à partir du moment où elle facture des sommes derrière, elle amène du travail permanent, elle amène des obligations de résultats, ce qui n'était pas le cas entre nous ici <sup>1593</sup> »

A.B. : « il y a effectivement une autre contradiction qui est que l'on remplace des contraintes qui nous empêchent d'agir pour faire l'émancipation, ces contraintes étant justement la dépendance aux pouvoirs politiques, par le fait de devoir faire entrer des salaires et du coup c'est de mettre en jeu notre vie qui est d'essayer de dire : on va vivre de ça, comme n'importe quel salarié ceci dit, mais voilà, du coup la contrainte ça va être effectivement d'avoir des clients, on est sur un registre économique ce qui n'est pas sans contradiction évidemment <sup>1594</sup> »

Des doutes émergent quant au respect des fondamentaux (cf encadré ci-dessous) et des moyens d'action au-delà des contraintes économiques. La coopérative réussira-t-elle réellement à proposer quelque chose de différent, à tenir son horizon d'émancipation et de transformation sociale ? Le texte des fondamentaux est une première base écrite de quelques principes ou préférences qui sont supposés guider la construction de cette aventure d'éducation populaire comme « enjeu d'éducation au politique et de transformation sociale et comme méthode d'intervention »<sup>1595</sup> : alliances, approche territoriale, durée, participation, approche

---

<sup>1593</sup> Transcription, regroupement du Douron, 26 mai 2006

<sup>1594</sup> idem

<sup>1595</sup> Groupe frontalier, « Les fondamentaux », sous groupe de la recherche-action, février 2006

biographique, décloisonnement. Pour apprécier les effets de transformation sociale, les coopérateurs renvoient à la durée qui devra rendre compte des ouvertures et alternatives réellement permises.

Au-delà de ce moment de présentation, la phase de création elle-même soulève de nouvelles questions. Les futurs coopérateurs ont-ils vraiment, au-delà de la critique de l'exercice des métiers d'éducateurs populaires dans les institutions fréquentées, pris suffisamment le temps de construire l'alternative pédagogique et politique commune de la future entité ?

A.B. : « Quelle est la spécificité de notre démarche ? En quoi formons-nous une équipe ? Que partageons-nous comme méthodes de travail ? Comme approche d'une formation ou d'un accompagnement de collectivités <sup>1596</sup> ? »

Ces débats ouvrent également une des zones de dispute du groupe en termes de postures. L'écriture de la plaquette de la coopérative soulève des contradictions, sur la manière de se présenter, d'intervenir. Faut-il, mettre en avant ses savoirs d'expériences ou ses savoirs savants, afficher ou non ses partis pris et ses offres de formation ? Comment travailler les tensions entre posture d'accompagnement (relations plus horizontales) et transmission de parti pris (plus verticales), entre éducation au politique et éducation politique ?

Pour un des futurs coopérateurs la réponse passera par l'élaboration d'une hypothèse minimale, à partir des savoirs théoriques et pratiques. Mais cette réponse fait problème dans le groupe. D'autres futurs coopérateurs n'envisagent pas d'intervenir avec des réponses « toutes faites ». Cette tension est au cœur de la controverse principale du groupe plénier de la recherche-action (cf chapitre III.2.1.3 « Armature des justifications d'éducation au politique et stratégies de transformation ») et constituera la matière du premier désaccord au sein de la coopérative elle-même dès l'une de ses premières formations. Elle pose toute la question de l'articulation entre les savoirs profanes et militants ou savants, entre éducation politique et éducation au politique, sur laquelle les coopérateurs ont des expériences et représentations divergentes.

G.T. : « la question n'est pas de savoir ce qu'on va proposer comme produits, on n'en a pas à proposer, on a des méthodes d'éducation populaire à proposer, on ne va pas arriver avec la politique qu'il leur faut, on va les aider à définir une politique, c'est à dire arriver à des méthodes d'intervention qui, comme on l'a vu dans les fondamentaux : on refuse de ne bosser qu'avec les élus, on refuse de ne pas associer la population, on refuse de ne pas associer les acteurs, on refuse de travailler autrement qu'en partant des biographies, qu'en prenant en compte les histoires de vie, les expériences, les ressentis des gens pour construire ensemble et travailler en contradiction, et c'est seulement à cette condition qu'on s'engagera dans un travail <sup>1597</sup> ».

Cette controverse nous renvoie plus profondément à la question de l'ambivalence du rapport des intellectuels au peuple soulevée par Grignon et Passeron <sup>1598</sup> qui soulignent les deux dérives possibles entre misérabilisme (considérer le peuple qu'au regard de la culture dominante, c'est-à-dire au travers de ses manques) et populisme (glorifier les manières d'être et de faire des classes populaires). Dans cette dispute le premier interlocuteur pense que la réalité ne se donne pas à lire de manière transparente et qu'il faut donc transmettre le patrimoine des savoirs critiques et même en faire une hypothèse préalable à la rencontre avec un groupe, tandis que le second perçoit les futurs groupes en pleine capacité critique.

---

<sup>1596</sup> « Mais où va-t-on ? », courriel du 6 juillet 2006

<sup>1597</sup> idem

<sup>1598</sup> GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Gallimard/Le Seuil, 1989

Comment se concrétisent les ambitions des initiateurs de cette nouvelle institution par rapport à la période de gestation ? Y a-t-il des écarts entre la projection du groupe et la création concrète du nouvel outil de travail ?

Pour concrétiser et traduire les ambitions d'émancipation les fondateurs de cette nouvelle institution vont comme prévu adopter le statut d'une coopérative ouvrière de production (référence à 1884). En 1865, E. Veron vantait les mérites de l'association ouvrière comme solution unique à la question sociale avant tout comme moyen de les pacifier : « qu'ils puissent sans entraves légales et sans tracasserie d'administration ou de police, travailler pacifiquement à la solution du problème qui intéresse leur existence. Alors, mais alors seulement, on pourra dire avec vérité que l'ère des révolutions est fermée.<sup>1599</sup> ». A contrario, les coopérateurs du Pavé voient dans ce statut une façon plus convaincante de relier différentes dimensions de leurs activités militantes, professionnelles, personnelles.

La mise en commun des attentes et valeurs des membres du groupe aboutit à la fabrication d'un nouvel outil de travail, autogéré, inédit, la coopérative Le Pavé. Entre temps (printemps 2006) un membre du groupe « frontalier » (futur gérant de la SCOP) m'a proposé de faire partie de cette nouvelle entité. J'ai accepté cette offre et participé à ma première rencontre de travail avec le collectif le 19 juillet 2006 à Rennes.

Le Pavé naît officiellement en mars 2007 avec six coopérateurs (trois salariés dès le départ, et trois coopérateurs associés). La création de cette nouvelle organisation s'appuie les personnalités de ses membres, avec leurs passions, leurs terrains de prédilection, leurs « valises » de savoirs savants et profanes. L'alliance de ces profils crée une force collective originale entre des savoirs de camaraderie, des savoirs de l'animation de groupes et de discussions politiques de rue, des savoirs ludiques, syndicaux, de formateurs, du public, des savoirs universitaires, des savoirs artistiques, organisationnels, des savoirs savourer et éprouver. Chaque coopérateur apporte une part financière pour constituer un capital solidaire. Le montage s'effectue avec l'aide de l'Union Régionale des SCOP de l'Ouest et des prêts à la création d'entreprise. Un coopérateur du Pavé dans l'interview (extrait ci-dessous) justifie a posteriori ce choix de statut coopératif d'association de travailleurs comme moyen d'appliquer les principes d'égalité entre les membres, un fonctionnement démocratique, et le refus de la division du travail.

*« Pourquoi le statut coopératif pour professer dans l'éducation populaire ?*

(...) Le sous-groupe qui travaillait la question de la posture professionnelle a trouvé dans le statut coopératif le moyen d'appliquer ses principes : pas de hiérarchie, des décisions prises collectivement, des salaires égaux, et l'interchangeabilité le plus possible des missions, des postes, des personnes... Des principes que nous continuons d'appliquer du mieux que nous pouvons<sup>1600</sup> ».

La non-spécialisation est défendue à la fois dans la transgression des divisions entre certaines missions de service public, entre différents statuts, et au moment de la création par le refus de la spécialisation de chaque professionnel et d'une hiérarchie. Tous les coopérateurs sont en effet « éducateurs populaires » (terme officiel du contrat de travail de chacun) sans spécialisation, rémunérés avec un salaire identique (seule l'ancienneté est acceptée au départ comme différence de revenu et intégrée au fur et à mesure). La coopérative n'a pas instauré

---

<sup>1599</sup> VERON, E. *Les associations ouvrières de consommation, de crédit et de production en Angleterre, en Allemagne et en France*. Hachette, 1865, p. 29

<sup>1600</sup> BRAULT, A. « Instruire pour révolter : interview- rencontre avec la SCOP Le Pavé » [en ligne], source *alpeSolidaires*, entretien réalisé par JACQUIN, O., SCOP La Péniche, 11 juin 2009 [consulté le 10 décembre 2009], disponible sur <http://www.alpesolidaires.org/instruire-pour-revolter-rencontre-avec-la-scop-le-pave-autour-d-incultures>

une direction : elle a confié un mandat de gérant (dont les attributions sont formellement restreintes) à l'un des coopérateurs à la création de la coopérative en raison de ses compétences (en matière de gestion). Ce choix d'absence de relations de pouvoir formelles n'obère évidemment pas l'existence de réseaux de relations de pouvoir dans le collectif (cf pages suivantes). L'assemblée générale du 7 décembre 2009 a élu un second gérant (co-gérance), puis celle de décembre 2010 (un troisième co-gérant) dans l'intention de partager ce pouvoir et cette responsabilité. La démocratie économique reste cependant encore insuffisante de l'avis des coopérateurs. Du point de vue de la polyvalence, tous les savoirs ne sont pas interchangeables : le refus de spécialisation est un idéal sous tension. Dans la pratique, la polyvalence de départ a été vécue comme trop inefficace et peu désirable par certains. Elle est devenue la recherche du « moins de spécialisation possible » et de partage des tâches jugées par tous moins intéressantes.

L'identité du Pavé, du point de vue idéologique puise dans plusieurs traditions politiques. Elle s'apparente selon moi à un gisement de communisme libertaire ou de socialisme démocratique. La coopérative Le Pavé tente de réarticuler plusieurs récits d'émancipation dans sa pratique. D'une part le récit marxiste en terme d'émancipation de l'exploitation et de l'aliénation par la socialisation du travail, en approfondissant les enjeux liés à la destruction de la nature (écosocialisme, décroissance, « transition »). Cette inspiration est mise en tension avec la source anarchiste (anarcho-syndicalisme notamment) et « conseilliste » pour insister sur l'exercice politique populaire (démocratie directe). Les enjeux de domination liés au genre (féminisme) font partie de la culture politique des membres mais sont peu mis en avant dans les discours du groupe.

Ces sources majeures d'inspiration de l'identité de la coopérative se retrouvent dans la revendication d'un anticapitalisme (plus récemment d'une réinvention du socialisme du XXIème siècle<sup>1601</sup>) et dans l'exigence du travail démocratique de haute intensité (d'auto-activité du corps politique des citoyens<sup>1602</sup>) : démocratie socio-économique et démocratie politique. Le mémoire d'une étudiante souligne la référence explicite des coopérateurs du Pavé rencontrés au courant historique de l'éducation populaire ouvrière, fondé sur la notion d'action collective, de création collective culturelle dans la transformation sociale<sup>1603</sup>.

Le nom choisi pour la coopérative traduit l'inclinaison de révolte de type libertaire (mai 68) « Le Pavé ».

G.T. : « Le PAVE, c'est pas seulement de jeter le pavé dans la mare, c'est aussi de ne pas se cacher, on est encore en débat là-dessus : est-ce qu'il faut avancer masqué pour être pris et transformer les choses à l'insu de leur plein gré, ou est-ce qu'il faut clairement afficher la couleur, rouge en l'occurrence, et un peu noir, et faire en sorte que les gens qui nous choisissent ne nous choisissent pas par hasard et qu'ils aient réellement une volonté de transformation sociale et ne fassent pas ça pour le mettre dans leur bilan municipal à la prochaine campagne<sup>1604</sup> ».

Dans la nouvelle plaquette (2010), réécrite fin 2009, la coopérative utilise la phrase de Fernand Pelloutier (bourses du travail fin XIXème siècle) « instruire pour révolter » qui fait référence au message de radicalité qu'elle entend soutenir, à la recherche d'alternative au

<sup>1601</sup> plaquette de présentation du Pavé 2010 (conception de février à avril 2009)

<sup>1602</sup> BROSSAT, A. *Le grand dégoût culturel*. Seuil, 2008, p. 99

<sup>1603</sup> JAMET, N. *Le Pavé, coopérative d'éducation populaire. Sociologie de l'action collective*. Mémoire de Master 1 ATE MOESS (Administration des territoires et des entreprises - Management de l'économie sociale et solidaire), Université de Rennes, 2006-2007.

<sup>1604</sup> Transcription, regroupement du Douron, 26 mai 2006.

capitalisme et d'un engagement politique de l'éducation populaire sur l'ensemble des questions de société (cf extrait interview ci-dessous<sup>1605</sup>).

*« La scop le Pavé affiche une radicalité inhabituelle dans sa démarche d'éducation populaire, à quelle nécessité veut donc répondre votre projet ?*

Celui de la révolution ! Notre projet, c'est instruire pour révolter. C'est bien sûr provocateur, mais nous faisons le constat que l'éducation populaire se pratique aujourd'hui dans un cadre qui l'assujettit et l'empêche de jouer son rôle d'émancipation des personnes, d'expérimentation sociale et d'incitation à l'engagement politique dans les affaires de la cité. Ces beaux principes subissent en pratique des contraintes fortes que nous analysons de trois ordres : le système de subventionnement, l'encadrement administratif et le poids de la hiérarchie interne. C'est dans ce contexte que s'exerce l'éducation populaire que ce soit dans les centres sociaux, les associations et fédérations, les collectivités locales ou les services décentralisés de l'état. L'éducation populaire doit se dégager de ces contraintes pour retrouver ses fondamentaux. »

Les « bagages » des coopérateurs montrent la résurgence de cultures politiques dévalorisées ou censurées (marxisme, féminisme, radicalité...) qui ne sont pas encore perdues<sup>1606</sup>. Ici et à l'image de certaines expériences signifiantes de l'éducation populaire (décrites dans la partie « histoire politique de l'éducation populaire » comme l'expérience du centre culturel populaire de Besançon), la composition du groupe permet des frottements et convergences entre différents héritages politiques, marxiste, anarchiste dont anarcho-syndicaliste, féministe, écologiste (décroissance), et altermondialiste. Le groupe recouvre toutes les nuances de la gauche française et soutient une forme de convergence des luttes. Tous ont été engagés dans des associations professionnellement et/ou bénévolement. Certains membres ont eu des expériences dans des partis politiques (militant J.C.R. ou L.C.R., L.O., Fédération Anarchiste) ou en ont encore (adhérent NPA, ou candidat aux élections municipales en soutien à l'opposition dans une commune), dans les syndicats (UNEF, SUD, EPA-FSU) ou dans d'autres mouvements (d'éducation populaire, d'associations d'étudiants, féministes, de solidarité internationale,...). Aucun n'a jamais pris de carte dans un parti gouvernemental et la plupart des membres ont un doute sur la capacité de changer la société par la prise du pouvoir (au niveau de l'Etat).

La coopérative évolue dans une période de discrédit d'une capacité politique de transformation radicale et de l'impact de l'échec d'un projet d'émancipation né dans et par la révolution russe de 1917.... Cette position critique vis-à-vis de la prise de pouvoir n'est pas nouvelle ni isolée dans les milieux de l'Education populaire. Elle s'érige dans les discours à partir de la désillusion de 1981, avec l'élection de F. Mitterrand, du parti socialiste. L'extrait d'une lettre de la FFMJC<sup>1607</sup> ci-dessous est un autre exemple de cette vision des années 1990 :

"Nous avons pu croire dans les années 70, que pour changer la société il suffisait de porter au pouvoir les gens qui changeraient la société. Les MJC ont contribué au succès de la gauche entre 1977 (municipales) et 1981. Nous savons maintenant que cette position est radicalement illusoire. Notre rapport à notre propre citoyenneté en est profondément modifié. Nous savons maintenant que notre capacité de changer la société (définition de la citoyenneté) ne passe plus par la question du pouvoir. Elle passe entre nous dans l'élucidation de nos rapports. Il y a plus que jamais demande d'éducation populaire dans notre société, puisqu'il y a plus que jamais demande de cette élucidation."

<sup>1605</sup> BRAULT, A. « Instruire pour révolter : interview- rencontre avec la SCOP Le Pavé », op.cit.

<sup>1606</sup> SOMMIER, I. (entretien) « L'altermondialisme : une nouvelle forme d'engagement ? », Propos recueillis par Costey, P. et Perdoncin, A. *Tracés*, 2006/1, N°11, pp. 161-174

<sup>1607</sup> CARTON, L. « L'éducation populaire et la transition démocratique », op.cit.



Pour dépasser cette déception, et parce que les participants à ces nouveaux mouvements ont l'impression que l'ancienne manière d'affronter la modernité s'est avérée un échec, des mouvements portent un intérêt accru à une réarticulation entre transformation sociale et transformation personnelle. Il s'agit à la fois de transmettre ce que de précédentes traditions du militantisme ont de stimulant tout en les revisitant avec des exigences accrues de cohérence entre valeurs défendues et pratiques de l'organisation, entre modèle de société désiré et prise en considération des membres. Le choix de demander à chaque coopérateur de présenter son récit de vie aux autres membres au démarrage de cette nouvelle institution fait notamment partie de cette stratégie. Au moment de la création officielle, chacun a été sollicité à nouveau pour présenter sa biographie et mettre en évidence collectivement ses expériences, les compétences qu'il ou elle pensait apporter à la coopérative, et celles qu'il pensait ne pas avoir, ses peurs. Je note aussi qu'il s'agit d'une stratégie que proposent Bourgeois et Nizet en formation d'adultes pour contrer les effets de l'asymétrie<sup>1608</sup>. L'équipe s'est agrandie progressivement avec des étudiants stagiaires (issus d'une formation du collège coopératif) et de deux nouveaux salariés dont une issue du sous-groupe « frontalier » de la recherche-action, tous deux cooptés. Le Pavé a envisagé un nouveau recrutement qui a donné lieu à l'établissement d'un profil de poste « d'éducateur populaire »<sup>1609</sup> en octobre 2009.

Le principe d'autogestion du PAVE se traduit en interne par la mise en place de conseils coopératifs (dits « soviets »<sup>1610</sup>) pour débattre collectivement des actions et orientations de la coopérative à raison de trois jours par mois, de la création à janvier 2011 (deux pour les coopérateurs non salariés, le troisième jour étant plutôt consacré à un temps de travail salarié). Cette revendication de l'autogestion consiste pour les coopérateurs à décider eux-mêmes des orientations de la coopérative et à l'initier le plus possible dans les actions menées (cf fondamentaux du Pavé). L'autogestion est un thème que l'on retrouve tout au long de l'histoire du militantisme et des pédagogies alternatives. Cette affirmation de la capacité des ouvriers, des salariés, du peuple à gouverner pour sortir de l'aliénation, est développée selon Lethierry dans les années 1960-67 tant du côté libertaire proudhonien que du côté marxiste-situationniste ou chrétien progressiste<sup>1611</sup>. Blondiaux souligne que cette référence à la démocratie directe (déclinaison de l'idéal démocratique promue dans les années 60-70), à l'autogestion, a été battue en brèche au profit de questions posées en terme de démocratie représentative et participative<sup>1612</sup>. L'autogestion a fait effectivement partie des notions au cœur de la naissance de l'ADELS, une des rares associations d'éducation populaire à s'en être saisie dans les années 1960-1970 au niveau local (cf partie I), à la différence près que le principe d'autogestion n'était pas appliqué en interne de l'association contrairement à ce que vise la coopérative Le Pavé. Le conseil coopératif ou « soviets » est la principale instance de décision et de régulation des conflits même si elle ne suffit pas, loin s'en faut. A ce titre, la coopérative fait l'expérience comme dans la recherche-action des difficultés à instruire rigoureusement et sereinement les désaccords entre ses membres. Elle fait appel en 2009 à un intervenant tiers<sup>1613</sup> pour l'aider à traiter des décisions et les divergences en son sein.

<sup>1608</sup> BOURGEOIS, E. et NIZET, J. *Apprentissage et formation des adultes*. PUF, 1999, p. 193

<sup>1609</sup> Cf Annexe 20. Profil de poste d'éducateur populaire, élaboré au soviets d'octobre 2009

<sup>1610</sup> A vrai dire l'emprunt du terme de « soviets » est une provocation et une référence au conseilisme (à la démocratie directe). Ici le conseil coopératif se limite aux coopérateurs de l'entreprise. Les soviets sont nés dans les luttes ouvrières à l'échelle locale en Russie, et ce avant même la révolution de 1905, en constituant une union des délégués de toutes les organisations ouvrières existant sur un secteur donné. [VASSILEV, P. « L'idée des soviets » dans *Volonté anarchiste*. Edition du groupe Fresne-Antony de la fédération anarchiste, 1983.]

<sup>1611</sup> LETHIERRY, H. *Apprentissages militants. Les appréhender, les (re)connaître*. Op.cit., pp. 248-251

<sup>1612</sup> BLONDIAUX, L. *Le nouvel esprit de la démocratie*. Seuil/La République des Idées, 2008, p. 38

<sup>1613</sup> HENOT, B. Intervenant au nom du cabinet Hexafor (Nantes)

« Au cours des deux ans de fonctionnement, des *tensions se sont faites jour*, certaines que les séminaires permettent d'aborder, d'autres récurrentes que les coopérateurs ne réussissent pas à traiter de manière satisfaisante et sur lesquelles *ils aimeraient bénéficier d'un regard externe pour les aider à avancer.*<sup>1614</sup> »

L'accompagnement de janvier à mai 2009 (quatre journées et demie) permet à l'intervenant de faire le constat critique, dès la première séance (13 janvier 2009) d'un mode de communication calqué sur le registre dominant de la rivalité, très proche du fonctionnement classiquement critiqué par les coopérateurs. Il pointe l'occultation au Pavé des rapports de pouvoir<sup>1615</sup>. De nouveau, et dans la continuité d'une des questions récurrentes de la recherche-action, le groupe constate qu'il ne suffit pas de décréter l'absence de hiérarchie ou les salaires égalitaires pour régler le problème de la répartition des pouvoirs et faire vivre la coopération de manière satisfaisante. Cette remarque de Hénot confirme, en écho à la gestion de la tentative d'autogestion au cours de la recherche-action (cf « Apprendre à gouverner ensemble », dans le chapitre III.2.2.1), cette candeur d'une équipe qui pense s'être acquittée des relations de pouvoir en ne nommant aucune relation formelle hiérarchique. Cet accompagnement a permis aux coopérateurs de prendre conscience de ces limites et de tester en interne les avantages et inconvénients d'une méthode de prise de décision par « consentement unanime » (la sociocratie<sup>1616</sup>). Cet accompagnement amène le groupe à identifier différents freins à la qualité de la discussion entre coopérateurs et quelques pistes d'amélioration (notamment de préparation des propositions des temps de travail et des décisions).

Depuis la naissance officielle de la coopérative, le groupe a pourtant mis en place quelques temps spécifiques pour socialiser des critiques de l'organisation du travail (se le répartir, en parler, l'ajuster aux vécus et désirs personnels) :

- une séquence « expression des craintes » (soviet de février 2007) ;
- un travail sur les « représentations de la coopération » avec des études de cas concrets vécus dans la SCOP (soviets octobre et novembre 2007<sup>1617</sup>) ;
- un point d'étape sur l'évolution des postes de travail (travail idéal/travail réalisé, tâches désirées/ tâches désagréables – soviet janvier 2009).

D'autres moments ont visé à produire des retours et/ou des projections sur l'activité commune : dès les trois premiers mois d'activité un temps de bilan<sup>1618</sup> en juin 2007, ou sur la société idéale et les moyens de la faire advenir en lien avec les atouts et freins de la Scop Le Pavé (soviet janvier 2009), ou encore sur les effets des actions et les orientations au moments des A.G. annuelles<sup>1619</sup>. Plus récemment (janvier 2010) le conseil coopératif a décidé de confier un rôle de coordination interne à un salarié pour, préparer les soviets, faire le point régulièrement sur les charges de travail de chacun et en informer l'ensemble du collectif, améliorer la communication entre les membres. La coopérative continue de chercher par des artifices ou dispositifs comment prendre en compte les attentes, les disputes qui surgissent, les points de vue de chacun, vers des arbitrages, une prise de décision collective (souvent considérée comme délicate). La proposition d'instaurer fin 2009 des « temps souverains »

---

<sup>1614</sup> Extrait du cahier des charges du Diagnostic Local d'Accompagnement lancé fin 2009

<sup>1615</sup> HENOT, B. compte-rendu Hexafor- Scoop Le Pavé, juin 2010, p. 5

<sup>1616</sup> CHAREST, G. *La Démocratie se meurt, vive la sociocratie*. Centro Esserci, 2007

<sup>1617</sup> Cf Annexe 17. Extrait du soviet de novembre 2007 : le fonctionnement coopératif

<sup>1618</sup> avec la consigne à tous les coopérateurs d'exprimer : « ce qui me plaît », « ou moins », « mes attentes »

<sup>1619</sup> Par exemple à l'Assemblée générale du 7 décembre 2009 en groupes d'interview mutuel sur les effets de transformation perçus par les coopérateurs et une autre séquence pour « que chacun exprime sur une année trois regrets, trois fiertés, et des propositions pour 2010 »

représente une des tentatives récentes d'offrir à chaque personne un temps libre d'expression pour éviter de ne traiter que les sujets qui se présentent comme relevant de l'urgence.

Vercauteren<sup>1620</sup> propose aussi d'imaginer par exemple des espaces-temps non productifs, « vides », dont la fonction est d'accueillir des paroles, des textes...qui ne trouvent pas leur espace d'expression ailleurs. L'accompagnement d'un intervenant extérieur au premier semestre 2010 pour aider à mûrir les pratiques de régulation de la coopérative tient à cette exigence et à l'intérêt d'un regard tiers pour questionner, renouveler les approches. La proposition actée par la coopérative d'organiser un séminaire de crise et de réinvention (comme dispositif de retour critique sur les expériences individuelles et collectives) du Pavé animé par un éducateur populaire d'une future nouvelle structure d'éducation populaire politique au passage de l'année 2010 à 2011 dans le Cantal en fait également partie<sup>1621</sup>. Cette attention à la micropolitique de l'organisation caractérise la pratique du Pavé en externe et en interne, même si elle reste limitée en temps consacré par rapport à d'autres exigences que le groupe se fixe.

Les débats internes, nombreux et intenses dans les conseils coopératifs, abordent des zones de tension récurrente au cours des activités :

- entre style d'intervention globaliste (vision d'ensemble) et séquentialiste (soviet février 2007), ou intellectuel et pragmatique<sup>1622</sup>, qui peut se traduire par une opposition entre posture de transmission d'apports (directivité, apports magistraux, expertise) et posture socratique (maïeutique, faire avec), qui signalent la présence d'efforts pour articuler savoirs profanes et savoirs savants<sup>1623</sup> et des divergences sur les stratégies de transformation sociale,
- sur les stratégies pour gérer le rapport à l'argent (litiges avec les principes marchand et industriel<sup>1624</sup>), d'autant plus que la coopérative n'entend pas faire primer cette logique marchande sur son projet politique,
- sur la polyvalence (refus d'une division du travail) et l'autogestion en tension avec la spécialisation (principe industriel, efficacité),  
« Le fonctionnement exigeant voulu par les coopérateurs (parfois vu comme dogmatique) a des conséquences sur l'économique. <sup>1625</sup>»
- sur la conception qu'a chacun du travail (et du non-travail) et la place qu'il confère à la coopération en tant que telle<sup>1626</sup>, et des moyens de la traduire ;
- sur les relations de savoir-pouvoir (asymétries liés aux statuts des compétences ou activités de chacun) et leurs effets d'étiquetage (perte de confiance liés à ces jugements de valeur professionnelle<sup>1627</sup>, coopération difficile)
- en terme de prise de décision collective, de négociation entre les désirs individuels et les contraintes d'une organisation commune, avec la question du respect des décisions prises collectivement (niveaux de rigueur différents, ou faisabilité non estimée au moment de la décision) :

<sup>1620</sup> VERCAUTEREN, D. op. cit. chapitre « assembler », p. 43

<sup>1621</sup> Les fruits de ce séminaire (janvier 2011) ne faisant pas partie de mon objet d'étude, ils constituent de nouveaux matériaux dans la perspective de futures recherches

<sup>1622</sup> préférence pour abstrait ou empirique, selon les styles cognitifs, ou d'apprentissage préférentiels. Cf *SAVOIRS*, « Comment les adultes apprennent ? Les styles d'apprentissage ». N°2, 2003.

<sup>1623</sup> FELDMAN, J. et LE GRAND, J.-L. "Savoirs savants, savoirs profanes" dans FELDMAN, J. FILLOUX, J.C., LECUYER, B.P., et al. (dir.) *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*. L'Harmattan, 1996, pp. 89-105

<sup>1624</sup> Cités de BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. *De la justification*, op. cit.

<sup>1625</sup> HENOT, B. ibid. p. 2

<sup>1626</sup> Cf Annexe 17. Soviet, novembre 2007

<sup>1627</sup> Soviet, octobre 2008 : où est abordé la question de pistes pour améliorer les relations de travail notamment entre un des coopérateurs salariés dès le départ et la dernière salariée recrutée au Pavé. Cette « crise » est un des motifs de la sollicitation d'un accompagnement extérieur dans le cadre du Diagnostic Local d'Accompagnement.

« Les décisions collectives ne sont pas appliquées par tous dans une structure tentant de fonctionner sans hiérarchie (il n'est pas facile de toujours respecter une ligne de conduite en phase avec ses principes d'action).<sup>1628</sup> »

Si les discussions sont conflictuelles en son sein, dans ses rapports avec l'extérieur, les membres de la coopérative entendent également ne pas porter une doctrine uniforme et de pouvoir montrer des dissonances dans des interventions même si cela n'est pas confortable. Par exemple, il n'y a pas de définition unique de l'éducation populaire, ni de point de vue homogène sur les retraites, sur la décroissance, sur la transformation sociale, sur le rapport à l'Etat...). « On n'a pas une vérité à diffuser<sup>1629</sup> ». Des personnes extérieures soulignent d'ailleurs parfois les contradictions entre les différentes tonalités du Pavé ou entre coopérateurs sur un même objet : par exemple entre l'approche marxiste et écologiste (plutôt décroissante), ou entre une approche présentée comme plus ou moins radicale ou réformiste (sur les retraites par exemple).

F.L. : « est ce qu'il y a une cohérence derrière ? on est tous de gauche à sa façon, on a tous une fibre anticapitaliste de la même manière que peu de gens savent la définir (...) si c'est la propriété des grands moyens de production, en quoi nous à la SCOP on travaille là-dessus ? Si c'est seulement de travailler sur toutes les dominations possibles et imaginables, c'est-à-dire au développement de l'esprit critique pour comprendre, penser, résister à ce système, on le fait chacun avec des sensibilités différentes.<sup>1630</sup> »

Chaque action est en principe animée par un binôme de coopérateurs (sauf trois conférences gesticulées). Chaque coopérateur dans l'action, s'approprie, bricole à sa manière valeurs, causes et finalement approches pédagogiques portés par d'autres membres de l'équipe. De fait l'équipe réunit des sensibilités qui vont de la centralité des conflits du travail, ou des rapports de classes, à celles de l'écologie politique, du féminisme, avec des terrains privilégiés variés (espace public, politiques culturelles, sociales, jeunesse, aménagement, justice, travail, économie politique, ...), et des répertoires différents de radicalité qui offrent matière à débat et à identification pour des personnes rencontrées. Les expériences des coopérateurs nourrissent par leurs réseaux l'intérêt vis-à-vis de différents types de publics essentiellement « intermédiaires », militants ou pré-critiques. S'il s'agit principalement de personnes issues du secteur socioculturel, associatif, ou de la fonction publique territoriale et d'Etat, les activités au fil de l'existence du Pavé s'élargissent à différents secteurs publics – dont certains en voie de privatisation- (E.D.F., France Telecom, Statistique, recherche...), en passant par les expériences alternatives productives – Terre de Liens par exemple- ou des collectifs en lutte.

Les différents champs de domination couverts sont « reliés » ou articulés contre la spécialisation des champs du militantisme et permettent à différentes sources d'indignation de s'exprimer lors des ateliers ou formations du Pavé, parfois sur des axes fédérateurs. C'est le cas autour de la désintoxication de la langue de bois et des méthodes de débats. La SCOP Le Pavé espérait tirer parti de la multiplicité de ses interventions pour agir librement, eu égard à sa critique des effets domesticateurs de la décentralisation des politiques publiques. Cette revendication d'une action indépendante des territoires (collectivités territoriales) se traduit par la variété des interlocuteurs avec lesquels la coopérative travaille<sup>1631</sup>. Cette multiplicité d'interlocuteurs peut contredire le principe (cf texte des « fondamentaux » du Pavé) d'une action dans la durée pour produire des effets de transformation sociale.

---

<sup>1628</sup> HENOT, B. idem

<sup>1629</sup> LEPAGE, F. Enregistrement interview journal CQFD, juin 2010

<sup>1630</sup> idem

<sup>1631</sup> Cf Annexe 19. Dossier de présentation du Pavé, 2009

Nous verrons que cette dimension de ma problématique d'une éducation populaire politique, « le temps de l'action de transformation de la réalité », est la plus difficile à apprécier dans l'action du Pavé. En ce sens, la coopérative manque d'espace et de temps pour produire des connaissances sur son action (regret exprimé dès juin 2007 et non satisfait depuis), en interroger les implicites et en évaluer les effets.

---

La SCOP Le Pavé est une association de producteurs créée en vue de pratiquer l'éducation populaire politique désirée. Le choix de cette charpente vise à incarner un idéal de démocratie directe au travail et d'indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics pour mettre en œuvre des pratiques plus émancipatrices. Le mouvement réinterroge les fondamentaux de départ et remet à l'ordre du jour les questions lancinantes de la recherche-action : comment faire groupe ? Comment délibérer des désaccords et les arbitrer ? Comment traduire l'idéal de liberté et d'égalité dans le fonctionnement, dans le partage des savoirs ? Qui a quel pouvoir ? Si une certaine attention à la micropolitique caractérise la pratique du Pavé en externe et en interne, celle-ci reste sans cesse mise à l'épreuve d'autres exigences que le groupe se fixe ou de contraintes dont elle est tributaire. En quoi cette nouvelle institution permet-elle de réinventer ou non l'éducation populaire dans une perspective d'éducation au politique, avec quelles caractéristiques spécifiques, au début du vingt-et-unième siècle et au regard de mon hypothèse de recherche?

### *III.2.3.2 L'expérimentation de méthodes*

La deuxième étape vise à cerner les actions d'éducation populaire politique que la SCOP Le Pavé expérimente concrètement dans de nouveaux espaces et avec des nouvelles personnes au nom de l'émancipation et de la transformation espérée. Mon intention est d'extraire de ce prolongement des enseignements complémentaires voire contradictoires avec le laboratoire de la recherche-action, propices à une éducation politique populaire au début du XXI<sup>ème</sup> siècle. Je présente les méthodes explorées par le Pavé en quatre principaux modes d'action en mettant l'accent sur un des angles d'apprentissage privilégié : les récits de vie, les dispositifs d'interpellation publique, la pratique d'une démocratie directe et l'action collective. Ce découpage est artificiel, dans la réalité, la plupart de ces registres sont plus étroitement mélangés et se nourrissent mutuellement. Je proposerai en conclusion du chapitre suivant (III.2.3.3) une interprétation de la spécificité de l'éducation populaire politique pratiquée par Le Pavé.

---

Au cours de l'activité les partis pris de départ sont revisités, d'autres principes sont découverts en expérimentant, en fonction des différents publics et sollicitations (adolescents, personnes détenues en prison, militants syndicalistes, compagnies théâtrales,...), des circonstances (dans la rue, dans une salle de conseil municipal, pendant une manifestation, ou au cours d'un mouvement social) ou des types de supports (par exemple entre le théâtre et la bande dessinée) et des ressources, passions et expériences des éducateurs populaires. La formalisation des activités d'éducation populaire politique du Pavé présentée dans ce chapitre appelle nécessairement une analyse approfondie de cette expérience et de ses effets avec d'autres chercheurs (observations et entretiens croisés des coopérateurs, des stagiaires et auditeurs) avec les différents types de publics et institutions, dans la durée. Le travail qui suit est une amorce d'étude de l'action de la coopérative Le Pavé. J'indique dans la postface de ce chapitre au travers de quelques indicateurs les effets et limites possibles de cette aventure.

Le choix des modes d'action de la coopérative a été guidé par le contexte, les expériences antérieures de l'ensemble des coopérateurs, les intuitions issues de la recherche-action et la mise à l'épreuve de ses propres pratiques auprès de personnes rencontrées depuis sa création. J'ai indiqué que le groupe de fondateurs était resté assez en-deçà d'une définition approfondie des modes d'action et des méthodes de la future coopérative. Les coopérateurs ont donc dû se redécouvrir dans la pratique et apprendre en expérimentant leur éducation populaire idéale à partir du patrimoine non négligeable et complémentaire de leurs expériences précédentes et de leurs intuitions issues de la recherche-action :

G.T. : « C'est le mouvement qui donne la direction, là il y a du mouvement et voilà vers où on veut aller, on sait pas tellement où c'est, ni on va vers où , au fur et à mesure on découvrira le chemin <sup>1632</sup> »

F.L. : « du coup en rencontrant les gens on se rend compte des outils qu'il faut qu'on invente (...) On est en train de se former, on change, on apprend (...) on avait de l'expérience et en se mettant ensemble sur cet objet on s'est mis à l'enrichir <sup>1633</sup> ».

Par quels moyens d'éducation populaire politique le Pavé essaie-t-il de faire en sorte que les individus exercent un contrôle conscient et volontaire de leur activité et puissent œuvrer collectivement à la transformation des situations insatisfaisantes ? En mai 2006 la réponse du sous-groupe à cette question se présentait principalement comme procédurale. Il s'agissait essentiellement de proposer des méthodes pour « créer les conditions de travail du problème » <sup>1634</sup>.

Les activités expérimentées ont un principe actif commun mis en avant dans les discours des coopérateurs : le travail ardent des contradictions pour lutter contre la reproduction des dominations avec ceux qui les subissent ou veulent les contester. Déjà prôné par le groupe de la recherche-action à l'origine de cette coopérative, ce principe resurgit dans les propos des coopérateurs et se veut à l'œuvre dans les différentes modes d'action proposées. Ce principe s'inscrit notamment dans une certaine continuité avec le travail issu notamment d'un compagnonnage de deux coopérateurs avec Carton. Ce travail des contradictions (faire conflit sur celles-ci vers l'action collective) tient à la fois de l'influence de la pensée marxiste et de la définition procédurale de la démocratie inspirée par Ricoeur (diffusée par Carton puis Lepage). « Est démocratique cette cité qui se reconnaissant divisée, se donne pour tâche essentielle d'exprimer ses contradictions, de les analyser et de les arbitrer, si elle fait en sorte d'associer toujours le plus largement possible chacun de ses membres à égalité en droit à ce travail d'expression, d'analyse et d'arbitrage des contradictions. <sup>1635</sup> ».

La visée d'émancipation est reliée dialectiquement aux processus de domination et à la question démocratique <sup>1636</sup>. La dialectique part du point de vue que tout objet et tout phénomène de la nature, de l'histoire ou même de la pensée implique des contradictions internes, qui constituent précisément la cause fondamentale du mouvement et du développement des choses. Ce qui suppose que cette éducation au politique intègre explicitement une pratique pédagogique collective de travail des conflits (rôles d'une éducation socialiste selon Ardoino <sup>1637</sup>). Ce travail des contradictions n'est pas seulement

<sup>1632</sup> Transcription, regroupement du Douron, 26 mai 2006

<sup>1633</sup> LEPAGE, F. Enregistrement interview journal CQFD, juin 2010

<sup>1634</sup> cf chapitre III.1.4 Le travail des contradictions dans les métiers de l'entre-deux

<sup>1635</sup> CARTON, L. « Les déplacements de la question sociale et la dimension culturelle du développement social », communication présentée à Dunkerque, le 1<sup>er</sup> décembre 1992, retranscription par ZERR. V., agence *Faut voir*, décembre 1992, s'inspirant de Paul Ricoeur.

<sup>1636</sup> LACROIX, J.-G., « Pour une nouvelle éthique de l'émancipation », dans TREMBLAY, G.(dir.)

*L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 296-303.

<sup>1637</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*. 2<sup>ème</sup> éd. Anthropos, 1999

froid, objectif, abstrait. Le terme « ardent » connote la dimension vivante (« chaude ») de cette démarche qui fait place aux désirs, à la fougue, à la passion, à l'enthousiasme (on pourrait dire joie au sens de Spinoza) ou à la colère. Cette ardeur touche autant à l'énergie vitale (l'élan) qu'à l'imagination et à l'endurance qu'implique cette visée de transformation sociale.

Certaines de ces méthodes d'éducation populaire préexistaient, et ont été ressaisies, d'autres s'inventent au cours de l'action comme formes de travail militant à partir de l'éducation populaire pour multiplier les espaces de parole et de pensée critique.

F.L. : « ce qu'on propose nous c'est peut être moins du contenu, du fond, que j'allais dire des méthodes, des occasions, des dispositifs de réflexion ou de discussion qui n'existent plus. C'est certain qu'une réunion autour d'une table ça produit rien pourtant c'est la modalité écrasante de nos modes de militantisme, on essaie y compris de réinventer, par exemple les enquêtes de conscientisation que Marx avait mis en place. La question des méthodes peut paraître bête mais elle est une clef essentielle.<sup>1638</sup>»

Au-delà des méthodes, les coopérateurs apportent un contenu philosophique et politique. L'insistance à présenter les méthodes plutôt que le contenu tient plutôt à l'absence d'élaboration d'une doctrine homogène (souhait de garder des apports potentiellement contradictoires) et aux choix pédagogiques. Ce choix pédagogique (qui divise les coopérateurs entre eux également) consiste en une alliance dialectique parfois réalisée entre construction d'un cheminement critique propre à chacun (construire ensemble des savoirs, laisser une grande place aux propositions et non imposer des idées) et une offre de parti pris radical argumenté et nourri de références savantes (lecture critique du monde).

A.B. : « Pour nous, l'éducation populaire est plutôt une démarche instituante pour ceux qui à partir d'une prise de conscience sur eux-mêmes et sur leur monde se mettent en route pour agir dans la société et changer les choses <sup>1639</sup>».

La coopérative a expérimenté et privilégié au cours de ses trois premières années (2007-2010) différents modes d'entrée dans ce travail ardent des contradictions. J'ai classé ces modes en quatre registres privilégiés.

### → Apprendre de nos histoires

Dès sa gestation (pendant la recherche-action), le groupe qui allait créer la coopérative a choisi de privilégier cette approche d'apprentissage et de conscientisation par la narration. Que pouvons-nous apprendre de nos doutes, des contradictions qui nous ont travaillés et qui pour certaines nous travaillent encore ? En quoi celles-ci nous permettent de lire les conflits qui traversent l'ensemble de la société ? Que savons-nous des mouvements d'émancipation passés, qu'ont-ils à nous transmettre ?

Historiquement le groupe à l'origine de la coopérative a choisi intuitivement des récits de vie pour travailler les contradictions que leurs lieux de travail n'autorisaient pas à exprimer. Cette proposition s'initie au pôle « pragmatique de la critique, en partant des critiques formulées par les acteurs dans le cours de la vie sociale », et présente un intérêt stratégique pour appréhender le développement et les composantes d'une posture critique et la promouvoir<sup>1640</sup>.

---

<sup>1638</sup> LEPAGE, F. Enregistrement interview journal CQFD, juin 2010

<sup>1639</sup> BRAULT, A. « Instruire pour révolter : interview- rencontre avec la SCOP Le Pavé », op.cit.

<sup>1640</sup> ALHADEFF, M. « Les enjeux de la critique dans le paysage anglo-saxon de l'éducation (...) » op.cit. p. 131

Un rôle important est accordé au sujet et à son élan vital (et non à l'agent d'une institution), à la connaissance de ses représentations (comme y invite Giordan<sup>1641</sup>), de ses désirs,...au façonnage de sa vie mais aussi à la (re)découverte que nous ne sommes jamais entièrement déterminés et à l'ouverture du champ des possibles.

« Nous ne sommes pas que des idées ou des choix administratifs, nous sommes aussi le produit de notre histoire, et nos convictions ont des racines dans nos expériences. Il s'agit pour nous de prendre en compte les élus, usagers ou professionnels des différentes associations composant ce collectif comme des individus entiers, façonnés par leur histoire de vie <sup>1642</sup>»

Cette approche narrative peut prendre différentes formes selon les activités du Pavé :

- le récit de vie (« petite histoire, grande histoire ») qui considère l'individu tout entier (complet, relié) depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui
- des consignes qui font appel à des expériences vécues personnelles ou professionnelles : en groupes d'interview mutuels, ou au cours de forums pendant certaines conférences gesticulées
- l'exercice « doutes et certitudes »,
- l'analyse de pratiques professionnelles,
- les enquêtes de conscientisation, ou les porteurs de paroles dans l'espace public,
- l'incorporation de témoignages autobiographiques travaillés dans les conférences gesticulées.

J'explore ici l'outil privilégié des récits de vie que propose le Pavé comme démarche d'éducation populaire politique. Qui suis-je ? Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où nous situons-nous ? Où allons-nous ? Je retiens la définition d'histoire de vie au sens de J.-L. Le Grand<sup>1643</sup> "recherche et construction de sens à partir de faits temporels personnels, elle engage un processus d'expression de l'expérience"<sup>1644</sup> c'est-à-dire relatifs à une personne, que cette construction, ce récit, soit effectué par la personne elle-même ou par une ou plusieurs autres personnes ».

Cette approche d'une dynamique de groupe centrée sur le vécu de la personne est proposée parce qu'il semble aux coopérateurs que c'est une des manières pertinentes de tenter de sortir de la main de..., dans une période où la domination s'exerce de manière complexe. Par exemple le fait de pouvoir nommer avec ses propres mots une réalité sociale. C'est une occasion pour dire ce qui rend étranger à soi-même (aliénation), contre la chosification, l'assujettissement. Cette approche vise à reconnaître un droit égal à l'expression, à créer un espace de respiration et de distanciation critique pour pouvoir expliciter ses repères (sa conception du monde). La proposition de pratiquer les récits de vie en groupe est posée d'emblée en lien avec l'engagement de chacun : ce qui fait qu'il ou elle est là, ce qui l'a construit comme il ou elle est, les conflits qu'il ou elle a traversés, les leçons et visions du monde qu'il en tire, etc. L'histoire de vie est utilisée pour apprendre des processus de domination, d'émancipation et de politisation. Si apprendre veut dire plusieurs choses, alors le rapport à l'engagement, au politique est aussi plus riche que l'on ne le conçoit.

---

<sup>1641</sup> GIORDAN, A. et de VECCHI, G. *Aux origines du savoir : la méthode pour apprendre*. Ovidia. 2010 (1<sup>ère</sup> édition 1987). pp. 195-196.

<sup>1642</sup> SCOP LE PAVE. « Mission pour l'accompagnement du collectif d'associations La fabrique sociale », Dossier de candidature, mai 2009

<sup>1643</sup> LE GRAND, J.-L. « Définir les histoires de vie » dans *Revue internationale de psychosociologie*, N°14, Vol. 6, 2000, pp. 29-46

<sup>1644</sup> LE GRAND, J.-L. et PINEAU, G. *Les histoires de vie*. 4<sup>ème</sup> édition. PUF, 2007, p. 3



L'exercice permet de reconnaître ce que la lutte pour la vie fait surgir « de pouvoirs et de savoirs-vivres autonomes, imprévisibles »<sup>1645</sup>.

La consigne « petite histoire-grande histoire » proposée par la coopérative Le Pavé est inspirée d'un atelier de Montserrat (écrivain et dramaturge engagé<sup>1646</sup>) lors d'une université d'été (2<sup>ème</sup> édition des chemins de découverte) organisée par ATTAC l'été 2006 (à Saverdun en Ardèche). Elle consiste à proposer aux participants d'abord de prendre le temps d'écrire des événements marquants de leur existence depuis leur naissance dans deux colonnes (petite histoire et grande histoire) à partir d'une consigne visant à repérer ce qui d'après eux peut avoir contribué à former leurs valeurs, leur personnalité, leur engagement, leur militantisme, dans la petite histoire ou la grande histoire (phase de préfiguration du récit<sup>1647</sup>). Dans un deuxième temps des consignes de collecte (variables) permettent de mettre en commun ce que les personnes veulent bien partager de leurs histoires avec le reste du groupe (une phase de configuration de l'expérience vécue par la narration : la mise en intrigue). Cette socialisation laisse des traces dans la mesure où les participants écrivent au fur et à mesure des éléments de ces récits sur une grande fresque affichée sur les murs. Au cours de cette collecte des réflexions vont naître de ces croisements de parcours, plus ou moins encouragés par les animateurs (selon les styles de chaque coopérateur). Dans un troisième temps (phase de refiguration de l'expérience par l'acte collectif de lecture), le groupe peut explorer plusieurs types d'exploitation pour faire surgir des questionnements à partir d'interprétations de la fresque (quels sont les indices de, les déclencheurs, l'évolution des circonstances). La dernière phase vise à s'appuyer sur le potentiel des questions soulevées pour imaginer des chantiers de réutilisation ou de transformation soit interne à l'institution, soit entre pairs, ou comme technique d'animation avec leurs pairs ou publics. Qu'apprend-on de ces récits qui puisse fournir de nouvelles questions et chantiers d'émancipation pour les pratiques d'éducation populaire politiques largement ou sur un thème précis (l'école par exemple) ?

Un argumentaire<sup>1648</sup> liste quelques intérêts stratégiques que le Pavé prête à cette méthode d'éducation populaire politique. Ce pas de côté par le récit autobiographique vise à permettre d'oser aborder les écarts, les sources d'insatisfaction, les dilemmes, les contradictions éprouvées. Les socratiques proposaient déjà cette approche avec les bios comme pratique pédagogique-philosophique : « à travers la connaissance de soi, l'art de parler de soi et de la vie, avec ses contradictions, ses bégaiements, ses ambiguïtés<sup>1649</sup> ». Le Pavé propose un espace temps de libre pensée pour mettre en commun, au travers de ces récits de vie, ses insatisfactions, ses désirs, de vivre, de travailler autrement, qui marquent les itinéraires des personnes. L'approche biographique confère une place particulière aux émotions, à la subjectivité : « on a un corps en tant qu'on est situé dans l'espace et le temps, mais aussi intérieurement, avec des désirs, des passions, des pulsions, des goûts, des dégoûts, une expérience de sa chair propre »<sup>1650</sup>. Le fait d'oser dire JE, et de parler de soi avec des autres significatifs, avec ses propres mots, libère des émotions plus ou moins enfouies. L'exercice dégage des espaces de communication « vraie », de réflexion, à propos du sens de sa vie, de son action.

<sup>1645</sup> Cf Annexe 25. Petite histoire-grande histoire, janvier 2010

<sup>1646</sup> MONTSERRAT, R., auteur de romans : *Zone mortuaire*, polar, avec les KELT, chômeurs de Lorient, Série Noire, Gallimard, 1997 ; *Pomme d'amour*, feuilleton, avec Koch'Lutunn, rmistes ruraux, Ramsay, Ouest-France 98, 1999 ; de pièces de théâtres comme *La Femme jetable*, Cie Confluences, à partir de la parole des employées d'Auchan-Le Havre, Scène nat. Fécamp 2000

<sup>1647</sup> LE GRAND, J.-L. et PINEAU, G. *Les histoires de vie*. op. cit. pp. 83-84

<sup>1648</sup> Cf Annexe 25. Petite histoire-grande histoire, janvier 2010

<sup>1649</sup> LE GRAND, J.-L. et PINEAU, G. *Les histoires de vie*. op. cit., p. 23

<sup>1650</sup> BOLTANSKI, L. « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination », op.cit.

« L'objet de l'apprentissage n'est pas extérieur à l'apprenant et disponible comme savoir à transmettre mais 'réside dans le savoir de soi (...) il n'est pas accessible en dehors de ce qu'en donnent à entendre ceux qui les parlent <sup>1651</sup>».

Dire son expérience selon Vygostki, c'est toujours réorganiser sa pensée. Le langage n'est pas le simple véhicule amorphe d'une pensée pré-élaborée. Mettre une expérience en récit ce n'est pas vivre l'expérience, c'est repenser, re-saisir, reconsidérer son expérience<sup>1652</sup>. Le fait de déposer sa propre expérience au sein du groupe est un prétexte à l'élaborer. « On réarticule, reprend les incidents anciens, cherche les mots pour les décrire et les raisons qui les expliquent. (...) ce n'est pas seulement qu'on soumet son propre « soi » à l'examen, mais surtout qu'on le fait dans ses propres termes et son propre langage (...) parler éclaire et donne accès à l'appropriation. (...) la parole requiert un objet, une réponse et de l'interaction <sup>1653</sup>». Le récit de vie vise ici à participer d'une dimension émancipatrice en permettant aux gens de donner sens, devant des autres qui comptent, à leur situation et à leur souffrance. Ce que souligne l'un des effets que cette pratique a eu sur des participants du groupe de la recherche-action<sup>1654</sup>. La possibilité d'identifier dans les histoires des autres, des événements similaires ou des réactions communes, fournit l'occasion à chacun de prendre du recul voire de sortir de la honte ou du silence de l'oppression ou de la domination. La réception du récit d'autrui se construit à partir de ce que Delory-Momberger nomme la biothèque c'est-à-dire l'ensemble des expériences et des savoirs biographiques du récepteur<sup>1655</sup>. La réception du récit de l'autre n'est en rien passive, elle met en mouvement une activité et un processus. Les rapports entre témoin et témoins visent à rendre la subjectivation possible par une dynamique de confiance (confiance). Les récits résonnent et peuvent initier une connaissance commune puis du collectif.

L'originalité de l'éducation populaire politique consiste ici à s'intéresser au développement de capacités à « traduire » en termes politiques son vécu, à passer du biographique à une autobiographie collective. On s'aperçoit alors du processus non linéaire, des remaniements identitaires au cours de la vie, de la transformation progressive des attitudes. Le travail sur les récits de vie fait apparaître des héritages, parentaux, scolaires, des expériences avec les pairs, des événements de la grande histoire... Pourquoi a-t-on occulté jusqu'ici telle expérience ? Pourquoi et comment les uns et les autres réagissent à tel événement ou se politisent ? Qu'est ce qui les passionne, les fait se rebeller ou au contraire les a contraint à se soumettre ? On vérifie les multiples motifs et circonstances qui ont formé sa conscience politique ou donné envie de s'engager : lectures ou films, réaction à une injustice, expérience pédagogique alternative, rencontres avec des organisations. Par l'exercice se découvrent d'autres manières de protester, d'autres causes, d'autres chemins que le sien et toutes les questions, doutes qui continuent à habiter ces engagements.

L'exercice vise une meilleure connaissance de soi en rendant explicite sa culture implicite, avec des possibilités de regard critique nouvelles. Les stagiaires découvrent les bagages cachés de la culture politique de chacun. Cet exercice met en relief ce qui a fait résistance

<sup>1651</sup> MAYEN, P. et MAYEUX, C. « Expérience et formation » dans *Savoirs*, 2003-1, L'Harmattan, pp. 15-53

<sup>1652</sup> VYGOSTKI, L. *Pensée et langage*. 3<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition, La dispute, 1997). La Dispute, 2002; trad. de : *Myslenie I rec'*, VAAP, 1934

<sup>1653</sup> WOODS, Peter. *Ethnographie de l'école (l'autobiographie dans le développement professionnel)*, Armand Colin, 1998, pp. 123-124

<sup>1654</sup> R.L. par exemple au sujet de son conflit de classes, comme d'une revanche sociale sur l'indignité

<sup>1655</sup> DELORY-MOMBERGER, C. *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Anthropos, 2005, p. 57

dans différentes périodes, en se fabriquant une mémoire collective. Pour Pelloutier, il fallait que les ouvriers vérifient que leur malheur s'inscrivait dans une histoire et que la classe ouvrière avait sa propre histoire. La mémoire sociale du groupe est récupérée pour instruire les identités collectives, et de nouvelles interrogations naissent par exemple sur le sens de son travail, sur son rôle, ses contradictions. Certains découvrent qu'ils ne font pas leur métier par hasard. D'autres se demandent par exemple<sup>1656</sup> pourquoi leurs associations n'osent plus proposer à des jeunes des espaces pour apprendre à militer alors qu'eux-mêmes ont vécu et grandi grâce à ces espaces vingt ans avant.

La lecture de la fresque commune historicise les relations, les métiers, les politiques publiques, les phénomènes, et permet de les relier entre eux (montée en généralité dans le temps et dans l'espace). Le terme historicité désigne « cette capacité qu'a l'homme, par un retour réflexif sur son passé, de se projeter dans l'avenir et de s'ériger par là en sujet historique<sup>1657</sup> ». La petite et la grande histoire articulent le niveau micro et le macro-social, les éléments subjectifs et objectifs. Le recours au récit de vie enrichit cette perspective en apportant ce qui fait défaut à nos perceptions du quotidien : une dimension diachronique qui permet de saisir les logiques d'action dans leur développement biographique et les configurations de rapports sociaux dans leur développement historique (–reproduction et dynamiques de transformation–)<sup>1658</sup>. Faire l'histoire ensemble c'est faire de la politique au lieu d'être fait par elle. Le travail d'interprétation, de l'individuel au collectif (récits de vie, mémoire) peut être une entrée en matière pour passer du statut d'objet (des politiques d'insertion, de prévention) à celui de sujet politique (être auteur de l'histoire) de l'individu au collectif. Construire les liens entre histoire personnelle, vécue (celle de l'individu ou d'un groupe d'individus) et histoire générale permet de prendre conscience du lien entre sa propre vie et le social-historique, de s'approprier des clefs supplémentaires pour lire son propre chemin, ou sa situation. Outre l'intérêt de reconnaître une place à la subjectivité (émotions : colère, souffrance, plaisir, désirs) dans un contexte de rationalisation très forte des rapports sociaux, ce travail sur la mémoire à partir des vécus, peut permettre de passer d'états (contre le « présentisme » analysé par Taguieff<sup>1659</sup>) aux processus, c'est-à-dire de l'histoire subie à l'histoire conscientisée. C'est créer une opportunité pour s'approprier les problèmes collectifs et revendiquer, mûrir son propre point de vue. « Les gens veulent comprendre leur vie quotidienne, ses difficultés, ses contradictions, les tensions et problèmes qu'elle impose<sup>1660</sup> ».

Cette implication et cette intimité peuvent contribuer à poser la reconnaissance du sujet en tant qu'auteur de son existence et créer du collectif. L'entrée en résonance des récits de vie peut contribuer au travail de fabrication de collectif contre la fragmentation (l'isolement). « on n'est pas groupe, on le devient. Décider de « faire groupe » implique donc d'en créer la possibilité. (...) l'artifice ne produit pas un objet auquel croire mais un objet qui fait croire en ce qu'il libère de nouvelles possibilités. On ne peut pas savoir à l'avance si l'artifice choisi ou créé va produire quelque chose<sup>1661</sup> ». Un groupe qui a mené cette autobiographie collective peut être amené à atténuer les effets d'étiquetage et de perception stéréotypée réciproques chez les participants.

---

<sup>1656</sup> journée de formation réalisée avec cette consigne sur sollicitation de la direction de la jeunesse et de l'éducation populaire du Conseil Général de Loire Atlantique, 2009

<sup>1657</sup> GALLEZ, D. « Conditions de possibilités et limites de l'historicité » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°31, janvier, 1996, université Paris VIII, formation permanente, pp. 23-34.

<sup>1658</sup> BERTAUX, D. *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. 2<sup>ème</sup> édition. Colin, 2005, p 7-8 et 13-14

<sup>1659</sup> TAGUIEFF, P.-A. *Le sens du progrès, une approche historique et philosophique*. Flammarion, 2004

<sup>1660</sup> FERRAROTI, F. *Histoire et histoires de vie*. Méridiens-Klincksieck, 1983, p. 80, cité par LE GRAND, J.-L. et PINEAU, G. *Les histoires de vie*. op. cit. p. 58

<sup>1661</sup> VERCAUTEREN, D. op.cit., p. 34

Si l'approche vise à contrecarrer les effets d'asymétrie inhérente à différentes situations, selon la composition du groupe et la manière dont l'exercice est animé, il peut aussi produire des effets contraires (infériorisation, sentiment de ne pas avoir une vie aussi riche, aussi militante que les autres, de ne pas en savoir autant sur la grande histoire...). La relation asymétrique fait partie des éléments qui peuvent compromettre des interactions source d'apprentissage pour un groupe<sup>1662</sup>.

L'émancipation est indissociablement liée à la subjectivation encouragée par le collectif qui libère les projections quant à son avenir, à son action de devenir autre que ce qu'il est, de faire l'histoire contrairement au faux individualisme du capitalisme<sup>1663</sup>. Ici l'approche de l'éducation au politique peut venir par des constructions qui mettent en œuvre d'autres savoirs que les logiques logico-mathématiques, c'est-à-dire ici la pensée narrative qui fait référence à l'existential, au « sens de la vie ».

### → Interpeller publiquement

Le deuxième mode d'action de la coopérative concerne l'action culturelle d'interpellation. L'idée a pris forme dès les discussions de ce sous-groupe dans la recherche-action par la quête d'une forme pour rendre publiques ses contradictions. Faire un usage public de sa raison critique est la définition de l'espace public selon Habermas<sup>1664</sup>.

Convaincus de l'intérêt de ne pas asséner d'hypothèses au sujet de la critique par exemple des dispositifs d'action publique jeunesse, il était question d'essayer de voir dans quelle mesure les personnes étaient elles-mêmes conscientes de certaines ambiguïtés des objets ou pratiques considérées, et de rechercher des points d'appui, des résonances (effet miroir) avec les vécus des personnes. Le témoignage transformé en savoir critique est partagé avec un public. L'intérêt d'une telle forme publique est de s'appuyer sur les propres déclencheurs vécus par les membres du groupe, en mettant par exemple en valeur dans les récits ce qui a permis à chacun de critiquer tel dispositif, de se politiser pour proposer cela à d'autres. Cette piste d'éducation au politique avait fait l'objet d'un premier essai concluant, lors d'une présentation collective au regroupement plénier de mars 2005 dans la recherche-action sous la forme théâtrale des « Je m'appelle » (s'inspirant d'un film court<sup>1665</sup>). A cette fin, la coopérative utilise différentes techniques d'expression qui lui semblent pertinentes en fonction des chantiers : vidéo (avec l'Union Nationale du Sport Scolaire), bande dessinée (avec les conseillers d'éducation populaire à Jeunesse Sports sur leur métier et ses contradictions<sup>1666</sup>), le graf et le slam (ateliers avec les jeunes dans le cadre du CCAS sur l'anniversaire de mai 68<sup>1667</sup>), le masque (stage avec un groupe de stagiaires de l'ITES à Brest<sup>1668</sup>).

L'aventure de cette dimension culturelle des actions de la coopérative a commencé bien avant 2007. En 1998, Benedetto, directeur du Théâtre des Carmes à Avignon (auteur, cofondateur du Off d'Avignon), croisait Lepage dans un colloque et lui conseillait « de monter sur une scène de théâtre plutôt que de rester sur les tribunes de colloque ». Entre temps Lepage,

<sup>1662</sup> BOURGEOIS, E. et NIZET, J. *Apprentissage et formation des adultes*. op. cit., p. 187

<sup>1663</sup> BENASAYAG, M. *Le mythe de l'individu*. 2<sup>ème</sup> éd. La Découverte, 2004

<sup>1664</sup> HABERMAS, J. *L'espace public*. Payot, 1997

<sup>1665</sup> ELMADJIAN, S. « Je m'appelle » dans (*impoli*)tique. Just say No. Lardux films. Montreuil, dvd, 1H57, s. d.

<sup>1666</sup> Chantier mobile « Petite histoire en construction collective de l'éducation populaire. Expériences et témoignages », réalisé en stage du Plan National de Formation, Ministère de la Jeunesse et des Sports, 2009

<sup>1667</sup> cf Annexe 31. LE PAVE. Animations Mai 68. Bilan, CCAS EDF Grand Ouest, juillet-août 2008

<sup>1668</sup> *Du je au jeu : dire son métier par le masque*. Dvd, ITES, Brest, coédition Pavé-DRDJS 35, 2008

licencié de son poste de « chargé du développement culturel » de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, cherchait comment transmettre son point de vue critique sur la culture et l'éducation populaire, en incorporant ses propres expériences et des analyses savantes dans une forme théâtrale militante<sup>1669</sup>. En juillet 2004, ce même Benedetto, acceptait d'accueillir la première tentative de Lepage de monter sur scène pour témoigner de son expérience. En juillet 2005, l'expérience renouvelée s'est intitulée « Inculture(s) 1 ». Cette première conférence gesticulée par Lepage portait sur l'histoire de l'éducation populaire ou plutôt les avortements, dans l'appareil d'Etat, de sa propre expérience dans les fédérations d'éducation populaire, avec l'objectif de revisiter quelques vérités officielles. Les échos enthousiastes des auditeurs à cette conférence gesticulée ont confirmé l'intuition travaillée collectivement au cours de la recherche-action de faire place à l'expression des émotions<sup>1670</sup> et à sa propre implication dans l'expression d'une analyse politique. La première conférence sera suivie en 2006 d'Inculture(s) 2 sur le mensonge de l'ascension sociale par l'école, puis d'autres tentatives... non sans débats avec la coopérative Le Pavé<sup>1671</sup>.

En quoi consiste cette forme d'action culturelle dite d'interpellation ?

Elle constitue en quelque sorte un dispositif de sensibilisation politique (tels que les décrivent des chercheurs en sciences politiques actuellement sur la place des émotions en politique) qui fait jouer la dialectique entre le personnel et l'impersonnel (lien entre ce vécu personnel et l'ordre social) en fournissant des explications collectives à des situations.

« Elle emprunte à la convention spectaculaire. Pourtant ce n'est pas de « théâtre » à proprement parler dont il s'agit. Il s'agit d'un moment militant. Subjectif. Radical. Il vise à communiquer une émotion : colère ou enthousiasme, tristesse ou amertume...on n'est pas dans le seul registre de l'intellect. Il s'agit de partager de l'intime ! Tout est permis ! pédagogie de l'intimité : avec humour (sketch, autodérision, mise à mal de l'image de l'expert ...) par quelle scène commencer à mettre le pied à l'étrier de la conférence qui nous positionne dans cette intimité ?<sup>1672</sup>»

Il s'agit de toucher les gens sur la part intime du sujet, d'accéder au contenu, au fond, d'une façon différente de l'apport descendant, magistral. L'objectif est de mobiliser l'esprit critique des auditeurs et de leur donner envie de transformer la société en montrant ce que l'homme peut faire (et non ce qu'il doit faire<sup>1673</sup>). En ce sens, la conférence gesticulée est une illustration d'un compromis possible de la tension exprimée dans la recherche-action autour de la question de l'imposition d'un point de vue (cf chapitre III.2.1.3. De la mise en question de l'universalisme à l'interdit de normativité).

Cette forme fait place au corps (gesticulation), à la sensibilité, au témoignage, qu'elle ne sépare pas de l'analyse. Vygostki « décrit la fonction psychologique de l'art comme une technique sociale de controverse entre les affects (...) grâce à la 'dispute' des sentiments qu'il orchestre pour se rapprocher du réel des affects (...) c'est une technique d'aiguinement des affects<sup>1674</sup> ». Depuis longtemps, les sociétés ont utilisé la fiction, la fable, les allégories pour symboliser leurs expériences et leur attribuer du sens. La métaphore sert souvent à raconter une histoire et imaginer le propos.

<sup>1669</sup> renouant ainsi avec sa formation de metteur en scène et comédien au département théâtre de l'Université de Vincennes (Paris VIII) entre 1981 et 1985

<sup>1670</sup> Cf dans le chapitre III.2.2.1: « la reconnaissance de la dimension subjective »

<sup>1671</sup> Aux conseils coopératifs de juillet 2006, janvier 2007, mars 2007 les débats portent sur le sens d'une conférence gesticulée, sa pertinence et l'après-spectacle pour conjurer les effets de la « société spectacle »

<sup>1672</sup> cf Annexe 28. Conseils pour une conférence gesticulée, rédigé fin 2009 (résidence avec le Grand Parquet)

<sup>1673</sup> BRECHT, B., cité par NOIRIEL, G. *Histoire, théâtre et politique*. Contre-feux. Agone. 2009, p. 61

<sup>1674</sup> CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, 2010, pp. 56-57

« L'outil d'interpellation publique va travailler sur l'allusif, le littéraire, de l'émotionnel (toucher les gens sur la part intime du sujet, sur leur part subjective), de la poésie et de l'elliptique, et l'humour (autodérision, sketch,...) <sup>1675</sup> »

L'approche holiste, comme chez Vygotski, considère que le psychisme est une unité hétérogène, entre développement intellectuel et affectif<sup>1676</sup>. Un sujet c'est à la fois un sujet cognitif (ou épistémique) mais aussi un sujet affectif. Le propos d'un conseiller d'éducation populaire et de jeunesse lors d'un débat après la présentation « Incultes<sup>1677</sup> » souligne l'importance de ce partage de l'intime dans l'appropriation d'un sujet de domination (ici le sexisme)<sup>1678</sup>.

Noiriel plaide pour un renouveau d'une conception du théâtre politique comme « théâtre-problème » qui mobilise l'esprit critique, en montrant qu'il peut permettre une véritable collaboration entre les artistes et chercheurs<sup>1679</sup>. La « conférence gesticulée » consiste à inventer des histoires qui susciteront des émotions fortes dans le public pour poser un problème à caractère universel. « La forme de connaissance qui appartient en propre à l'art dramatique est donc « reconnaissance <sup>1680</sup> ». Cette conception de l'action culturelle s'inscrit dans un courant européen où la production artistique est vue comme un moyen de lutte sociale (inciter à l'action collective) à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle<sup>1681</sup>. Léon signale aussi les expériences d'art social où le théâtre est conçu comme un moyen d'éducation et de critiques sociales<sup>1682</sup>. Deux articles mentionnent ces expériences qui mêlent expression théâtrale et militantisme<sup>1683</sup>. Elle fait partie de ma typologie des pratiques d'éducation au politique dans les milieux de l'éducation populaire avec les expériences des années 1930 du groupe « Octobre » animé par Prévert en théâtre ouvrier<sup>1684</sup>, l'influence de Brecht (défenseur de la nécessité de ne pas séparer intellect et émotion), ou les expériences plus récentes du théâtre de l'opprimé de Boal (cf Première partie de la thèse). « Au bout du compte la fonction civique la plus élevée du théâtre est de susciter le doute chez les spectateurs, conforter d'abord leur identité pour mieux pouvoir ensuite l'ébranler. Le plaisir d'apprendre se confond ici avec le plaisir du questionnement <sup>1685</sup> ».

<sup>1675</sup> BANDECCHI, Y., Conseillère d'Education Populaire et de Jeunesse qui a fabriqué avec ses collègues lors d'une formation animée par la SCOP Le Pavé une conférence gesticulée sur les questions de sexisme (avril 2010, Vallon-Pont-d'Arc)

<sup>1676</sup> VYGOSTKI, L. *Pensée et langage*. Op.cit.

<sup>1677</sup> Inculture-s-3 sur l'engagement, réalisé à partir de l'exercice collectif « petite histoire-grande histoire » avec des Conseillers d'Education Populaire et de Jeunesse

<sup>1678</sup> FRENKIEL, P., Conseiller d'Education Populaire et de Jeunesse, stage du Programme National de Formation Jeunesse et Sports, animé par la Scop Le Pavé, « transmettre et réinventer l'éducation populaire comme pratique d'émancipation et de transformation sociale. De la parole aux actes collectifs », 17-19 novembre 2009, Quiberon

<sup>1679</sup> NOIRIEL, G. *Histoire, théâtre et politique*. Op. cit.

<sup>1680</sup> RICOEUR, P. (1983, p. 100), cité par NOIRIEL, G. op. cit. p. 17

<sup>1681</sup> par exemple Romain Rolland, à l'instar de Jean Jaurès, s'appuyant sur l'initiative de Maurice Pottecher en 1895 avec le théâtre du peuple de Bussang dans les Vosges, cité par NOIRIEL, G. op.cit., p. 42

<sup>1682</sup> LEON, A. *Histoire de l'éducation populaire en France*. Fernand Nathan, 1983, p. 155

<sup>1683</sup> DURAND, X. « L'art social au théâtre. Deux expériences (1893-1897) » dans *Le mouvement social*. N°91, 1975 et REBERIOUX, M. « Culture et militantisme » dans *Le mouvement social*. N°91, 1975

<sup>1684</sup> cf chapitre I.2.3, Les antécédents d'une éducation populaire politique, p. 131

<sup>1685</sup> NOIRIEL, G. op. cit. p 25

Cette proposition revisite également une tradition plus proche historiquement, celle des stages de réalisation<sup>1686</sup> comme méthode d'éducation populaire au sortir de la deuxième Guerre Mondiale. Ces stages se présentaient comme des outils d'émancipation autour de la notion de culture populaire. Cette idée de culture populaire consistait à encourager l'esprit critique des citoyens par la pratique culturelle collective (l'art ayant ici la fonction de métaphoriser un rapport social)<sup>1687</sup>. En ce sens les conférences gesticulées proposent de devenir auteur et non plus seulement auditeur. Ce théâtre militant depuis les années 1960 est une source qui ne s'est jamais tarie. Neveux cite en exemple le théâtre « identitaire » (de l'immigration, ou féministe et homosexuel), comme la troupe Al Assifa en 1973, née d'une rencontre à Lip entre militants français de l'ex-Gauche prolétarienne et militants immigrés, venue présenter des courtes scènes de popularisation de grève de la faim menée par des sans papiers à Belleville<sup>1688</sup>.

Les premières conférences gesticulées ont en commun de s'appuyer sur la provocation et sur le récit biographique de ses propres contradictions pour tenter d'interpeller publiquement les spectateurs. La parole se trouve enracinée dans une expérience existentielle personnelle, à l'origine de l'engagement. Cette action culturelle d'interpellation utilise la provocation comme stratégie d'éducation au politique.

G.T. : « pour moi, un spectacle d'interpellation, et je pense que vous avez vu le spectacle de F., pour moi, c'est tout sauf un cours magistral descendant, il n'y a pas cette vocation là, la vocation qu'il a c'est de secouer les gens, les aider à prendre conscience, et à leur donner envie de réagir<sup>1689</sup> »

La critique peut s'appuyer sur les contradictions ici vécues par celui qui parle, en se manifestant dans l'ordre de la provocation. « Un geste (...) est accompli publiquement de façon à faire réagir les spectateurs – à les faire sortir de leur gonds- c'est-à-dire à les forcer à se conduire d'une façon qui ne parvient plus à se tenir dans les limites des grammaires complexes qui encadrent les contradictions, dont la présence estompée dans le cours ordinaire de la vie »<sup>1690</sup> et se trouve alors dévoilée. Dans les premières conférences gesticulées, la posture est typiquement celle du pamphlétaire que décrit également Boltanski, qui à la différence du théoricien critique n'a pas la contrainte de, ne prétend pas à, l'objectivité. « Au contraire, il s'autorise uniquement des droits de la subjectivité pour injurier, ridiculiser et déployer une violence verbale »<sup>1691</sup>.

« La SCOP Le Pavé a fabriqué plusieurs topos au cours de ses formations et peut proposer des apports soit classiques (exposés illustrés sur plusieurs thèmes de l'histoire de l'association à celle du syndicalisme en passant par des questions économiques ou de ce qu'est la démocratie...) mais elle a aussi fabriqué des conférences gesticulées (sorte de spectacles vivants avec humour, émotion, témoignages, apports et questionnements) qui peuvent parfois servir à introduire une discussion ou des temps d'atelier. La conférence gesticulée est une forme de conférence théâtrale simple, qui vise à expliquer des choses compliquées d'une manière agréable et ludique<sup>1692</sup>. »

<sup>1686</sup> LEPAGE, F. *Les stages de réalisation. 1945/1995. Histoire et modernité d'un dispositif original d'intervention culturelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports*, INJEP, collection mémoire, document de l'INJEP N°25, 1996

<sup>1687</sup> cf dans Annexes 1. Les stages de réalisation et leur corps d'instructeurs spécialisés

<sup>1688</sup> NEVEUX, O. *Théâtres en lutte. Le théâtre militant en France des années 1960 à aujourd'hui*. La Découverte, 2007, p. 144

<sup>1689</sup> Transcription, regroupement du Douron, recherche-action, mai 2006

<sup>1690</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, 2009, p. 169

<sup>1691</sup> Ibid. p. 153

<sup>1692</sup> Document présentant des outils du Pavé, 2008

Pour la distinguer d'une action culturelle à visée strictement récréative, la coopérative a choisi de nommer ce mode d'action « interpellation ». Interpellation sonne comme une « adresse à quelqu'un », c'est une action culturelle qui vise à questionner, interroger, apostropher. Par autoproduction, il faut entendre le choix de parler en son nom propre par refus d'une division du travail culturel, le caractère volontairement artisanal et indiscipliné de la forme artistique. Cette vision est défendue par l'association d'éducation populaire Travail et Culture (née à la Libération avec l'appui des organisations syndicales dans une perspective révolutionnaire) « La culture n'est pas en dehors de nous. (...) Elle est d'abord au-dedans de chacun. »<sup>1693</sup>. Cette vocation d'interpellation, contestation culturelle, s'inscrit dans un discours de rupture par rapport à l'idée de démocratisation culturelle (portée par la gauche depuis 1936). Elle prolonge les tentatives de culture ouvrière (auto éducation ouvrière du syndicalisme révolutionnaire, autonomie culturelle de la classe ouvrière)<sup>1694</sup> : une arme que le peuple se donne à lui-même.

Cet axe d'autoproduction culturelle de la coopérative répond au manque constaté dans la recherche-action : la transmission de savoirs critiques contre le phénomène de la table rase engendré par une forme de basisme ou de populisme<sup>1695</sup>. On ne peut pas demander à chacun de réinventer toute la culture accumulée par une société. C'est aussi introduire dans le monde, amener quelqu'un dans le monde, dans le monde politique entre autres ...La posture impliquée des conférences facilite l'appropriation des sujets (gestion de l'eau, sécurité sociale, histoire du syndicalisme...).

F.L. : « une forme de vulgarisation politique afin de montrer qu'on peut fabriquer des savoirs à partir de son expérience. (...) ce qui fonctionne c'est le mélange d'analyse et d'émotion qu'on ne retrouve pas dans la figure de l'expert !<sup>1696</sup> »

« L'idée de la conférence gesticulée est celle d'une transmission, qui n'est jamais autorisée, jamais organisée : la transmission de l'expérience collective, (c'est-à-dire politique) que nous emmagasinons au fil de notre expérience (...) C'est bien parce que notre société est complexe, que les citoyens sont les rouages d'un ensemble de systèmes, de volontés, d'ambitions, de mécaniques, de programmes dont la finalité reste souvent abstraite, que nous souhaitons travailler à notre niveau sur la compréhension du monde, de la société et de certaines problématiques.<sup>1697</sup> ».

A.B. : « En donnant à voir aux spectateurs les enjeux sociaux qui travaillent leur champ d'action, inculture(s) offre une première appropriation de sujets autrement considérés comme hors de portée, complexes ou insolubles<sup>1698</sup> »

Le choix de la forme que je qualifie d'artisanale (populaire) et indisciplinée répond aux critiques posées par Boal et Gatti sur la représentation théâtrale<sup>1699</sup>. La conférence gesticulée est une contestation des critères esthétiques, des cloisonnements sociaux (entre savoirs savants et populaires, entre scène et public) et questionne la légitimité de la représentation.

« C'est une forme volontairement pauvre, pour ne pas être parasitée par des considérations « culturelles » où l'esthétique prendrait le pas sur le politique. Permettre à autrui d'entrer dans notre subjectivité et d'y atteindre l'universel et donc le politique. Dévoiler les systèmes de

<sup>1693</sup> TEC-CRIAC, contribution à l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, 2000

<sup>1694</sup> RITAINE, E. Op. Cit. pp. 50-53

<sup>1695</sup> GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme (...)*, op. cit.

<sup>1696</sup> LEPAGE, F. « Un pavé dans la mare », entretien par le journal *La Terrasse* (le portail des arts vivants en France), Avignon, propos recueillis par ROBERT, C., n° 176, mars 2010

<sup>1697</sup> « Vers une université populaire gesticulante », plaquette de présentation de la résidence de LEPAGE, F. et de la SCOP LE PAVE au Grand Parquet, du 17 au 27 juin 2010, Paris XVIII<sup>ème</sup>.

<sup>1698</sup> BRAULT, A. « Instruire pour révolter : interview- rencontre avec la SCOP Le Pavé », op.cit.

<sup>1699</sup> NEVEUX, O. op. cit. p. 165



domination à l'oeuvre tels que nous les avons vécus et rassembler des savoirs utiles pour l'action collective.<sup>1700</sup>»

La conférence gesticulée est un outil d'agitation politique et de vulgarisation qui met en scène des savoirs d'expériences (autobiographiques), des savoirs théoriques avec une dimension gesticulée (physiquement). Cette forme met en tension dialectique le pôle d'exercice populaire de la critique et le pôle savant critique, en ce sens qu'elle met l'accent à la fois sur les savoirs tirés de l'expérience (des témoignages vécus pour illustrer, ponctuer, concerner les spectateurs) et sur ce que des travaux scientifiques nous apprennent sur le dévoilement des mécanismes de la reproduction sociale, sur le fonctionnement des institutions, de la société. La conférence gesticulée cherche à articuler savoirs profanes et savoirs savants<sup>1701</sup> utiles pour l'action collective. Elle défend le besoin de transmission et de confrontation entre ces deux registres de savoirs avec une dimension historique et une place pour les émotions (théorie du « scoubidou »):

« On pourrait définir la conférence gesticulée comme la rencontre entre des savoirs chauds et des savoirs froids. Cela ne donne pas un savoir tiède, cela donne un orage !

Les savoirs « chauds » : savoirs « illégitimes », savoirs populaires, savoirs politiques, savoirs de l'expérience...savoirs utiles pour de l'action collective...d'où l'idée « d'inculture », ou encore de « conte politique non autorisé »...s'il faut faire partie du CNRS pour être autorisé à poser une parole publique en France sur un sujet, du coup, ce qu'on a compris pendant 20 ans d'activité ne vaut pas grand-chose et n'a que le statut méprisé d'« états d'âme ».

Les savoirs « froids » : L'université publie d'excellentes analyses politiques, sociologiques, sur tous les sujets dont nous avons besoin...Boltanski et Bourdieu sur la culture du capitalisme, Castel sur le social, Eme et Wuhl sur l'insertion, Dubet sur l'école, Donzelot sur la ville...comment se fait-il que ces savoirs ne servent à rien dans la mobilisation et l'action collective ? Les « acteurs » sociaux ne lisent pas ou peu la production des intellectuels, qui elle-même ne rencontre pas ou peu le travail des acteurs sociaux.<sup>1702</sup>».

Les débats internes à la coopérative sur le rôle et l'intérêt de cette forme d'action débouchent sur plusieurs types de productions - les conférences gesticulées ou contes politiques (version plus témoinnée, collective et sensible) - accompagnées d'ateliers tournés vers l'action collective sur les enjeux soulevés par les spectacles<sup>1703</sup>. Après les deux premières conférences sur la culture et l'éducation, la troisième est une production collective avec des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse à l'issue d'un travail sur les récits de vie. La quatrième est réalisée par un autre coopérateur sur la question de la fin des énergies fossiles. La cinquième est une production coopérative (deux coopérateurs) sur le thème du travail (des retraites notamment). La septième a été fabriquée à partir d'un désir collectif d'outil d'interpellation sur le sexisme (avril 2010) avec trois stages de formation de conseillers d'éducation populaire et de jeunesse en France. La huitième conférence porte sur la gestion de l'eau et des questions d'assainissement (testée la première fois en mai 2010 à Rennes). La dernière conférence s'est attelée aux enjeux de l'organisation du travail à travers le management et la démarche qualité à partir d'enquêtes dans différents lieux de travail.

- Inculture(s) 1 : Une autre histoire de l'éducation populaire
- Inculture(s) 2 : Une autre histoire de l'éducation
- Inculture(s) 3 – Les incultes : Une autre histoire de l'engagement

<sup>1700</sup> LEPAGE, F. « Un pavé dans la mare », op.cit.

<sup>1701</sup> FELDMAN, J. et LE GRAND, J.-L. "Savoirs savants, savoirs profanes" dans FELDMAN, J. FILLOUX, J.C., LECUYER, B.P., et al. (dir.) *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*. L'Harmattan, 1996, pp. 89-105.

<sup>1702</sup> Conseils pour une conférence gesticulée. Op.cit.

<sup>1703</sup> cf Annexe 27. Petits contes politiques et autres récits non autorisés... et leurs ateliers

- Inculture(s) 4 : Une autre histoire de l'énergie
- Inculture(s) 5 : Une autre histoire du travail
- Inculture(s) 6 – Les Gorilles : Une autre histoire de l'école
- Inculture(s) 7 : Une autre histoire du sexisme
- Inculture(s) 8 : Une autre histoire de l'eau
- Inculture(s) 9 : Une autre histoire du management et de la démarche qualité

Dans une démarche de plus longue durée, un groupe d'adhérents de l'association Ti an Oll Centre Social à Plourin-les-Morlaix a décidé de se transformer en groupe de parole et de réflexion politique, animé par un coopérateur du Pavé. Après avoir travaillé à partir de leurs histoires de vie (avec la consigne petite histoire- grande histoire), sur leur rapport à la famille, à l'école, à la politique, à l'économie, ils ont été amenés à approfondir un de ces thèmes : l'école.

« La culture de l'école, c'était une culture étrangère que je ne comprenais pas, que je mettais à distance et vers laquelle j'avais du mal à aller. Et puis elle m'apparaissait suspecte, pour moi c'était la culture bourgeoise, la culture d'une classe que je condamnais et à ce titre-là je ne pouvais pas me l'approprier. Cela aide à comprendre la difficulté à laquelle un enseignant est confronté pour transmettre cette culture. Ma scolarité a été un échec (...) ayant échoué au BAC, la première fois, cela fait de moi un enseignant pas comme les autres, je crois <sup>1704</sup> »

Le groupe a travaillé sur ce qu'a représenté l'école pour chacun d'entre eux (de 20 à 70 ans, avec différentes classes sociales et métiers ou au chômage, voire à la retraite) et comment chacun avait vécu son parcours scolaire. A l'issue de leurs séances de rencontres et de formes d'auditions d'acteurs occupant une place différente dans l'école (invitation d'enseignants à venir raconter leur métier, comment ils étaient devenus enseignants, leurs doutes et désirs, mais aussi des élèves en lutte et pouvoir parler de la réforme de l'école et de l'université), l'envie de fabriquer un objet d'interpellation publique s'est dessinée, portée par le directeur de l'association et le coopérateur du Pavé. Cette conférence gesticulée du Pavé, collective sur l'école (*Inculture(s) 6* « Derrière les grilles, les gorilles <sup>1705</sup> ») a été présentée une dizaine de fois à Morlaix notamment dans des lycées avec des élèves. Cette autoproduction culturelle vise à interpeller tous types de personnes (élèves, enseignants, élus, parents, citoyens) sur l'avenir de l'école pour la transformer.

D'autres thèmes sont envisagés sur la monnaie, la fiscalité, la privatisation des politiques publiques, la famille, le sport... Dans le prolongement de l'appropriation de l'outil conférence gesticulée, en janvier 2010, un théâtre parisien (dans le XVIII<sup>ème</sup> arrondissement) a fait l'offre à Lepage d'accueillir une résidence d'artiste. Un appel à volontaires pour créer sa conférence gesticulée a été lancé <sup>1706</sup>.

« Une trentaine de personnes s'engagent dans l'aventure. Assistances sociales, enseignants, employés d'agence de publicité ou de cabinets d'expert, éducateurs, militants : tous veulent prendre la parole pour raconter leur expériences, délivrer un point de vue (...) C'est un groupe d'analystes du monde résume Franck Lepage. Ils s'arment d'un objet qu'ils vont porter dans l'espace public. Qui sait ? Cela modifiera peut être quelque chose dans le fonctionnement d'une institution, vers plus de justice, d'égalité <sup>1707</sup> »...

---

<sup>1704</sup> Cf Annexe 30. Compte-rendu du Groupe de parole et de réflexion politique. « Que devons-nous à l'école ? » -N°2- Rencontre avec des enseignants, décembre 2008

<sup>1705</sup> Le titre de cette conférence emprunte à une anecdote racontée par une membre du groupe de paroles, M.-C. : « dans un établissement de bonnes soeurs, l'arrivée en 1968 d'une nouvelle prof de Français qui leur fait écouter puis analyser la chanson de Brassens 'Gare au Gorille'...véritable révolution dans l'établissement, et renvoi de la prof en question ».

<sup>1706</sup> Vers une université populaire gesticulante, op. cit.

<sup>1707</sup> GERARD, N. « Le geste et la parole », entretien par dans *Témoignage chrétien*. N°3404. 8 juillet 2010, p. 25

L'organisation de stages pour créer des conférences gesticulées et la naissance de nouvelles coopératives d'éducation populaire multiplient les thèmes possibles abordés (insertion, écologie, artisanat, école, le rural, les médias, la féminité, la privatisation des services publics,...).

Au cœur des différentes conférences le Pavé aborde par exemple des problèmes écologiques (incultures 4) et d'économie politique (incultures 5), traités de manière centrale par d'autres mouvements d'éducation populaire (dans l'entraînement mental, à Culture et Liberté, ou dans des associations plus récentes comme ATTAC). Ces formes permettent entre autres de décoder l'anatomie et les transformations de la société contemporaine, notamment les mécanismes de l'économie, les enjeux des politiques publiques, ou de faire l'histoire des mouvements d'émancipation (histoire du syndicalisme par exemple). Les apports du Pavé sur l'économie par exemple portent dans *Incultures 1* sur une petite histoire du capitalisme, dans *incultures 4* sur le lien entre productivisme et fin des ressources naturelles, et dans *Incultures 5* sur la compréhension des enjeux liés à la redistribution (salaire direct et indirect) au travers notamment d'un décodage du bulletin de salaire et du système des retraites. Ces apports ou savoirs savants servent également en formation pour des interventions (comme en BPJEPS ou dans les IUT carrières sociales) auprès d'animateurs ou en formation syndicale.

La plupart des conférences gesticulées comprennent un temps de témoignage suivi parfois de débats. A plusieurs occasions la coopérative a utilisé des saynètes d'interpellation :

- dans le cadre de soirées de débat public avec le Conseil Général des Cotes d'Armor dans différents lieux (cafés, associations, foyers...) du département sur les questions de prospective et d'aménagement du territoire ;
- à la Communauté d'Agglomération du Pays de Morlaix pour introduire des temps de travail sur les critères d'intérêt communautaire.

Plusieurs conférences gesticulées ou outils pédagogiques utilisés (atelier de désintoxication du langage ; atelier masque pour dire son métier) ont fait l'objet d'éditions vidéo ou papier par le Pavé et un autre éditeur<sup>1708</sup> (le texte peut d'ailleurs être joué par n'importe qui, étant libre de droits et il a déjà fait l'objet d'une adaptation en bande dessinée<sup>1709</sup>). Les vidéos des conférences incultures 1, 2, et 4 sont vendues par Le Pavé et en téléchargement gratuit sur plusieurs sites dont celui du Pavé. L'ensemble de ces ventes (DVD, livres) représente une partie importante de la production vendue de la coopérative.

### → S'exercer à la démocratie vers l'autogestion

La coopérative établit une relation directe entre émancipation et démocratie, elle prétend travailler sur la démocratie délégataire et ses limites. La démocratie entendue au sens d'une pratique politique collective continue, étendue, la plus vivante et directe possible. Elle propose une lecture critique de la notion de participation et son acception du terme de démocratie, en la réinscrivant dans la longue histoire<sup>1710</sup>.

---

<sup>1708</sup> LEPAGE, F. *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu*. Inculture(s) 1. Editions du Cerisier, 2007.

<sup>1709</sup> LIDWINE. « Le grand soir, c'est pas de la daube. Petit conte malpolitique » dans VU, C. et WACQUET, J. (coord.) *Mai 68. Le Pavé de bande dessinée*. Soleil Productions, mai 2008, pp. 37-40

<sup>1710</sup> « Participer, oui mais à quoi ? », compte rendu formation animée par le Pavé à Grenoble, 20-21 novembre 2008

Dans le prolongement d'un des axes d'expérimentation de la recherche-action, la SCOP *Le Pavé* propose de former à toutes les méthodes susceptibles d'apprendre à gouverner ensemble pour une démocratie directe et « intégrale »<sup>1711</sup> donc appliquée à tous les champs (consommation, travail, aménagement, école...).

Le groupe est devenu plus lucide au cours de la recherche-action, par ses tâtonnements et erreurs, à l'égard de quelques phénomènes : embarras liés à la volonté de déhiérarchiser des relations de savoir-pouvoir, travail délicat des désaccords en son sein, violence des étiquetages, etc.<sup>1712</sup>. Quelque que soit l'échelle, la démocratie ne se décrète pas, elle se pratique d'où l'approche autogestionnaire et populaire que défend la Scop Le Pavé. La coopérative présente ce mode d'action comme le travail essentiel de l'éducation populaire : une pédagogie de la démocratie. En cela elle n'est pas seule et l'on peut reconnaître certaines affinités avec l'ouvrage récent de Maurel « Le parcours d'éducation populaire, tel que nous l'avons décrit et analysé, a bien des points communs avec le processus démocratique<sup>1713</sup> ». Là encore des convergences existent, puisque ce dernier a puisé dans les réflexions de Carton (et indirectement Ricoeur) sur le rôle de l'éducation populaire au moment des chantiers à la FFMJC dans les universités d'été et via l'offre publique de réflexion ministérielle sur l'avenir de l'éducation populaire.

En référence commune donc à Ricoeur, cette pédagogie doit être porteuse de méthodes qui en associant à part égale chaque citoyen dans ce travail, permettent l'expression, l'analyse et la délibération des contradictions qui traversent la société, ainsi qu'in fine leur arbitrage. Par cette définition procédurale de la démocratie, la coopérative fait « le pari dans cette proposition de l'intelligence collective et d'un pouvoir horizontal<sup>1714</sup> ». Elle rejette dans ses discours ce qui prend le nom de « participation » lorsque celle-ci prend la forme d'un processus d'acquiescement à des décisions prises sans débat, c'est-à-dire sans travail des contradictions. La prise en compte des conflits d'intérêts, des divergences de points de vue et leur instruction (« pas de participation sans apprentissage politique, sans éducation politique de tous ») est placé au centre de cette approche.

« Il s'agit bien d'associer des élus, des agents, des acteurs ou des citoyens dans l'exploration des enjeux liés à un projet collectif, en prenant en compte les intérêts qui les opposent plutôt qu'en les occultant sous le fallacieux prétexte de l'injonction paradoxale de partenariat ou de développement local<sup>1715</sup> ».

La coopérative engrange au titre de ce mode d'action les expériences antérieures des coopérateurs (formation Bafa, organisation des universités d'été de l'éducation populaire et de l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, action culturelle comme outil d'émancipation en milieu carcéral<sup>1716</sup>, action syndicale, engagements dans divers collectifs et luttes, féministes, sans papiers, décroissant...) et particulièrement l'inventivité d'un petit groupe d'animateurs Tourangeaux dont a fait partie l'un des coopérateurs. La fertilité de ce groupe est aussi à mettre en lien avec leur expérience associative dans l'éducation populaire (association *STAJ Tours*), leurs réflexions sur leur démocratie interne

<sup>1711</sup> DEGEE, J.-L. « Education émancipante » dans *IHOES*, décembre 2009, p. 9

<sup>1712</sup> cf dans le chapitre III.3.2 Indices d'émancipation collectifs et individuels : la conscience des contradictions et l'autocritique du groupe sur ses propres pratiques

<sup>1713</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan, 2010

<sup>1714</sup> LE PAVÉ. Mission pour l'accompagnement du collectif d'associations La fabrique sociale, op.cit.

<sup>1715</sup> idem

<sup>1716</sup> MESNIL, A. *Le parcours de ré-inclusion des personnes incarcérées*. Document d'approfondissement Environnement Social de l'Animation, 2009

(sur les mandats, la qualité des débats...), ainsi que le passage par l'IUT carrières sociales de Tours et l'organisation d'un mouvement de grève à l'université. Ces derniers se sont retrouvés autour de la prise de conscience des mécanismes publicitaires et d'une action de détournement de panneaux publicitaires par la dérision et l'humour. L'association "Lézards politiques" est née en mars 2002 de ce collectif : entre 15 et 20 personnes se sont retrouvées toutes les semaines pour imaginer comment faire de l'éducation populaire politique dans la rue avec des non convaincus, particulièrement autour des élections présidentielles de 2002.

A.B. : « Le premier jour, on a défilé à contre-sens avec des panneaux où étaient inscrites des phrases qui nous paraissaient être le fond du problème plutôt que des slogans anti-FN. Mais toujours pas moyen de s'arrêter ou de discuter... Le lendemain, on a proposé un bar gratuit, à l'extérieur, avec de la menthe à l'eau et la presse du jour en consultation, pour pouvoir prendre un moment et avoir un prétexte pour s'arrêter. <sup>1717</sup> »

« Lézards politiques » visait à créer des cadres de discussion inédits (pas dans l'entre soi) pour sortir des formes traditionnelles de militantisme (tract et débat en salle). Ces animateurs et étudiants voulaient provoquer des rencontres accidentelles dans les espaces publics, entre des membres de l'association et les gens qui passent, ou entre les gens dans la rue, pour leur donner envie de s'arrêter. Leur objectif était d'engager une discussion qui offre la possibilité de s'ouvrir à d'autres angles de vue hors cercle familial, amical, professionnel ou associatif. Deux principes de base animaient ces rencontres inédites : la bienveillance (refus de l'étiquette ou de l'injonction, ne pas se poser en donneur de leçon) et la dissidence (contestation proposante). Ce mode d'action du Pavé a donc puisé dans cette expérience d'animation populaire de discussions dans la rue et de toutes les réflexions collectives qu'elle a pu suscitées.

A.B. : « Pour provoquer les rencontres, un des outils utilisés est ce qu'on appelle un module : un ou plusieurs panneaux (de formes et d'apparences diverses) proposent autour d'un thème donné une petite histoire, souvent autobiographique, qui recoupe le thème de l'intervention (le foot, le rap, les rapports homme-femme...), et qui expose une expérience personnelle, en se contentant de raconter. Le contenu de ces panneaux est volontairement non-revendicatif : il s'agit de faire venir les questions, et non de contester ou de défendre une idée. (...) on travaille aussi bien sur les élections, que l'environnement, les rapports homme-femme, le foot, etc. Plutôt caméléons que lézards... Notre lieu d'action privilégié, c'est l'endroit où les gens les plus divers se croisent, c'est-à-dire l'espace public : dans la rue, en ville, dans une galerie de centre commercial ou la salle d'attente de la CAF...

On n'est pas des artistes engagés, mais on essaie de se servir de notre créativité dans un but bien précis : toucher des gens qui ne seraient a priori pas concernés par les thèmes abordés, qui ne prendraient pas le temps de lire un tract, pour des raisons X ou Y... <sup>1718</sup> »

Les coopérateurs entendent critiquer les formes classiques de non débat et les rapports de domination qui s'y reproduisent. Ils dénoncent le différentiel de pouvoir entre groupes et notamment classes sociales. L'égalité est donc posée d'un point de vue dynamique en tant que virtualité parce que les initiateurs pensent comme possible une maximalisation de l'égalité dans les rapports sociaux. Ce qui n'empêche pas Le Pavé par ailleurs de défendre qu'il ne peut y avoir de transformation réelle de l'ordre social dominant et de démocratie sans remettre en cause les structures économiques des inégalités et le caractère destructeur du mode de production capitaliste (l'émancipation intégrale).

---

<sup>1717</sup> BRAULT, A., « Lézards politiques, action ! » interview réalisé par AUBERT, C., [en ligne] site de l'œil électrique, disponible sur : <http://oeil.electrique.free.fr/article.php?numero=27&articleid=485>

<sup>1718</sup> idem

Dans ce mode d'action en l'occurrence la pratique du Pavé consiste, « sans attendre le Grand Soir », à traduire ces critiques en actes, notamment dans les modes de discussion, de discussions collectives égalitaires, horizontales vers l'autogestion (apprendre par soi-même, se gouverner). Cette recherche de démocratie directe insiste sur la dimension horizontale des liens politiques, la relation entre les citoyens eux-mêmes, ou entre ceux-ci et ceux qui ne le sont pas ou ne se sentent pas reconnus comme tels. C'est notamment ce qu'explore la pratique de l'Université Populaire ATD Quart-Monde qui montre qu'il s'agit plutôt d'aller vers, de « se rendre auprès de ce public, et de travailler sur place, en considérant que pour les plus pauvres, le rapport au savoir va passer aussi par un rapport personnel, interindividuel, affectif<sup>1719</sup>. Ce qu'on peut qualifier de « citoyenneté comme reconnaissance<sup>1720</sup> ». En ce sens, la coopérative adopte une posture « agoraphile » au sens où elle relève d'un régime ou d'une pratique politique qui ouvre au plus grand nombre la possibilité de participer à la vie politique, a contrario de l'orientation « agoraphobe », deux attitudes possibles face à l'idée d'un peuple politiquement actif<sup>1721</sup>.

Ce travail démocratique implique pour Le Pavé à la fois que chacun n'ignore pas les contradictions qui traversent la société et puissent prendre la parole à leur sujet. Ces données n'étant pas accessibles car les pouvoirs ont intérêt à les masquer. La conquête de la parole est la première tâche dans cette perspective libératrice, contre sa confiscation par des experts. Affirmer cette posture suppose de garantir au travers de procédures (d'outils, de cadres) que chacun ait l'égal droit et possibilité de s'exprimer sur ces contradictions et de les analyser, c'est-à-dire à la fois s'autoriser et s'entraîner à le faire (ce que le gouvernement et l'école cherchent à désapprendre). Le Pavé propose des domaines d'expérimentation et d'apprentissage démocratique, dans l'action sur différents champs.

« La forme des échanges restreint souvent la parole à ceux qui savent le mieux la prendre. Il faut – pour participer à la discussion – être capable de prendre la parole devant un grand groupe, savoir rebondir et improviser à partir de ce qui vient de se dire, et surtout, savoir exprimer son propos de manière claire, concise et argumentée.

Contraindre l'accès à la parole, c'est donc empêcher les plus puissants dans ce domaine de s'en donner à cœur joie. Outre le fait qu'ils ne se laissent pas souvent faire, il est difficile d'avoir une légitimité suffisante pour se le permettre. Et animer un temps de travail, c'est renoncer à avoir un poids déterminant sur le fond.

Ces différentes raisons amènent chacun de nous à participer à des centaines de réunions peu ou pas préparées, les rendant sérieuses, pénibles et en grande partie inutiles. »

Voilà pourquoi nous considérons comme étant de première urgence de se donner les moyens d'animer tous nos temps de travail – que ce soit en interne ou en externe.<sup>1722</sup>»

« L'éducation populaire, entendue ici comme éducation au politique, doit pouvoir répondre à cette exigence, comme ce fut le cas à d'autres moments de l'Histoire (Affaire Dreyfus, 1936, Libération). La deuxième contribution de l'éducation populaire à la démocratie est d'ordre pédagogique. Sa fonction est préparatoire, propédeutique et prospective.<sup>1723</sup>» La Scop Le Pavé propose des outils de débat en salle (dans les réunions institutionnelles, les assemblées générales d'association, les collectifs, les forums ...) permettant la discussion et la prise de décision collective...et dans la rue à partir d'une lecture critique de l'occupation de celui-ci.

<sup>1719</sup> DEFRAIGNE TARDIEU, G. *L'université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université Paris VIII, 2009

<sup>1720</sup> NEVEU, C. « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté » dans *Sotziologitzeski problemi*, 2/2003 automne-hiver, p. 7

<sup>1721</sup> BREAUUGH, M., op.cit., p. 21

<sup>1722</sup> Cf document « démarche d'animation de la SCOP Le Pavé », 2008, pages 2 et 3

<sup>1723</sup> MAUREL, C. op. cit. p. 142

Il ne s'agit pas nécessairement de méthodes nouvelles puisqu'elles puisent dans les trouvailles et le patrimoine d'expériences préalables d'animateurs et de formateurs. Patrimoine d'expériences que l'on retrouve sous d'autres formes par exemple lorsque le mouvement ouvrier s'est soucie de préparer à la prise de parole en public avec des cours axés sur la prise de parole mise au service de la défense des positions syndicales. « Il n'est pas rare que les participantes s'exercent à parler en public, à défendre l'action syndicale ou à juger une cause soumise au conseil des prud'hommes »<sup>1724</sup>. Cette préoccupation se retrouve aussi dans différentes expériences éducatives du catholicisme social dont témoigne le Sillon de Marc Sangnier ou la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (savoir s'exprimer, exposer ses propos), ou plus récemment avec la méthode d'entraînement mental (diffusée dans l'après deuxième guerre mondiale, entre autres par Peuple et Culture).

Je vois un parallèle entre cette stratégie du Pavé et l'histoire du complexe de Nancy autour de Schwartz. Comme l'indique Laot : « La novation comme au CUCES a moins consisté à inventer des choses nouvelles qu'à rassembler des pratiques et théories éparses et de les avoir restructurées et mises en expérimentation au service d'un objet nouveau en France dans ces années-là »<sup>1725</sup>.

Dans sa pratique le Pavé applique le postulat qui 'ouvre le cercle de la puissance' en déclarant chacun également capable de penser et d'agir politiquement, mais comme le souligne Nordmann la question n'est pas tant « d'établir la vérité du principe que d'en développer les effets. Notre problème n'est pas de prouver que toutes intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition »<sup>1726</sup>.

Quelles pratiques la coopérative offre-t-elle pour mettre en œuvre sa critique d'une démocratie formelle ?

Le premier axe recouvre des principes d'animation simples : l'animation des conflits, les allers et retours entre différents registres de parole, de taille de groupe, le travail des objections jusqu'à la prise de décision<sup>1727</sup>.

Le deuxième axe de travail concerne des méthodes ou exercices qui recourent à des « artifices d'égalité »<sup>1728</sup> et visent à collecter l'intelligence des problèmes de l'ensemble du groupe et à autoriser l'existence de points de vue d'abord divergents sur un sujet. L'institution démocratique est une sorte de révolution permanente qui sans cesse recrée et maintient des espaces au sein desquels le principe hiérarchique est suspendu<sup>1729</sup>. Il s'agit de créer des dispositifs qui créent des zones temporaires de suspension des hiérarchies et des découpages vers un apprentissage de l'autogestion.

F.L. : « Quand dans une réunion il y a des gens de statut très différents, des gens avec du pouvoir (Maire), quand on fixe une règle qu'on prend la parole qu'une fois, c'est un truc sauf que, elle va empêcher que le Maire puisse casser tout le monde, ça va libérer la possibilité pour d'autres gens de parler qui ne l'auraient pas pris sinon »<sup>1730</sup>.

<sup>1724</sup> BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.) *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. GEHFA/ L'Harmattan, 2009, p. 92

<sup>1725</sup> LAOT, F. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. L'Harmattan, 1999, p.115

<sup>1726</sup> NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*.op.cit. p. 111

<sup>1727</sup> LE PAVE, « démarche d'animation de la SCOP Le Pavé », 2008, pages 2 et 3

<sup>1728</sup> CARREL, M. « Poor, immigrants and citizens ? Empirical study of seven professional-militants' techniques to organize deliberation in social housing neighbourhoods », paper for the conference *Citizen Participation In Policy Making*, 14-15 february 2007, Bristol, UK

<sup>1729</sup> BRETON, P. *L'incompétence démocratique*. La Découverte, 2006

<sup>1730</sup> LEPAGE, F. Enregistrement interview journal CQFD, juin 2010

J'ai signalé qu'un certain nombre de ces méthodes avait déjà été expérimenté par l'association de Tours (paroles boxées et porteurs de paroles dans l'espace public, débats mouvants dans des animations généralement avec des enfants, « grodébat » dans quelques expériences associatives). La nouveauté réside ici avec le Pavé dans l'utilisation de ces exercices dans d'autres cadres plus institutionnels (Commission enfance jeunesse de la Communauté de Communes du Poher par exemple).

D'autres exercices ou méthodes ont aussi été imaginés et pratiqués préalablement à la naissance de la SCOP Le Pavé au cours de formation (avec des animateurs en formation DEFA, la consigne « Doutes et certitudes » ou « Agora<sup>1731</sup> ») ou inspirées de recherches similaires. C'est le cas pour les « groupes d'interviews mutuels » empruntés au réseau RECIT suite à leur recherche-action sur l'éducation populaire politique<sup>1732</sup>, et testés dans le collectif de l'offre civile de réflexion « Education populaire et transformation sociale ». La coopérative appelle à collecter l'ensemble de ces méthodes ou approches. Depuis sa création elle fréquente d'autres collectifs qui partagent cette recherche de qualité démocratique des débats :

- l'association Virus 36 expérimente et transmet de nouvelles formes de débat démocratique à partir d'une critique radicale des formes classiques de débat<sup>1733</sup>
- l'association Matières prises qui a formé des groupes (dont le Pavé) à différentes techniques de débat public dont le porteur de parole<sup>1734</sup> (qui a fait l'objet d'un mémoire de DHEPS par Jérôme Guillet). Un numéro spécial de l'ADELS (association d'éducation populaire) mentionne d'ailleurs une vingtaine d'initiatives d'acteurs différents en débat de rue<sup>1735</sup>
- la compagnie de théâtre de l'opprimé Nous n'Abandonnerons Jamais l'Espoir (NAJE)<sup>1736</sup> qui travaille ces questions de participation le plus souvent avec des classes populaires.

Cette dernière initiative (NAJE) tout comme celle du Pavé s'inscrit, selon les distinctions qu'effectue Carrel<sup>1737</sup> en quatre conceptions de la démocratie, dans la catégorie qu'elle nomme « participation construite » au sens où la participation y est conçue comme une question d'apprentissage collectif. Cette conception insiste sur le contexte d'interaction, c'est en situation (de délibération) que les potentialités politiques de chacun peuvent se révéler.

Parmi les méthodes du Pavé, quelques-unes sont régulièrement utilisées dans des cadres variés (formation, forum, assemblée générale d'association, conseil municipal, place publique...): paroles boxées, groupes d'interviews mutuels, doutes et certitudes, débats mouvants, débat butiné, porteurs de paroles<sup>1738</sup>. Ces exercices insistent d'une part sur l'intérêt d'un processus de libération de sa propre parole à partir de vécus. Cette attention correspond à la tâche d'une éducation populaire politique « des collectifs au sein desquels chacun apprend à nommer le monde tel qu'il le perçoit ».

<sup>1731</sup> Qui propose un « quoi de neuf ? », puisé dans la pédagogie institutionnelle de OURY, F.

<sup>1732</sup> BOURGAIN M., MASSE-BOURGAIN E., MILLOT Raymond et al. *La démocratie a-t-elle besoin d'une pédagogie ?* Version rédigée à l'issue de la recherche-action en collaboration avec SCHWARTZ B., R.E.C.I.T., 2004

<sup>1733</sup> VIRUS 36. « Pour de nouvelles formes de débat démocratique », *Les renseignements généraux*, interviews d'Hélène et Mani, Grenoble, 4 octobre 2007. Les renseignements généraux éditent d'ailleurs d'autres brochures dont « Sommes-nous en démocratie ? », mars 2008

<sup>1734</sup> Site de l'association Matières Prises <http://matieresprises.blogspot.com>

<sup>1735</sup> TERRITOIRES, « Les nouveaux débatteurs de rue », dossier, N°470, septembre 2006

<sup>1736</sup> Cf le site de présentation de la compagnie N.A.J.E. disponible sur <http://www.naje.asso.fr>

<sup>1737</sup> CARREL, M. « Pauvreté, citoyenneté et participation. Quatre positions dans le débat sur la participation des habitants » dans NEVEU, C. (Dir.) *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives*. L'Harmattan, 2007, p.100

<sup>1738</sup> cf document du Pavé, « Des outils que nous utilisons souvent », 2009



La démarche du Pavé valorise les récits personnels comme une dimension forte de son approche y compris dans l'exercice démocratique dans l'intention de contredire les effets de domination sur la participation politique. Cette dimension est très voisine des expériences d'empowerment qui utilisent ces récits comme point de départ du processus participatif, des approches que l'auteur dit trouver rarement en France<sup>1739</sup>. Cette orientation tend à créer ce que Neveu nomme des « espaces publics partiels », c'est-à-dire des espaces publics dans lesquels les citoyens peuvent définir eux-mêmes les questions devant faire l'objet de débat et les modalités de définition des problèmes à traiter<sup>1740</sup>.

La question de l'accès au politique des dominés ou de la subjectivation politique des classes populaires est centrale dans plusieurs travaux en science politique. Les travaux de Talpin montrent les limites des expériences des budgets participatifs en Europe à cet égard. Si les institutions de démocratie participative « peuvent parfois constituer des espaces de politisation », « compte tenu du chemin particulièrement exigeant alors requis, les individus les plus dépossédés sont rarement les plus affectés par leur participation<sup>1741</sup> ». Il semblerait également que le politique « soit plus ou moins consciemment, exclu des registres discursifs légitimes et efficaces au sein des institutions de démocratie participative ». Ce qui fait parler à son auteur d'évaporation du politique dans ces dispositifs participatifs (définition apolitique de l'engagement participatif au cœur des règles implicites entre participants). Talpin situe les sources de cette évacuation à la fois dans l'orientation de ces dispositifs vers l'action (plus que vers la réflexion) et comme stratégie des plus politisés pour ne pas faire fuir l'engagement citoyen au budget participatif et respecter la norme des relations dans cette arène publique (« la tolérance démocratique apparaît par conséquent anti-délibérative »). Ce qui n'empêcherait pas qu'en coulisse, ou lorsqu'un conflit fait son apparition dans les assemblées, il puisse y avoir émergence du conflit et du politique.

L'auteur a repéré dès lors trois conditions sociales et institutionnelles à leur émergence, différentes selon les cas, qui m'intéressent au titre de mon hypothèse sur l'éducation populaire politique :

- que le locuteur soit suffisamment confiant en sa position pour se sentir autorisé à exprimer son désaccord. Les ressources sociales, culturelles et politiques apparaissant décisives de ce point de vue, même si les agents de montée en généralité ne sont pas les mêmes (étudiant, élu, ou activistes locaux). C'est le constat que font le Pavé et ATD Quart-Monde (dans leur université populaire<sup>1742</sup>) : plus les personnes sont conscientes de leur valeur, et se reconnaissent des ressources plus elles se sentent légitimes à participer politiquement  
« nous proposons des consignes permettant de s'appuyer sur des événements de son parcours personnel, analysés au sein du groupe ils s'inscriront dans l'histoire collective et permettront entre autre de contrer le seul débat argumentatif (d'experts), de se réapproprier collectivement des valeurs souvent vidées de leur sens car plus rattachées à des faits et de créer une culture commune propre au groupe partageant ce temps de travail.<sup>1743</sup> »
- le fait d'appartenir à un groupe et de se sentir soutenu faciliterait l'expression du désaccord et l'émergence du conflit (il abaisse le coût de l'expression du désaccord). Les coopérateurs l'ont confirmé dans l'exercice du débat mouvant : les

<sup>1739</sup> CARREL, M. « Poor, immigrants and citizens ? (...) » op. cit. p. 3

<sup>1740</sup> NEVEU, C. « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté », op. cit. p. 15

<sup>1741</sup> TALPIN, J. « L'implication des classes populaires dans les budgets participatifs » [en ligne] dans *Contretemps*, téléchargé le 28/04/2010, disponible sur <http://www.contretemps.eu/interventions/implication-classes-populaires-dans-budgets-participatifs>

<sup>1742</sup> DEFRAIGNE TARDIEU, G. op. cit.

<sup>1743</sup> « démarche d'animation de la SCOP Le Pavé », op. cit.

personnes osent plus facilement nommer leurs positions divergentes en se sentant soutenus par un groupe.

- l'existence d'enjeux clairs. Ce que le Pavé souligne aussi en refusant la participation abstraite ou sans enjeu<sup>1744</sup> d'où le travail qu'elle propose préalablement pour identifier des nœuds de problème dans les situations ou organisations où il intervient.

D'autre part, l'exercice du débat mouvant par exemple, s'inscrit dans la recherche d'un débat contradictoire dans une perspective plus dialectique et dialogique, c'est-à-dire une acceptation forte de la pensée critique, se fondant sur une confrontation d'arguments opposés<sup>1745</sup>. Ces quelques méthodes donnent à voir une des tâches que j'ai prêtée à l'éducation populaire politique à savoir « Des procédures qui autorisent et mettent en forme les conflits vers l'action ». Fabre défend l'idée que l'émancipation fait sens pour l'école aujourd'hui si celle-ci est posée comme problématisation (à partir des travaux de Dewey et Deleuze). Sa proposition qui insiste sur l'importance de la dimension de construction du problème et de démarches de problématizations variées<sup>1746</sup> converge avec la volonté du Pavé. Plus particulièrement le travail de Fabre à partir de la controverse de Valladolid<sup>1747</sup> conforte certaines des questions soulevées par la recherche-action en éducation au politique et la pratique externe et interne de la coopérative sur l'éclairage des litiges et différends. Même si son terrain de recherche est différent d'un débat d'idées dans un collectif ou une commune à l'issue duquel se pose souvent une exigence de décision, son travail reste éclairant.

Fabre montre avec son exemple que les désaccords ne se situent pas tant au niveau des solutions (litige) que de la construction des problèmes eux-mêmes (différend). Il en conclut premièrement qu'un débat scientifique ne peut pas être abordé de la même manière qu'un débat d'idées, de société et a fortiori avec une démarche formelle. Deuxièmement il montre qu'il faut « toujours remonter au niveau des problèmes. Car les « litiges » (les oppositions d'argumentations et de solutions) à la fois révèlent et cachent des « différends » (des oppositions dans la manière de construire les problèmes). Ce sont ces tensions entre problématiques qui comptent. » D'autre part que les registres axiologiques des deux protagonistes opposés dans un différend (entre systèmes de valeurs différents) sont dans le cas de la controverse de Valladolid incompatibles et qu'elles ne peuvent « être universellement partagées à cause du pluralisme des valeurs qui animent la controverse ». D'où le fait que la discussion soit malaisée. « Une rhétorique non aristotélicienne permet d'ailleurs de comprendre pourquoi les débats ressemblent si souvent à des dialogues de sourds et inversement pourquoi les vraies discussions ne sont possibles que si l'on est à peu près d'accord sur tout : en tout cas sur les fondements et les garanties de l'argumentation c'est-à-dire, finalement, sur le registre et les conditions du problème. ». C'est là qu'intervient la sortie d'impasse que propose Fabre : « Si nos litiges cachent souvent des différends, nos différends ne nous empêchent pas de trouver des compromis. ». Cette fabrication de compromis serait possible, tout du moins envisageable, en travaillant à décortiquer la construction des problèmes. Cette conclusion qui peut paraître simple, n'en est pas moins délicate à mettre en pratique, l'auteur le confirme.

<sup>1744</sup> Topo « Démocratie, participation, engagement », cycle éducation populaire et transformation sociale du Pavé, 2008

<sup>1745</sup> ALHADEFF, M. « Les enjeux de la critique dans le paysage anglo-saxon de l'éducation (...) » pp. 133-134

<sup>1746</sup> FABRE, M. « L'émancipation comme problématisation : une utopie pour l'école d'aujourd'hui » Communication présentée au séminaire du CREAD, université Rennes 2, le 15 décembre 2008

<sup>1747</sup> CARRIERE, J.-C. *La controverse de Valladolid*. Pocket, 1992.

C'est actuellement un des nœuds de difficultés que tente d'explorer la coopérative dans ce mode d'action à la fois pour l'avoir déjà vécue dans la recherche-action (cf III.2.1. Des grammaires concurrentes d'éducation au politique) et pour la retrouver dans son fonctionnement démocratique interne (cf III.2.3.1) comme dans certaines expériences de débat public. En effet, les méthodes proposées semblent pertinentes pour libérer l'expression, des contradictions qui traversent la société en associant à part plus égalitaire chaque citoyen dans ce travail. Par contre, la dimension d'analyse et la délibération collective des contradictions en vue de leur arbitrage reste une véritable gageure. Toute l'équipe salariée s'est formée à la méthode de l'entraînement mental en juillet 2010 (méthode d'éducation populaire inventée par Dumazedier entre 1940 et 1942 à l'école d'Uriage pour problématiser des situations vers l'action<sup>1748</sup>) pour s'entraîner à cette question de l'instruction des conflits. L'expérience a d'ailleurs permis de soulever une situation concrète insatisfaisante interne délicate à la SCOP autour des difficultés particulières que génère la gestion des désaccords entre mon compagnon et moi au sein du Pavé pour les collègues de la coopérative.

Ces questions se travaillent également dans des travaux sur la démocratie de délibération comme ceux de Viveret<sup>1749</sup> qui ont porté sur les questions d'évaluation démocratique des politiques publiques. Il fait le même constat dans d'autres circonstances « Ce n'est pas le conflit qui est dangereux mais la violence, ce n'est pas le désaccord ou le dissensus qui mine un débat mais le procès d'intention, le malentendu, le soupçon, etc. Quand on s'est suffisamment écoutés pour se mettre d'accord sur les objets de désaccord, on constate une progression qualitative du débat. (...) même si elle ne débouche pas forcément sur un dépassement dynamique du désaccord, elle l'enrichit de telle manière que le « désaccord de sortie » est infiniment plus riche que « le désaccord d'entrée. ». Il propose trois temps à respecter dans cette construction des désaccords<sup>1750</sup> :

- réduire l'opacité (que tous les participants disposent d'éléments d'information et de compréhension suffisants pour éviter des malentendus ou incompréhensions qui créent d'emblée confusion)
- construire les désaccords (se mettre d'accord sur nos désaccords : quant aux soupçons ou aux procès d'intention, ils perdent de leur nocivité s'ils sont formulés sous la forme par exemple « je crains que derrière cette position se profile telle attitude »... Cette explicitation permet la prise en compte des craintes et leur traitement)
- les traiter (voir si les désaccords peuvent être enrichis ou dépassés)

J'avais déjà mentionné dans la partie II de la thèse dans l'inventaire des contributions sur la notion d'éducation au politique en France que les philosophes étaient avares de descriptions concrètes. Seuls les travaux de politologues abordent par leur regard critique sur les modalités de la participation politique des citoyens au travers de l'étude empirique de dispositifs de démocratie participative ces questions sans pour autant pouvoir toujours formuler de contre-propositions procédurales.

Enfin, dernière spécificité de ce mode d'action du Pavé : son offre de travail sur la dimension du désir, de l'imaginaire collectif d'une société meilleure. Ce que je rapproche de la tâche d'éducation populaire politique « Dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit », que la coopérative a expérimenté en tâtonnant. L'intérêt de cette tâche consiste à essayer de se

<sup>1748</sup> Cf dans annexes 1. L'École nationale des cadres d'Uriages et la méthode d'entraînement mental

<sup>1749</sup> VIVERET, P. « Qualité démocratique et construction des désaccords » dans CAILLE, A. (dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ?* La Découverte, 2006, pp. 32-34

<sup>1750</sup> VIVERET, P. *Pourquoi ça ne va pas plus mal*. Fayard. 2005, pp. 254-255

pourvoir d'un horizon désirable pour augmenter la puissance d'agir, la participation politique. Ce qui signifie non seulement des enjeux mais aussi cette vitalité qui nous fait profondément désirer un autrement. C'est la fonction de l'utopie depuis More, de la radicalité aussi, que d'entretenir la tension dynamisante pour la lutte de transformation de la réalité. Le désir est la condition de la vie, mais aussi de la vie politique. Cette tâche correspond à la recherche du dépassement ou de la recomposition des contradictions. Elle peut apporter un changement dans la façon dont on appréhende les choses, les relations entre les individus, et les représentations de chacun. Elle présente l'intérêt de proposer une orientation commune désirable, offensive (et pas seulement une optique de repli) qui peut amener à faire converger différentes sources d'indignation. La spécificité du politique est justement « liée à la non-déductibilité du moral, et c'est elle qui entraîne l'élaboration de doctrines, d'idéologies, de partis, de groupes proprement politiques, en ce sens qu'ils se constituent et s'identifient en référence à une conception de la société idéale<sup>1751</sup> ».

La coopérative propose donc régulièrement au cours de débats, au sein de collectifs, d'institutions, un travail de l'utopie, de l'imaginaire politique de la transformation sociale. Différentes consignes sont proposées par Le Pavé pour agiter nos désirs et rêves politiques, pour mettre un contenu, un horizon aux différentes actions collectives. Quelle serait votre Mission Locale idéale ? Votre travail idéal ? L'école idéale ? Votre fédération idéale ? La société idéale ? La consigne semble stimulante dans les différentes tentatives. A Morlaix des personnes du public d'une soirée ont lancé à la suite d'une lecture de proposition d'une école idéale une offre collective de recréer une école alternative publique.

Freire parle d'une pédagogie utopique de dénonciation et d'annonciation<sup>1752</sup>. La coopérative propose en assemblées générales d'association, ou en séminaire, différentes formulations pour questionner les représentations de la transformation sociale, de la société désirée.

### → Apprendre collectivement dans l'action de transformation

L'éducation au politique proposée par Le Pavé vise à comprendre le monde ensemble pour s'y situer et agir pour le transformer. La coopérative prête un intérêt à la « manière dont un groupe humain répond aux défis de l'histoire<sup>1753</sup> ». Pour stimuler cette capacité à se situer et à agir pour transformer la réalité, la coopérative utilise différents espaces temps : de déformation continue, d'ateliers après les conférences, des diagnostics de politiques publiques, des assemblées générales d'organisation... Je prends quelques exemples de chacune de ces situations types pour illustrer ce mode d'action. La pédagogie de ces dynamiques de reconstruction favorise la coopération, l'enseignement mutuel.

Ce registre du Pavé vise à produire de l'action collective, de l'action directe. Il s'inspire entre autres à la fois d'une forte culture syndicale (anarcho-syndicalisme) et d'un pragmatisme qu'on peut retrouver à l'oeuvre dans l'approche d'Alinsky de l'animation communautaire (community organizing)<sup>1754</sup>. Les espaces d'échanges (stages, diagnostic « participatif », ateliers, ...) vont comporter une forte attention aux dynamiques de reconstruction par la question de la projection vers une autre situation désirable et des stratégies, moyens d'organiser l'action collective, de promouvoir la participation politique dans les chantiers de

<sup>1751</sup> MOUGNIOTTE, A. op. cit.

<sup>1752</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER, M.(coordination). *Pratiques émancipatrices*. (...). Op.cit., p. 32

<sup>1753</sup> Ibid., p. 7

<sup>1754</sup> ALINSKY, S. *Manuel de l'animateur social : une action directe non violente*. Seuil, 1976 ; Trad. de : *Rules for Radicals : a pragmatic primer for realistic radicals*, Random house, 1971

transformation sur site (un hôpital, un syndicat, une entreprise, une commune) et/ou thématique (école, langage, politique jeunesse, gestion de l'eau...).

La coopérative souhaite fabriquer des espaces de liberté c'est-à-dire des espaces à l'abri des contraintes de résultats (de type contrôle lié à diplômes, ou d'ajustement de compétence attendues des employeurs). Le cadre de stage peut varier d'une demie-journée (ateliers de pratique de résistance appliquée) à des déformations continues d'une douzaine de journées (hors formations diplômantes et qualifiantes mais pouvant utiliser les droits de la Formation Continue), avec des mécanismes de solidarité pour ceux qui n'ont pas acquis de droit à la formation. Les ateliers ont lieu partout en France, tandis que les stages de déformation ont lieu principalement en banlieue rennaise et régulièrement en dehors de la Bretagne (lorsque plusieurs organisations se regroupent, en 2009-2010 dans le Val d'Oise avec des animateurs d'information jeunesse). Un nouveau contenu de déformation continue a vu le jour en 2010 pour des groupes de jeunes adultes en Finistère (sur le territoire du pays de Morlaix) pour s'installer et produire autrement : une expérimentation critique des dispositifs d'insertion.

Il s'agit « d'apprendre en transformant » sur site ou « chantier » en puisant dans les répertoires de l'action collective. De ce point de vue Le Pavé cumule différentes expériences et savoirs faire de luttes, d'action collective : le syndicalisme, des expériences de luttes autour des droits (travail, logement, sans papier, mouvement féministe, décroissance, désobéissants, camp climat...), de collectif de mobilisation (référendum sur le traité constitutionnel européen, sur le travail, ...).

Le Pavé a élaboré plusieurs types de propositions pour apprendre dans l'action :

- les ateliers de résistance alliés aux conférences gesticulées (une demie journée à plusieurs jours),
- des modules courts de formation-expérimentation (« les p'tits Pavés », d'une journée à quatre jours),
- le cycle de déformation continue « Education populaire et transformation sociale » (12 jours),
- des tentatives de transformation sur site avec des collectifs volontaires.

Les ateliers de résistance se présentent comme des temps de rencontre, d'exercice collectif de la critique appliquée à un enjeu tourné vers la reconstruction, l'action de transformation. Ils réunissent des groupes d'une dizaine à une cinquantaine de personnes. Ils sont animés pour déboucher sur des stratégies et propositions concrètes décidées par le groupe : parfois la création de collectifs sur l'école, la langue de bois, l'organisation d'un débat pour mobiliser plus largement, une action collective de lutte contre la délocalisation, etc..

« Le temps de l'atelier permet ensuite aux participants de se mobiliser concrètement sur une question large comme celle de la transformation sociale ou sur une problématique plus spécifique. Les ateliers recourent à plusieurs outils d'animation qui aident à mobiliser les imaginaires vers l'élaboration commune de solutions concrètes destinées à transformer la situation. En prenant au sérieux l'invention de solutions communes, les participants deviennent plus conscients des actions possibles dans un horizon de changement. La dynamique créée doit se traduire par la mise en œuvre de nouvelles pratiques des uns envers les autres. Nous cherchons à nous outiller collectivement pour maintenir cette dynamique <sup>1755</sup>».

---

<sup>1755</sup> « démarche d'animation de la SCOP Le Pavé », op. cit..

Ces ateliers et déformations visent l'organisation de l'action collective et comprennent différents apports possibles des coopérateurs selon le public, les thèmes, les enjeux. Les ateliers d'entraînement, de résistance ont lieu sur place ou dans un rayon géographique proche, après les conférences gesticulées, d'une durée de 3h à une journée. Ils se composent chacun (avec des variantes ludiques)<sup>1756</sup> :

- d'une dimension de valorisation de récits individuels (témoignages sur le thème en question dans une logique de savoir d'usage),
- d'une dimension d'analyse collective et d'enrichissement des perspectives de compréhension des problèmes,
- selon la durée d'un axe d'entraînement pratique,
- et d'une dimension créative de recherche de pistes de transformation (jusqu'au début d'une organisation collective des suites)

Je développe ici à titre d'illustration de l'approche spécifique du Pavé l'axe de travail critique sur le langage qui fut le premier atelier et est devenu progressivement transversal à différentes propositions de la coopérative. Cette préoccupation trouve son origine avant la création de la coopérative. Lepage l'aborde dans la conférence gesticulée N°1 après avoir publié quelques articles dans la rubrique « Le dessous des mots », revue de la FSGT, au début des années 2000). Il figurait également parmi les axes de préoccupation de la recherche-action (cf III.1.1.2. « Le langage au service du capitalisme »). Le fil conducteur du travail sur les mots consiste à chercher à dévoiler la perversité des outils de gouvernement des classes populaires, « montrer ce qu'il y a d'inacceptable dans quelque chose qui l'air plutôt généreux<sup>1757</sup> » ici au niveau du langage. « Le pouvoir des institutions exerce par là un puissant effet sur ce que nous avons appelé la constitution de la réalité et, corrélativement, contribue fortement à assurer l'exclusion des possibles latéraux »<sup>1758</sup>. Depuis Orwell de nombreux auteurs dont certains très récemment (fin des années 1990) explorent ces effets de domination des institutions par le langage et de constitution d'une vérité officielle<sup>1759</sup>.

L'atelier a été imaginé une fois le Pavé créé sous la forme d'un temps d'agitation, subversif et ludique. Il articule trois phases de travail (collecte de mots et analyse, ateliers d'écriture et stratégies de résistance), et fait l'objet d'un guide d'animation ainsi que d'une vidéo (« animer un atelier de désintoxication du langage » dont un extrait est visible sur le site de la coopérative). Le dictionnaire de la langue de bois sur le site du Pavé est collaboratif et recueille les contributions de gens qui écrivent des définitions de « mots qui les envahissent ». Le site propose également quelques fiches de lecture et ressources (articles). Cet atelier se veut créatif et s'appuie sur la dérision. Des débats ont lieu au sujet de chaque mot offert par les participants, certains proposent de les garder en les redéfinissant, d'autres de s'en méfier et de les remplacer. L'intérêt est de ne pas fétichiser les mots mais bien de décoder leur usage pour en découvrir collectivement les mécanismes de domination. Le dernier temps est utilisé pour mettre en commun les imaginaires de résistance, les savoirs-faire de lutte, et organiser les collectifs pour la suite de l'atelier.

Depuis peu ce travail se prolonge sur la question de la rhétorique (stage «Sortir de la communication<sup>1760</sup>», juillet 2010, festival *Label rouge*, Saint-Amand Roche Savine) et d'un

---

<sup>1756</sup> cf les ateliers de résistance liées aux conférences gesticulées du Pavé

<sup>1757</sup> compte-rendu du groupe frontalier, recherche-action réinventer l'international et l'éducation populaire en Bretagne, 29 mars 2004

<sup>1758</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Op. cit.

<sup>1759</sup> Cf Annexe 24. Guide d'animation de l'atelier de désintoxication de la langue de bois

<sup>1760</sup> Cf proposition de formation « Sortir de la communication », juillet 2010

atelier de critique de l'image<sup>1761</sup> (grâce au travail de nouvelles structures d'éducation populaire s'inspirant du Pavé).

Dans l'histoire politique de l'éducation populaire cette préoccupation de lutter contre la propagande libérale se retrouve dans plusieurs expériences : celle de Freire (et de ceux qui s'en sont inspirés) ou de l'éducation ouvrière. Il consacrait une attention particulière au décodage des messages des médias culturels, et à contredire avec les groupes les interprétations officielles de la réalité sociale, économique et politique, y compris en s'intéressant à des évaluations critiques des événements. « La liberté n'est pas seulement non plus l'absence de contraintes physiques mais une forme radicale d'être, un positionnement radical face au monde qui exige une désintoxication des idées aliénantes<sup>1762</sup> ».

Le centre confédéral d'éducation ouvrière aussi se penchait sur le problème du traitement de l'actualité, parce que l'expérience leur avait montré que cette dernière pesait énormément sur l'esprit des personnes. L'idée leur était venue alors de créer un journal parlé pour s'entraîner à différencier information et propagande. Le principe de ce journal est de consacrer une séance à l'étude d'un événement important de la semaine, national ou international. La séance débutait par l'exposé d'un professeur replaçant l'événement dans son contexte et se poursuivait par les questions de l'auditoire. L'objectif était de développer l'analyse et l'esprit critique, permettant par la confrontation des journaux et des opinions, d'aller à l'essentiel, d'éviter le sensationnel et de se forger sa propre opinion. Expérimenté à l'ISO (Institut Supérieur Ouvrier) par Lefranc, le journal parlé a été ensuite développé dans les Collèges de province, répondant à une forte demande<sup>1763</sup>. Plus récemment ce chantier est développé par la CEN (Coordination de la Nouvelle Education Populaire) comme enjeu et outil de l'éducation populaire alternative pour décoder les effets de domination du langage.

Pour apprendre en transformant, Le Pavé propose également des modules courts ponctuels ou réguliers de formation-expérimentation<sup>1764</sup> dans lesquels les coopérateurs cherchent à revisiter avec les intéressés les propositions de formation en fonction des terrains, sur site dans une association ou dans un département avec plusieurs collectifs, selon leurs problématiques, situations et les personnes concernées. Parfois la coopérative invente avec les équipes une proposition spécifique : sur la question de l'accueil à Quimper dans une association par exemple, ou sur l'exercice politique des détenus en maison d'arrêt à Nantes. A titre d'illustration, quelques thèmes font l'objet de propositions ou d'invitations (certaines sont nées grâce à des sollicitations d'organismes)<sup>1765</sup>.

En janvier 2010 Le Pavé a enrichi ses propositions de stage lors d'un festival (programmant conférences gesticulées, ateliers et modules de formations) à Rennes<sup>1766</sup>. Les trois nouvelles propositions se sont étoffées autour de la participation (« la participation si on en faisait vraiment ? »), de la décroissance et des enquêtes de conscientisation. Les formations avaient comme principe commun sur deux jours d'utiliser le plus possible de mises en situation (apprendre dans l'action, l'expérimentation). Si l'implication des participants est considérée comme centrale dans la pédagogie d'éducation au politique au Pavé, ces modules proposent

<sup>1761</sup> Avec la complicité de *L'engrenage* (un Pavé à Tours)

<sup>1762</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.). Op. cit. p. 33

<sup>1763</sup> BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.) *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. GEHFA/ L'Harmattan, 2009, p. 123

<sup>1764</sup> cf Annexe 23. Les p'tits Pavés, programme de formation 2009

<sup>1765</sup> cf document « Modules courts de formation-expérimentation »

<sup>1766</sup> cf document de présentation : « Le Pavé à toutes les sauces. Cycles de formation du 16 au 29 janvier 2010, Rennes et alentours »

de tester in situ les techniques de formation (porteurs de paroles, enquêtes dans la ville de Rennes à partir d'enjeux réels).

La formation sur la participation propose de questionner et repenser la posture, la relation entre animateurs ou éducateurs et les personnes pour lesquelles ils sont supposés travailler. Elle est particulièrement demandée par des équipes ou organismes depuis l'injonction à la participation des usagers dans un grand nombre de politiques publiques, mais elle soulève aussi et surtout les paradoxes du travail social<sup>1767</sup> et culturel.

« Pour ceux qui utilisent au quotidien les mots « projet », « habitant » et « citoyen » :

Lorsque des animateurs définissent les résultats d'une action avant qu'elle ne soit commencée, lorsqu'une assemblée générale d'association est organisée comme une messe, ou lorsqu'un débat est monopolisé par des experts, on trouve toujours du monde pour dire que « les gens ne veulent plus s'engager ». Le Pavé propose ces deux jours de formation pour définir une posture qui inverse la relation entretenue normalement avec son « public » - adhérents, jeunes ou habitants. Cette formation remet en cause la méthodologie de projet et propose d'autres manières de faire, puis travaille sur des cas concrets proposés par les participants et invente collectivement des méthodes d'intervention<sup>1768</sup> ».

La formation « éducation populaire et décroissance<sup>1769</sup> » privilégie l'outil du jeu comme forme pédagogique pour découvrir les concepts de l'économie. Elle fait le lien avec une tonalité forte du Pavé qui est la recherche de plaisir dans le rapport au savoir. La coopérative cherche à communiquer un plaisir d'apprendre, à fabriquer des outils de militantisme joyeux. La pédagogie par le jeu se développe aussi progressivement au sein de la coopérative (jeu de positionnement sur les stratégies de transformation sociale, jeu de société sur la langue de bois, ...). Elle utilise également le jeu de l'île pour décoder les enjeux économiques (découverte de concepts en économie), de dynamique de groupe et de choix de société. Un des coopérateurs est lui-même passionné de jeux et le coopérateur qui a co-animé ce stage a une formation solide en économie et en philosophie.

Il s'agit de faire vivre une situation problème complexe comme pratique de désaliénation<sup>1770</sup>. Ce jeu est issu d'une initiative d'économistes au sortir de la deuxième guerre mondiale et est actuellement utilisé par Duny (qui le présente sur le site internet de la coopérative de la nouvelle éducation populaire). Il vise une prise de conscience des représentations de l'économie puis un questionnement sur les questions d'organisation collective, les registres de savoirs privilégiés et des recherches communes. Le jeu est complété d'apports critiques sur les notions de division du travail, de croissance et de décroissance, d'échange, de marché, de monnaie, de don et de contre don.

Dans un deuxième temps le jeu offre une mise en abyme sur les manières d'envisager la vie collective idéale, en gérant des ressources et des contraintes. Ce temps de jeu sert à identifier et analyser des nœuds courants de contradictions, pour mûrir l'appréhension des joueurs, ces problèmes (les joueurs le confirment) étant particulièrement récurrents dans leur quotidien.

« Pour ceux qui pensent que le développement durable est un concept louche :

D'abord une mise-en-situation dont se rappellent longtemps ceux qui y ont participé : « le jeu de l'île ». Cette expérimentation collective permet de se confronter concrètement aux difficultés posées par une organisation sociale et solidaire et permet à chacun de manier, dans

---

<sup>1767</sup> *PRATIQUES DE FORMATION/ANALYSES* «Paradoxes du travail social : quelles incidences sur la formation », Université Paris VIII, Formation permanente, n°16 - octobre 1994, et « Paradoxes du travail social (II) : quels modèles, quelles formations ? », N°19 - décembre 1988

<sup>1768</sup> Texte d'introduction à la proposition de formation, « susciter la participation », 2009

<sup>1769</sup> compte rendu détaillé du stage éducation populaire et décroissance, janvier 2009

<sup>1770</sup> Cf « règles du jeu de l'île » par BASSIS, O.



l'analyse qui suit le jeu, des concepts économiques et politiques paraissant jusqu'ici obscurs. Tous publics, ce jeu peut être réutilisé par les participants.

Loin des éco-gestes culpabilisant les individus et valorisant les multinationales, nous construirons et échangerons pendant la deuxième journée autour de pratiques décroissantes, qu'elles soient locales ou globales. Il s'agit pour le Pavé de politiser le débat écologique et de démontrer la nécessité de faire converger les luttes anticapitalistes et les luttes écologistes.<sup>1771</sup>»

La troisième proposition récente du Pavé sur des formations courtes porte sur une tradition qui est apparue fertile pour l'éducation politique populaire : les enquêtes ouvrières ou conscientisantes. Là encore des expérimentations préalables à la création de la coopérative avaient donné matière à penser l'intérêt d'une telle approche aux coopérateurs. La recherche-action elle-même est une forme d'enquête participative. Dans le cadre des universités d'été de la FFMJC, les enquêtes sensibles constituaient une manière de mobiliser des savoirs populaires sur des enjeux de société sur une durée de plusieurs mois (de 1997 à 2000<sup>1772</sup>) sur différents axes proposés par l'équipe fédérale : l'école, le travail, l'espace public,... Chaque année des équipes multi-acteurs (adhérents, professionnels, élus, techniciens...jeunes et moins jeunes) venaient restituer le fruit de leurs enquêtes (avec différents supports : rap, vidéo, ...) à des intervenants (sociologues, économistes, politiques...) qui réagissaient à leurs travaux.

Avant de se ressaisir de ce patrimoine des traditions d'enquêtes, à l'été 2008, sur l'invitation de la CCAS EDF, l'équipe du Pavé proposait à des jeunes pendant leur séjour de réaliser également des enquêtes conscientisantes. Une exposition débat sur mai 1968, de huit panneaux mêlant témoignages, affiches, et commentaires, constituait le point de départ de cette stimulation. Dans la proposition d'intervention de la journée<sup>1773</sup>, les jeunes, après l'animation de débats autour de l'exposition, participaient à des ateliers soit d'écriture, soit graff ou menaient des reportages (mini enquêtes, interviews vidéo ou son) dans les commerces, sur la place publique, dans les maisons de retraite, dans la rue au sujet des principaux thèmes de revendication de mai 68 (consommation, travail, féminisme, politique)<sup>1774</sup>.

En 2009, le Pavé formule une proposition de formation sur l'outil des enquêtes à destination de tous les citoyens, militants ou professionnels du secteur social ou éducatif :

«Enquête» : un drôle de nom pour un concept théorique se rapportant à une action militante... On ne parle pas ici de l'enquête au sens judiciaire du terme qui, on le comprend, n'est que de peu d'intérêt quand on vise à l'émancipation des gens. L'enquête dont on parlera ici est une «recherche méthodique reposant notamment sur des questions et des témoignages». Il s'agit de susciter par les « enquêtes », questionnaires ouverts ou cahiers, la prise de parole par les personnes (rôle de formation économique et de centres d'information sur le travail que jouaient par exemple les bourses du travail). Partir d'une problématique individuelle, locale ou sectorielle pour aller chercher les causes derrière les faits et dégager des perspectives globales. Interpréter ensemble les données recueillies. Rechercher des pistes d'action collective. Dans l'enquête action, le travail est tourné vers le débouché de propositions de transformations. Enquête sur le logement, sur tel métier, monographie d'association, conditions de production dans une exploitation...<sup>1775</sup>»

---

<sup>1771</sup> Texte d'introduction à la proposition de formation « décroissance et éducation populaire »

<sup>1772</sup> Actes des universités d'été de l'éducation populaire co-édités par la FFMJC et l'INJEP

<sup>1773</sup> Texte de présentation de la journée d'intervention 68, Le Pavé, été 2008

<sup>1774</sup> Cf Annexe 31. Bilan, Animations mai 68, centres de jeunesse, CCAS EDF Grand Ouest, Scop Le Pavé, été 2008.

<sup>1775</sup> Texte d'introduction à la proposition de formation aux enquêtes conscientisantes, 2009

Lors du festival du Pavé à Rennes en janvier 2010, la coopérative proposait de « ressusciter cette méthode d'éducation populaire », avec une expérimentation directe sur place. Plusieurs terrains d'actualité avaient été préalablement pressentis et préparés. Après avoir éprouvé eux-mêmes en binôme le questionnaire revu de l'enquête ouvrière de Marx et réfléchi aux enjeux d'une telle démarche, le Pavé leur proposait un apport historique sur les différentes expériences depuis 1789 (les cahiers de doléances) jusqu'à aujourd'hui, utilisant les formes d'enquête (ouvrière, sociale, conscientisante, sensible...) <sup>1776</sup>. La suite de la formation était basée sur la fabrication par les stagiaires de questionnaire d'enquêtes et de préparation des terrains en équipes. Quatre terrains et thèmes ont été testés : la réforme à Pôle emploi, la démarche qualité à l'hôpital psychiatrique, le réaménagement du quartier du Blosne et les « savoir-faire de luttes ». Le deuxième jour s'est consacré à la réalisation et à l'exploitation (contenu, posture, stratégie, intérêt) des enquêtes réalisées <sup>1777</sup>.

J'ai indiqué dans les tâches d'une éducation populaire politique (partie II.3.2.) l'importance de réunir des savoirs utiles pour l'action collective, d'explorer l'expérience des luttes sociales (cf enquêtes sur les savoirs faire militants inspirée des Cahiers de Mai). La pédagogie de l'enquête n'est effectivement pas nouvelle dans l'histoire, elle est également préconisée par exemple par les cercles d'études syndicaux féministes (en 1917). Ce sont des questionnaires proposés à l'avance à l'auditoire sous la forme d'une question et les membres ont une ou deux semaines pour y répondre. A la réunion suivante chacun apporte sa réponse et après une présentation générale de la présidente du cercle une discussion suit. « Cette façon de procéder semble bien adaptée à un auditoire peu entraîné à poser un problème et à le discuter en groupe » <sup>1778</sup>. Plus récemment, Carrel montre que cette logique de l'enquête comme support du public <sup>1779</sup>, co-produite par des habitants et des professionnels, fait partie des deux ensembles de techniques repérées dans des expériences professionnelles d'organisation de la délibération dans des quartiers de logements sociaux. Ces deux types d'approches lui paraissent favorables à des dynamiques de politisation/empowerment, en permettant le croisement des récits vu comme le moyen de sortir des projections et de connecter les problèmes individuels à des questions politiques <sup>1780</sup>.

Pour apprendre collectivement dans l'action de transformation, le Pavé propose aussi ses accompagnements sur site, dans les associations, les syndicats, les comités d'entreprise, les partis ou les collectifs (Assemblées Générales de Maison des Jeunes et de la Culture en Bretagne, organisation foncière de Terre de liens <sup>1781</sup>, association de soutien aux élus politiques à S., Comité d'entreprise Ile-de-France de France Télécom, Union Nationale du Sport Scolaire,...) voire les collectivités territoriales dans le cadre de diagnostic croisé...des politiques publiques <sup>1782</sup>. Le terrain d'application de ces transformations correspond à une des projections du groupe avant la création de la coopérative : des conseils dans l'élaboration et l'évaluation de politiques publiques aux collectivités.

<sup>1776</sup> Cf « traces du stage Enquêtes », SCOP Le Pavé, Festival de janvier 2010, Rennes

<sup>1777</sup> Cf questionnaires, stage « Enquêtes », SCOP Le Pavé, Festival de janvier 2010, Rennes

<sup>1778</sup> BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.) *Mouvement ouvrier et formation*. (...), op. cit., p. 89

<sup>1779</sup> Selon DEWEY, J. *The public and its problems*. Henry Holt and Company. 1927

<sup>1780</sup> CARREL, M. « Poor, immigrants and citizens ? (...) », op. cit.

<sup>1781</sup> Cf « Terre de Liens – animation des rencontres régionales, document de préparation »

<sup>1782</sup> la Communauté de Communes du Poher sur sa politique jeunesse (cf Annexe 21), la commune de Vigneux-de-Bretagne sur sa politique enfance jeunesse, la commune de Séné sur la démocratie participative autour de la question de la gestion de l'eau et du logement, le Conseil Général du Finistère et Agglomération de Morlaix sur la mise en place d'une expérimentation collective sur l'installation des jeunes en milieu rural, et l'Agglomération de Morlaix sur les critères d'intérêt communautaire politique jeunesse

Il s'est trouvé élargi par des envies et des demandes d'accompagnement sur le fonctionnement démocratique interne d'organisations (associations<sup>1783</sup>, compagnie, syndicat,...).

« Travailler les orientations politiques, les valeurs, les contradictions dans les associations, les entreprises, les syndicats, les partis, les institutions : à l'occasion de diagnostics, négociation de convention ou d'agrément, conflit larvé, évaluation d'une politique publique, questionner la relation au public et/ou revisiter le projet associatif...<sup>1784</sup>»

Le Pavé cherche à rompre avec un fonctionnement jugé dépolitisant. Le cloisonnement et la spécialisation de l'action publique en autant de segments que de symptômes de dysfonctionnements font partie des contraintes perçues comme dépolitisantes. La réponse à l'Appel d'offre de la Communauté de commune du Poher est un bon exemple d'une recherche d'approche holistique des problèmes (refus de les séparer dans le temps de construction des problèmes). Dans le dossier de réponse, Le Pavé dénonce le fonctionnement des politiques publiques, qui souffrent selon lui « d'excès de spécialisation, de territorialisation et de contractualisation<sup>1785</sup> ». D'autre part la coopérative propose de voir ce que donnerait « La participation si on en faisait vraiment » et cherche des collectivités intéressées par ce défi.

« une mairie qui est prête à prendre des risques, la participation c'est de la perte de pouvoir (...) il faut arrêter de faire croire que c'est facile », ce qui n'enlève rien au fait que c'est une ambition politique<sup>1786</sup> »

Deux chantiers de ce type dans le cadre de renégociation de politiques publiques enfance jeunesse voient le jour avec l'accompagnement du Pavé. L'un avec la Communauté de Communes du Poher<sup>1787</sup> (en Centre ouest Bretagne) pendant 6 mois en 2008, l'autre à Vigneux-de-Bretagne pendant 9 mois en 2009. La coopérative a vécu la première expérience comme riche du point de vue de l'implication des professionnels, bénévoles et « usagers » des différentes associations (parents, jeunes) dans les travaux de diagnostic par le biais des outils d'animation proposés (consignes biographiques, débats mouvants, groupes d'enquête...). La moindre implication des élus eux-mêmes a en revanche questionné l'équipe de la Scop, qui est resté sur une appréciation mitigée des effets d'un tel accompagnement sur les déplacements et transformations d'une politique enfance jeunesse du Poher.

En revanche, dans le deuxième cas à Vigneux, l'expérience a été analysée comme une réussite en terme de mobilisation de l'ensemble des acteurs, de qualité et de l'ouverture des débats ainsi que des débouchés politiques. Je développe ici l'accompagnement de la commune de Vigneux<sup>1788</sup>. D'après les coopérateurs, plusieurs facteurs explicatifs favorables sont intervenus dans ce chantier : moindre présence de professionnels, premier mandat de l'équipe élue, personnalité du Maire, enjeu dans la dimension participative, durée, fidélité des élus à leurs engagements,... Le « Petit Journal » fait d'ailleurs le point sur l'action engagée pour l'enfance et la jeunesse, au travers d'un dossier pour expliquer cette démarche participative, au nom d'une volonté de « se parler différemment ».

« La scop "Le Pavé" a été choisie pour son savoir-faire : organiser la discussion et permettre aux acteurs du territoire (élus, habitants, bénévoles, représentants d'associations...) de se parler d'une manière différente en mettant en oeuvre des méthodes qui sortent nettement du champ des représentations habituelles de "projets partagés"<sup>1789</sup>.

---

<sup>1783</sup> Cf Annexe 22. Dossier de candidature pour l'accompagnement pour la Fabrique, mai 2009

<sup>1784</sup> Cf Annexe 19. Dossier du Pavé, présentation complète, 2010

<sup>1785</sup> Cf Annexe 21. Extrait candidature du Pavé, diagnostic enfance jeunesse, C.C. du Poher, avril 2007

<sup>1786</sup> LEPAGE, F. Enregistrement interview journal CQFD, juin 2010

<sup>1787</sup> SCOP LE PAVE. « Rapport final » du diagnostic enfance jeunesse de la Communauté de Communes du Poher, 2008

<sup>1788</sup> SCOP LE PAVE. « Réinventer la participation à Vigneux-de-Bretagne », diagnostic petite enfance, enfance et jeunesse, avril à décembre 2009

<sup>1789</sup> LE PETIT JOURNAL, magazine d'info de Vigneux-de-Bretagne, octobre 2009

La volonté de décloisonnement des champs de l'action publique se retrouve dans la manière dont la manière dont le Pavé anime ces échanges :

« Des espaces de discussions permettent de soulever des questions qui concernent le devenir de la commune et qui débordent largement la thématique de l'enfance et de la jeunesse. La question des deux bourgs, des transports, l'intercommunalité, la coordination de l'offre associative ont notamment été abordées dans le cadre des différents groupes de travail. <sup>1790</sup> »

Plutôt que des comités institutionnels de pilotage du diagnostic, le Pavé a proposé l'organisation en groupes de production autogérés principalement animés par une coopératrice (cinquante personnes étaient présentes à la première soirée du lancement de la démarche et chaque fois plus nombreux) pour apprendre en faisant et que chaque groupe anime lui-même des débats dans la commune. Les temps de restitution des différents groupes (sur leurs valeurs, analyse des problèmes, pistes de proposition) croisant le travail réalisé par le Pavé de son côté sous des formes vivantes (paroles boxées sur les enjeux de la politique enfance-jeunesse, quizz sur les données socio-économiques, ...). Chaque rencontre a fait l'objet d'une préparation collective et imaginative.

« Cinq groupes de travail se réunissent régulièrement depuis le mois d'avril : "petite enfance", "enfance", "jeunesse", "vie associative" et "transmission d'expériences" (café citoyen), coanimés par un élu, un habitant (ou membre d'association) et une coopératrice de la scop "Le Pavé"<sup>1791</sup>. »

Après une formation proposée pendant une soirée par Le Pavé (comment donner envie aux gens de prendre la parole) chaque groupe de travail a mené plusieurs temps d'expression dans la commune auprès de jeunes et d'habitants de la commune. Les volontaires ont organisé des prises de contact avec les jeunes et les habitants sous différentes formes. Par exemple des micro-trottoirs et des porteurs de parole sur la vie à Vigneux, le rôle du bénévolat, dans différentes manifestations (foot, fête de la musique, fête des associations) ou un café citoyen, ouvert à tous, sur plusieurs thèmes de réflexion ("Vigneux- La Pâquelais, d'un bourg à l'autre" sur la concurrence entre les deux bourgs, puis soulevant la question très polémique de l'implantation de l'aéroport de Notre-Dame-des-Landes). En parallèle la coopérative réalisait un film à partir des rencontres avec les bénévoles et représentants d'associations travaillant avec des publics jeunes. Le groupe « expression des jeunes » a choisi d'organiser en septembre 2009 un « débat butiné », après leur expérience du café citoyen avec des adultes, avec un principe inspiré par Le Pavé « On doit impérativement s'adresser aux jeunes comme l'on s'adresse aux adultes ». Le groupe a testé pendant une soirée des débats avec une cinquantaine de jeunes à partir de questions préparées sur chaque table :

- (école ) « que pourriez vous apprendre à vos professeurs ? »
- (environnement ) « Vigneux en 2030 »
- (relations garçons – filles ) « être une fille , c'est mieux »
- (relations parents – enfants ) « doit on éduquer ses parents ? »
- « la politique , à quoi ça sert ? »
- « pour vous , réussir dans la vie c'est ... /quand je serai grand , je serai SDF »

Les volontaires se sont mobilisés pendant toute la durée pour peaufiner les propositions et aller jusqu'aux arbitrages de pistes d'actions. Un groupe a décidé de se maintenir pour créer des débats publics politiques réguliers sur la commune à leur initiative. Un autre groupe a choisi de perdurer pour créer des outils de débats avec les jeunes et mener un travail d'observation, de veille, d'analyse des questions politiques ayant trait à la jeunesse. Le Pavé a ainsi tenté de traduire son orientation de mise en travail des contradictions entre les intérêts de

---

<sup>1790</sup> idem

<sup>1791</sup> idem

plusieurs parties prenantes, comme autant d'occasions de participation et d'apprentissage politique. La coopérative a défendu que la délicate question de l'arbitrage des contradictions s'effectue jusqu'au bout avec l'ensemble des volontaires impliqués dans le diagnostic. Les coopérateurs ont imaginé un jeu de rôles pour animer ce temps d'arbitrage. L'opposition (droite) ayant décidé de ne participer à aucun temps de débat, la nature de cet arbitrage a débouché plus particulièrement sur la manière de faire en sorte que les engagements soient tenus et portés plus largement :

Quelques pistes pour « faire collectif » face aux contraintes :

« Du côté des élus : Il s'agit d'effectuer un travail, auprès du collectif de citoyens, d'information et de présentation du contexte, des contraintes et du fonctionnement du budget communal. Quels sont les choix et priorités budgétaires (investissement, urbanisme, logement...) fait par la municipalité, qui impacteront sur la concrétisation des propositions émanant des groupes de travail ? Quelles sont les marges de manoeuvre potentielles (financements extérieurs contractualisation CAF, jeunesse et sport, conseil général...) qui s'offrent à eux ? Ce sont des informations qu'ils devront mettre à disposition de collectif de citoyens. »

« Du côté des citoyens : On inverse les rôles ! On enfile la casquette d'élus pour présenter les différentes propositions travaillées par chaque groupe. Il s'agit pour eux de mesurer les contraintes financières et institutionnelles de manière à rendre les projets et préconisations réalisables. Il leur faudra notamment prendre en considération le contexte budgétaire mais aussi les moyens humains et matériels. Il s'agira aussi pour eux de mesurer la dimension politique et culturelle de leur action, les freins pouvant se révéler aussi de cet ordre (les élus se trouvent engagés plus que d'autres dans une représentation de leur personne dans l'espace public, il leur faut assumer leurs choix non seulement dans le conseil municipal face aux autres élus mais aussi sur le marché par exemple face aux citoyens qui n'ont pas participé au diagnostic).<sup>1792</sup> »

Cette phase du travail d'éducation populaire politique correspond à la dimension « Passer du monde tel qu'il est au monde tel que nous voulons qu'il soit », en recherchant des alternatives et en organisant l'action collective pour transformer la réalité, ici au niveau local (ce qui pose d'autres limites).

En ce qui concerne des individus ou des équipes locales, la modalité de l'entraînement à la transformation des situations concrètes proposée par le Pavé est un stage. Ces stages de déformation continue s'intitulent « éducation populaire et chantiers de transformation sociale » (le huitième cycle de ce genre est en cours). C'est une offre de politisation à partir des enjeux du travail (ou de son refus) et de sa production sociale. Les coopérateurs tentent de faire vivre à d'autres groupes un cadre collectif mobilisateur et émancipateur :

« Prendre du temps pour explorer le sens de son métier et ses marges de manoeuvre, apprendre quelques méthodes d'éducation populaire, concevoir et expérimenter une action transformatrice sur son terrain, à l'école, dans l'équipe de travail ou en formation continue.<sup>1793</sup> »

Au-delà de la question du syndicalisme qui fait partie des « bagages » du Pavé, c'est une offre de réflexion et d'action à partir de la question du sens ou du non-sens du travail, de son organisation (plutôt point faible des organisations syndicales<sup>1794</sup>).

---

<sup>1792</sup> LE PAVÉ, Réinventer la participation à Vigneux-de-Bretagne, diagnostic petite enfance, enfance jeunesse, avril à décembre 2009, p 74

<sup>1793</sup> Extrait du document de présentation du cycle Education populaire et transformation sociale, 2008

<sup>1794</sup> NOUVEAUX REGARD, Revue de l'Institut de recherche de la FSU. Dossier « Changer le travail, changer la vie », N° 37-38, Avril-septembre 2007, pp. 10 à 57

Cette formation se présente comme un temps pour questionner ses postures professionnelles, relier ses propres valeurs à son travail, (re) découvrir la non neutralité de son travail, continuer à être « désobéissant » pour ceux qui s'épuisent et surtout mettre en commun toute l'intelligence d'un groupe sur les moyens d'action pour faire advenir une autre réalité. Les personnes rencontrées par Le Pavé revendiquent leur besoin de lieux et de collectifs pour penser leur activité, s'instruire sur les méthodes d'éducation populaire, stimuler des débats de normes et de valeurs, oser tatonner et s'expérimenter. La contradiction contenue dans les institutions offre la possibilité de la critique. Le Pavé part du constat qu'il manque des espaces émancipateurs et transformateurs en-dehors de sa hiérarchie pour discuter, confronter, son expérience du travail, ses valeurs, aux nouvelles orientations des directions.

Si la proposition de départ était très ancrée dans l'univers professionnel, les expériences des stagiaires ont donné matière au Pavé pour élargir les sphères de questionnement à l'ensemble des parcours de vie des personnes, à partir de leurs différents engagements (syndical, d'élue politique ou de militantisme, associatif ou non, de citoyen, de parent, etc.). Leurs préoccupations débordent effectivement largement le salariat au titre duquel ils se sont inscrits.

La formation peut recourir à l'ensemble des approches et méthodes du Pavé, elle utilise celles qui paraissent pertinentes en fonction des groupes. Le décloisonnement des publics en formation est recherché, ce qui permet à différentes expériences, générations, métiers et statuts de dialoguer dans un espace tiers. Les premiers regroupements (3 jours) sont préparés à l'avance, le contenu des rencontres suivantes est choisi avec les stagiaires, au regard de leurs problématiques et désirs. Le contenu de chaque cycle comprend un travail sur les histoires de vie avec la consigne « petite histoire-grande histoire » (tiré d'un enseignement de la recherche-action<sup>1795</sup>) pour faire connaissance d'une autre manière, se décaler par rapport à son expérience quotidienne et former le groupe, dans la confiance et l'attention critique. Vient ensuite le temps de l'exaspération (le premier temps du soutien au soutien selon Lévine<sup>1796</sup>). Il s'agit de partir comme dans la recherche-action, des situations qui occasionnent une souffrance ou une insatisfaction et de chercher à nommer ce que les personnes veulent y changer. L'apprentissage part des questions que se pose chaque stagiaire sur le sens de sa vie, de son travail, du monde qui l'entoure,...

« Partir des pratiques et des savoirs des apprenants, des problèmes rencontrés, seules conditions pour que l'apprenant trouve du sens et découvre la nécessité de passer par des apprentissages plus abstraits »<sup>1797</sup>. Pour Giordan l'école doit permettre aux élèves (apprenants) de créer eux-mêmes des « situations suffisamment signifiantes pour eux,- à partir d'un questionnement sur leur propre savoir ou sur la situation qu'ils rencontrent- » pour susciter le désir et le plaisir d'apprendre « qui peut alors se développer dans, à travers, voire en opposition aux cultures existantes<sup>1798</sup> ». Cette dimension s'inscrit dans l'action de transformation de la réalité : ici l'éducation populaire politique prend racine dans les formes de vie mutilées, dans ce qui porte atteinte aux conditions élémentaires d'une vie digne. L'activité humaine pour Marx comme pour Vygostki n'est pas seulement adaptation (contrairement au behaviorisme) : c'est une activité de transformation du milieu. C'est en transformant son milieu que l'homme se produit, se transforme lui-même. Comprendre la réalité s'appuie sur le désir puissant de s'essayer à la transformer.

<sup>1795</sup> cf les enseignements de la recherche-action, bilan, septembre 2007, Gahard

<sup>1796</sup> LEVINE, J. et MOLL, J. *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF, 2001

<sup>1797</sup> GIORDAN, A. *Une autre école pour nos enfants*. Delagrave, 2002, p 196

<sup>1798</sup> idem, p 197

Elle vise à créer une prise de conscience critique de la réalité actuelle à partir des situations limites auxquelles les personnes sont confrontées, pour identifier des chantiers de transformation (comme la pédagogie de l'indignation de Paulo Freire). Dans cet espace de déformation continue, les coopérateurs proposent un travail d'identification de nœuds de problème sur lequel travailler avec l'ensemble du groupe à partir de différentes consignes qui contribuent à fournir de l'analyse de la situation et la recherche de stratégies de transformation. La méthode est fondée sur la co-réflexion et le co-conseil à partir de problèmes concrets du terrain. Cette pratique de l'enseignement mutuel permet à chacun d'apprendre potentiellement quelque chose à quelqu'un d'autre. Son processus « requiert et suscite la force d'un collectif. Les valeurs associées à un tel processus sont politiques au sens où elles lient l'appropriation des savoirs avec l'exercice d'une coopération qui affirme l'hétérogénéité comme une ressource, non comme un obstacle ou une difficulté »<sup>1799</sup>. Elle présente des points communs avec les groupes de co-développement (Payette<sup>1800</sup>) et l'analyse de pratiques professionnelles, mais plus orientée vers l'articulation entre problèmes individuels et questions politiques (visée d'émancipation et de transformation sociale).

Lévine présente un triptyque (de soutien au soutien) composé en trois dimensions qui, en tenant compte de la recherche de connexion avec des questions politiques, épouse assez bien les étapes de cette formation :

- le temps de l'exaspération (accueillir les vécus émotionnels et les doutes)
- le temps de l'intelligibilité (décentration, mise à distance à partir de ce qui est dit et partagé avec le groupe pour gagner en lucidité, élaborer l'expérience)
- le temps de modifiabilité (le rapport à la réalité)<sup>1801</sup>

Le temps de l'exaspération se traduit par une invitation à repérer des chantiers de transformation. Une des transcriptions de matières premières d'indignation figure en annexe<sup>1802</sup>.

Le temps de l'intelligibilité repose sur les interactions avec autrui, les autres stagiaires du groupe, de manière coopérative, et les apports du Pavé ou des stagiaires. La visée de prise de conscience, de réflexivité (contrôle conscient et volontaire de leur action, compréhension-interprétation de l'action) relève du dialogue avec l'autre, mais aussi du dialogue avec soi-même. « Ce qui émerge à la conscience du fait même qu'il est mis en parole et échangé dans le langage, n'appartient plus seulement à l'individu. C'est ainsi qu'il lui revient comme un objet externe, plus ou moins transformé par sa mise en discours, par les significations qui l'ont enrichi à travers les échanges, le processus de prise de conscience et d'interaction avec les autres et soi-même. <sup>1803</sup> ». En travaillant les contradictions, le dialogue sollicite l'effort personnel, le travail sur soi pour aboutir à une conscientisation. L'activité critique est ici rendue possible par une culture qui fait du conflit un concept central.

<sup>1799</sup> STENGERS, I. « Une école mutuelle : ça existe ? », préface à QUERRIEN, A. *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Les empêcheurs de tourner en rond/ Le Seuil. 2005, p 19. Version abrégée et corrigée d'un ancien travail paru dans la revue Recherches, N°23, sous le titre « L'enseignement, travaux élémentaires sur l'école primaire », 1976.

<sup>1800</sup> PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec, 2002

<sup>1801</sup> CASANOVA DE ARAUJO E SA, M. T. « Il fait moins noir quand on en parle. Groupes Balint/Education : Le dialogue pédagogie-psychanalyse en formation d'enseignant pour la compréhension des vécus de destructivité et Recherche Créative du Modifiable ». Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. *INTERACÇÕES*. NO. 7, 2007, pp. 55-64.

<sup>1802</sup> cf Annexe 29. Matières premières cycle Education populaire et transformation sociale N°5, 2010

<sup>1803</sup> MAYEN, P. et MAYEUX, C. « Expérience et formation » dans *Savoirs*, 2003-1, L'Harmattan, pp. 15-53.

Le temps de modifiabilité appartient à chaque personne mais la recherche de ces stratégies de transformation est solidaire. Chacun s'engage à tenter quelque chose entre deux regroupements. La séance suivante permet de revenir sur ces expériences pour en tirer des enseignements. Ce temps d'apprentissage dans la transformation est aussi incarné dans l'expérimentation collective proposée à chaque groupe : dans la mesure du possible la SCOP Le Pavé incite le groupe à se saisir d'une possibilité d'expérimentation grâce à l'appui du collectif. La plupart des groupes ont souhaité s'entraîner à des débats dans la rue (porteurs de parole) et en salle (débats mouvants, saynète, grodébat...) en invitant des collègues, des citoyens, des élus politiques, sur des thèmes de société (privatisation des services publics par exemple) ou sur leur métier (qu'est ce qu'être animateur? Question de sens, de reconnaissance, et de conditions de travail).

La politisation se travaille grâce au caractère d'universel concret de chaque situation. « Chaque situation de travail contient des enjeux de société, et inversement chacun par la façon dont il travaille, dont il négocie normes et valeurs dans son activité, chacun prend position dans ces débats de société et les recompose à son échelle<sup>1804</sup> ». Elle permet de fabriquer du collectif contre la fragmentation, l'isolement<sup>1805</sup> : les biographies et les chantiers résonnent. Les stagiaires tendent des miroirs à ce que l'autre vient d'énoncer, et s'aident mutuellement à identifier les stratégies d'évitement, les possibilités de (re)conquêtes.

Ces chantiers de réflexion sur le sens du métier ont lieu ailleurs que dans ce cycle sous d'autres formes plus courtes, avec des professeurs de musique, avec des conseillers de mission locale, des agriculteurs, etc. Les découvertes et apprentissages du cycle de 12 jours « éducation populaire et transformation sociale », profitent indirectement à tous les groupes en formation qu'anime le Pavé qui cherche à retransmettre les expériences de personnes rencontrées.

Ce mode d'action présente des parentés avec des formations ouvrières comme la pédagogie de la JOC (« voir, juger, agir ») ou des approches pédagogiques des instituts de formation ouvrière. Les cours ou conférences sont précédés ou suivis par des travaux d'équipe ou de groupe. Ces travaux partent de l'expérience des stagiaires ou bien de nouvelles connaissances sur un sujet (ou des conversations dirigées, des visites de terrain). Concrètement le groupe organise par exemple une réunion de comité d'entreprise, avec une délégation ouvrière : ou bien fait réaliser, en équipe ou individuellement, un tract, une affiche, une motion ou encore prépare une réunion<sup>1806</sup>. Le type de démarche employée dans ce cycle présente des analogies également avec la méthode d'entraînement mental : conceptualisation dialectique, pensée historique et spatiale, pensée prévisionnelle et méthodes d'évaluation. La méthode d'entraînement mental démarre aussi des situations de la vie quotidienne et dans une perspective d'action en favorisant l'alternance entre exercices analytiques d'apprentissage individuel (ex rédiger un article ou un tract) et des exercices libérant la créativité du groupe (prendre une décision en groupe dans un temps limité). Elle peut aussi apporter opportunément des analyses d'auteurs, en favorisant la critique collective, l'autoévaluation<sup>1807</sup>. Une autre filiation doit être enfin soulignée avec la pédagogie institutionnelle grâce à un coopérateur du Pavé (formateur à Jeunesse et Sports). La pédagogie institutionnelle est tournée –c'est l'orientation de Lourau et Lapassade- autant vers la transformation des institutions que des personnes (l'un n'allant pas sans l'autre).

<sup>1804</sup> NOUVEAUX REGARD, Dossier « Changer le travail, changer la vie », op.cit., p. 15

<sup>1805</sup> Restitution au réseau information jeunesse, du cycle de formation du Pavé « éducation populaire et transformation sociale : le métier d'informatrice jeunesse se réinvente », juin 2010

<sup>1806</sup> BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.) *Mouvement ouvrier et formation. (...)*, op. cit., p. 133

<sup>1807</sup> CHOSSON, J.-F. « L'entraînement mental : une histoire au sein de l'histoire » op. cit. p 67



Elle prône l'autogestion pédagogique et politique, la transformation des institutions en travaillant la dialectique instituant/institué, et le travail sur les désirs. « Pour rétablir dans la praxis éducative le jeu moins entravé d'une dialectique de l'institué et de l'instituant, interdite par le verrouillage des systèmes traditionnels, il faut analyser le fonctionnement des institutions externes et des institutions internes, afin de progresser dans la réalisation du projet autogestionnaire et d'instituer tout ce qui peut aller dans ce sens. La pédagogie institutionnelle part donc d'une position stratégique entriste et microsociale (le vieux rêve fouriériste). Pour mettre à jour le non-dit institutionnel, jouant comme inconscient politique, pour restituer la parole confisquée (effet Lukacs, effet Weber), il faut provoquer, déranger. »<sup>1808</sup>. Les coopérateurs ont également recours à des techniques du mouvement Freinet comme le « quoi de Neuf » (agora<sup>1809</sup> sur l'actualité) et d'autres consignes pédagogiques pour prendre la température du groupe à chaud (« météo », groupe de suivi, ou ressenti) pour prendre soin de la micropolitique des groupes.

---

Les quatre modes d'action privilégiés par le Pavé composent avec le principe actif du travail ardent des contradictions. Que ce soit au travers des récits de vie, ou via les conférences gesticulées, sur l'entraînement à l'autogestion et à transformer collectivement des situations. Le point de départ de cette éducation populaire politique consiste à poser des questions qui tiennent à cœur, des nœuds de conflit qui traversent nos vies, nos parcours, nos situations. Que dire des effets réels de ces activités d'éducation populaire politique, des questions essentielles qui les traversent et travaillent les éducateurs populaires du Pavé ? En prenant un peu de recul quelle sorte d'éducation populaire politique a-t-elle été explorée et découverte ou redécouverte par les coopérateurs ? Qu'apporte-t-elle de neuf au regard des expériences précédentes d'éducation populaire ?

### *III.2.3.3 Indices d'effets, nouvelles contradictions et réinvention ?*

J'ai présenté dans les deux premiers sous-chapitres de l'éducation populaire politique rêvée et pratiquée par le Pavé d'une part la charpente et le mouvement de la structure, d'autre part le type d'activités expérimentées par la coopérative. « Tout autre est l'examen systématique des enjeux et problématiques rencontrés avec leur dose d'incertitudes et les questions sous-jacentes<sup>1810</sup> ». L'objectif de ce texte est de présenter synthétiquement quelques indicateurs d'effets des actions d'éducation populaire politique de la SCOP Le Pavé et des dilemmes qui en traversent l'expérience. Ces éléments nécessitent d'être discutés et approfondis par des observations et entretiens de vérification appropriés à long terme dans le cadre d'autres recherches. Je propose ensuite une interprétation de la spécificité de l'éducation populaire politique pratiquée par Le Pavé. Ce chapitre se clôt sur une postface destinée à délimiter la portée de ce travail et de l'expérience étudiée dans le contexte actuel.

---

<sup>1808</sup> ARDOINO, J. et LOURAU, R. Les pédagogies institutionnelles. PUF, 1994, pp. 19

<sup>1809</sup> cf document du Pavé « des outils que nous utilisons souvent »

<sup>1810</sup> LE GRAND, J.-L. « L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, p. 121

## → Les effets repérables de l'éducation populaire politique du Pavé

Que sait-on actuellement des effets de ces formations, interventions théâtrales, animations publiques et chantiers sur site sur les participants, les auditeurs, les groupes rencontrés ? Peu de choses en réalité d'où la modestie de cette contribution qui se veut une ouverture, une invitation à prendre au sérieux cette question des effets de l'action du Pavé auprès des auditeurs et stagiaires en formation, en vue de nourrir une véritable praxis de l'éducation populaire politique. Pour cerner quelques-uns seulement des effets visibles de ces activités, j'ai utilisé quatre types de traces qui jouent ici le rôle de témoin (pas de fumée sans feu) : des messages individuels adressés à la coopérative (par messagerie électronique, par courrier postal ou oralement) et des bilans de formation d'une part, des retours d'expérience des coopérateurs ainsi que les notes de mes observations participantes d'autre part.

Un des domaines d'effets repérables dans les formations organisées par la coopérative, concerne la libération d'une parole critique impliquée dans un cadre qui l'autorise. En postulant la capacité politique de chacun, les activités du Pavé contribueraient à créer les conditions de la confiance pour engager sa propre parole, son propre jugement. La pédagogie expérimentée par le Pavé parviendrait à créer des moments d'authenticité : laisser tomber les masques, se parler vrai, sans le vernis, « ne plus faire semblant ». Ce « On nous laisse penser » s'oppose au « on ne vous demande pas de penser !<sup>1811</sup> » du monde du travail tel qu'il est organisé c'est-à-dire dans le contrôle et la répression. Ces espaces de parole libre permettent de poser les questions « pourquoi et au nom de quoi nous agissons <sup>1812</sup> ».

L'effet premier de cette entrée en matière, de ce décapage, résonne intérieurement (connaissance intérieure, reconnaître les dissonances) et extérieurement (émulation de la parole collective). L'effet second consiste en la création d'un espace réflexif<sup>1813</sup>.

L'effet premier se produit lorsque des groupes passent du silence ou de l'accablement à l'intensité de se raconter, de se confier leurs doutes, leurs difficultés, leurs attentes. Cette appréciation rejoint la caractéristique des groupes d'élèves apprenant avec la méthode mutuelle<sup>1814</sup>. Ces espaces donnent le droit de dire qu'on n'y arrive pas (le droit à l'erreur, au tâtonnement), de nommer ses doutes, ses conflits. L'expression socialisée de ces dissonances entraîne la capacité de (se) poser des questions et de repérer les systèmes de conditionnement pour chercher à s'en dégager<sup>1815</sup>.

« G. est délégué du personnel et veut interroger les dysfonctionnements au sein du Conseil d'Administration central de l'association (tout y est déjà verrouillé) où il est salarié : il insiste sur le terme d'organisation démocratique, les écarts avec la direction (en terme de management, de gestion). Il veut proposer à la prochaine AG, de débattre du fond, que les bénévoles sortent de la gestion, et se demande comment travailler avec eux sur le sens. <sup>1816</sup> »

<sup>1811</sup> Propos rapporté de son directeur par une guichetière à la poste qui posait une question sur l'évolution de l'organisation du travail (après une conférence gesticulée sur le management présentée à Vaulx-Le-Pénil)

<sup>1812</sup> PINARDE, R. *La révolution du travail. De l'artisan au manager*. Op.cit. p.301

<sup>1813</sup> HESS, R. et WEIGAND, G. « L'écriture du journal et de la correspondance : une éducation tout au long de la vie » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, pp. 127

<sup>1814</sup> QUERRIEN, A. *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ? Les empêchements de tourner en rond/ Le Seuil*. 2005, p. 80

<sup>1815</sup> cf Annexe 29. Matières premières d'indignation du cycle N°5 « éducation populaire et transformation sociale », 2010

<sup>1816</sup> Idem, G., matière première d'indignation dy cycle « éducation populaire et transformation sociale », 2009

Cet espace de dégagement intellectuel et affectif est créé lorsque les dispositifs proposent aux personnes de penser par elles-mêmes dans une perspective d'éducation populaire politique orientée vers l'émancipation<sup>1817</sup>. Des paroles extraites des bilans de stage font état lors de formations d'effets de bousculement, de déstabilisation liés aux nouvelles interrogations, sur son orientation professionnelle, sa pratique professionnelle et sur le rapport entre ses convictions personnelles et son travail.

« Cela a été salutaire d'avoir un espace d'échange, de formation, de questionnement de ma pratique professionnelle et aussi de mes convictions personnelles en parallèle de mon boulot. Je crois vraiment dans ces espaces de formation là dans ces espaces de paroles libres. Il y a des choses qu'on ne peut pas se dire ailleurs et surtout pas assez sur nos terrains professionnels. Je crois dans le collectif, je pense que tout seul on a peur et quand on est plusieurs on est mieux »

« La formation m'a aidé à comprendre pourquoi ça avait foiré à B., j'ai assez bien compris je crois<sup>1818</sup> »

« La consigne biographique, le fait de prendre beaucoup de temps pour comprendre qui on est les uns et les autres, c'est une base solide pour découvrir les autres, ça crée du collectif juste d'avoir partagé ça au départ. Régulièrement, j'étais surpris que vous sachiez des choses sur moi, vous faites partie des vingt personnes qui savez le plus de choses, même plus que mes amis proches, et ça permet beaucoup de pertinence en terme de formation<sup>1819</sup> ».

« Le fait de travailler, prendre du recul avec ce qu'on peut vivre au quotidien au travail, c'est pas anodin d'avoir un temps pour se retirer de ça, mettre du sens là-dedans<sup>1820</sup> »

Le deuxième domaine concerne la publicisation de ces débats, de ces pensées libres, notamment assurée via les conférences gesticulées. L'intérêt suscité ici fait connaître plus largement des matières de contradictions à d'autres groupes, d'autres individus, dans d'autres lieux. Cet élargissement de la critique a pour effet premier de soulever le couvercle d'une pensée homogène, d'ouvrir le débat publiquement dans des associations, des quartiers, des collectivités, des écoles, des centres de formation (D.E.F.A., I.U.T. Carrières sociales) auprès d'élèves, d'universitaires, de travailleurs des services publics ou délégués, des agriculteurs,... Il permet à des individus de mettre des mots sur leur insatisfaction, de réveiller l'esprit critique, de re-connaître une oppression vécue (au travers du langage, du management, de l'orientation scolaire...).

« Pourquoi à vous ? Parce que c'est en visionnant Inculture 1 et 2 que j'ai pu mettre des mots sur mon insatisfaction et sur ce qui, à ce stade de ma vie, fait sens à mes yeux et me semble prioritaire.<sup>1821</sup> »

Faire partager à d'autres un élément de sa culture, peut alors servir de stratégie pour mobiliser d'autres, des collègues, ses parents, des élèves, des pairs... avec l'effet de nourrir une identité commune sur l'éducation populaire, sur son métier, sur sa situation pour faire classe autour de vues critiques sur le monde tel qu'il est. De nombreux retours de stagiaires ou d'auditeurs font part de cet effet de fabrication du collectif contre l'isolement dans les bilans de formation et les discussions informelles post-conférences gesticulées. Cette diffusion et modélisation a eu un troisième effet : la légitimité pour oser et revendiquer de pratiquer une éducation populaire politique. Elle exerce un rôle de soutien des courants minoritaires critiques (« dans mon milieu personne ne veut entendre les questions que je me pose sur la fin des ressources de pétrole<sup>1822</sup> »).

<sup>1817</sup> LE GRAND, J.-L. « L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, pp. 113-124

<sup>1818</sup> S., bilan du cycle N°4, « éducation populaire et transformation sociale », décembre 2009

<sup>1819</sup> P. bilan du cycle N°4 « éducation populaire et transformation sociale », décembre 2009

<sup>1820</sup> V., bilan du cycle N°4 « éducation populaire et transformation sociale », décembre 2009

<sup>1821</sup> A.V. Courriel du 18 août 2010

<sup>1822</sup> auditeur, conférence Inculture(s) 4

Des traces écrites ou entretiens font référence à l'éducation populaire politique pour légitimer leur repositionnement d'une relation explicite entre éducation populaire et politique. Une ergothérapeute d'un centre de réadaptation fonctionnelle par exemple se sert de l'éducation populaire pour proposer avec le comité d'entreprise un espace de discussion critique au sein de l'hôpital sur la démarche qualité imposée aux personnels. La création de nouvelles structures coopératives d'éducation populaire s'inspirant du Pavé est un autre signe de cette réappropriation impliquant « l'émulation, la sympathie imitative »<sup>1823</sup>. En ce sens on peut parler de faire exister de nouvelles institutions ou des contre-institutions au sens de l'analyse institutionnelle<sup>1824</sup>.

« Je suis allée voir le spectacle Inculture(s)1 au R. et je me suis dit que je n'étais pas toute seule. Je suis aussi maman faisant partie d'une fédération de parents d'élèves qui se revendique de l'éduc' pop' et qui n'en fait pas du tout. Je suis là pour réfléchir avec d'autres gens qui pensent aussi qu'on peut changer les choses. »

« Mon souhait : transplanter des greffons ailleurs, créer quelque chose qui fasse de l'éduc' pop' ailleurs, quelque chose qui fasse un peu comme le pavé, faire de l'éducation populaire au sens de l'éducation au politique, avec des outils de débat, dans l'est, continuer chacun à son niveau à travailler des petites choses. Mon conseil : faire attention à ne pas se complaire dans le confort de gens qui pensent comme soi, pour ne pas devenir trop dogmatique, ... 'je ne peux pas admettre qu'on fait partie des gens qui ont compris et pas les autres', se donner la peine de comprendre leur cheminement. Toujours rester curieux par rapport aux autres et pas tomber dans moi j'ai compris et je vais t'expliquer »<sup>1825</sup>

Le troisième type d'effets concerne les méthodes et l'outillage intellectuel. L'effet le plus souligné lors des bilans de formation du Pavé porte sur la découverte et l'expérimentation de méthodes d'éducation populaire et l'ouverture consécutive sur d'autres manières de s'engager. Par cette découverte des stagiaires ont l'impression de pouvoir élargir leur répertoire d'actions (pour faire surgir de la critique, du débat, mobiliser, donner envie de militer et de réagir aux insatisfactions communes).

« Pour imaginer la résistance au management, nous avons voulu informer et mobiliser sous une forme différente, avec l'aide de la SCOP "Le Pavé" qui nous propose une conférence gesticulée. »<sup>1826</sup>

La palette de dispositifs que propose le Pavé pour s'exercer à la démocratie directe semble pouvoir les stagiaires en méthodes d'expression et d'animation des débats au sein de leurs collectifs pour permettre d'interpeller les silencieux, voire de sortir le débat de l'enceinte de leur établissement (cf « Porteur de paroles »). Le recours à une variété de formes, de techniques a pour effet de renouveler les stratégies envisagées par les stagiaires ou auditeurs et plus largement d'ouvrir leur imaginaire sur les formes de politisation. Cette appropriation de méthodes parce qu'elle est pratiquée en même temps que leur découverte dans les stages, stimule une forme de rénovation pédagogique et militante. Des témoignages de ce renouvellement des manières de faire, notamment de réutilisation de ces méthodes, parviennent à la coopérative : multiplication de l'organisation de porteurs de paroles sur le pays de Morlaix par des animateurs et bénévoles, ou à Bobigny sur la gestion de l'eau, expérimentation des enquêtes conscientisantes en Seine et Marne, conférences gesticulées

<sup>1823</sup> STENGERS, I. « Une école mutuelle : ça existe ? », préface à QUERRIEN, A. *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Les empêcheurs de tourner en rond/ Le Seuil. 2005, p 17

<sup>1824</sup> LAPASSADE, G. *Groupes, organisations, institutions*. 5<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition, 1965, Presses de la Sorbonne). Economica/Anthropos, 2006

<sup>1825</sup> P. Bilan, cycle éducation populaire et transformation sociale, décembre 2009

<sup>1826</sup> organisée par le SDU-CLIAS-FSU 93 Syndicat Départemental Unitaire des agents des Collectivités Locales, du ministère de l'Intérieur et du ministère des Affaires Sociales, Bobigny, Bourse du travail, Juin 2010

autoproduites, consignes d'animation de débat testées dans les assemblées générales et en réunions....

R. : « J'ai appris plein de méthodes de débat et j'en connaissais pas beaucoup et à adapter selon les cadres, surtout parce qu'on les a expérimentées <sup>1827</sup> »

F. : « Les exercices pratiques j'ai beaucoup aimé c'est ce qui amène la confiance, on a beau savoir théoriquement. Je les réutiliserai au quotidien. (...) Ça m'a permis de progresser dans ma propre réflexion par rapport à la politique <sup>1828</sup> »

P. : « Mes satisfactions c'est les rencontres, les différentes manières de s'engager, on est tous engagés d'une manière ou d'une autre mais à notre manière et c'est ça que je trouve intéressant parce qu'il y a finalement mille manières de s'engager. Découvrir et apprendre à maîtriser une nouvelle manière de faire du politique pas comme dans un parti, un syndicat ou une émission de radio sur la politique mais vraiment faire quelque chose qui correspond à ce que j'ai toujours recherché ... sans être trop dans une logique de pouvoir et de campagne, c'est un peu ce que j'ai trouvé ici, faire du politique parce que c'est important et justement sur les rencontres, de gens qui considèrent que le politique c'est important et qu'il faut continuer à le faire vivre, et on n'est pas les seuls à penser ça, même des gens pas politisés à la base qui trouvent important de prendre le temps de se poser des questions et qui regrettent de ne pas pouvoir le faire <sup>1829</sup> ».

Au-delà des techniques découvertes, les retours de stagiaires et auditeurs mentionnent l'effet d'outillage intellectuel qui vient à la fois des éducateurs populaires qui animent le stage et des stagiaires eux-mêmes. Ces apports sont qualifiés de nourriture intellectuelle (vulgarisation de savoirs critiques profanes ou savants) avec un intérêt souligné vis-à-vis d'une approche de synthèse qui semble manquer aujourd'hui à beaucoup. Ces nourritures génèrent des effets de subversion cognitive sous une forme ludique, c'est-à-dire non rebutante et incarnée. Un de ces exemples d'outillage intellectuel a été rapporté au Pavé : des syndicalistes C.G.T. se sont emparés de la saynète sur les retraites de la conférence gesticulée *Inculture(s) 5* pour expliquer « l'entourloupe » (réutilisation des arguments et de la saynète théâtrale) dans le cadre de manifestations contre la dernière réforme.

Plusieurs stagiaires ou auditeurs se posent la question de savoir comment construire un argumentaire (par rapport au langage dominant, par rapport à leur vision de l'éducation populaire, ou de leur métier, sur les retraites, la crise financière ou contre la privatisation des services publics, sur le droit du travail...) et viennent chercher cette construction collective de leur outillage intellectuel en stage.

« Sans imposer mais ça force aussi à se décentrer des idées qu'on peut avoir, le fait qu'il y ait quand même du contenu (...) des choses sur lesquelles on est amené à re-réfléchir, des préjugés ou des idées toutes faites qu'on a <sup>1830</sup> »

« ça fait pas mal de bien et ça a le mérite de briser certaines illusions sur la culture comme arme de la gôche <sup>1831</sup> »

« Je me rends compte que la plupart (des élus ruraux) ne savent plus ce que signifie Démocratie ou citoyen, capitalisme, libéralisme, socialisme, marxisme ou communisme. Que les citoyens et les chercheurs de l'action publique, se satisfont de voir la citoyenneté se réduire à une capacité à "habiter" un territoire. Que des militants du développement local pensent que la démocratie française est une forme de démocratie aboutie, ce qui justifie l'abstention puisque les français n'ont plus à se défendre contre rien. Mais il me manque le bagage nécessaire pour l'argumenter. Or je souhaiterais profiter de ces temps de formations et de

---

<sup>1827</sup> R. Bilan du cycle N°4, « éducation populaire et transformation sociale », décembre 2009

<sup>1828</sup> F. Bilan, idem

<sup>1829</sup> P. Bilan, idem

<sup>1830</sup> témoignage d'une stagiaire au Pavé, 2009

<sup>1831</sup> forum de discussion de la commission culture du NPA

rencontres privilégiées avec des acteurs porteurs de légitimité pour être le "passeur" d'une autre analyse de la société et leur donner de l'espoir sur les possibles qui leur appartiennent pour transformer leur territoires (possibles qui ne passent pas toujours par des budgets extraordinaires). Voilà la raison de ma demande (...) Parce que je ne sais plus aujourd'hui où trouver de l'éducation politique en vrai.<sup>1832</sup>»

« En venant ici je cherche des billes pour pouvoir leur dire l'éducation populaire vous qu'est ce que vous en pensez. Que les animateurs puissent dire aux employeurs voilà notre vision de l'éducation populaire et voilà comment ça doit fonctionner normalement (dans le fonctionnement associatif). Je viens un peu en explorateur.<sup>1833</sup>»

Le quatrième genre d'effet relève d'un autre registre. Il fait surgir de l'espoir, des désirs, de l'ardeur, du plaisir, contre l'usure du militantisme ou le fatalisme. Plusieurs messages témoignent de cet espoir et du caractère contagieux de l'enthousiasme des coopérateurs du Pavé.

R. « c'est surtout l'ardeur et le plaisir quand à des moments on est essoufflé (on a le droit) et on aura envie après de repartir<sup>1834</sup>»

Cet espoir porte à croire (s'autoriser) qu'on peut faire autrement, que quelque chose d'autre est possible, à travers et au-delà des cloisons de nos appartenances politiques, professionnelles, personnelles... au nom de l'éducation populaire et/ou politique. Ce concept d'éducation populaire (voire politique) est mobilisateur en cette période. Il circule et est réutilisé sans doute parce qu'il est moins diviseur (plus ouvert qu'un terme partisan) et synonyme de convergence des luttes. Il se transporte facilement parce qu'il est associé dans les propos de stagiaires et d'auditeurs à une dimension de plaisir, de radicalité, de militantisme joyeux, et de dérision (de ne pas se prendre trop au sérieux)...

Il a des effets de remobilisation du militantisme des travailleurs des secteurs sociaux et éducatifs, comme semblent l'indiquer ces messages d'auditeurs :

« Messages : ça redonne de l'espoir, continuez, ne vous arrêtez pas...pour casser cette machine infernale, « bol d'oxygène » (cqfd) »

« votre "spectacle" (inculture-s-) donne envie de poursuivre ou reprendre ce beau combat de l'éducation politique (sans embrigadement) des citoyens et montre tout à la fois, que ce combat n'est pas vain »

Les éducateurs doivent entretenir et promouvoir l'espoir en la possibilité de déstabiliser l'ordre injuste en question. L'espoir et le rêve sont une nécessité ontologique, en tant que fondement de l'avenir de l'humanité. Il n'y a pas de changement sans rêve, et pas de rêve sans espoir. La pédagogie de l'espoir est vitale pour écrire le monde et faire naître des actions collectives pour le transformer. Chacun a le droit de rêver, d'inventer<sup>1835</sup>. « La pédagogie de l'espoir doit contribuer à construire des rêves, à réinventer des utopies et à semer l'espoir dans le changement »<sup>1836</sup>.

« Le débat est politique et c'est l'éducation politique qui croise, qui croise largement l'éducation populaire, qui donne des raisons d'espérer. (...) je tiens à vous livrer une piste de réflexion : une piste originale pour un groupe de professionnels du socioculturel qui, après avoir mis en place une recherche-action sur le thème 'réinventer l'international et l'éducation populaire en Bretagne', s'est constitué en société coopérative de production : Scop Le Pavé. Alors résister signifierait-il envoyer au diable la loi sur le contrat d'association de 1901 ? »<sup>1837</sup>

<sup>1832</sup> A., message électronique du 18 août 2010.

<sup>1833</sup> G., cycle « éducation populaire et transformation sociale », 2008

<sup>1834</sup> R., bilan, cycleN°4 « éducation populaire et transformation sociale », décembre 2009

<sup>1835</sup> GADOTTI, M. et TORRES, C. A.op. cit. p. 1263

<sup>1836</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER M. op.cit., p. 24

<sup>1837</sup> COULON, A. « Que reste-t-il de l'Education populaire ? » dans *Le Journal de l'animation*. Septembre 2009. N°101. p 25-27

Quant aux effets d'action collective et de transformation autres que celles des personnes (et notamment de leur remobilisation politique) et de leurs pratiques, il me semble qu'ils sont à apprécier dans le cadre d'un autre chantier de recherche dans le long terme, avec des méthodes d'observation appropriées. Cette appréciation fait partie justement des limites constatées par le Pavé à son action. Les quelques témoins d'effets de l'activité du Pavé que j'ai réunis synthétiquement concourent à développer l'esprit critique, le plaisir d'apprendre et de s'exercer politiquement : un impact modeste mais réel et énergétique. Reste à voir plus précisément en quoi cette stimulation outillée sur le plan des méthodes et des contenus intellectuels augmente ou non la puissance d'agir des individus engagés dans des champs de pratiques (travail, vie sociale, civile et politique)<sup>1838</sup> vis-à-vis des dominations identifiées par eux et si elle échappe au risque de la reproduction en restant instituante pour d'autres.

### → Les limites pressenties à cette expérience ou le Pavé à l'école de ses propres contradictions ?

Quels éléments sont porteurs de nouvelles contradictions dans l'exercice de cette coopérative d'éducation populaire, créée dans le prolongement d'une recherche-action en éducation au politique ? Je prends ma casquette de chercheuse pour m'autoriser cette interprétation des dilemmes rencontrés dans cette expérience. Cette compréhension est guidée par l'ensemble des discussions des coopérateurs (la plupart a été retranscrite) en « soviétique » mais j'en présente mon analyse dans ce texte sachant que ces tensions font l'objet de débats internes denses (positions divergentes des membres du Pavé à leur égard) et souvent douloureux. Mon propos vise à donner à connaître les défis et épreuves qui constituent la matière des nouvelles contradictions vécues par ces éducateurs populaires dans la voie d'une émancipation toujours inachevée.

L'éducation populaire politique de la coopérative Le Pavé est-elle émancipatrice et transformatrice, en quoi et jusqu'où, avec les groupes avec lesquels elle mène des actions et pour ses propres membres coopérateurs et travailleurs ?

Telle est la question éthique, pédagogique, sociale et politique, point de départ de toutes les contradictions du Pavé en interne et en externe. Elle s'exprime au cours des premières années de son existence particulièrement autour de doutes sur la question du sens de l'intervention de la SCOP Le Pavé. A quoi sert précisément l'action d'éducation populaire des coopérateurs ? Jusqu'où va-t-elle ou ne va-t-elle pas justement ? Jusqu'où le Pavé permet-il de fabriquer du collectif là où il passe ? Qu'est ce qui l'empêche d'aller plus loin, vers l'émancipation, l'action collective, la transformation des institutions et des pratiques ?

Certains moments de discussions ont été particulièrement propices à l'expression de ces doutes à la faveur de consignes sur la société idéale et les moyens d'y parvenir (soviétique janvier 2009) ou d'un débat à l'assemblée générale sur les doutes et certitudes sur le rôle de transformation sociale du Pavé (AG décembre 2009). Boltanski<sup>1839</sup> caractérise cette recherche d'examen de sa responsabilité comme relevant du registre métapragmatique, c'est-à-dire de moments de réflexivité. Alors que dans les moments dits pratiques les acteurs éloignent l'inquiétude sur le monde tel qu'il est, ces moments de critique encouragent la contestation de ce qui se donne comme allant-de-soi.

<sup>1838</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Op.cit.

<sup>1839</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard. 2009

Dans ces moments de réflexivité, les coopérateurs font état de leurs interrogations sur la portée transformatrice de leur action. Les effets de leur action éducative du Pavé vont-ils au-delà d'instruire la critique, de déclencher de l'espoir qu'il pourrait en aller autrement ? Qu'est ce qu'on change vraiment ? Le Pavé contribue-t-il à construire un rapport de force et à quel titre ? Est-ce un problème de n'être (si tant est que cela soit démontré) qu'un bon déclencheur de réflexions critiques sur le monde tel qu'il est, de se limiter au rôle « d'impulsion » ?

R.M. : « je pense qu'on est bon sur du déclenchement, des étincelles, de l'espoir, de l'agitation, etc. on a plus de mal mais c'est normal à construire des stratégies de longue haleine, de transformation, que ce soit des institutions, qui peut être exigent moins d'impatience et plus de stratégie <sup>1840</sup> »

« Le pavé est beaucoup utilisé dans le registre préalable : la conscientisation, le dévoilement, le pas de côté... s au changement <sup>1841</sup> »

Les coopérateurs partagent leur satisfaction du point de vue de leur capacité à animer des débats, à les nourrir sur le plan des méthodes et des contenus. En revanche, la mise en rapport entre leurs discours de transformation sociale et la réalité des situations les renvoie à des constats de déception.

D'une part, les coopérateurs ne savent pas ce qu'il ressort vraiment des effets de leur action à moyen et à long terme, directement et indirectement. Ils n'ont pas mis en place des instruments systématiques et variés d'un tel suivi selon les activités et les situations. De ce point de vue la coopérative navigue « à vue » des retours reçus à chaud et à froid directement par les stagiaires ou auditeurs (cf les effets repérables). Ces derniers sont certes très encourageants, mais ne suffisent pas à éclairer et instruire la praxis entendue comme processus en actes procédant de la conscience et recherchant une efficacité par un agencement pertinent des moyens et des fins <sup>1842</sup>.

« Une trentaine de personnes s'engagent dans l'aventure. Assistances sociales, enseignants, employés d'agence de publicité ou de cabinets d'expert, éducateurs, militants : tous veulent prendre la parole pour raconter leur expériences, délivrer un point de vue (...) Ils s'arment d'un objet qu'ils vont porter dans l'espace public. Qui sait ? cela modifiera peut être quelque chose dans le fonctionnement d'une institution, vers plus de justice, d'égalité <sup>1843</sup> »...

« Exemple Mulhouse : on croyait que c'était un échec alors qu'il y a eu des effets qu'on ne mesure même pas <sup>1844</sup> »

« Le problème c'est qu'on ne sait pas ce qui se passe après <sup>1845</sup> ».

D'autre part, les discussions à ce sujet recouvrent d'autres zones de contradiction toutes aussi épineuses et inexplorées pendant la période de la gestion de la coopérative. Ce débat sur la portée transformatrice de l'action du Pavé touche à plusieurs points sensibles. Le débat renvoie à la question éthique de l'honnêteté, et en même temps à une critique de sa propre idéologie. Faisons-nous ce que nous disons ? A partir du moment où l'on annonce qu'on veut faire de « la transformation sociale », et que l'on s'aperçoit que ce n'est pas ce que nous faisons a priori, que faire ?

---

<sup>1840</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1841</sup> Exercice « Doutes et certitudes » sur la transformation sociale par le Pavé, A.G. 2009

<sup>1842</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation.*

L'Harmattan. Collection Le travail social. 2010

<sup>1843</sup> C'est moi qui souligne le passage d'un article sur la présentation des conférences gesticulées dans « Le geste et la parole », GERARD, N. op.cit. p. 25

<sup>1844</sup> restitution collective, groupes d'interview mutuels, A.G., décembre 2009

<sup>1845</sup> idem



Ce qui est fait est-il suffisant à nos yeux, au regard de nos valeurs, de nos exigences ? Sommes-nous responsables et jusqu'où de la suite des événements dans des institutions où le Pavé est intervenu ? Faut-il s'avouer modestement que l'action ne produit pas de transformation des pratiques ou des institutions et réajuster son discours à cet état ? Faut-il au contraire ne pas lâcher cette perspective transformatrice et réorienter l'action du Pavé en conséquence et comment ? D'ailleurs sommes-nous d'accord sur la société idéale que nous visons au travers du terme « transformation sociale » ? Si nous ne visons pas la même société idéale, et que nous ne préférons pas les mêmes moyens d'y parvenir comment articuler nos activités ?

Avec quels critères apprécier les effets d'émancipation et de transformation sociale appliquée aux enjeux et situations différentes dans lesquelles travaille la coopérative ? Comment œuvrer à ce suivi sans tomber dans le piège de l'évaluation normalisatrice ? Au bout du compte croyons-nous vraiment en la possibilité de transformer radicalement la société, à quelle échelle, où et avec qui ? Jusqu'où nous sentons-nous impliqués dans ces terrains d'émancipation et de transformation ? Est-ce que nous nous auto-censurons sur nos désirs de transformation sociale et de lutte, ou est-ce que comme tout le monde nous avons peur, et nous ne savons pas quoi proposer et vers où aller plus précisément ?...

F.L. : « on est dans une phase de panne de l'action collective qui a maintenant 20 ans, je ne vois pas en quoi le Pavé échapperait à cette règle, par contre je vois bien en quoi le Pavé participe, contribue de façon modeste à construire le rapport de force qui aille dans un sens plutôt que dans un autre (...). On pourrait dire si je te suis qu'on ne fait rien d'autre qu'agiter l'impuissance en la rendant un peu plus consciente et un peu plus intelligente <sup>1846</sup>»

« comment aller plus loin dans notre travail de transformation sociale : est ce que ce qu'on fait c'est réellement transformer la société, est ce qu'on ne met que le doigt sur des choses que les gens savent déjà, pour autant on leur propose vaguement de repérer les symptômes mais on leur propose ni de remède, ni de pistes ou d'outils de transformation <sup>1847</sup>».

En examinant le contenu des discussions de 2009 à ce sujet, j'identifie des zones d'accords sur la société idéale (que j'ai qualifié de communiste libertaire, cf chapitre III.2.3.1) même si les accents (les priorités) ne sont pas les mêmes selon les coopérateurs (l'écologie, l'école, le monde du travail, les médias, ...) compte tenu de leurs différentes expériences personnelles et sensibilités politiques (marxiste, anarchiste, décroissante,...). En termes de moyens, ceux de l'éducation populaire politique et de l'action syndicale semblent faire l'unanimité (je reviendrai sur la question du « populaire »). Reste qu'aux yeux des coopérateurs une meilleure compréhension critique du monde est supposée mener à des transformations qui n'adviennent pas à la hauteur de leur espérance. Il ne suffit pas d'être capable de critiquer le monde tel qu'il est pour pouvoir le transformer. Il ne suffit pas d'être convaincu du mensonge de l'école égalitaire pour convaincre ses collègues et son inspecteur de faire autrement. Plusieurs des coopérateurs ont d'ailleurs fait eux-mêmes l'expérience de la difficulté de transformer des institutions de l'intérieur (cf III.1.4). Cela ne les empêche pas de regretter avec une certaine naïveté le fait que, d'après leurs observations, quelque soit la qualité de leur intervention pédagogique, celle-ci ne réussisse pas à produire les transformations espérées.

Les dilemmes se portent dès lors sur l'étendue du rôle accordé à la coopérative dans la transformation sociale en tant que tiers intervenant auprès de groupes de stagiaires et parfois dans des organisations, et la manière dont s'y attellent ou non les éducateurs populaires.

<sup>1846</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1847</sup> SCOP LE PAVE, Rapport moral, décembre 2009

Faisons-nous tout ce que nous pouvons pour que notre action soit efficace en terme de transformation sociale : sommes-nous suffisamment lucides, capables, rigoureux, courageux, stratégiques, organisés, ouverts ?

Le dilemme du « mercenaire » peut engendrer un sentiment d'imposture. Il soulève la tension entre la multiplicité de prestations de formations effectuées (activisme, dispersion géographique, nombre élevé d'interlocuteurs différents) et le fondamental du projet politique de départ du Pavé : travailler dans la durée était une des conditions posées pour instruire les conflits vers un rôle transformateur de la coopérative. Sans prise sur cette temporalité (certains ateliers ne durent que trois heures), comment imaginer produire des effets de transformation sociale, comment ne pas trahir ses intentions et valeurs ?

« Fondamental : Parce qu'il faut du temps pour établir la confiance, s'entendre sur les mots, analyser les pratiques, repérer les contradictions, construire du sens, la SCOP privilégie les interventions dans la durée, en tout cas, non définies dans et par l'urgence »<sup>1848</sup>.

S.P. : « Ecart qui se creusent entre nos fondamentaux et notre pratique : ne pas travailler dans l'urgence, seul ou dans le court terme »<sup>1849</sup>

Hormis deux cas d'intervention plus longues (diagnostics sur les politiques jeunes de collectivité), les coopérateurs sont conscients de trahir cette dimension de la durée et en attribuent la responsabilité en partie à la pression économique de l'entreprise (équilibrer le budget, coût important d'une prestation du Pavé).

F.L. : « Pas de suivi dans nos interventions : nous ne faisons que des interventions ponctuelles et agissons comme des mercenaires »<sup>1850</sup>

G.T. : « à mon avis aussi le problème c'est qu'on bosse avec trop de gens différents et du coup on bosse peu avec chacun d'eux »<sup>1851</sup>

F.L. : « Les actions sont ponctuelles et restent comme des produits. On n'exploite pas les vidéos, il n'y a pas de suites, on ne relance pas les groupes... »<sup>1852</sup>

« En externe, nous n'avons fait que très peu de concessions sur le fond mais avons dû concéder beaucoup sur la forme : nos interventions sont plutôt ponctuelles et disséminées sur la France entière, alors que nous les désirions ancrées dans la durée et sur des territoires précis. »<sup>1853</sup>

La contrainte économique elle-même est perçue comme ambivalente. Elle a permis une plus grande liberté de ton politique que dans l'expérience associative précédente, et en même temps elle créé de nouvelles contraintes. Certes les éducateurs populaires ne dépendent plus directement<sup>1854</sup> des subventions sur projet et des tutelles des collectivités publiques mais ils rencontrent d'autres impératifs : ceux d'un marché concurrentiel de la formation sur lequel s'échangent des marchandises (ici des produits de formation). La marchandisation des rapports sociaux c'est la transformation des relations sociales et des biens naturels en marchandise susceptibles de répondre à une demande solvable.

---

<sup>1848</sup> Fondamentaux de la coopérative présentés en regroupement du Douron, recherche-action, mai 2006

<sup>1849</sup> soviet, novembre 2007

<sup>1850</sup> soviet, bilan juin 2007

<sup>1851</sup> soviet, janvier 2009

<sup>1852</sup> soviet, novembre 2007

<sup>1853</sup> Assemblée générale, Rapport An 01, année 2007-2008

<sup>1854</sup> La coopérative en dépend en revanche indirectement puisque de nombreux interlocuteurs utilisent leurs subventions pour faire intervenir les coopérateurs

Cette marchandisation des activités touche de plus en plus des secteurs considérés comme devant au contraire échapper à ces logiques : les services publics dans leur ensemble<sup>1855</sup>.

« On est plus libre politiquement en étant dans le champ marchand !<sup>1856</sup>»

F.L. : «A la fois c'est aussi un frein c'est-à-dire que on n'arrive pour l'instant jamais à vendre la suite, l'exploitation, on a un problème de vendre des actions ponctuelles qui risquent à long terme de devenir des produits, on n'arrive pas à faire financer la suite. En frein : on n'est pas formé à démarcher, on ne sait pas faire ça, à partir du moment où il faut se vendre, c'est une chose à laquelle on n'est pas très formé, je ne sais pas d'ailleurs si c'est un problème de formation<sup>1857</sup>»

De fait, ce dilemme en recouvre plusieurs autres. La discussion complexifie le problème à partir de différents regards et symptômes. D'abord, celui de la moindre capacité de proposition collective offensive de commandes de longue durée, le Pavé répondant essentiellement aux sollicitations qui lui parviennent, effectivement plutôt de courte durée.

G.T. : « Ce sont des actions qui sont très majoritairement autorisées qu'on conduit, qu'on nous finance, si on les conduit c'est qu'elles sont autorisées, financées, c'est très souvent sous condition ce qu'on arrive à faire, et ça s'arrête, et elles sont autorisées par le pouvoir local qu'elle que soit l'association, la mairie, la comcom, on joue avec ça, on frotte un peu mais on reste quand même cantonné au rôle qu'on nous autorise à jouer en fait.<sup>1858</sup>»

Cette tension en soulève une autre : celle de la territorialisation ou non des activités du Pavé (qui pourraient rendre plus accessible financièrement et logistiquement l'accompagnement en diminuant les frais de déplacements). L'idée de concentrer son action sur un territoire faisait également partie des fondamentaux de départ du Pavé.

« Fondamental : Parce que l'on ne transforme rien tout seul, que les alliances sont nécessaires et que l'approche territoriale les favorise, la SCOP mène prioritairement ses interventions sur des territoires définis ou dans des équipes de travail volontaire »<sup>1859</sup>

Cette conscience critique des écarts entre deux fondamentaux de départ (la durée, l'approche territoriale) amène la coopérative à réécrire sa plaquette de présentation dans laquelle il n'est plus fait référence à ces deux dimensions<sup>1860</sup>. Ceux qui s'opposent à la territorialisation finissent par s'avouer d'autres contradictions. Ils aiment traverser la France pour aller rencontrer des groupes et se former ensemble, échanger des savoir-faire de résistance, et ils ne sont pas sûrs de croire en la capacité de transformation sociale des institutions socioculturelles notamment. Cette question fait surgir une autre zone de tension de la coopérative et non des moindres : les interventions sont finançables par des acteurs (qui ont pignon sur rue, les « institués ») qui eux-mêmes n'auraient pas intérêt à renverser l'ordre des choses, puisqu'ils en vivent, tout comme le Pavé. Dans ce cas, le dilemme du mercenaire devient celui du « clown danseur » : la coopérative est sollicitée pour intervenir dans des institutions qui n'ont pas l'intention de se transformer. Quel rôle joue dans ces conditions l'intervention du Pavé ?

---

<sup>1855</sup> Cf dans Annexe 7. PEREZ VITORIA, S. dans CASI BRETAGNE, « Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne », actes du colloque et des séminaires, Centre Nautique du Moulin Blanc, Brest, France, 15 au 17 janvier 2003, page 14

<sup>1856</sup> LEPAGE, F. Enregistrement interview journal CQFD, juin 2010

<sup>1857</sup> soviet, janvier 2009

<sup>1858</sup> soviet, janvier 2009

<sup>1859</sup> Fondamentaux de la coopérative présentés en regroupement du Douron, recherche-action, mai 2006

<sup>1860</sup> Cf nouvelle plaquette de présentation du Pavé, 2009

Le caractère subversif des activités voulu par les coopérateurs peut être assimilé à une récupération des institutions qui se donnent bonne conscience en ne permettant cette liberté de ton qu'à la marge. La coopérative fait-elle de cette difficulté un problème à construire collectivement ?

La question se pose avec d'autant plus d'acuité dans le cas où le Pavé ne réussit à négocier que la présentation d'une conférence gesticulée, c'est-à-dire sans l'atelier ou la formation qui est normalement la condition d'intervention pour éviter le piège de « la société du spectacle »<sup>1861</sup> qui tire vers les activités de diffusion plutôt que la fabrication d'actions collectives. Cette activité de diffusion de spectacles (la coopérative a un agrément d'entrepreneur de spectacle) elle-même est ambivalente : elle est reconnue par les coopérateurs comme un des meilleurs déclencheurs de réflexions critiques donc d'émancipation potentielle, mais à condition de réussir le pari du deuxième temps (construction collective des conflits et reconstruction vers des alternatives).

« La directrice de mon service a été interrogée sur l'acceptation de la diffusion d'un tel DVD... Elle a expliqué qu'il s'agissait d'une journée spéciale, décalée ou tout était possible en tous cas, tous les discours... Cela doit vouloir dire que c'est la seule journée où elle s'autorise à nous laisser penser... »<sup>1862</sup>.

Ce qui pose cette fois la question de la renégociation de la commande avec l'ensemble des parties prenantes (que prône l'analyse institutionnelle par exemple).

G.T. : « donc il est autorisé, (...) nous on nous autorise à dire des choses très radicales pendant peu de temps mais pas à aller plus loin quoi »<sup>1863</sup>

A.B. : « sinon j'ai mis clown danseuse en frein [F.L. : et c'est un frein pour toi ?] oui je le mets comme un frein, on fait que ce qu'on nous autorise à faire puisqu'on se fait payer que sur des presta »<sup>1864</sup>

Finalement c'est toute la relation ambiguë de l'intervenant extérieur comme du formateur qui est posée. Quelle relation de pouvoir les éducateurs populaires instaurent autour de cette question de l'émancipation et de la transformation ? De quel droit donner une direction alternative ? Est-ce le rôle du Pavé de faire des propositions de solutions politiques sur la suite de ses interventions vers l'action collective et la transformation des institutions ? Si la décision de l'émancipation et de la transformation appartient aux groupes, est-ce au pavé d'organiser le collectif, de « faire à la place de » ? Le débat divise les coopérateurs. Il mélange l'envie de ne pas en rester à la critique, de passer à l'action (contre l'idéalisme) et le complexe du sauveur comme sentiment de toute puissance que peut conférer le statut de l'intervention, a fortiori lorsqu'elle est courte et exceptionnelle (parce que décalée) ou inversement.

Cette question est abordée par Boumard dans sa critique de la stratégie de l'analyste interne qui n'est pas celle d'un lanceur de bombes : « au contraire, il s'agit plutôt d'une écoute, impliquée, du rythme de conscientisation des différents acteurs institutionnels, et d'une démarche de désignation, des béances de l'institué, toujours sur le fil du rasoir. On ne peut, contrairement aux tentations qui confondent intervention et spectacle, forcer le dévoilement des contradictions »<sup>1865</sup>.

---

<sup>1861</sup> J'emprunte cette expression à DEBORD, G. *La société du spectacle*. (1<sup>ère</sup> édition, Buchet-Castel, 1967). Gallimard, 1992.

<sup>1862</sup> A., stagiaire, cycle N°4, éducation populaire et transformation sociale, 2009

<sup>1863</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1864</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1865</sup> BOUMARD, P.op. cit., p 50,

Alors que les coopérateurs savent qu'il faut du temps pour inverser les processus de domination, pour arriver à des modifications concrètes, leur position d'intervenant extérieur payé les place dans une potentielle logique de résultat.

« La différence entre la pédagogie de l'éducation populaire et la transformation sociale, ...c'est que la première fait évoluer les personnes (les fait grandir, les rend plus politique...), et la seconde bouge les institutions en vrai (nouveaux droits, nouvelles règles, nouveaux fonctionnements). L'utopie serait de vouloir changer d'un coup l'éducation nationale. <sup>1866</sup>»

« En prenant l'exemple d'un atelier de désintoxication : la transformation des rapports sociaux ce serait armer les gens pour mieux résister à l'entretien d'évaluation, et la transformation sociale ce serait changer les modalités d'évaluation <sup>1867</sup>»

Ardoino et Lourau critiquent les dérives ou outrances de certaines interventions institutionnalistes : des interventions brèves, qui se limitent à une provocation. « De telles interventions ne se laissent pas implanter durablement, dans le cadre d'institutions qui savent se défendre : ou bien pour des raisons marchandes, on se livre à une parodie d'analyse, ou bien le projet se révèle suicidaire. Il en va de même pour l'école et les établissements éducatifs <sup>1868</sup>. »

L'autre dérive qui guette les coopérateurs est celle de l'expert, à la fois parce qu'elle valorise le savoir du formateur ou du conférencier et qu'elle maintient à son corps défendant la distance avec les groupes de stagiaires ou les auditeurs, y compris en ne restituant pas toujours ce que le patrimoine de ces éducateurs doit à leur formation, rencontres et organisations antérieures. La coopérative n'est d'ailleurs pas à l'abri de la figure du gourou, qui fascine des auditeurs ou stagiaires, du fait du charisme de ses intervenants. Le formateur, comme « l'enseignant peut prendre plaisir à ce que des adeptes le suivent de trop près dans ses pérégrinations (...) Le pédagogue n'est pas immunisé contre les séductions de son pouvoir sur les autres, mais aussi contre les plaisirs que provoque le regard admiratif de spectateurs, voire une certaine 'starisation' <sup>1869</sup> ». Peuvent-ils brider la pente narcissique du formateur qui délivre un savoir <sup>1870</sup>. Les coopérateurs sont-ils à même de résister à la flatterie, au mythe naissant du Pavé, a fortiori lorsque parfois les enjeux les dépassent ? Lapassade insiste d'ailleurs sur le caractère nécessairement ambigu des formations où quelque soit l'ambition de levée de la répression, l'action des psychosociologues même non directifs maintient une relation pédagogique qui est une relation de pouvoir. Alors que l'action révolutionnaire « vise au contraire à abolir les différences, à ouvrir simplement la brèche qui permettra aux groupes de se conduire eux-mêmes et de s'analyser sans le soutien d'animateurs qui font, en même temps que l'analyse, le « service d'ordre » dans les groupes de formation <sup>1871</sup> ».

En l'occurrence les coopérateurs du Pavé ont fait dès le départ de la création de cette institution le pari de la capacité critique des personnes. Les stagiaires et auditeurs expriment cette capacité au cours des formations et interventions, aux bilans ou ultérieurement <sup>1872</sup>. Les coopérateurs cherchent à mettre leur parole à l'épreuve de celles des autres. Cette posture oblige alors à reformuler le problème de l'émancipation et de la transformation sociale autrement : nous sommes en quelque sorte dans le même bateau.

<sup>1866</sup> restitution collective des groupes d'interview mutuels, décembre 2009

<sup>1867</sup> idem

<sup>1868</sup> ARDOINO, J. et LOURAU, R. Les pédagogies institutionnelles, op. cit., p 52

<sup>1869</sup> CORCUFF, « Les universités populaires en France : analyse critique et perspectives » dans *Les cahiers du Fil Rouge*, Collectif Formation Société – Université populaire de Bruxelles, n°12, novembre 2009, p 27

<sup>1870</sup> idem

<sup>1871</sup> LAPASSADE, op. cit., p XLIV

<sup>1872</sup> retravail régulier des consignes « petite histoire-grande histoire », à la lumière des critiques collectées des éducateurs populaire du Pavé et des stagiaires

En ce sens la manière de reformuler ces dilemmes de l'intervenant ou du formateur, ne consiste pas à dire « ce qu'ils feraient à place de ... » mais d'y voir « un problème qui les regarde, qui les concerne. Un problème avec lequel ils ont quelque chose à faire, à penser (...) Comment ce problème peut-il activer des dimensions de notre vie, devenir un facteur d'émancipation (...) et cela va dans le sens de l'émancipation parce que le problème qu'ils posent nous permet de penser<sup>1873</sup> ».

Si le problème ne se pose pas en tant ou seulement en terme de conscience critique (que l'on peut et doit toujours armer), c'est donc qu'il se situe aussi ailleurs, précisément là où les coopérateurs ont eux-mêmes rencontré des difficultés : la transformation des institutions qui suppose des sociétés de résistance (l'ancien nom des syndicats) sous différentes formes, une approche dialectique (entre action et théorie) et la construction de stratégies (notamment d'alliances et de perspectives alternatives).

A.B. : « faut pas croire qu'ils découvrent avec nous que les activités c'est aliénant hein !<sup>1874</sup> »  
« OK les gens ne sont pas forcément dupes. Donc le problème, c'est quoi, c'est de s'autoriser collectivement à critiquer, pour se soutenir ? »

L'éducation populaire politique du Pavé est-elle dialectique ?

Pour les coopérateurs, l'éducation populaire est dialectique lorsque qu'elle propose tous les moments (socialisation des insatisfactions, construction des problèmes par l'analyse collective, reconstruction et expérimentation d'autres manières de dire, de faire pour engendrer des transformations au niveau des institutions) et qu'elle articule les savoirs profanes et savants avec l'action collective. Cette dimension dialectique fait partie des fondamentaux du Pavé. La ligne d'analyse sur le type de rapport entre savoirs savants et savoirs dit « profanes »<sup>1875</sup> donne à voir que les coopérateurs restent insatisfaits du temps qu'ils peuvent consacrer eux-mêmes à leur production de savoirs de la pratique, à se transmettre réciproquement leurs savoirs savants et à l'accompagnement d'actions collectives.

F.L. : « Il n'y a pas d'élaborations intellectuelles : je tourne en rond dans mon hypothèse et je ne la déconstruis pas à votre contact<sup>1876</sup> »

Plus largement, alors même que cette articulation savoirs savants et profanes trouve plusieurs traductions effectives dans la pratique du Pavé, cette question continue de poser des difficultés d'articulation appropriée dans chacune des interventions ou outils d'éducation populaire (dans les stages, dans les conférences gesticulées). En particulier, des insatisfactions peuvent selon les circonstances faire état d'un moindre travail de l'analyse individuelle et collective (documentaire, problématisation, lecture) qui peut parfois à son tour précipiter vers des lectures moins complexes ou des logiques de reproduction (en premier lieu des méthodes d'éducation populaire sans les réinventer, les interroger).

Cette difficulté est pointée dans d'autres sphères (sur l'instruction des débats en milieu scolaire<sup>1877</sup> par exemple). Si le temps de la construction du problème est escamoté (sous pression notamment du raccourcissement des temps d'intervention chers), comment ne pas passer à côté d'une certaine prise en compte de la complexité. Le choix de toute l'équipe de se former à l'entraînement mental visait justement à mieux s'outiller pour accompagner l'analyse et l'enrichissement des lectures des problèmes. Mais il ne règle pas la question de la temporalité de l'intervention ou de la formation. Le cas échéant, le risque encouru est celui de

<sup>1873</sup> KOZLOWSKI, G. « Emancipation individuelle et émancipation collective », C.F.S., texte issu du 5<sup>ème</sup> printemps des Universités Populaires, Saint-Gilles, Région de Bruxelles, 24-27 juin 2010

<sup>1874</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1875</sup> FELDMAN, J. et LE GRAND, J.-L. "Savoirs savants, savoirs profanes" dans FELDMAN, J. FILLOUX, J.C., LECUYER, B.P., et al. (dir.) *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*. L'Harmattan, 1996, pp. 89-105

<sup>1876</sup> bilan des trois premiers mois, soviét, juin 2007

<sup>1877</sup> FABRE, M. op. cit.

la simplification, ou d'un niveau de compréhension des enjeux limité<sup>1878</sup>. Sans l'instruction rigoureuse des problèmes, sans outillage intellectuel, les discours sont transformés en caricatures des problèmes « les instruments dégénèrent en routine et les méthodes en stéréotypes<sup>1879</sup> ». Le témoignage critique ci-dessous d'auditeurs d'une des conférences du Pavé (*incultures 2 : Une autre histoire de l'école*) en est une illustration :

« Je n'ai rien dit de l'école avec laquelle et contre laquelle je me suis construite. L'approche manichéenne de la méchante école me semble superficielle et contre-productive. La confiance dans les savoirs populaires passe par la confiance dans les personnes à penser de manière complexe, dialectique. C'est le seul bémol que j'apporte à la soirée d'intervention sociale 'les incultes'. J'aime ou j'aime pas l'école me semble une entrée qui ne mène pas beaucoup plus loin que ce constat.<sup>1880</sup> »

La coopérative a en commun cette préoccupation avec les universités populaires dites alternatives : comment faire en sorte d'articuler dans un double mouvement démocratie culturelle et démocratisation culturelle, éviter les dérives du populisme et de l'élitisme<sup>1881</sup> ? Cette question de la dialectique concerne tout autant la nature de la relation de pouvoir liée à l'acte pédagogique lui-même entre paternalisme et populisme.

Pour Rancière la pédagogie explicatrice, typique de la posture de Bourdieu (une des figures possibles de l'éducation populaire), est superflue : un exploité sait son exploitation. L'émancipation ne découle pas de l'explication, au contraire elle a tendance à reproduire de la distance (écart entre celui qui sait et qui ne sait pas)<sup>1882</sup>. Pour nuancer les propos de Rancière à propos de l'action du Pavé, j'argumenterai que la diffusion de discours explicatifs critiques peut aussi donner confiance en son propre jugement critique par la résonance d'un tel discours pour celui qui pensait cela dans son for intérieur ou le pensait d'une manière différente : la publicisation permet de partager savoirs critiques profanes et savants.

Deux aspects me paraissent en outre diminuer la portée de sa critique. Le fait que la coopérative elle-même tente d'incarner sa critique dans des expériences alternatives c'est-à-dire de s'impliquer (non sans difficulté justement) dans la recherche et l'épreuve de transformation d'une part. La pratique de l'autodérision et le « savoir recevoir » pouvant aussi contribuer à réduire cette distance entre éducateur populaire et groupes de stagiaires ou d'auditeurs. D'autre part, le choix d'une posture de refus d'élitisme qui reste en travail dans le Pavé. Les coopérateurs revendiquent en effet que « tout le monde peut faire ça » : dans le cas des conférences gesticulées, comme pratique culturelle d'auteur, et pas seulement d'auditeur, comme dans le cas des autres méthodes d'éducation populaire. A l'inverse certaines tendances assujettissantes existent à l'autre pôle. Le côté performance des conférences par exemple lorsqu'elles sont présentées comme spectacle (a fortiori « one man show ») ou des formations (lorsque le charisme des intervenants maintient une asymétrie dans la relation et que l'impératif de résultat domine). L'autre risque que doit conjurer le Pavé est d'accepter à tout moment le rôle d'avant-garde attendu de certains acteurs à l'interne ou à l'externe.

<sup>1878</sup> ce fut le cas par exemple lors d'un cycle éducation populaire et transformation sociale au moment d'animer un débat public sur la privatisation des services publics

<sup>1879</sup> CHOSSON, J.-F. « L'entraînement mental : une histoire au sein de l'histoire » op.cit. p. 73

<sup>1880</sup> J.-M. et M., courriel, correspondance critique de Conseillers d'Education Populaire et de Jeunesse, à l'issue du stage du PNF « Education populaire : mythe ou réalité ? », Quiberon, avril 2009

<sup>1881</sup> GEERAERTS, R. M., LEDUC, A. « La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme » [en ligne], site de l'Université Populaire de Bruxelles, 2010, disponible sur

<http://www.universitepopulaire.be>

<sup>1882</sup> RANCIERE, J. *Le philosophe et ses pauvres*, op. cit.

Du point de vue de la visée de transformation sociale, les grands défis ne manquent pas. Parmi ceux-ci l'exigence d'assembler les problèmes, de briser les cloisons étanches, de tirer les faits et idées de leur isolement apparent, objectif que vise particulièrement la Théorie Critique. La coopérative Le Pavé cherche aussi à relier différentes sources d'indignation et essaie de ne pas se spécialiser dans un domaine de militantisme.

Plus largement, quels sont les dilemmes du Pavé à l'échelle de la société : comment les coopérateurs voient-ils leur rôle au niveau de la construction de stratégies (notamment d'alliances et de perspectives alternatives) ?

Au regard du modèle de l'éducation populaire féministe de Hansotte<sup>1883</sup>, la pratique du Pavé concerne pour l'instant essentiellement les deux premiers registres d'action collective désignés. Pourtant, dans leurs parcours certains acteurs ont déjà participé de très près à des combats législatifs comme ceux de l'Offre Publique de Réflexion sur l'éducation populaire et à un niveau local la Scop Le Pavé continue d'imaginer et de nourrir des propositions d'action publique. Ce qui en fait encore une zone de questionnements pour le Pavé.

Les groupes de base	La société civile	Les États
<i>Conscientisations et accès à l'expression en lien avec la vie quotidienne</i>	<i>Sensibilisation ou mobilisation publiques et médiatiques</i>	<i>Combats législatifs et conquêtes politiques</i>
Ce travail de conscientisation, ce sont toutes les démarches par lesquelles des femmes rencontrant d'autres femmes et d'autres hommes expriment et analysent les rapports insatisfaisants qui les enferment ou inventent d'autres rapports. Les groupes de base sont des groupes locaux qui se rencontrent régulièrement et qui partent des questions : <i>Qu'est-ce que l'on veut changer ? Qu'est-ce que l'on veut exprimer ?</i> Les groupes de base sont appuyés par des « animatrices » proposant des méthodologies, pour comprendre, s'exprimer, agir...	Cette sensibilisation publique, ce sont toutes les manifestations fortes d'un refus et d'une exigence. On peut comparer cet axe de travail à des processus de déclenchement : les « déclencheuses » dans l'espace public sont indispensables pour faire apparaître de manière percutante les inégalités et les injustices, faire surgir de mille et une façons « le choc du doute ou de la révolte ».	Cette troisième dimension d'un mouvement socio-politique concerne le rapport de la société civile avec les États de droit : la manière dont un mouvement pèse sur la formalisation des textes de lois, des normes publiques.

Les visions de la société idéale, des moyens d'y parvenir (janvier 2009) ainsi que les critères de transformation sociale (dans la restitution de décembre 2009) proposés, mentionnent bien d'ailleurs la conquête des lois et de nouveaux droits. Mais, face à ces perspectives de combats législatifs et politiques, certains des coopérateurs se sentent démunis (en terme d'accès au pouvoir et de compétences propres d'animation au Pavé).

S.P. : « Atout de la SCOP : néant parce qu'on n'est pas au pouvoir, donc là c'est de lois ! (...) pas de pouvoir sur les mesures légales et réglementaires<sup>1884</sup> »

S.P. : « Changer localement tout en ayant une perspective de changement global et on n'est pas dans les instances où ça pourrait se travailler<sup>1885</sup> »

<sup>1883</sup> HANSOTTE, M. (animation). « Féminisme, comment dire le juste et l'injuste. Pour une éducation populaire féministe ». Une réflexion prospective pour l'éducation populaire aujourd'hui. Séminaire janvier-juin 2003

<sup>1884</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1885</sup> soviét, décembre 2009



R.L. : « nous ne manquons pas d'analyse mais d'expérience d'action collective <sup>1886</sup> »  
 F.L. : « Est-ce qu'on sait animer la visée de transformation sociale ? » <sup>1887</sup>

Pour deux coopérateurs (G.T. et R.M.) ces changements supposent explicitement des alliances et notamment avec l'action syndicale et des partis politiques. Cette alliance soulève des zones de contradiction : comment rester autonome (et à l'abri des compromissions) par rapport aux organisations partisans de gauche critiquées par ailleurs ? Quels rapports nouer avec l'Etat <sup>1888</sup> ? Comment échapper au dogme si le Pavé formule des propositions d'alternatives politiques ? Comment garder ouvert l'horizon des débouchés politiques qui confère son caractère instituant à la coopérative et comment éviter la division des forces de la Gauche y compris au sein du Pavé ? Comme la constellation altermondialiste étudiée par Sommier, les coopérateurs se retrouvent tiraillés entre une stratégie « contre-hégémonique » (influencer dans le long terme des hommes politiques afin de les gagner à un autre monde est possible) et de « contre-pouvoir » (construction d'espaces libérés de l'emprise étatique) <sup>1889</sup>.

Ces contradictions sont alors reformulées dans le sens de la « convergence des luttes ». D'une part il s'agirait de construire lorsque c'est possible et pertinent des alliances ponctuelles avec des groupes de militants intéressés sur des objets précis de transformation. D'autre part, la coopérative entend faire réseau (« connecter ») avec l'ensemble des groupes rencontrés sur toutes les formes de résistance utilisées. Ce qui pose des dilemmes entre légalité et légitimité : entre éducation et différents registres du rapport de force (blocages, grèves, grève générale, occupation d'usine, sabotage, séquestration, etc.).

Finalement plusieurs coopérateurs s'accordent à dire (A.G., décembre 2009) qu'ils ne produisent pas de transformation sociale mais bien de l'éducation au politique dans une direction de transformation sociale.

« Il y en a qui ont dit qu'ils n'avaient pas souvenir que l'éducation populaire avait jamais transformé les rapports sociaux, ni un préalable ni suffisant à la transformation des rapports sociaux, que les rapports sociaux s'étaient transformés dans des luttes. Lutte RESF, le DAL, la grève. Par contre l'éducation populaire peut transformer les rapports sociaux pour les gens qui la pratiquent. Faire de l'éducation populaire est un travail de fourmi, du coup c'est décourageant, on n'a pas les armes pour transformer. C'était certainement pas en vendant de l'éducation populaire, qu'on allait faire de la transformation sociale » <sup>1890</sup>.

Cette reformulation n'enlève par contre rien à la tension éprouvée par les coopérateurs à l'endroit du terme « populaire » : pour qui travaillons-nous en vrai ? Les éducateurs populaires savent qu'ils s'adressent majoritairement à des gens pré-critiques ou militants (des « convaincus ») : des personnes plutôt en situation d'« intermédiaires » (des métiers socio-éducatifs) et des structures reconnues (qui ont les moyens de payer les formations du Pavé) et peu à des classes populaires a fortiori les plus précaires <sup>1891</sup>.

A.B. : « après est-ce qu'on s'adresse au grand public je sais pas... (...) on se cantonne à un type de public (à cause des tarifs) du coup on peut pas faire la convergence des luttes, dur de créer... on se retrouve à bosser qu'avec les MJC et les classes moyennes alors même qu'on est légitime <sup>1892</sup> »

<sup>1886</sup> Présentation du groupe dit « frontalier » ou « gris », regroupement plénier d'Ormelette, octobre 2004

<sup>1887</sup> soviét, janvier 2009

<sup>1888</sup> Rapport moral, décembre 2009

<sup>1889</sup> SOMMIER, I. *Le renouveau des mouvements contestataires. A l'heure de la mondialisation*. Op.cit.

<sup>1890</sup> Assemblée Générale du Pavé, décembre 2009

<sup>1891</sup> une évaluation précise des publics directs et indirects du Pavé devrait permettre d'affiner cette remarque à l'aide de données plus précises dans une future recherche

<sup>1892</sup> soviét, janvier 2009

Ils espèrent contrecarrer ces effets d'entre soi de plusieurs façons. Ils cherchent à déborder les prés carrés du champ des loisirs au travers des modes d'interpellation publique, ce qui semble bien être le cas (cf effets et postface). Ils comptent sur l'identité plurielle (le côté multi-casquettes) des stagiaires rencontrés pour transgresser certaines des cloisons entre statuts et métiers (une personne est par exemple travailleur social, qui est aussi parent, bénévole dans un jardin collectif, syndicaliste, etc). La coopérative utilise aussi beaucoup dans cette intention les techniques d'éducation populaire dans la rue, ce qui est une manière de sortir des salles de formation ou de réunion, pour rencontrer des gens de différentes catégories. Il n'en reste pas moins que le caractère marchand de l'activité du Pavé et la forme spécifique prise (leur ancrage) par les dispositifs d'éducation populaire proposés par le Pavé attirent plus logiquement leurs pairs avec lesquels ils partagent un ensemble d'expériences sociales plus ou moins similaires.

« - On cause d'éducation populaire, mais hormis des bourgeois précaires cultivés du secteur associatif et la classe moyenne mondaine, qui va aux conférences gesticulées ? Si franchement, on en causait dans les zones les plus pauvres, ça se saurait... parce que les gens y ont bien d'autres préoccupations... Le vrai terrain d'investigation politique (au sens le plus noble du terme), il est là. Se toucher la nouille *via* l'autocritique et dans l'entre-soi, ça ne casse pas trois pattes à un canard, et ça n'emmerde vraiment personne. Sus à la consanguinité ! Voilà le mot d'ordre. » /

- Réaction suivante d'un des participants du forum « Merci bien. Assez d'accord. Demeure que certaines des positions qu'ils produisent ou défendent ont au moins le mérite d'être plus pertinentes et profondes que ce qui doit habituellement transiter par les canaux du savoir de commande. Entre soi et salubrité mentale, tout de même <sup>1893</sup> ».

Finalement, l'éducation populaire politique de la coopérative Le Pavé est-elle émancipatrice et transformatrice, en quoi et jusqu'où, pour ses propres membres coopérateurs et travailleurs ? L'éducation populaire politique du Pavé est-elle aussi exemplaire au niveau de son fonctionnement interne par rapport aux principes que les coopérateurs veulent défendre en théorie et en pratique (« soutenable », égalitaire, coopérative, démocratique...)?

« Mini rapports moraux : question vis-à-vis de l'extérieur (on veut transformer le monde) et au regard de leur fonctionnement interne (mais il faut qu'on arrive aussi à le faire dans nos propres rapports sociaux). Révélateur d'un esprit qui est resté <sup>1894</sup> ».

Ces dilemmes continuent de travailler les coopérateurs sur leur fonctionnement interne. En premier lieu, le thème de questionnement qui revient le plus au Pavé est celui du travail. A la fois les coopérateurs n'ont jamais eu autant de liberté et de possibilité d'inventer leur travail (satisfaction énorme) et en même temps cette liberté a un coût paradoxal (auto-exploitation). Comment travailler mieux, moins, tout en assumant des responsabilités liées à l'ambition d'émancipation et de transformation sociale ?

Dès les premiers bilans (juin 2007), les coopérateurs expriment des insatisfactions sur leur charge de travail, l'éloignement du domicile, le productivisme de leur activité et se plaignent de la fatigue consécutive à cette organisation du travail et à leur surimplication. Cette aliénation est complexe : elle tient autant à la forme entrepreneuriale (pression à la productivité) qu'à l'exigence interne et externe (qualité du fonctionnement de la coopérative et des interventions pédagogiques) générée par la foule de désirs et de possibilités libérés par cette organisation libertaire de travailleurs entre lesquels il est difficile d'arbitrer.

---

<sup>1893</sup> Forum lié à l'article de la revue ONZE/21, *L'éducation populaire dans ta face*. Revue ONZE, article XI, G. SOUCHAY 18 mars 2011, téléchargé le 2 mai 2011 à 17H. <http://www.article11.info/spip/Scop-Le-Pave-l-education-populaire>

<sup>1894</sup> Assemblée Générale, décembre 2009

F.L. : « Problème de fatigue : c'est une surprise. Je me sens beaucoup plus aliéné qu'avant. L'aliénation vient non pas de la charge de travail mais du travail en retard, scopien, extra-scopien et extra-travail : ceci provoque un état soucieux <sup>1895</sup> ».

« On dit pas je bosse trop on dit c'est google agenda qui gère ma vie privée / Untel « a l'impression de ne pas savoir ce que font ses collègues. Ils l'expliquent : augmentation de l'activité, surcharge de travail. Ce qui fait dire à certains que ça a modifié le sens de l'activité. Boutique prenant le pas sur l'associatif <sup>1896</sup> ».

G.T. : « je ne me suis jamais autant exploité <sup>1897</sup> »

Ces expressions posent la question : la coopérative est-elle une alternative soutenable ? Faut-il faire le deuil de certaines existences et lesquels ? Comment arbitrer entre tous nos désirs ou faut-il baisser notre niveau d'exigence et où ? Jusqu'où peut-on se passer de subventions ? Comment changer cette façon de travailler pour être plus cohérent avec nos valeurs de désintensification du travail, avec notre recherche de bonheur ?

Le groupe a cherché à faire vivre une utopie en créant cette nouvelle institution.

« Nous décidons de ce que nous faisons et pendant combien de temps nous le faisons. Nous choisissons quand, où et même pourquoi nous travaillons » <sup>1898</sup>.

Comme son nom l'indique le propre de l'utopie est de ne pas être atteignable. Il s'agit donc d'une mise en tension vers un idéal d'égalité, de liberté. En créant le Pavé le groupe a cherché à remettre en cause la relation de subordination employeurs-employés par l'autogestion y compris pour offrir une plateforme à ceux qui le veulent de quitter leurs lieux de travail insatisfaisants. Les fondateurs de la coopérative escomptaient de nouvelles relations sociales dans le travail (nouveaux rapports de production sans hiérarchie, sans spécialisation poussée des travailleurs) : qu'en est-il ?

Le vécu critique des coopérateurs est qu'on n'évite pas cette dualité en occupant les deux positions (propriété des moyens de production et travailleur), au contraire dans leur cas.

Pour autant l'utopie continue à travailler les coopérateurs qui espèrent que les trois premières années vont leur permettre enfin de diminuer la productivité. Les autres dimensions de ces dilemmes concernent la démocratie interne au Pavé, sujet d'insatisfaction récurrente, sous différents aspects.

« Comment résisterons-nous à la tendance naturelle à diviser le travail, à spécialiser les personnes, alors que notre parti-pris est de déhiérarchiser et de mobiliser les compétences de tous quel que soit la mission à effectuer ? <sup>1899</sup> »

En terme de coopération et de partage des savoirs, je l'ai indiqué, la frustration est vécue comme importante, et ce malgré les échanges possibles au moment des interventions en binôme et de leurs préparations, les quelques soviets consacrés à des temps de transmission et une intervention appréciée qui a particulièrement réussi à associer l'ensemble des coopérateurs (action avec le Conseil Général des Côtes d'Armor). Dès 2007, les associés ont pris conscience que la coopération ne se fait pas naturellement et que ce mot recouvrait différentes significations pour chacun (cf III.2.3.1). La pression que se fixent les coopérateurs en terme de réussite (cf infra), le stress consécutif, les modes d'intervention ponctuels, la tendance à se comparer, sont défavorables à l'égalité et à la déhiérarchisation des savoirs et des pouvoirs dans l'équipe.

---

<sup>1895</sup> soviet, bilan des trois premiers mois, juin 2007

<sup>1896</sup> Assemblée Générale, décembre 2009

<sup>1897</sup> soviet, Combrit, automne 2009

<sup>1898</sup> interview du Pavé, Revue ONZE, op. cit.

<sup>1899</sup> Rapport An 01, assemblée générale du pavé, 2007-2008

E.M. : « On a beau être pour le partage de la parole, entre la théorie et la pratique, c'est plus compliqué dans la mise en œuvre, par exemple les rapports genrés. Est-ce qu'on a réussi à maintenir le principe de non division du travail : c'est resté une préoccupation majeure. Des tâches ont été mieux réparties. Malgré tout la viabilité économique est portée par G. On considère qu'on a mal accueilli A., un certain nombre de choses se sont dites, au moment où ce rapport a été écrit on était plutôt dans un optimisme : ça a été douloureux mais c'est en bonne voie. La perfectude n'est pas atteignable<sup>1900</sup>».

Concernant les relations de pouvoir, la mise à jour progressive de certaines tensions a guidé la problématisation dans la coopérative sans qu'aucune solution parfaite n'ait été trouvée. Le Pavé expérimente différentes configurations en essayant d'en apprécier les effets. La suppression d'une relation hiérarchique multiplie au contraire les besoins de régulation sur la répartition du pouvoir (contenu et contrôle des mandats).

Au départ, tous les coopérateurs sont éducateurs populaires et il n'y a pas de chef. Dans la première période le Pavé visait à rendre toutes les tâches interchangeables. Depuis, la critique de cette première phase d'expérience a abouti à une spécialisation contestée et revisitée, mise en place graduellement en fonction des compétences et des appétits de chacun. Elle ne résout pas la question du partage des pouvoirs et des savoirs dans l'équipe qui continue de faire problème.

G.T. : « qui a le pouvoir dans la SCOP ? Qui le prend, qui le laisse ? On est parti sur un cas de figure égalitaire, AG permanente, caractère démocratique, assez offensif. Sauf qu'à entendre les autres, il y en a qui pressentent, subissent un chef, d'autres qui essaient de faire sans chef. F. par exemple préférerait faire arbitrer par un chef parfois, Al. et G. aimeraient des relations égalitaires mais ne trouvent pas ça évident, T. un peu entre les deux, An. trouve que G. se positionne comme chef. Et M. ? (...) moi je pense que celui qui tient les rênes du pouvoir n'est pas celui qui fait la gestion : c'est plus dans la négociation et la commercialisation.<sup>1901</sup>»

Est-ce un problème de compétence, une difficulté à partager ou à déléguer le pouvoir, ou au contraire à trop le déléguer ? Est-ce au bout du compte un problème d'envie ou non d'assumer certaines responsabilités ou tâches ? Comme le soulignait une coopératrice, il est parfois finalement plus confortable d'avoir un vrai chef. Sauf que l'éducation populaire politique prônée par le Pavé revendique précisément l'autogestion comme pratique concrète d'apprentissage de la démocratie, d'où les dissonances entre idéal et réalité que peuvent ressentir ses membres.

La dernière des sources de contradiction que j'ai distinguée est probablement une des plus affectivées au Pavé : c'est celle de la qualité de la confrontation. Les coopérateurs sont à la fois fiers de cette pratique de démocratie directe dans l'entreprise tout en étant à la recherche d'une meilleure animation des discussions conflictuelles en son sein.

A.M. : « se confronter : ce collectif ne fuit pas les divergences et les désaccords malgré le suractivisme, c'est la première raison d'être fier de la Scop<sup>1902</sup>»

« Après 18 mois, aucune influence, aucun leader n'a permis d'écourter ces moments de frottements. N'est-ce pas plutôt le signe d'une réussite ?<sup>1903</sup>»

L'ironie du sort, c'est que c'est le cordonnier qui souffre d'être mal chaussé. En effet le terrain reconnu de compétences du Pavé est l'animation de débats, mais son application interne continue de soulever des difficultés. En partie le groupe a été tirailé entre consacrer son énergie à l'interne et à l'externe au profit du second.

---

<sup>1900</sup> MONFREUX, E. Rapport moral, décembre 2009

<sup>1901</sup> soviét, décembre 2009

<sup>1902</sup> soviét, bilan des trois premiers mois, Juin 2007

<sup>1903</sup> Rapport de l'an 01, année 2007-2008, assemblée générale du Pavé

Ce déficit de soin du collectif des coopérateurs a généré des souffrances, des manques : d'humanité, de convivialité, d'interactions sereines. Entre consensus mou et polémique stérile, comment faire vivre et enrichir les désaccords au sein de la coopérative ? Peut-on toujours vivre dans les conflits ? Comment arbitrer des conflits de valeurs ? Comment les décisions prises collectivement sont-elles respectées ?

F.L. : « Au jour d'aujourd'hui, nous sommes dans une relation de défiance. Nos idées ne se confrontent pas, nous sommes juxtaposés. <sup>1904</sup>»

L'instauration d'un délégué à la coopération n'a pas suffi à repenser et déplacer cette zone de tension. J'ai mentionné (cf III.2.3.1) le recours à un accompagnement extérieur pour tenter de progresser dans cette direction. Cette question micropolitique était aussi celle de la recherche-action : comment passer de la polémique à la construction des problèmes ? Une polémique n'est pas intéressante au sens où « contrairement aux problèmes, qui permettent de penser, les polémiques nous font seulement tourner en rond. Une polémique et non un problème parce qu'au fond, on préfère choisir son camp d'abord <sup>1905</sup>». Cette préoccupation soulève aussi plus profondément la question de l'articulation entre singularité des coopérateurs et collectif de producteurs associés. Comment articuler du collectif libérateur des individualités en évitant le piège d'un côté, d'un individualisme synonyme d'égoïsme, et de l'autre, d'un collectif paternaliste ou écrasant des individualités <sup>1906</sup> ? Qu'est ce que chacun attendait et attend aujourd'hui de cette aventure collective ? Comment articuler ce que chacun veut pour sa vie personnelle et professionnelle militante, et ceux du collectif ? Des questions qui se posent dans toute forme de collectif, d'association avec en arrière-plan la question cruciale de l'institutionnalisation.

Eprouvant l'institutionnalisation de leur démarche, les coopérateurs se demandent comment ils vont réussir à rester instituant (« est ce qu'on va réussir à garder des doutes ? »), a fortiori compte tenu de l'écho important rencontré (cf Postface). Pour Lapassade la fin des soviets marque la fin d'une utopie à partir du moment où les Conseils commencent à céder leur fonction instituante et leur pouvoir au nouvel Etat <sup>1907</sup>. Les coopérateurs vont-ils réussir à continuer à articuler mouvement et organisation, désirs et contraintes objectives de leur entreprise ?

En l'occurrence, les signes indicateurs d'un mouvement restent visibles. La position critique des coopérateurs continue de travailler les défis et limites de leur expérience. La recherche en eux-mêmes de modèles de comportement et d'évitement en fait partie <sup>1908</sup> (réflexion critique sur l'expérience personnelle). La tension entre forces sociales (instituanes) et formes sociales (figées) existe. Pour travailler sur les écueils, l'ouverture aux perspectives alternatives aide à contester le dogmatisme, c'est-à-dire à s'intéresser aux effets réels et non aux principes moraux figés. Cet esprit de la casuistique <sup>1909</sup> n'est jamais acquis. Il implique effectivement une acceptation de la démarche dialectique, et du temps pour la pratiquer, alors même que le groupe a du mal à arbitrer entre tous les désirs libérés par leur propre machine désirante.

<sup>1904</sup> soviets, novembre 2007

<sup>1905</sup> KOZLOWSKI, G. op. cit.

<sup>1906</sup> GEERAERTS, R. M., LEDUC, A., op. Cit.

<sup>1907</sup> LAPASSADE, G. *Groupes, organisations, institutions*. 5<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition, 1965, Presses de la Sorbonne). Economica/Anthropos, 2006, p XLI

<sup>1908</sup> MEZIROW, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Op.cit. pp. 209-210 et 241

<sup>1909</sup> ARDOINO, J. « De l'intention critique », éditorial, dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, p. 4

## → L'éducation populaire politique vue et pratiquée par le Pavé : un bon déclencheur ?

En quoi cette nouvelle institution permet-elle de réinventer ou non l'éducation populaire dans une perspective d'éducation au politique, avec quelles caractéristiques spécifiques, au début du vingt-et-unième siècle et au regard de mon hypothèse de recherche?

L'éducation populaire politique désirée et expérimentée par le Pavé est-elle nouvelle, originale par rapport aux expériences précédentes d'éducation populaire et le cas échéant en quoi ? S'il fallait en caractériser le modèle, quels sont les éléments qui qualifieraient cette expérience ? Je propose de répondre à ces questions par un retour critique sur cette expérience par rapport à ma problématique d'une éducation populaire politique.

La pratique du Pavé cherche à mettre en œuvre les trois dimensions de ma problématique d'une éducation populaire politique : analyse et dénonciation d'un partage inégal, travail d'un imaginaire socio-politique alternatif, actes collectifs qui visent à transformer la société. Elle bute cependant sur des difficultés liées à la troisième dimension, celle de la transformation et de la perspective historique de cette transformation.

La pratique de la SCOP Le Pavé lie la question de l'émancipation à une critique en même temps réformiste (les réformes partielles ne sont pas à dédaigner) et radicale (idéal révolutionnaire) de l'ordre existant. Elle s'attache à la description des contradictions et des rapports entre forces sociales qui organisent la société et ceux qui s'y trouvent confrontés ou la subissent. Les dispositifs de sensibilisation (caractère pamphlétaire des conférences gesticulées) ou la pratique des récits de vie, ouvrent à une certaine radicalité, autorisation à critiquer, pour faire résonner chez les autres des questions, des contradictions...

L'approche du *Pavé* aborde en effet la dénonciation d'un partage inégal. Les grilles d'analyse de ce partage inégal ne font pas accord : il existe des divergences politiques sur l'analyse des causes de ce qui ne va pas et des débouchés c'est-à-dire sur la perspective de transformation sociale. Cette orientation est d'abord une manière de refuser le « on ne peut pas faire autrement » (la fin de l'histoire) en restant ouverte sur les manières de transformer. La coopérative met l'accent sur les apprentissages collectifs et les expérimentations dans une approche plus empirique de l'anti-capitalisme. Reste à approfondir l'accompagnement du décodage des nœuds de la domination en termes de méthodes. Le travail d'émancipation part des faits (expériences réelles, concrètes des dominations vécues), de leur tentative d'analyse collective pour atteindre les causes systémiques de la domination. Cette pratique lie critique artiste et critique sociale au sens de Boltanski et Chiapello, et critique écologique. Au-delà de ces sources d'indignation vis-à-vis du capitalisme cette pratique incorpore d'autres types de domination (féminisme notamment). Les actions du *Pavé* cherchent à la fois à lutter contre les exploitations, les aliénations et les dominations<sup>1910</sup>. Les pratiques proposées résonnent d'ailleurs avec les matières premières des indignations évoquées par le premier regroupement de la recherche-action (rôle de reproduction par les logiques d'Etat, langage et idéologie dominante, critique du capitalisme, question du travail et de sa production sociale, rapports de classe, etc.), et aux pistes d'émancipation dessinées en octobre 2003.

La coopérative vise aussi à entretenir un imaginaire socio-politique (concourir à garder l'avenir ouvert) par une réflexion collective sur la réalité décrite qui porte les aspirations d'un meilleur ordre social, du genre de société désiré, d'une société plus juste, d'une vie meilleure,

---

<sup>1910</sup> GARIBAY, F. et SEGUIER M. (coordination). *Pratiques émancipatrices*. (...). Op.cit., pp. 73-74

de plus de bonheur et de liberté. Ce travail passe par l'appropriation de connaissances, le débat d'idées, le jugement qui se réfère à des valeurs et fait place aux désirs et à la créativité (le travail de l'utopie). Cependant le travail de l'utopie, en tant que recherche de représentation du type de société alternative compatible avec une vie bonne que ces dynamiques d'émancipation visent, reste globalement peu outillé dans les stages.

Dans ma problématique d'une éducation populaire politique il est aussi question des « actes collectifs qui visent à modifier la réalité dans le sens des valeurs défendues, à créer des rapports de force ». Cette dimension est moins évidente à porter par la coopérative, et encore plus difficile à apprécier dans ses effets. Le Pavé mène plutôt des interventions nombreuses et ponctuelles, sauf dans le cadre de la « déformation continue 'Éducation populaire et transformation sociale' » (quoique les gens restent isolés dans leur institution respective), celui des diagnostics politique enfance-jeunesse (très localisé) et quelques exemples d'interventions qui connaissent des montées en puissance (et en réseau). Un des fondamentaux de la transformation sociale posé par le Pavé, le travail dans la durée, se trouve battu en brèche par l'activisme. En revanche, au terme de trois années d'existence, la coopérative a réussi à tisser des réseaux de personnes engagées et critiques prêtes à s'allier avec d'autres pour entretenir leur pouvoir d'agir. Les premiers effets de mise en relation entre ces réseaux commencent à porter leurs fruits. La coopérative souhaitera-t-elle et sera-t-elle en mesure de contribuer à fabriquer ces cadres d'alliances de ces réseaux pour créer un rapport de forces commun autour de certains enjeux de transformation sociale ?

Quant à la dimension d'autogestion économique par l'outil coopératif, les membres du Pavé ne se leurrent pas sur sa portée de transformation sociale. Cet outil coopératif sous la forme S.A.R.L. est ambivalent. Il est à la fois une opportunité réelle pour s'exercer à la démocratie dans l'entreprise en tant que travailleurs associés propriétaires de leur moyen de production pour mener l'éducation populaire espérée, et il est congruent avec la privatisation des politiques publiques, la marchandisation générale des activités et des rapports sociaux. Cette modalité d'organisation du travail d'éducation populaire accentue effectivement le processus de « privatisation » du public<sup>1911</sup>. Cette pratique de l'autogestion ne remet pas en cause le système, compte tenu du contexte technico-économique. L'autogestion économique peut même mener à une forme d'autodiscipline des travailleurs puisque les conditions de production y sont définies par l'extérieur.

Pour Partant le risque de certains de ceux qui les créent, serait de confondre nouvelles relations économiques et nouvelles relations sociales dans le travail (sauf à ses yeux certaines initiatives inspirées par un souci d'autonomie par rapport au système, dans le cas par exemple de néo-ruraux qui vivent pratiquement en autosubsistance)<sup>1912</sup>. A tout le moins, je considère pour ma part que ce type d'expérience est un gisement d'expérience communiste libertaire qui nourrit les réflexions et la maturation de l'appropriation collective de moyen de production en vue d'une réorganisation étendue du travail. Arriver à produire des pratiques et des discours qui inventent d'autres critères, peut avoir des répercussions ailleurs. « Chacun d'entre nous se choisit. En effet il n'est pas un de nos actes, qui, en créant l'homme que nous voulons être, ne crée pas en même temps une image de l'homme tel que nous estimons qu'il doit être (...) en se choisissant, il choisit tous les hommes. (...) L'acte individuel engage l'humanité toute entière<sup>1913</sup> ».

<sup>1911</sup> HELY, M. *Les métamorphoses du monde associatif*. PUF, 2009

<sup>1912</sup> PARTANT, F. *La fin du développement. Naissance d'une alternative ?* Première publication François Maspéro/éditions La Découverte. 1982. Actes Sud/Association La Ligne d'horizon. 1997, p 200 à 206.

<sup>1913</sup> SARTRE, J.-P. *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel, 1970, p. 25 et p.27

Les coopérateurs construisent de l'universel en décidant pour eux comment il faut vivre. « L'émancipation n'est pas quelque chose que l'on possède ou que l'on acquiert mais quelque chose que l'on fait qu'on produit <sup>1914</sup> ».

Quant aux questions sous-tendues par l'hypothèse de ma problématique d'une éducation populaire politique : en quoi cette expérience lutte-t-elle contre la division du travail et du savoir-pouvoir et instruit-elle rigoureusement les conflits ?

J'ai écrit que mon hypothèse supposait la déspecialisation de l'éducation populaire comme condition de sa politisation. C'est le cas de la SCOP Le Pavé au titre de son approche holiste des sources d'indignation et de sa sortie du registre du subventionnement direct (fin d'une tutelle exercée par une collectivité territoriale ou un ministère).

« Quel regard portez-vous sur le secteur de l'éducation populaire qui traverse actuellement une crise institutionnelle sans précédant depuis sa création ? »

« Le désengagement actuel de l'état constitue peut-être l'occasion pour le secteur de se poser la question de son institutionnalisation à travers le temps. Pour nous, l'éducation populaire est plutôt une démarche instituante pour ceux qui à partir d'une prise de conscience sur eux-mêmes et sur leur monde se mettent en route pour agir dans la société et changer les choses. Quand l'éducation populaire devient une institution organisée et omniprésente, elle perd sa capacité instituante et il arrive de surcroît que sa présence sur un territoire ou un quartier empêche de voir ce qui se fait de manière informelle, par des groupes non-institués. <sup>1915</sup> »

Cette transgression de la division se lit aussi lorsque la coopérative, par ses activités, revendique que le politique ou l'apport de savoir ne soit pas une affaire de spécialistes (contestation de la monopolisation de la politique et du savoir) et parce qu'elle (ré)intègre, avec une ambition de faire conflit :

- le champ du travail et de l'espace public (esprit public, débat de société) :
- le champ de la formation des adultes et de la culture,
- par des réponses à des appels à étude permettant aussi bien de toucher des gens dans le cadre de leur formation professionnelle, dans leur exercice militant (mandat politique, syndical, association de lutte), que sur leur temps de loisir et dans différentes branches de métier (par le biais des conférences via les comités d'entreprises notamment).

Le Pavé se positionne contre le cloisonnement des différents champs sociaux et pour la convergence des luttes. « Séparer le social, l'économique, le culturel » est considéré par les coopérateurs comme un marqueur de la domination. Cette pratique d'éducation populaire politique vise à forger des solidarités entre différentes situations d'insatisfactions, d'oppression, d'aliénation, c'est-à-dire à créer plus de porosité entre secteurs et statuts. Pelloutier au temps des bourses du travail recherchait déjà cette action horizontale, intersyndicale, vers la coordination des efforts de transformation.

« Pour nous les questions culturelles sont aussi des questions éducatives, les questions éducatives sont aussi des questions sociales, les questions sociales sont surtout des questions économiques, etc. Les réunir ne peut jamais se réaliser par une injonction de partenariat sur le mode 'travaillez ensemble', ainsi qu'en témoigne l'échec de nombreux dispositifs de politique de la Ville dont c'est pourtant l'obsession. Une réelle transversalité ne peut s'entendre que comme un travail contradictoire, c'est-à-dire des contradictions entre les différentes logiques de séparation pour repenser les problèmes dans leur globalité <sup>1916</sup> »

---

<sup>1914</sup> KOZLOWSKI, G. op. cit.

<sup>1915</sup> BRAULT, A. « Instruire pour révolter », op.cit.

<sup>1916</sup> Principes d'intervention, Mission pour l'accompagnement du collectif d'associations (...), op. cit.



Cette intention se traduit aussi dans les manières de demander à chacun de suspendre son pouvoir ou statut dans les comités de pilotages, les institutions, en parlant authentiquement, personnellement de son point de vue (pas en tant que porte-paroles des institutions). Enfin son fonctionnement interne cherche à traduire de manière cohérente cette contestation de la division du travail avec des limites de plus en plus perceptibles à cette démarche.

La pratique d'éducation populaire politique du Pavé accorde une place essentielle à la critique des processus de domination socio-économique, culturelle, politique, et plus difficilement à l'action collective en tant que telle. Ces processus de domination sont explorés par la Scop, notamment par les approches biographiques, les formes culturelles d'interpellation, les stages de « déformation » continue, tout en cherchant à tisser du commun entre les vécus de domination des différentes personnes. Cette orientation se traduit aussi par le développement d'une culture du conflit et du débat (s'exercer à la démocratie directe), pour rendre lisible et discutable au plus grand nombre les antagonismes sociaux, conflits d'intérêts et de légitimité (fondamental partagé du pavé sur le travail des contradictions), ma deuxième condition de l'éducation populaire politique.

En revanche la question de l'instruction rigoureuse des conflits sur le terrain et entre les coopérateurs reste un défi. La pratique du Pavé entraîne plus souvent les groupes sur le temps de l'expression des contradictions (le premier temps de la définition de la démocratie selon Ricoeur) que sur leur instruction (analyse, délibération et arbitrage des contradictions) et que sur l'action collective qui en découlerait.

Quels seraient les repères caractéristiques d'une éducation populaire politique telle que pratiquée par le Pavé ?

La coopérative cherche à stimuler les débats politiques dans une orientation critique du capitalisme à partir d'une mise à jour des contradictions vécues dans les réalités concrètes. Pour cela elle postule des capacités à chacun en s'intéressant à ce qu'on peut faire sous cette supposition, mais elle entend aussi entretenir les ressources, les savoir-faire par un travail collectif et des apports (au-delà du répertoire de conduites et de significations des personnes pour encourager la réflexion) et l'action collective de transformation des réalités.

« Le pari de l'éducation populaire, le seul qu'elle doive et puisse tenir sous peine de dériver la pervertissant, c'est faire que les forces aliénantes des rapports sociaux subis par les individus soient transformées par ces mêmes individus en forces émancipatrices et en puissance d'action. C'est ce que nous appellerons le processus générique de l'éducation populaire qui ne prend sens et ne se comprend que dans le travail de transformation et de dépassement par les individus eux-mêmes des contradictions dans lesquelles ils sont pris. L'éducation populaire se donne pour tâche de les identifier, de les faire s'exprimer, de les traduire en langages et ainsi de les dépasser dans de nouvelles configurations mentales et sociales mettant en mouvement l'intelligence et les pratiques actives des individus<sup>1917</sup> ».

A la différence de l'éducation au politique scolaire de Mougnotte (consommateur éclairé, isolé, désincarné, privé de références plurielles à l'histoire des dominations et aux mouvements d'émancipation et d'action de transformation<sup>1918</sup>), dans son approche de l'éducation populaire politique Le Pavé cherche à :

---

<sup>1917</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. (...)*, op. Cit. P. 91

<sup>1918</sup> cf chapitre II.1.2.2

- mettre en valeur l'expérience personnelle, le témoignage<sup>1919</sup>,
- reconnaître le caractère indissolublement émotif (place pour la subjectivité, l'ardeur la fougue, les passions, la vivacité) et cognitif (importance de comprendre le monde qui nous entoure) de la conscience,
- stimuler le questionnement, le doute et la volonté de transformation des institutions, notamment par la provocation, le dérangement et la création d'espaces collectifs de pensée libre
- alterner théorie-pratique, en défendant le droit à l'expérimentation et le passage à l'action
- entretenir la créativité dans le militantisme, la diversité de ses répertoires (toutes les formes de résistance à l'oppression),
- la non spécialisation (transgression des divisions entre certaines missions de service public, entre différents statuts,...) vers des coordinations, convergence de luttes
- un entraînement à la démocratie directe. Dans la grammaire générale de l'exploitation, la dénonciation du différentiel de pouvoir, peut dans certains cas de figure être orienté vers le retour à l'équilibre par la recherche d'une redistribution du pouvoir officiel correspondant à la distribution du pouvoir réel, c'est-à-dire l'autogestion<sup>1920</sup>. C'est le cas de la coopérative, ce qui la situe dans le modèle idéal typique de la démocratie directe.
- la radicalité : en ce sens, la stratégie du Pavé assume bien une dualité de fonctions, dans le court terme, il conduit la lutte pour l'amélioration quotidienne des conditions de vie et de travail ; dans le long terme il vise à une transformation radicale de l'ordre social, c'est-à-dire du système capitaliste (qui suppose des alliances et convergences).

Enfin, j'ai indiqué dans ma problématique (partie II.3. de cette thèse) que « le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres<sup>1921</sup> ». L'émancipation concerne dans la pratique du Pavé effectivement ces trois dimensions. La coopérative tente d'articuler ces trois pôles<sup>1922</sup> par sa pratique d'éducation populaire politique tant dans son fonctionnement interne que dans ses propositions de formation. Certaines activités, séquences ou consignes pouvant déplacer le centre de gravité entre ces trois perspectives :

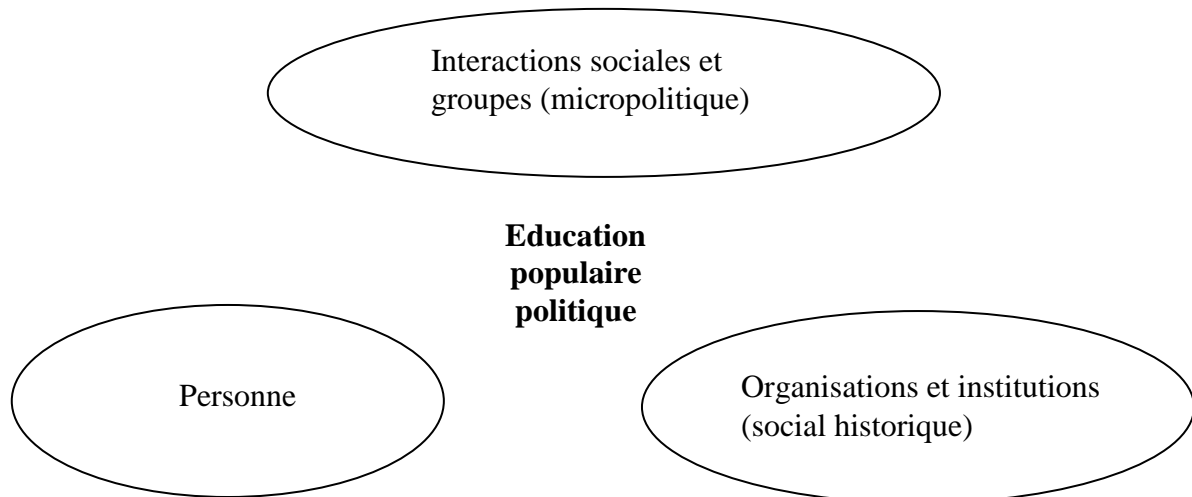
---

<sup>1919</sup> BLONDIAUX, L. « Démocratie délibérative versus démocratie agonistique ? Le statut du conflit dans les théories et les pratiques de participation contemporaines » dans *Raisons Politiques*, N°30, 2008, pp. 131-147

<sup>1920</sup> BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. op. cit. P. 464

<sup>1921</sup> CHARLOT, B. *Le rapport au savoir*. Anthropos, 1997, p. 90

<sup>1922</sup> ARDOINO, J. *Education et politique*. op. cit.



Dans cette action d'éducation populaire politique, l'originalité de l'approche du *Pavé* consiste à recourir, de manière souple, à une diversité de registres vers un agencement multiréférentiel de dispositifs producteurs de désirs. « Parce que la gauche a besoin, de manière vitale, que les gens pensent, c'est-à-dire aussi qu'ils imaginent, sentent, formulent leurs propres questions et leurs propres exigences, déterminent les inconnues de leurs propres situations <sup>1923</sup> ».

Ce troisième sous-chapitre apporte quelques indices des effets de l'activité étudiée. Ils témoignent de la libération d'une parole critique impliquée, de la publicisation de ces pensées libres, de l'apprentissage de méthodes d'éducation populaire, et d'un outillage intellectuel, qui procurent de l'espoir, des désirs, de l'ardeur. Les nouvelles contradictions quant à elles découlent des effets que cette démarche ne produit pas, à savoir la transformation des réalités sociales. Certes, les coopérateurs, à travers leur travail d'éducation au politique peuvent s'appuyer sur le fait qu'ils contribuent à garder l'avenir ouvert, en changeant la représentation que les protagonistes se donnent de la situation et de certains éléments qui la conditionnent, mais leurs interventions ne semblent pas transformer les pratiques institutionnelles <sup>1924</sup>. Ceci étant, à partir du postulat de la reconnaissance de la capacité d'exercice politique populaire, cette expérience jongle avec différents dispositifs qui empreintent à plusieurs registres selon les situations pour instruire de manière vivante les conflits. Cette approche multiréférentielle <sup>1925</sup> est en mesure de réunir plusieurs dimensions qui font défaut à l'éducation au politique scolaire et qui pourraient bien en ce début du XXI<sup>ème</sup> siècle être utiles à ceux que la réalité indigne (cf postface).

<sup>1923</sup> DELEUZE, cité par STENGERS, I. conférence consultable à l'adresse suivante

<http://www.videobaz.be/2007/07/reunion-pleniere-2-quelques-contributions-generales-au-debat-26-juin-9h>

<sup>1924</sup> Ce en quoi ils partagent le constat des auteurs ARDOINO, J. et LOURAU, R. *Les pédagogies institutionnelles*. PUF, 1994. Pp. 50-51

<sup>1925</sup> ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, pp. 15-34 et ARDOINO, J. *Education et politique*, op. cit. p. 15

Par rapport au processus de départ de la recherche-action ce dernier chapitre de la thèse prolonge la phase correspondant à la troisième étape. Ce groupe a choisi la voie d'une création institutionnelle, une association égalitaire d'éducateurs populaires, susceptible de proposer à un public large une éducation au politique visant l'émancipation et la transformation sociale. Les quatre modes d'action du Pavé (les récits de vie, les dispositifs d'interpellation publique, la pratique d'une démocratie directe et l'action collective) ont un principe actif commun : le travail ardent des contradictions. C'est ce même principe qui guide le choix de l'autogestion comme modalité d'organisation du travail. Ce principe permet de ne pas se débarrasser en interne des contradictions liées aux problèmes de la déhiérarchisation des pouvoirs et des savoirs, ou de la démocratie dans l'entreprise. Cette tentative interne et externe de conjuguer l'irréductible singularité des individus avec la force du collectif peut produire des alliances inédites. Les actions d'agitation populaire et d'éducation au politique proposées semblent produire une poussée critique instituante par une sorte d'agencement multiréférentiel de dispositifs producteur de désirs. Mais, cette capacité à tenir sur la crête des contradictions en externe et en interne, est mise à l'épreuve. Les circonstances actuelles de l'expérience comportent à la fois des éléments favorables et défavorables à la reformulation de ces contradictions. L'élément favorable concerne la naissance de nouvelles structures susceptible de bousculer utilement les principes du *Pavé* en train de se figer et de permettre de les réélaborer à la faveur de la critique de ces autres groupes et d'autres expériences d'éducation populaire politique, en s'appuyant sur des savoirs profanes et savants. L'élément défavorable tient au suractivisme de la coopérative qui tend à priver l'équipe du temps de recul et de dépliage de ses contradictions pour réussir à poser et travailler ses propres questions.

## Postface

Ce dernier chapitre de l'enquête (III.2.3) est à la mesure de l'économie générale de la thèse. J'ai fait le choix de ne pas aller plus loin dans mon traitement des données sur l'expérience du Pavé, compte tenu des objectifs de la thèse, de son volume déjà atteint. Il ne m'a en effet pas semblé judicieux d'envisager une nouvelle procédure d'investigation approfondie sur l'expérience de la *SCOP Le Pavé*. Ce deuil n'a pas été facile et ce d'autant plus que cette thèse est une des premiers écrits publics « savants » sur l'expérience du Pavé et la recherche-action. J'espère que d'autres chercheurs continueront d'investir ce terrain : une autre thèse est déjà en cours à partir du champ d'étude des universités populaires, d'autres travaux d'étude (mémoires) ont été réalisés ou ont été lancés sur l'action d'éducation populaire du Pavé. Au-delà de la période étudiée dans la thèse (2007-2010), je propose donc d'achever cette enquête par quelques indications factuelles sur l'essor des activités de la coopérative d'éducation populaire Le Pavé. Les éléments quantitatifs réunis témoignent directement d'un accroissement des activités et indirectement du succès que rencontrent les propositions de cette coopérative. Ces éléments brossent le tableau d'une fréquentation croissante : les statistiques les plus récentes recouvrant également les effets de la création en cours de nouvelles structures d'éducation populaire inspirées du Pavé et dont les activités naissantes sont encore pour partie hébergées par cette dernière. J'ai sélectionné cinq séries d'indicateurs synthétiques de cet essor : le chiffre d'affaires, les journées de formation, le nombre de conférences, la fréquentation du site et les désirs de se créer des organisations d'éducation populaire coopératives s'inspirant du Pavé et, ou de s'allier à ces aventures collectives.

Le premier indicateur retenu, accessible et illustratif, est le chiffre d'affaires. L'exercice 2009-2010 de la coopérative s'élevait à 215 916 euros hors taxe, lorsque le premier exercice du Pavé sur 18 mois (2007-2008) représentait 165 000 euros et celui de la deuxième année comptable (2008-2009) : 179 000 euros (dont à titre indicatif 16 500 euros de vente de produits dérivés c'est-à-dire de livres et de DVD et 126 000 euros de masse salariale) pour un résultat net d'exploitation de 524 euros. L'exercice en cours est estimé à environ 310 000 euros (H.T.), ce qui signifie quasiment une augmentation de 50 %, entre le démarrage de l'activité et 2011, sachant qu'une partie d'activités est cette année facturée par le Pavé pour les structures nouvelles (environ 20 000 euros).

A cette estimation correspond également une deuxième série d'indicateurs, celui de l'augmentation du nombre de commanditaires et d'heures de formation. D'une part, le compte clients de la coopérative révélait 125 clients pour l'année 2009-2010. Il est estimé pour l'année en cours à 180 (dont 153 enregistrés sans compter la période de juin et juillet 2011). D'autre part, les chiffres utilisables pour estimer le nombre de stagiaires de la formation professionnelle continue (qui ne représentent qu'une partie seulement des activités de formation et donc des stagiaires) connaissent le même accroissement sensible. La première année d'exercice 2007/2008 (sachant que le bilan a été établi sur 18 mois), le bilan de la formation professionnelle continue signale 69 stagiaires et 1128 heures de formation. L'année suivante 2008-2009 (sur 12 mois), le nombre de stagiaires s'élève à 169 pour 2208 heures. En 2009/2010, ce même indicateur atteint le nombre de 374 stagiaires et 7035 heures/stagiaires.

Le troisième indicateur concerne une partie des actions culturelles d'interpellation : les conférences gesticulées de la coopérative. Sachant qu'une conférence réunit de 30 à environ 350 personnes par conférence (voire plus dans quelques circonstances), les chiffres suivants

correspondent au nombre de conférences gesticulées présentées et vendues par le Pavé par année civile, soit au total 224 conférences pour l'instant.

Année	2007	2008	2009	2010	2011
Nombre de conférences	28	42	55	61	au moins 38 jusqu'à juillet

En ce qui concerne enfin la diffusion par internet de l'éducation populaire politique rêvée et fabriquée par le Pavé, les statistiques du site internet de la SCOP témoignent aussi d'une forte fréquentation. L'abonnement lié au trafic du site a dû être modifié à trois reprises parce qu'insuffisant pour la fréquentation. Le chiffre de visites sur l'année 2010 en cumulant leurs enregistrements mensuels s'élève à 356 258 étant entendu qu'une personne peut effectuer plusieurs visites. En moyenne et pour information, sur une semaine d'avril 2010 (semaine du 9 au 15) la moyenne journalière était de 922 visiteurs qui ont parcouru 30 000 pages du site. Les statistiques 2011 montrent une augmentation plutôt significative de la fréquentation. Pour la semaine du 23 au 29 juillet 2011, la moyenne de visiteurs est de 1223 par jour.

Mois	Jan	fev	mars	avr	mai	juin	juil	aout	sept	oct	nov	dec
Visites 2010	9.561	7.067	12.892	14.768	11.287	25.039	13.758	22.793	76.651	87.714	39.162	35.566
Visites 2011	35.899	26.748	27.824	24.458	23.230	24.009						

Le pic de fréquentation de septembre, octobre 2010, correspondrait au visionnage très important d'extraits de la conférence « inculture(s) sur le travail » qui porte plus particulièrement sur les retraites : en pleine période de durcissement du mouvement social lié aux réformes du système de répartition. Le mouvement social qui a démarré en mars 2010 s'est renforcé autour de la rentrée scolaire à l'automne. Le site a alors connu des augmentations particulières du nombre de visites. Les extraits de cette conférence gesticulée étaient accessibles par ailleurs sur différents sites internet (téléchargeables gratuitement). Le total des vues enregistrées atteint le million de visites, sans compter celles effectuées sur le site du Pavé (ni les auditeurs directs de la conférence lorsqu'elle a été présentée dans différents sites). Sachant que deux extraits étaient en ligne (deux morceaux), le nombre de vues peut donc correspondre à des personnes qui sont allées au moins deux fois sur les sites pour visionner un deuxième extrait. L'adresse du site du Pavé est d'ailleurs indiquée sur de nombreux sites (de forums sociaux locaux, de collectifs, d'associations, économie sociale et solidaire, de comités locaux Attac, de forums de discussion de groupes politiques NPA, de radios, de syndicats -« des bons plans pour surfer subversivement »- qui proposent par exemple la consultation de l'atelier de désintoxication de la langue de bois...).

Le dernier indicateur est d'une autre nature. Il est en partie lié au choix stratégique de la SCOP Le Pavé de ne pas grandir (en taille d'entreprise coopérative) d'où la proposition faite à ceux à qui l'expérience donne envie de pratiquer ce type d'éducation populaire, de créer le cas échéant de nouvelles structures coopératives. En mars 2011, le Pavé accompagnait trois collectifs dans leur processus de création de structures d'éducation populaire coopératives, et recensait d'autres souhaits analogues (Marseille, Hautes Alpes, Metz, Paris, Angers) ou des désirs de s'allier sous d'autres formes (Lille, Rennes...).

Cette partie traitait de la troisième et quatrième direction de recherche de ma thèse : d'une part identifier les épreuves de grandeur au sein de la recherche-action (montée de la conflictualité), et d'autre part cerner les apprentissages émancipateurs et les effets de transformation vécus par le groupe. Cette enquête s'est prolongée dans un des terrains de cette transformation pour étudier l'éducation populaire politique réinventée par le Pavé. Qu'apporte ce chapitre « Controverses, effets d'émancipation et de réinvention » à ma thèse ?

Par mon choix théorique d'accorder une place centrale à la critique dans l'éducation au politique, je me suis intéressée au travail de fabrication de représentations clivées du monde tel qu'il est et tel qu'il devrait être, et à la manière dont s'instruisaient collectivement ou non ces jugements. Ce travail sur les matériaux langagiers a permis d'avoir accès à l'intense activité idéologique du groupe et aux grammaires politiques concurrentes pour la définition légitime de la situation. La critique culturaliste et la critique sociale se sont tendanciellement opposées, de sorte que le grand groupe s'est enfermé dans cette polémique stérilisante pour la pensée comme pour l'action. Par rapport à ma problématique d'une éducation populaire politique, l'analyse de ces écueils m'a permis de mettre l'accent sur le besoin de pratiquer des méthodes pédagogiques variées en fonction des styles d'apprentissage et des situations pour animer la construction contradictoire des problèmes. Pouvoir s'instruire de la nature et du contenu des désaccords serait infiniment plus précieux pour s'émanciper et tenter de transformer les réalités insatisfaisantes. Un débat contradictoire dans une perspective plus dialectique et dialogique (c'est-à-dire une acceptation forte de la pensée critique, se fondant sur une confrontation d'arguments opposés<sup>1926</sup>) permettrait de voir en quoi le problème des autres concerne les uns et réciproquement, donc d'en faire un problème commun.

J'ai ensuite apprécié le caractère émancipateur et transformateur de cette recherche-action en éducation au politique. Du point de vue de l'émancipation des émancipateurs avoir reconnu et tiré des enseignements de leurs échecs a été beaucoup plus formateur que dissenter des certitudes de chacun. Cette autocritique soulève des difficultés quant aux conditions du croisement des savoirs, à l'autogestion et à l'instruction des conflits (la temporalité, la relation dialectique entre connaissance et action, la prise en compte de la subjectivité en jeu, ...). L'analyse des transformations vécues par les personnes montre que l'émancipation prend sa source dans des processus interagissant entre dynamiques d'implication, de mobilisation et de reconnaissance, dynamiques d'élucidation notamment langagières (impliquant des confrontations croisées), et dynamiques de reconstruction, réinvention, expérimentation.

J'ai enfin étudié dans les pratiques d'éducation populaire politique menées vers un public large par une coopérative nommée le Pavé, issue de la recherche-action. Cette enquête montre que la création d'un cadre collectif de travail libérateur a généré des effets de réinvention sur le type d'éducation populaire pratiquée par ses membres. Les quatre modes d'action du Pavé (les récits de vie, les dispositifs d'interpellation publique, la pratique d'une démocratie directe et l'action collective) proposent le travail ardent des contradictions comme principe d'éducation au politique. Son caractère populaire consiste en des méthodes pédagogiques qui essaient de relever le double enjeu de désapprendre au peuple qu'il ne sait pas (ce que Castoriadis nommait une contre éducation politique) et de cultiver le désir d'en savoir plus, pour mettre à jour les possibilités non réalisées de chaque personne dans les groupes, organisations et institutions auxquels elle participe.

---

<sup>1926</sup> ALHADEFF, M. « Les enjeux de la critique dans le paysage anglo-saxon de l'éducation(...) », op.cit. pp.133-134

## Note d'exploitation des résultats de la recherche

La recherche a porté sur une exploration d'une éducation populaire politique au début du XXI<sup>ème</sup> siècle, au travers d'un terrain d'étude, une recherche-action dans les milieux de l'éducation populaire et son prolongement dans l'action de la coopérative Le Pavé. Cette synthèse réunit à l'issue de l'enquête des enseignements en termes de pédagogies d'une éducation populaire politique favorable à des logiques d'émancipation individuelle et collective.

---

« L'éducation populaire politique » puise dans des pratiques anciennes et actuelles, au sein et au-delà du champ reconnu de l'Education populaire en France, en Europe et principalement en Amérique. L'adjectif « Populaire » évoque à la fois, une conscience critique permanente des intérêts divergents entre classes sociales, et une longue tradition de culture de résistance<sup>1927</sup>, à la toute puissance du capitalisme, et à tout autre projet politique qui viserait à priver les êtres humains de leur historicité.

L'enquête de terrain confirme le caractère toujours inachevé de l'éducation populaire politique en tant que liée à la notion centrale d'émancipation. L'émancipation est une idée « qui dépasse toujours la pratique à laquelle elle conduit (...) l'émancipation n'est, que si elle est approfondie, que si elle est en mouvement, que si elle est élargie, comme la démocratie d'ailleurs. Ainsi elle est toujours à faire, refaire et à poursuivre.<sup>1928</sup> ». L'analyse des données empiriques invitent à penser le rapport au politique comme le fruit de processus situés et élargis, eu égard, à l'expérience des personnes, à la genèse sociale de la conscience, et au contexte. Cette manière d'aborder la politisation résonne avec des travaux de Science Politique qui préconisent d'adopter une approche processuelle pour analyser la politisation (Siméant<sup>1929</sup>), ou l'accès à la compétence civique (Talpin<sup>1930</sup>). Les apprentissages dont il est question dans cette thèse ne peuvent s'acquérir seul et sans un environnement stimulant favorable. Je souligne dans l'éducation populaire politique cette dimension sociale des apprentissages, centrale et première dans le développement mental (rôle d'autrui et des activités partagées avec autrui). Les processus de politisation apparaissent en effet fortement dépendants des relations avec des autrui significatifs (parents, amis, collègues ou leaders) et peuvent évoluer tout au long de la vie<sup>1931</sup>, a fortiori quand ces relations soutiennent dans la durée les transformations (cas de la recherche-action par exemple).

Les interactions au cours des expériences étudiées montrent que l'action éducative n'intervient pas sur un seul processus, mais sur une configuration de processus d'apprentissages interdépendants, que j'ai repéré à l'aide d'indices relevés dans les effets de la recherche-action (chapitre III.2.2.1. « Indices d'émancipation collectifs et individuels » et III.2.2.2. « Analyse des effets au niveau des représentations des participants »). Ces derniers varient selon l'histoire de chaque personne, ses expériences préalables et sa situation. « Une action éducative intervient obligatoirement sur des processus affectant déjà des sujets

---

<sup>1927</sup> NOSSENT, J.-P. « Revenir aux sources de l'éducation populaire » dans *Politique*, N°51, octobre 2007

<sup>1928</sup> LACROIX, J.-G., « Pour une nouvelle éthique de l'émancipation », op.cit.,p.303

<sup>1929</sup> SIMEANT, J. « Un humanitaire 'apolitique' ? Démarcations, socialisations au politique et espaces de la réalisation de soi » dans LAGROYE, J. (Dir.) *La politisation*. Belin, 2003, p. 169

<sup>1930</sup> TALPIN, J. « Ces moments qui façonnent les hommes. Eléments pour une approche pragmatiste de la compétence civique », *Revue Française de Science Politique*, vol. 60, N°1, 2010, pp 91-155

<sup>1931</sup> SAWICKI, F. et SIMEANT, J. « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français » dans *Sociologie du travail*, N° 51 (1), 2009, pp.97-125



individuels et/ou collectifs»<sup>1932</sup>. Ces enseignements ne signifient pas qu'ils sont valables indépendamment d'un public ou d'un environnement. Ils permettent de produire une connaissance utile à ceux qui entendent expérimenter des formes d'éducation populaire politique au début du vingt-et-unième siècle. De même qu'ils ne sont pas exclusifs d'autres moyens et arènes pour se politiser, ni ne suffisent à produire à eux seuls des effets de transformation sociale.

Si l'éducation populaire politique n'est pas omnipotente, elle peut en revanche chercher à créer un environnement propice (créer les conditions de travail des problèmes), pour que les individus exercent un contrôle conscient et volontaire de leur activité et puissent œuvrer collectivement à la transformation des réalités qu'ils subissent. La recherche menée donne à voir des repères et modalités d'un tel environnement qui, plutôt que d'inhiber ces processus, serait susceptible de les encourager. Lesquels ont été mis en valeur par les expériences étudiées et avec quelles spécificités liées à l'héritage de l'éducation populaire ?

L'originalité de cette thèse par rapport à l'éducation au politique scolaire consiste dans l'articulation par l'éducation populaire politique de ces trois dimensions :

- de dynamiques d'implication, reconnaissance, mobilisation (le temps de l'indignation)
- de dynamiques d'explication (le temps de l'intelligibilité et du débat)
- de dynamiques d'émancipation (le temps de la reconstruction et de l'action de transformation de la réalité)

#### **a) Des dynamiques d'implication-reconnaissance-mobilisation (le temps de l'indignation)**

L'éducation populaire politique cherche à créer les conditions favorables à une politisation pour l'émancipation et la transformation sociale. On n'émancipe pas quelqu'un, de même qu'on ne peut apprendre à la place de quelqu'un. Le caractère volontaire et existentiel de la démarche procède d'un engagement libre. L'émancipation n'est possible que si la personne saisit ce qu'elle peut en faire (intentionnalité). Elle suppose une exploration de ce dont elle veut s'émanciper, ce qui passe par l'implication dans une situation concrète insatisfaisante. « Chacun d'entre nous a à trouver un chemin qui lui soit propre, à partir de ce qui pèse sur lui, des formes spécifiques que revêtent les relations sociales dans lesquelles il est 'pris' et des formes singulières de son assujettissement <sup>1933</sup> ». De ce point de vue, cette tentative met en œuvre le premier des critères d'éducation populaire selon Carton <sup>1934</sup> : celui de l'implication de soi dans l'action. « L'implication personnelle touche au degré d'inconnu, de déstabilisation ou de mise en danger de lui-même auquel il consent, de façon à ce que cette action soit instituante avec lui et non pas instituée par lui ». La recherche-action a commencé par cette phase d'implication-mobilisation (cf III.1.1 L'expression première des indignations). La création de la coopérative Le Pavé correspond à une double nécessité : l'émancipation de ces émancipateurs, et conséquemment leur intention de mener à bien des actions plus libératrices avec d'autres publics. Celle-ci supposait de revenir à une perspective holistique de l'éducation populaire qui passait pour ce groupe, par s'affranchir d'une tendance de longue portée à la restriction du champ de l'éducation populaire au loisir récréatif, et par des méthodes qui prennent en compte la personne toute entière (non morcellée).

---

<sup>1932</sup> BARBIER, J.-M. « L'éducation : ni prométhée ni sisyphé, une intervention » op.cit. p. 202

<sup>1933</sup> ROCHE, P. « Paroles, savoirs, œuvres, émancipations » dans MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. op.cit. pp.107-109

<sup>1934</sup> CARTON, L. « Six critères possibles qualifiant une action d'éducation populaire », op.cit.

Cette dynamique d'implication ne peut prendre place que dans un cadre libérateur. Ce cadre vise à mettre en confiance, à proposer des relations les plus sincères possibles, pour engendrer la qualité de l'écoute, du dialogue entre les personnes, qui vont aider à dire vrai et à se sentir en sécurité pour le faire. Le groupe qui partage ces vécus doit être suffisamment accueillant (l'écoute est privilégiée). Cette confiance ne vaut que pour ce groupe et ce moment particulier. Dans les organisations les personnes sont principalement sollicitées comme agents, exécutants. Il faut un espace d'autorisation qui permette de prendre le temps de se raconter et nommer sa vision du monde (*dire le monde tel qu'il est*), dire ce qui fait qu'il ou elle est là, son engagement à lui ou à elle, ses questions, ses préoccupations. Il n'y a pas de rapport au savoir sans rapport du sujet à ce savoir<sup>1935</sup>. La dimension d'autorisation de l'usage du mot « politique » quant à elle cherche à fournir une légitimité nouvelle : faire prendre conscience de son pouvoir, de sa possibilité d'influer sur le monde, d'un horizon possible de transformation contre la résignation et la définition monopolistique de la politique. Elle part du postulat de la confiance en la capacité critique et politique de tout individu et groupe d'être sujet de son histoire et de l'histoire. A la différence de l'injonction à l'éducation du Peuple de la IIIème République, le peuple est considéré comme politiquement compétent. L'éducation populaire politique fait apparaître des perspectives de changement, en invitant à la transgression de la spécialisation de l'activité politique, à partir de l'expérience des personnes et plus particulièrement de vécus d'indignation. Cette dynamique d'implication met en valeur les désirs, la sensibilité, l'affect, à la base du mouvement, de l'engagement. Elle ne cherche pas à séparer dimension affectuelle et intellectuelle. Même l'éducateur populaire politique agit avec ardeur, enthousiasme, et aussi parfois colère (indignation).

L'éducation populaire politique étudiée propose ainsi de faire appel aux témoignages d'expériences (notamment en faisant appel aux récits de vie). « L'implication dans des situations concrètes se traduit par des descriptions et narrations de faits, d'événements vécus ou de difficultés rencontrées<sup>1936</sup> ». Elle prend en compte l'existence entière des gens et leurs questions pour proposer un travail de politisation. Dans ses propositions à l'adresse d'autres groupes (conférences gesticulées, ateliers de résistance, consignes de préparation d'un débat, déformation continue), la SCOP Le Pavé comme la recherche-action en éducation au politique, sollicite les expériences vécues des personnes pour mettre à jour les contradictions sous-jacentes à des situations concrètes impliquantes. Dans cette orientation, l'éducateur et l'éduqué doivent apprendre en même temps l'un de l'autre et de leur action commune pour créer une relation nouvelle et surmonter les contradictions existantes. Faire part de son vécu, des faits problématiques (de domination, d'exploitation, d'aliénation) confère toute son importance à la dimension de l'intentionnalité dans l'apprendre. « Apprendre nécessite toujours une *intention* (...) même implicite. Il est motivé par un besoin, un désir, un manque : une question qui interpelle l'apprenant par exemple »<sup>1937</sup>. L'invitation aux récits individuels explore cette intentionnalité, du pourquoi faire : qu'est ce qui bloque son action, pourquoi on ne veut plus continuer comme cela, pourquoi on est insatisfait, quelles contradictions nous traversons... S'autoriser à dire le non dit : « ce qui d'ordinaire ne peut l'être car baillonné, objet d'un interdit, d'un tabou, d'une stratégie ou d'un mécanisme de défense (...) »<sup>1938</sup>.

<sup>1935</sup> CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos, 2002

<sup>1936</sup> HANSOTTE M. *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. 2<sup>ème</sup> édition. De Boeck, 2008

<sup>1937</sup> GIORDAN, A. « Complexité et apprendre. Formations professionnelles et entreprises apprenantes », communication pour la Conférence au Grand Atelier MCX *La formation au défi de la complexité*, Lille 18- 19 septembre 2003

<sup>1938</sup> ROCHE, P. op. cit.

Elle libère une parole critique, qui permet de dire ses doutes, ses désirs, de commencer à nommer ce qui rend étranger à soi-même (aliénation), contre la chosification, l'assujettissement, pour formuler des enjeux réels d'émancipation. La narration va faire apparaître les événements qui paraissent signifiants pour la personne et la vie unique du narrateur : « l'importance névralgique du récit comme passage du je dis au dire JE »<sup>1939</sup>. Les récits expriment des évaluations des événements, des jugements (des conceptions du monde) : attentes déçues ou insatisfaites et, pouvant éventuellement être modifiées en cours de route. La narration va permettre un retour sur l'expérience, ressaisie a posteriori, et potentiellement une interprétation nouvelle. Le langage démultiplie une certaine forme de réflexivité du sujet sur son action, sur lui-même et le contexte de l'action. La mise en mots est un préalable à une réorganisation de la pensée et de l'expérience subjective. « Passer de l'acte au vécu et du vécu au dire dialectise le rapport du sujet à lui-même et aux autres »<sup>1940</sup>.

Cette dynamique d'implication et de mobilisation s'appuie sur les vécus d'injustice pour explorer de manière dialectique les dominations et les potentiels d'émancipation, les raccorder à des préoccupations politiques. Par une stimulation à l'expression des faits qui indignent les participants, l'éducation populaire politique cherche à déclencher la réflexivité et l'action collective. La socialisation de ce sentiment d'injustice est fondatrice du politique et le recours au témoignage permet de compter chacun pour un. Comme dans la pédagogie de Paulo Freire, la méthode prend sa source dans les relations d'oppression concrètes que vivent les gens, pour décoder ensemble ces situations, stimuler les débats politiques à leur sujet, vers une action de transformation de la réalité. La construction d'une conscience critique par et dans le groupe est posée comme la condition de toute transformation.

La logique d'action au cours de ces dynamiques est celle de l'ancrage et du rattachement (« faire classe »). Cette dynamique donne accès à la dimension « mémoire »<sup>1941</sup> de chacun et à l'histoire (pas de table rase). En partageant les expériences antérieures des personnes, leurs références, se reconstitue une autre lecture de l'histoire avec ses propres mots, le « d'où l'on vient » s'éclaire, pour pouvoir ensuite se projeter. Freire faisait référence à une éducation qui offre « des instruments de résistance aux forces de déracinement »<sup>1942</sup>. Cette mise en mots permet de dessiner le contenu concret universel et de comprendre comment se structurent les différentes connaissances et les imaginaires socio-politiques pour chaque personne ou groupe en particulier (ses conceptions selon Giordan) : Nous (et souvent la découverte de plusieurs Nous) et JE. Une culture commune se fabrique progressivement (identités collectives), un « Nous » porteur d'une exigence de normes nouvelles qui fait agir (mobilisation). L'émancipation étant dialectiquement liée à l'aliénation qui est multiple, et à la solidarité (faire collectif, faire classe), les témoignages, les récits de vie, de mémoire des luttes, contribuent à forger ensemble une culture de résistance (des pratiques et des valeurs qui lient les gens). « La narration donne à nos engagements des racines »<sup>1943</sup>. Une démarche possible d'enrichissement de ce « Nous » repose sur la co-production d'une mémoire sociale. C'est le cas de l'exercice utilisée par deux groupes de la recherche-action puis par la SCOP Le Pavé « petite histoire-grande histoire », ou dans l'action de l'association UN au Sénégal (partie prenante dans la recherche-action) qui propose aux villageois de retrouver leur histoire (par un inventaire de leurs ressources, des traces) pour entretenir une culture commune.

<sup>1939</sup> BRODA, J. et ROCHE, P. « Autour du lien savant : savoirs et savoir se dire » dans *Formation emploi*, N°41, 1993, p.55

<sup>1940</sup> idem, p. 68

<sup>1941</sup> La constitution de la mémoire sociale d'un groupe. cf GARIBAY, F. et SEGUIER, M. op.cit. p.235

<sup>1942</sup> FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. 3<sup>ème</sup> éd. Cerf, 1974, p. 94

<sup>1943</sup> HANSOTTE, M.op. cit., p. 218

Dans la typologie des formes historiques d'éducation populaire politique, d'autres exemples y font écho : travail sur la mémoire collective pour mieux comprendre la société, son fonctionnement et transmettre des outils de luttes. C'est le cas de Pelloutier dans les bourses du travail à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, des enquêtes sur les expériences militantes dans les Cahiers de Mai autour de 68, des films du Groupe Medvedkine<sup>1944</sup> à Sochaux qui défendent que les actions de solidarité des grévistes menacés de licenciement dans l'entreprise Rhodia en 1967 forment leur contre-culture. Plus près de nous dans le temps, des universités populaires dites alternatives transmettent l'histoire des mouvements d'émancipation... « En effet comment affronter le futur si nous ne savons, ne pouvons, ne voulons pas faire référence au passé ? Si l'histoire individuelle et collective est vécue comme toujours stigmatisée, dévalorisée ? Si nous ne pouvons construire nous-mêmes notre façon de dire et lire l'histoire ?<sup>1945</sup> ».

Au travers de l'enquête j'ai observé que cette dynamique d'implication-reconnaissance-mobilisation était une des conditions de la qualité des échanges critiques et de l'action collective. Les travaux de Talpin sur l'implication des classes populaires dans les budgets participatifs aboutissent à des interprétations voisines : il faut que le locuteur soit suffisamment confiant en sa position (souvent grâce au soutien du groupe) pour se sentir autorisé à exprimer son désaccord : plus les personnes sont conscientes de leur valeur, et se reconnaissent des ressources plus elles se sentent légitimes à participer politiquement<sup>1946</sup>.

### **b) Des dynamiques d'explication (le temps de l'intelligibilité et du débat)**

Les dynamiques précédentes (a) insistaient sur la reconnaissance de la capacité critique des gens pour voir ce que l'on peut faire sous cette supposition par la narration. C'est typiquement l'orientation de la philosophie de l'émancipation de Rancière qui part de la possibilité de l'égalité des intelligences<sup>1947</sup> ou de la sociologie de la critique de Boltanski qui reconnaît pleinement les capacités critiques des acteurs et la créativité avec laquelle ils s'engagent dans l'interprétation et dans l'action en situation (réflexivité pragmatique).

Les dynamiques d'explication (questionnements, déconstruction, argumentation) mettent en travail ces habiletés critiques et cherchent à faire en sorte que les groupes s'outillent, s'instruisent, s'enrichissent avec de nouvelles connaissances, en appelant à aller au-delà des significations disponibles pour stimuler la réflexion. Logique du dépassement, de la décentration, en utilisant toutes les capacités de penser critique du groupe et des savoirs extérieurs et antérieurs. Ces dynamiques reposent sur une pédagogie de contestation des catégories dominantes (subversion cognitive) et de qualité de la discussion. C'est le temps de l'intelligibilité et de la controverse. Le temps de l'intelligibilité, de la lucidité, peut s'appuyer sur les contributions du groupe et d'autres ressources qu'il peut acquérir, utiles à la compréhension de la situation, de ses différentes facettes en tenant compte du contexte (national et international). Il privilégie l'explication de manière coopérative (expliquer quelque chose avec quelqu'un) : pourquoi tu crois que, qu'est-ce qui te fait penser que,

<sup>1944</sup> Cf ISKRA, « Les groupes Medvedkine », éditions Montparnasse, 2006.

<sup>1945</sup> « mémoire comme « forme de courage » (citation de Jean Vilar, fondateur du théâtre national populaire en France) et comme nécessité pour se projeter collectivement, mémoire pour exister, pour se construire, pour se former, mémoire pour témoigner socialement, mémoire pour transmettre (transmission entre générations...).

Mémoire pour se projeter. cf GARIBAY, F. et SEGUIER, M. op.cit.p.235

<sup>1946</sup> TALPIN, J. *Ces moments qui façonnent les hommes. (...)*,op.cit. pp. 91-155

<sup>1947</sup> RANCIERE, J. *Le maître ignorant*. Fayard, 1987

comment sais-tu que, comment es-tu arrivée à ce diagnostic... ? La coopération conflictuelle permet dans certaines conditions une meilleure appropriation et un usage critique des apprentissages. Elle permet de questionner, réfléchir, problématiser, décoder, complexifier en ne séparant pas le travail critique de la situation pour pouvoir se (re)positionner.

J'ai souligné dans ma problématique d'une éducation populaire politique que l'émancipation était toujours en puissance, c'est-à-dire que l'ordre dominant ne se donnait pas à lire de manière transparente. La tendance des sociétés capitalistes-démocratiques consiste à utiliser des formes de domination complexe, plus masquées. Les dynamiques d'explication visent à rompre avec l'ordre établi qui se donne toujours à voir comme naturel. Contestation de ce qui se donne comme allant-de-soi, qui enferme l'homme, qui le rend dépendant : continuer à décoder les rapports d'exploitation, de domination par une analyse collective de ceux-ci.

Je défends que l'apport de cette thèse sur l'éducation populaire consiste dans une tentative de mise en tension d'une philosophie de l'émancipation (ou une sociologie de la critique) (a) avec une théorie critique de la domination (ou sociologie critique) (b). Ma thèse s'inscrit à ce titre dans une veine de recherches (quatre auteurs dont trois récents), qui sont particulièrement attachés à articuler ces deux pôles. Tout d'abord les tentatives de P. Freire de combiner « les anthropologies existentialistes et phénoménologiques (avec une emphase sur la liberté et la subjectivité) avec les conceptions marxistes (qui mettent l'accent sur la problématique de l'idéologie, du pouvoir et de la domination)<sup>1948</sup> ». Plus récemment, Corcuff<sup>1949</sup> s'appuyant sur Rancière invite à assumer le métissage c'est-à-dire partir des capacités comme des incapacités des opprimés. Nordmann propose quant à elle de croiser Bourdieu et Rancière pour cerner les conditions historiques de l'émancipation : dans quel contexte, dans quel cas, à quelles conditions une contestation fructueuse de l'ordre commun est possible<sup>1950</sup>.

Enfin, Boltanski a pensé un nouveau cadre conceptuel de compromis entre sa sociologie de la critique et la sociologie critique de Bourdieu à partir du postulat de l'incertitude<sup>1951</sup> et d'une distinction entre monde (accent sur le changement incessant, le monde social en train d'être fait) et réalité (monde social déjà fait). Nordmann s'est inspirée des travaux de Butler<sup>1952</sup> pour défendre l'idée que la domination n'est pas une réalité unifiée : elle est certes continuellement reproduite, mais chaque répétition paradoxalement renforce à la fois l'ordre produit et introduit la possibilité d'un déplacement. Dès lors la subversion procéderait d'une radicalisation des tensions toujours présentes, dans l'ordre existant. Dans une perspective convergente, Boltanski fonde sa sociologie de l'émancipation à partir d'une réflexion sur la nature des institutions, la manière dont les individus y sont confrontés, et sur les possibilités critiques que les institutions laissent aux personnes (grâce à la contradiction au fondement de la vie sociale commune dont l'issue reste incertaine). Considérant que le travail qu'exerce l'institution sur le corps social est d'abord un travail de fragmentation (sous la forme d'effets de domination simple et complexe), la libération émerge d'un travail de critique qui rapproche, compare des situations pour établir des liens, en faire le support de classe (sociales, de genre, ou de relation à la nationalité, etc.).

<sup>1948</sup> MONTEAGUDO, J. G. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle ».op.cit.

<sup>1949</sup> CORCUFF, P. « Quelques enjeux et questions pour les universités populaires alternatives en France », 5<sup>ème</sup> printemps des Universités Populaires, Saint-Gilles, Région de Bruxelles, 24-27 juin 2010, réunion plénière de la matinée du 26 juin 2010

<sup>1950</sup> NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*. Op.cit., pp. 145-149

<sup>1951</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, 2009

<sup>1952</sup> BUTLER, J. *Le pouvoir des mots*. Editions Amsterdam, 2004

Cette recherche d'articulation entre ces héritages de la pensée critique répond à certaines difficultés relevées dans les expériences étudiées dans ma recherche.

Premièrement, celles de réinventer chacun le capital culturel construit par les humains depuis leur origine<sup>1953</sup> d'où l'intérêt qu'ils soient socialement transmis (des générations antérieures). Deuxièmement, la difficulté d'avoir accès au point de vue de la totalité d'où l'intérêt prêté au programme surplombant des sociologies critiques et de la Théorie Critique, a fortiori lorsque le point de départ est une situation personnelle qui indigne. Même si la politisation s'effectue grâce au caractère d'universel concret de chaque situation, il n'en reste pas moins que nous avons toujours une vue assez parcellaire de part l'immersion dans la réalité en question. C'est le défaut que Boltanski prête à sa sociologie pragmatique ancrée dans la proximité : elle tend à produire « un effet de clôture de la réalité sur elle-même<sup>1954</sup> ». La méthode d'entraînement mental (issue de l'éducation populaire) peut être par exemple fort utile pour accompagner ces dynamiques d'explication (déconstruction, argumentation). J'insiste également sur le fait que le travail d'émancipation prend force dans la comparaison entre situations respectives par la critique pour « faire classe », d'où l'importance des espaces et moments qui organisent et amplifient cette confrontation.

Ce qui suppose troisièmement un travail d'énonciation, d'argumentation (travail langagier pour formuler et faire valoir son jugement) et de délibération (capacité à controverser, assumer un désaccord).

La coopérative Le Pavé dans son action lie ces deux pôles : émancipation et critique de la domination que l'on retrouve dans la distinction que propose Boltanski<sup>1955</sup> entre :

- sociologie pragmatique de la critique, les personnes ne sont pas dupes, elles exercent leur regard critique :

« il est question d'essayer de voir dans quelle mesure ils sont eux-mêmes conscients de certaines ambiguïtés et de certaine perversité liée à cette opération<sup>1956</sup> ».

- et sociologie critique (dénonciation, dévoilement des mécanismes de domination).

Cette approche métisse parviendrait mieux à échapper aux deux dérives du misérabilisme, ou du populisme<sup>1957</sup>.

Cette discussion conforte et affine deux axes de travail à privilégier au cours de ces dynamiques qui incarnent mes deux hypothèses de la problématique d'une éducation populaire politique.

« Cette éducation populaire politique implique une condition que je pose comme hypothèse : instruire rigoureusement les conflits. La mise à jour des rapports de domination suppose de renouer avec la culture du conflit et du débat, de rendre lisibles et discutables au plus grand nombre les antagonismes sociaux, conflits d'intérêts et de légitimité, c'est la première condition de l'éducation populaire politique. Deuxièmement, parce que les institutions exercent tendanciellement sur le corps social un effet de division de sorte de neutraliser les conflits, l'éducation populaire politique doit transgresser ces cloisons pour retrouver une vision globale et politique des phénomènes. C'est la deuxième condition qui appelle à contrer les logiques de fragmentation ».

---

<sup>1953</sup> Cf la critique au cours de la recherche-action du phénomène de table rase, III.2.2.1

<sup>1954</sup> BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. op. cit. p. 77

<sup>1955</sup> idem

<sup>1956</sup> Travaux du sous groupe dit « frontalier, rencontre de mars 2004

<sup>1957</sup> GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire (...)*. Op.cit.

Pour instruire rigoureusement les conflits je souligne donc l'importance d'une transmission du patrimoine des savoirs critiques au-delà de la proximité d'une pragmatique de la critique, notamment pour avoir accès à une orientation métacritique. Nous manquons par exemple actuellement d'instruments de connaissance sur la réalité de l'activité des Firmes Multinationales et leur organisation. Un savoir « critique » contribue à dévoiler des mécanismes de domination, à éclairer les questions socialement vives qui traversent la société (sociologie critique, radicalité critique de la philosophie, théories économiques alternatives...) <sup>1958</sup>. Il y a place pour une transmission de savoirs plus académiques dès lors qu'ils offrent une perspective d'enrichissement et de critique des points de vue et des savoirs de l'expérience (c'est-à-dire qu'ils sont attendus). Les dynamiques d'explication se saisissent des contradictions qui traversent les individus et la société pour les déconstruire dans l'intention d'œuvrer ensemble à leur déplacement-dépassement.

L'éducation populaire politique permet d'envisager de sortir de la spécialisation du travail issue du XIX<sup>ème</sup> siècle et consolidée depuis (dans le compromis socio-économique correcteur et non transformateur <sup>1959</sup>) pour poser à nouveau la question sociale. Si la division en actions spécialisées de l'éducation populaire, son institutionnalisation croissante dans les dispositifs d'intervention publique (de plus en plus découpés territorialement) ont conduit à sa perte d'indépendance et de portée critique (cf partie I Généalogie d'une domestication de l'éducation populaire), l'éducation populaire politique pose son indiscipline comme condition pour retrouver une portée émancipatrice. Contre les logiques d'individualisation et de spécialisation opérées par les institutions, l'éducation populaire politique se positionne en tant que praxis trans-champs (« qui peut agir dans tous les champs : l'économique, le social, le politique, la culture <sup>1960</sup> »). Elle conteste la division des rôles (entre parti, syndicat, association) issue de la dissociation de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle <sup>1961</sup>. Transgresser les cloisons entre statuts, politiques publiques, frontières nationales, ou locales, est une condition pour encourager une montée en généralité et restaurer du collectif.

Cette formation d'une conscience critique se forge dans les interactions d'un groupe (développement mental dans et par le groupe dans la perspective Vygostkienne) à partir des indignations (pédagogie de l'indignation de Freire). Le savoir se construit dans l'interaction (modèle pédagogique mutuelliste). S'instruire ensemble, par l'exposé des contradictions, leur analyse et leur mise en débat pour identifier les nœuds de conflits, présuppose aussi des conditions de discussion dans le groupe et des styles d'apprentissages variés et vivants. Mon enquête montre que le fonctionnement d'un groupe est loin de fonctionner naturellement de manière démocratique et que toute improvisation en la matière conduit tout droit au fonctionnement le plus classique de la domination (monopolisation de la parole par les plus instruits et/ou ceux qui détiennent le plus de pouvoir). Pour Blanc <sup>1962</sup>, il faut apprendre à régler les désaccords par un processus permettant d'acquérir une compétence démocratique qui a quatre principales caractéristiques : s'engager, s'exprimer, écouter, arbitrer. Il y a donc des conditions à réunir pour garantir l'exercice de la parole, l'expression des divergences, leur mise en discussion et la prise de décision.

<sup>1958</sup> TOZZI, M. « Compte-rendu du 5<sup>ème</sup> printemps des Universités Populaires », Bruxelles, 24-27 juillet 2010

<sup>1959</sup> DONZELOT, J. *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Op.cit. pp. 138-139

<sup>1960</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir (...)*. op. cit. p. 183

<sup>1961</sup> cf chapitre I.2.1 Une légitimité intermittente

<sup>1962</sup> BLANC, M. « La démocratie au risque du local » dans *Le travail en jeu, l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques, pour renforcer la démocratie* », actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture (FFMJC), 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, édition INJEP, 1999, pp. 94-103

Pour que le travail des désaccords soit source d'apprentissage, les deux expériences montrent qu'un travail permanent de contestation de la hiérarchie des savoirs et des pouvoirs en place est nécessaire. L'organisation d'un échange coopératif critique doit être soutenue par des artifices (des dispositifs pédagogiques) qui favorisent les interactions et l'émergence des conflits socio-cognitifs entre participants puis leur mise en discussion (à partir de ce que Mezirow nomme des dilemmes perturbateurs<sup>1963</sup>).

En cela Maurel a raison de plaider pour une « imagination praxéologique<sup>1964</sup> », dont font peu état pour l'instant les démarches participatives (budgets participatifs par exemple). Cet axe de difficulté après avoir préoccupé les participants dans la recherche-action, est devenu une des exigences dans l'action du Pavé (réflexion sur les mécanismes de pouvoir).

Plusieurs pistes s'en dégagent :

- questionner de manière incessante l'usage que nous faisons de notre propre pouvoir et décoder comment ces relations de pouvoir conditionnent l'oppression que nous subissons à tous les niveaux
- proposer des contraintes procédurales (de temps, de nombre de prises de paroles, de types d'interaction) pour garantir la qualité du débat « démocratique et dialectique », animer le travail des désaccords (apprendre à controverser, à délibérer), selon le lieu, le moment, le temps disponible (différent si l'on a une heure ou en un mois), varier les registres de paroles, les séquences (s'informer, expliciter, délibérer, prendre une décision), etc.
- diversifier les approches (explicative, appropriative, dialogique<sup>1965</sup>) et les formes (par exemple ludiques ou théâtralisées, mettant en jeu le corps, le récit ou l'écriture), en fonction de la situation et des styles préférentiels d'apprentissage (par exemple entre style local et global, entre réfléchi et actif<sup>1966</sup>). Ce sont des formes spécifiques de rapport au monde<sup>1967</sup>. Il s'agit de comprendre (au sens de faire avec) la pluralité de nos rapports aux savoirs, contre le modèle monoculturel scolaire (qui privilégie l'intelligence logico-mathématique)<sup>1968</sup>
- alterner entre travail spontané (instituant) et travail cadré (institué) en articulant des espaces formels et informels ouverts à l'invention
- varier la taille et la composition des groupes pour entraîner la prise de parole
- porter attention à l'organisation de l'espace et au choix du lieu (qui doit être congruent avec les valeurs affichées par l'éducation populaire politique)

---

<sup>1963</sup> MEZIROU, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Op.cit. p.209

<sup>1964</sup> MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir (...)*. op. cit. p.165

<sup>1965</sup> LECLERCQ, G. « La communication en pédagogie » dans *Sciences humaines*. Eduquer et Former, 2001, pp.223-230

<sup>1966</sup> CHARTIER, D. « Les styles d'apprentissage : entre flou conceptuel et intérêt pratique » dans *SAVOIRS*, N°2, 2003, p. 18

<sup>1967</sup> CHARLOT, B. Op.cit.

<sup>1968</sup> TAYLOR, P. « Savoirs pluriels et démarches éducatives inclusives. L'utopie créatrice d'un projet de développement durable », communication dans le cadre du séminaire *Développement durable, croisons nos démarches*, 25 novembre 2004, La Rochelle



### c) Des dynamiques d'émancipation et de transformation : une pédagogie dans et par l'action collective

L'apprentissage de l'autorité et de la liberté se réalise dans l'auto-organisation en vue de transformer la réalité. La production de questionnements est liée à l'horizon d'une action transformatrice que ce soit de notre environnement institutionnel ou des pratiques elles-mêmes. L'éducation populaire politique vise la transformation radicale (à la racine) des réalités problématiques par le renforcement du pouvoir d'agir du groupe. Ces actes collectifs répondent à des besoins de libération, des situations d'aliénation ou d'exploitation à résoudre, à un désir d'autres relations en référence à des valeurs identifiées. Le repérage et décodage des structures, systèmes, mécanismes de domination continue de se travailler au cours de l'action elle-même. Ces dynamiques sont tournées vers la reconstruction, l'action collective.

La logique d'action de l'affrontement guide ce processus qui travaille notre intelligence prescriptive<sup>1969</sup>. « La prescription oriente l'action politique des citoyens à court, moyen et long terme<sup>1970</sup> ». Elles valorisent la créativité, la réinvention, l'expérimentation par et dans l'engagement de l'action de transformation. Cultiver l'expérience du faire autrement, explorer comment ne pas reproduire les dominations repérées. D'où les différentes consignes pratiquées par Le Pavé pour agiter les désirs et rêves politiques (cf III.2.3). C'est le temps de la modifiabilité, de l'organisation de cette transformation. Il repose sur le travail d'un imaginaire socio-politique alternatif pour se représenter le type de société alternative compatible avec une vie bonne que les dynamiques précédentes contiennent (capacité de rêverie et d'anticipation). *Dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit et l'exercice d'une volonté collective quant à la façon de vivre*. La recherche de pistes de transformation jusqu'au début d'une organisation collective et de ses suites fait partie de cet exercice et de ma problématique. Entretenir « la culture expérimentale dans une vision pluridimensionnelle de l'émancipation (...) ce serait, quand on veut changer le monde, commencer dès maintenant à expérimenter, à explorer d'autres manières de vivre, d'enseigner, de travailler, etc. sans attendre la venue d'un 'Grand Soir', 'révolutionnaire' ou 'électoral'. Ce serait commencer à explorer 'd'autres mondes possibles'<sup>1971</sup> ».

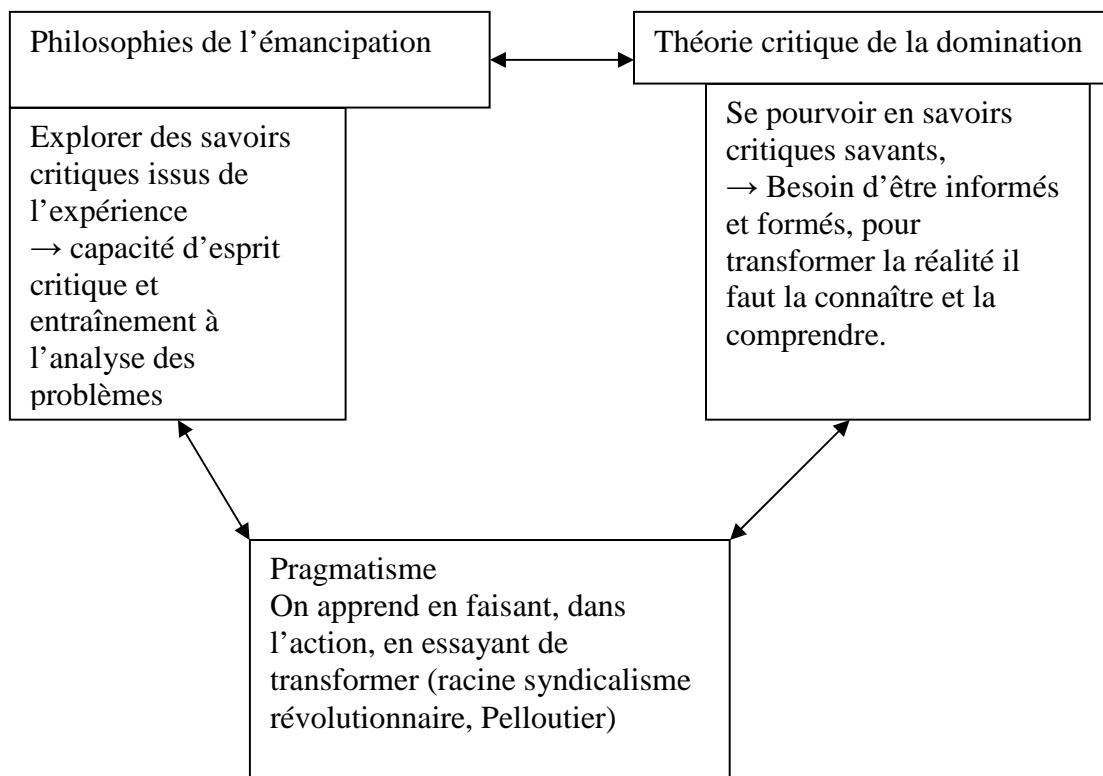
C'est la différence entre normalité et normativité (créativité). Certaines résistances sont déjà à l'œuvre dans les réalités concrètes, l'éducation populaire politique cherche à les faire connaître, à les soutenir et à les amplifier. Ces dynamiques cherchent à ouvrir des possibles, faire naître de nouveaux rapports, de nouveaux espaces de liberté. Apprendre en transformant, dans l'action collective, en gardant l'alternance entre la pratique et la construction du changement (des expérimentations et de l'autocritique, de l'analyse pratique et de la nourriture théorique).

---

<sup>1969</sup> HANSOTTE, M.op. cit., p.213

<sup>1970</sup> Idem, p. 180

<sup>1971</sup> CORCUFF, P. « Quelques enjeux et questions pour les universités populaires alternatives (...) », op. cit.



Les trois séries de dynamiques n'impliquent pas les mêmes registres préférentiels (par exemple les émotions sont nettement mieux accueillies dans les dynamiques d'implication qu'au cours des dynamiques d'explication), ni les mêmes logiques d'action. La logique d'action du rattachement est privilégié avec l'intelligence narrative dans les dynamiques d'implication, de reconnaissance (a), tandis que les logiques déconstructive et argumentative sont préférées dans les dynamiques d'explication (b), et les efforts de réinvention et d'affrontement à la réalité pour la transformer privilégient l'intelligence prescriptive dans les dynamiques d'émancipation (c). Elles varient d'un contexte à l'autre, d'un public à l'autre, dans le temps, les événements.

des dynamiques d'implication, reconnaissance, mobilisation (le temps de l'indignation)	des dynamiques d'explication (le temps de l'intelligibilité et du débat)	des dynamiques d'émancipation (le temps de l'imagination et de la transformation)
Intelligence narrative	Intelligence déconstructive Intelligence argumentative	Intelligence prescriptive, reconstructive
Narrer, se confier, s'ancrer, se relier Enonciation d'un tort	Subvertir les codes Délibérer (accent procédural)	Prescrire, lutter, Expérimenter par et dans l'action collective

Cette éducation populaire politique est caractérisée par son approche holistique (prend en compte la personne dans sa globalité ; ne sépare pas le travail de la culture de la société). En cela elle met en œuvre une approche « relationnaliste de l'individu »<sup>1972</sup> (les individus ne forgent pas de manière autarcique). Elle tente d'articuler à partir des interactions entre autrui significatifs, le pôle social historique (organisation et institutions) et le pôle personnel.

Le pôle « interactions sociales et groupes » privilégié (socioconstructivisme), insiste sur la pédagogie coopérative dans la construction des savoirs politiques. En recherchant toutes les interactions possibles entre les personnes, à partir de l'analyse de situations-problèmes il irrigue les deux autres pôles. L'accent est mis sur les paramètres interactifs dans le groupe, l'émergence de conflits socio-cognitifs et socio-politiques. La confrontation entre plusieurs représentations est primordiale pour prendre du recul et travailler le dépassement des contradictions. Il souligne l'importance des identités collectives, professionnelles, syndicales, politiques (question des Nous et Eux) vers l'action collective.

Le pôle « personnel » reconnaît l'expérience de vie de la personne toute entière (non cloisonnée), et met en avant la dimension existentielle. Il accorde un rôle important au sujet, aux connaissances et à l'expérience préalable des individus. Ce pôle prête attention aux présupposés, croyances, désirs, intention de la personne. Le fait de partir des intérêts de l'individu fait appel à sa créativité pour stimuler des débats politiques vers l'action de transformation. Cette dimension est indissociablement liée à la subjectivation encouragée par le collectif qui libère les projections quant à son avenir, à son action de devenir autre que ce qu'il est, de faire l'histoire contrairement au faux individualisme du capitalisme<sup>1973</sup>.

Le pôle « social-historique » considère la société prise dans son ensemble, de l'analyse critique des fondements de la domination (déterminants sociaux ou environnementaux) à des propositions de changement radical de la société. Il s'attache à explorer les contradictions que portent les institutions et leur rôle dans la reproduction des inégalités. Tout problème soulevé est mis en rapport avec les autres phénomènes dans le système. Ce pôle insiste sur la dimension objective. «Les hommes font leur propre histoire, mais ils ne la font pas arbitrairement, dans des conditions choisies par eux, mais dans des conditions directement données et héritées du passé<sup>1974</sup> ».

Plus ces différents axes possibles de l'éducation populaire politique (triangle interactionniste, social et personnel / triangle émancipation-domination-pragmatisme) sont articulés entre eux, plus l'environnement pédagogique est fécond pour une politisation dans une visée d'émancipation et de transformation sociale.

---

<sup>1972</sup> CORCUFF, P. « Quels liens entre émancipation individuelle et émancipation collective ? », communication au 5<sup>ème</sup> printemps des Universités Populaires, Saint-Gilles, Région de Bruxelles, 24-27 juin 2010, réunion plénière de l'après-midi du 26 juin 2010

<sup>1973</sup> BENASAYAG, M. *Le mythe de l'individu*. 2<sup>ème</sup> éd. La Découverte, 2004.

<sup>1974</sup> MARX, K. *Le 18 brumaire de Louis Bonaparte*. (1<sup>ère</sup> édition 1852) Mille et une nuits, 1997, p. 13

Ces enseignements ont enrichi la dimension « politisante » de ma problématique de trois manières :

- du point de vue procédural de la pratique démocratique (du politique comme qualité de la délibération) ;
- sur le plan de ce qu'Arendt appelle l'esprit public pour qui l'agir politique est la dimension publique de l'existence humaine (du politique comme création d'espace public) ;
- au titre de la capacité à « faire classe » à partir des différentes dominations repérées (du politique comme création de liens de solidarité entre torts subis).

---

L'enquête de terrain m'a permis de faire évoluer ma problématique d'une éducation populaire politique. Premièrement, j'ai pris en compte de manière beaucoup plus sensible la condition de « reconnaissance » (légitimation du savoir individuel et dimension identitaire des NOUS et des JE) dans les dynamiques d'implication. Deuxièmement, j'ai été amenée à rechercher à mettre en relation étroite émancipation et critique de la domination. Troisièmement j'ai approfondi les conditions d'une praxis démocratique (culture de la délibération, de la controverse). Quatrièmement, j'ai observé et confirmé l'importance de varier les styles d'apprentissage (formes, supports) et la force des apprentissages collectifs dans l'action, dans l'expérimentation. Cinquièmement, enfin, j'ai ouvert ma problématique à la lecture de la pluralité des modes de domination et donc des manières de « faire classe », qui tout en étant certes en étroite relation avec le capitalisme, ne sont pas réductibles à sa logique, tant que ces autres asymétries ne servent d'écran ou de repoussoir à la critique sociale.

## Conclusion partie II

D.D. : « On a parfois posé des bonnes questions et on a parfois identifié les problèmes <sup>1975</sup> ».

L'enquête de terrain s'organisait autour de quatre directions de recherche : l'expression première des situations-problèmes (implication), la montée en conscience (problématisation), les épreuves de grandeur (montée de la conflictualité) et les apprentissages émancipateurs et transformateurs.

Le premier chapitre, « L'implication et la problématisation », visait à traiter les deux premières directions en répondant à la question « De qui, de quoi veulent s'émanciper les participants ? ». Cette analyse s'est pratiquée à partir des matériaux langagiers de la première expression des indignations dans la recherche-action. L'indignation fait référence à un sentiment de colère et de révolte suscité par tout ce qui peut provoquer la réprobation et porter plus ou moins atteinte à la dignité de l'homme. In-digne signifie qui ne convient pas, n'est pas juste, n'est pas mérité. Qu'est ce qui a indigné ces bénévoles et professionnels de la solidarité internationale et de l'Education populaire ? J'ai distingué dans le groupe plénier cinq axes de motifs d'indignation interdépendants dans les situations insatisfaisantes de départ exprimées par les participants : les souffrances de l'entre-deux dans les logiques d'Etat, le langage au service du capitalisme, la forme argent et l'accumulation au cœur du système, la question du travail et de sa production sociale, l'entre soi et la culture de classe. Cette interprétation met en valeur la proposition de Renault (lorsqu'il reformule la théorie de la reconnaissance d'Honneth) d'une théorie des institutions comme constitutives des relations de reconnaissance<sup>1976</sup>. Les groupes se sont ensuite constitués autour de trois axes : l'éducation au politique comme pratique interculturelle, comme pratique associative et comme pratique frontalière. A partir de leurs thèmes de départ, les groupes ont revisité les expériences douloureuses ou problématiques de leurs membres pour faire ressortir les zones de difficultés, de doutes. La quête des groupes s'est attachée à dénoncer les non-dits, les illusions de leur activité, pour identifier et décoder les situations d'aliénation, et leurs attentes contrariées. Les groupes font état du mépris de la souveraineté collective dans la coopération internationale, dans les organisations bureaucratiques associatives, ou dans les politiques d'Etat socio-éducatives. Tous les groupes ont ensuite cherché à énoncer quelles seraient des pratiques qui feraient « pour de vrai » (communiquer, coopérer, débattre, émanciper...). L'étude de la montée en conscience dans les sous-groupes a révélé un ancrage dans des situations réelles de domination, une capacité réelle à contester les allants-de-soi et un travail d'attribution de causes aux expériences d'injustice soulevées. Pour autant, chaque groupe affinitaire a aussi eu tendance en se spécialisant sur ses propres enjeux à fabriquer à nouveau ses propres évidences, et à justifier ainsi ses positions pour projeter une transformation de la situation en évitant ainsi de trop complexifier ses analyses. Le comité de pilotage n'a pas su jouer son rôle d'accompagnement pédagogique d'une construction rigoureuse des problèmes laissant les sous groupes largement orphelins tant sur le plan des méthodes que sur celui des ressources critiques savantes. A partir de leur diagnostic des situations d'aliénation, les trois groupes ont néanmoins réussi à caractériser l'émancipation recherchée : créer les conditions d'un travail démocratique, dans les relations entre cultures, dans les pratiques associatives, dans les politiques d'Etat. Le groupe plénier de la recherche-action est devenu l'un des terrains privilégiés de cet entraînement de la souveraineté collective et un excellent révélateur des défis de l'éducation populaire politique.

<sup>1975</sup> bilan personnel à l'issue de la recherche-action, juillet 2007

<sup>1976</sup> RENAULT, E. op. cit., pp. 205-206

Le deuxième chapitre visait d'une part à étudier les disputes (montée de la conflictualité) au sein du groupe plénier, d'autre part à cerner les apprentissages émancipateurs et les effets de transformation vécus par le groupe et au-delà dans un des terrains de cette réinvention : l'éducation populaire politique expérimentée par Le Pavé à l'attention de publics plus larges.

L'étude des échanges dans le groupe plénier a donné à voir une intense activité idéologique du groupe et des grammaires politiques concurrentes pour la définition légitime de la situation, révélatrices de recompositions des représentations politiques au tournant du XXI<sup>ème</sup> siècle<sup>1977</sup>. Les controverses ont eu tendance à opposer deux mondes : culturaliste (lutttes identitaires qui veulent une reconnaissance égalitaire de l'identité) et marxiste (lutttes sociales dont l'objectif est la distribution égalitaire des richesses). Chacun mettant l'accent, sur des facettes de la domination et des stratégies d'émancipation que l'autre pôle de la critique semblait occulter. Ces controverses auraient pu constituer des « bonnes questions à penser », mais en l'absence de méthodes de construction contradictoire des problèmes, chacun des deux modèles d'éducation au politique a plutôt enfourché de manière exclusive son cadre normatif. Au demeurant, le fait que cette tension n'ait pas trouvé à se résoudre avant la fin de la recherche-action est un signe a minima de maintien de l'activité réflexive. Ce faisant, les échanges ont pourtant conduit à s'écarter de ma recherche d'une émancipation intégrale et d'un éventuel tissage des éléments légitimes d'une continuité de luttes d'émancipation entre ces sources d'indignation<sup>1978</sup> et leurs stratégies de transformation respectives.

L'analyse des conditions empiriques de l'expérience par ce groupe d'éducateurs populaires a soulevé plusieurs critiques. L'exercice dialogique n'a pas pu prendre place dans le groupe plénier qui ne réunissait pas les conditions d'un cadre libérateur et protecteur. Faute de saisir les rapports dialectiques qui enveloppent un conflit constant, l'exercice de la critique dans le grand groupe s'est altéré puis étouffé. L'autocritique par le groupe a mis à jour une véritable inexpérience démocratique : évitement de l'analyse approfondie des problèmes, inégalités de pouvoir et de savoir dans le groupe, incapacité à interroger les identités politiques, stérilité des échanges polémiques avec une vision intellectualiste... Cette expérience a eu le mérite de démontrer la nécessité de fabriquer des dispositifs qui rendent possible l'enrichissement des désaccords. « Même quand nous sommes conscients de l'injustice et de l'oppression, nous avons souvent du mal à les 'nommer', à les 'problématiser'. Dans ce sens nous sommes tous plus ou moins politiquement illettrés<sup>1979</sup> ». L'évaluation critique de cette inexpérience par les chercheurs-acteurs les a conduit à imaginer au cours de la deuxième année de recherche-action comment répondre à certains des écueils rencontrés quant aux conditions du croisement des savoirs, à l'autogestion et à l'instruction des conflits (la temporalité, la relation dialectique entre connaissance et action, la prise en compte de la subjectivité en jeu, ...).

La coopérative d'éducation populaire *Le Pavé* née dans le prolongement de cette recherche-action a tiré des leçons de cette inexpérience. Si les processus de politisation sont variés, les environnements pédagogiques qui se veulent stimulants et favorables à cette politisation doivent être aussi faire appel à plus d'imagination. En outillant de manière expérimentale et multiréférentielle le principe actif du travail des contradictions à partir des expériences vécues par différents dispositifs pédagogiques, elle a réussi à faire fructifier les écueils soulevés par la recherche-action. Cette imagination pédagogique s'est appuyée sur de nombreuses méthodes d'éducation populaire pratiquées préalablement en les revisitant pour en faire des déclencheurs de réflexions critiques et de désirs d'émancipation.

---

<sup>1977</sup> FASSIN D. et FASSIN E. (dir.) *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. 2<sup>ème</sup> édition. La Découverte, 2009.

<sup>1978</sup> FRASER, N. « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », op. cit.

<sup>1979</sup> GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Op.cit., p. 69

## **Conclusion générale**

Ma recherche a pris pour objet spécifique les pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Ce que j'ai nommé « éducation populaire politique ». J'ai situé cette thèse dans le cadre d'une interrogation plus vaste sur l'état de la société démocratique et les ressources politiques, culturelles, sociales à la disposition de ceux que cette réalité indigne ou pourrait indigner. J'ai indiqué dans les justifications de cette thèse à quel titre contrer l'expropriation culturelle et symbolique que condense le capitalisme moderne et ses capacités de destruction et d'exploitation débridées, m'apparaissait comme l'un des enjeux majeurs contemporains d'une éducation populaire politique.

### **→ L'éducation populaire dans une perspective politique**

Rares sont les contributions scientifiques qui ont sondé spécifiquement l'histoire de l'Education populaire sur sa composante d'éducation au politique<sup>1980</sup> ou d'éducation à la citoyenneté du point de vue des discours comme des pratiques. De ce point de vue ma thèse apporte de nouvelles connaissances et questions au champ de l'Education populaire.

Le chapitre « De la domestication de l'éducation populaire » a montré qu'éducation populaire et éducation au politique ne vont pas de soi. Plus largement, c'est la question de la fonction critique de l'éducation populaire qui est posée avec en arrière-plan l'ambivalence des valeurs et la lutte qu'elle doit mener contre la fonction de contrôle social que lui attribue le politique et contre les impératifs économiques qu'elle doit assumer. Je m'appuie sur une démonstration chronologique des ruptures qui ont conduit à cet apprivoisement par l'Etat de ce secteur et de son potentiel critique. Les six temps éclairent les ingrédients d'un assujettissement progressif et consenti de l'éducation populaire. Le fil directeur de cette chronologie insiste plus particulièrement sur le rôle joué par la spécialisation dans l'encadrement de la capacité critique de l'éducation populaire, défavorable à l'éducation populaire politique. Je lie ce mouvement de séparation (de fragmentation) aux transformations du mode de production capitaliste et aux différents compromis qui les accompagnent.

Dans cette société parcellisée qu'est-il advenu d'une responsabilité de l'éducation populaire politique, de sa fonction critique ? On peut conclure que les acteurs de l'Education populaire sont orphelins d'une telle politique, quels que soient leurs quatre ministères de tutelle (Education Nationale, Jeunesse et Sports, Affaires culturelles, et Agriculture). Les espoirs d'une politique publique d'éducation populaire où pourrait se développer l'esprit critique ont été déçus. L'exercice politique des citoyens a été très vite dessiné comme domaine privilégié des acteurs de La politique (lois sur les syndicats en 1884 et les associations en 1901). Le reliquat de cet exercice a été confié à l'éducation militante ouvrière à la condition de s'en tenir à l'enceinte de l'entreprise et à la formation professionnelle (1919). A l'Education populaire n'est restée que la culture populaire réduite à la démocratisation des loisirs et de la culture, de plus en plus réservée aux jeunes (1936, 1944), puis à la pacification du lien social local (politique d'animation de la vie sociale des quartiers urbains dans les années 1960) et

---

<sup>1980</sup> Alors que ce travail a été mené au sein de l'institution scolaire par plusieurs auteurs (BACZKO, 1982, DUCHESNE, 1997, PATURET, 1998, MEIRIEU, 1991, MOUGNIOTTE, 1999, TOZZI, 2004).

enfin au traitement à court terme des situations des chômeurs et de la délinquance juvénile (politiques d'insertion et de prévention des années 1980). Dans ces conditions l'éducation populaire politique pouvait-elle être autrement qu'une pratique clandestine pour ne pas dire schizophrénique?

Pourtant, les traces de pratiques d'une éducation populaire politique existent. Quelques organisations d'éducation populaire se sont même créées sur cet objet de la participation politique : c'est le cas des GAM, de l'ADELS, par exemple. L'éducation populaire peut donc être une force qui travaille la société, antichambre de l'action syndicale et politique mais aussi lieu de ressourcement, de prise de recul critique par rapport à l'urgence de l'action militante ou aux événements. J'ai signalé que les moments les plus propices à cette éducation populaire politique sont nés autour d'événements de la grande histoire porteurs de traumatismes (affaire Dreyfus, nazisme, guerre d'Algérie), d'espoirs (1936, le Conseil National de la Résistance, 1968) et grâce à la porosité entre militantismes de différents courants et champs, particulièrement issus des mouvements ouvriers et des pédagogies critiques. Ma tentative de typologie apporte la preuve de l'existence de pratiques originales d'éducation populaire politique qui constitue un patrimoine pour ceux que cette intention intéresse. Nous trouvons des pratiques inspiratrices pour une éducation populaire politique dans les différents courants : par exemple les cercles d'étude du Sillon avec Marc Sangnier ou plus tard au Brésil avec Freire, le théâtre de l'opprimé de Boal, l'entraînement mental de Dumazedier, ou les pratiques de Community organizing d'Alinsky ...

Depuis le milieu des années 1990, j'ai relevé plusieurs indices concomitants d'un retour de la notion d'éducation populaire (disqualifiée dans les années 1980) et d'appels récents voire de propositions de la part de différents acteurs pour défricher et réhabiliter le rôle politique de leur activité (économique, culturelle, sociale, ...), particulièrement en provenance de l'Education populaire. En ce sens, on assiste bien à un phénomène de politisation de la part d'acteurs qui relève de tentatives de dépassement des limites assignées par la sectorisation à certains types d'activités qui résulte généralement de la prise de conscience par des agents extérieurs au champ de la politique institutionnalisée de la dimension ou portée politique de leurs activités. L'intérêt de cette thèse est de reposer la question de la responsabilité de l'éducation populaire au début du vingt-et-unième siècle en repartant de la question centrale de qui et quoi faudrait-il s'émanciper aujourd'hui ?

### **→ L'éducation au politique dans une perspective d'éducation populaire**

Au-delà du champ de l'Education populaire cette thèse apporte une contribution au champ d'étude sur la démocratie et à l'éducation au politique scolaire dominée par la forme scolaire. Si les travaux de Ricoeur et de Castoriadis ont en effet le mérite d'avoir abordé la nécessité d'une éducation au politique voire d'une contre éducation politique dans une société démocratique, leurs travaux restent spéculatifs, avares de descriptions concrètes sur les conditions et processus de tels apprentissages. Ne sont pas abordés les effets d'une structure sociale inégale que les philosophies politiques critiques d'inspiration marxiste (Bourdieu, Rancière, Mouffe, Negt) s'attachent à dévoiler. Les deux philosophes restent aussi silencieux sur les rapports de domination à l'œuvre que sur les différences de ressources dont les personnes disposent ou les stratégies d'évitement de la politisation. Les acteurs ne luttent pas à égalité de ressources, de compétences, à prendre la parole, à s'affirmer, à décoder, à argumenter (terrain qui avantage les classes entraînées à cet exercice)...



« Quelque démarche de participation qu'on ait vu émerger, ces asymétries de pouvoir résistent et les concurrences demeurent manifestes<sup>1981</sup> ». Par quelles méthodes organise-t-on la qualité d'une délibération, l'exploration des contradictions, la problématisation d'un sujet ? Comment anime-t-on les controverses, sachant les difficultés rencontrées dans tout groupe de discussion politique ? Comment prendre une décision (traduction sur le plan des arbitrages à partir d'enjeux réels) qui engage l'avenir lorsque les participants ont des avis diamétralement opposés ? Les théories de la démocratie accordent aussi peu d'attention aux effets produits par les comportements que nous avons appris à avoir en collectivité (à l'école, dans nos familles, dans nos premières expériences de groupe..) sur les réunions, sur le ton et les mots utilisés, les attitudes corporelles, le rapport au temps, l'ambiance qui règne dans les lieux ou lors des actions. Ces impensés des théories sur la démocratie ont des effets réducteurs sur les approches de l'éducation au politique. Le succès récent des démarches participatives à toutes les échelles de gouvernement et dans différents pays, a suscité l'intérêt de politologues qui montrent à quel point ces questions sont loin d'être négligeables. « Il ne suffit pas de réunir dans un même lieu physique tous les protagonistes et de leur donner un objet de débat commun pour que les rapports entre les parties s'harmonisent et s'ordonnent durablement : leur tendance à se polariser est manifeste<sup>1982</sup> ». Ce qui explique l'intérêt que je porte aux reformulations des théories démocratiques critiques du modèle de l'espace public Habermassien comme celles de Fraser<sup>1983</sup>.

Du côté de l'éducation au politique scolaire explorée par Mougnotte, ces mêmes « impensés » sont tout aussi problématiques. Premièrement, cette approche de l'éducation au politique n'est pas articulée sur les savoirs ou expériences préalables, encore moins sur des problèmes concrets rencontrés par les élèves. Leur expérience n'est pas prise en compte comme objet d'éducation au politique. Or, plusieurs analyses le soulignent, l'éducation au politique a plus d'effets lorsque (comme pour d'autres matières) les élèves se sentent concernés, impliqués par les contenus, l'expérience elle-même. C'est toute la question du rapport au savoir (au sens large, anthropologique de Charlot, 1997) et de l'intentionnalité de départ. « La formation devrait solliciter plus l'apprenant dans ce qu'il est et ce qui le porte (son histoire, ses projets personnels ou professionnels, son rapport aux savoirs, etc.) »<sup>1984</sup>. Deuxièmement, la question de l'autonomie n'est pas mise en relation avec des situations vécues par les élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Les enseignants ne devraient pas seulement parler des procédures démocratiques mais aussi les pratiquer. Cette proposition n'engage aucune relation réciproque dans les apprentissages. Elle s'appuie sur le principe que l'enseignant détient l'ensemble des savoirs et n'accorde qu'une place périphérique aux savoirs des élèves, à leur histoire personnelle, sociale et scolaire. Le groupe classe n'est pas considéré comme central dans l'apprentissage des savoirs visés, ni les conflits sociocognitifs entre pairs dans la discussion. Son modèle de la vie publique, politique, écarte la dimension frictionnelle, conflictuelle, tout autant que la nature asymétrique, incomplète, fragile et partielle des échanges. Alors que justement, la vie politique ne peut pas être une place confortable de conversation entre ceux qui partagent le même langage, les mêmes suppositions et manières de voir les problèmes<sup>1985</sup>.

<sup>1981</sup> GAUDIN, J.-P. *La démocratie participative*. Armand Colin, 2007, p. 105

<sup>1982</sup> DEFRAANCE, J. « Donner la parole. La construction d'une relation d'échange » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°73, Juin, 1988, pp. 52-66.

<sup>1983</sup> FRASER, N. « Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement ». op. cit.

<sup>1984</sup> GIORDAN, A. « Complexité et apprendre. Formations professionnelles et entreprises apprenantes », op.cit.

<sup>1985</sup> FRAZER, E. "Iris Marion Young and Political Education" op.cit. p. 46

L'idéal cartésien de maîtrise de soi, de contrôle des affects, de savoirs froids, à l'oeuvre dans cette conception de l'éducation au politique, ne tient pas compte non plus du rôle moteur des émotions, des désirs. Elle est centrée sur l'argumentation rationnelle qui privilégie un langage formel et logique. Enfin au regard d'une éducation au politique comme pratique d'émancipation et de transformation sociale aucune place n'est accordée au dévoilement des logiques de domination ni à l'histoire du pouvoir et des mouvements d'émancipation. Ces critiques rejoignent l'analyse par Vincent d'une forme scolaire<sup>1986</sup> dont il démontre qu'elle est défavorable à une socialisation démocratique. L'éducation au politique que propose Mougnotte épouse cette forme scolaire. Je vérifie que ce champ de recherche pose des défis aux travaux tant du côté des acteurs de terrain (enseignants, animateurs, consultants) que de chercheurs en sciences politiques ou en sciences de l'éducation.

L'originalité de l'éducation populaire politique par rapport à l'éducation au politique scolaire telle que développée par Mougnotte est de placer au cœur de sa praxis l'émancipation et la reconnaissance des conflits qui en découlent. Il s'agit d'un travail sans fin pour critiquer et réduire l'écart entre cet horizon émancipateur, porté par la « modernité » démocratique (des valeurs de justice, d'égalité et de liberté) et l'existant.

### → Pour une éducation populaire politique au début du XXI<sup>ème</sup> siècle

Une expérience qualifiée « d'éducation au politique » réalisée pendant trois ans en Bretagne à l'initiative d'un groupe d'acteurs de l'éducation populaire, sous la forme d'une recherche-action, a constitué le terrain d'enquête au travers duquel ont été explorées mes hypothèses et questions. Le terrain de cette recherche a permis d'entrer dans la complexité et les dilemmes de l'éducation au politique. Cette expérience a donné à voir quelles difficultés et défis soulevait sa pratique : sur ce point la thèse a permis d'avancer et de mettre le pied à l'étrier. Le chantier est ouvert et il est prometteur. Depuis que je travaille à cette thèse, les échos à mon travail et les questions communes avec d'autres champs et disciplines se multiplient, tant du côté des analyses des expériences de démocratie participative, que du côté des acteurs, étudiants et chercheurs dans le champ de l'Education populaire. Les difficultés rencontrées dans la recherche-action ont amené le groupe à explorer une éducation au politique critique par rapport à la forme scolaire, mais aussi par rapport aux formes du militantisme issues des organisations traditionnelles.

L'enseignement de ce terrain touche à la complexité de l'émancipation et de l'exercice politique supposé y conduire. Le terrain de cette recherche démontre que l'éducation populaire politique peut seulement créer les conditions d'un environnement favorable stimulant pour ces dynamiques d'émancipation et en analyser ensuite les effets. Cette manière expérimentale et pragmatique d'aborder la politisation fait écho aux nouveaux enjeux de recherche de travaux de Science Politique qui préconisent d'adopter une approche processuelle pour analyser la politisation<sup>1987</sup> ou l'accès à la compétence civique<sup>1988</sup>. L'étude de terrain de cette thèse montre que l'action n'intervient pas sur un seul processus, mais sur une configuration de processus d'apprentissages interdépendants, que j'ai repérée à l'aide d'indices relevés dans les effets de la recherche-action (chapitre III.3.2.1. « Indices d'émancipation collectifs et individuels » et tableau synthétique « Analyse des effets au niveau des représentations des participants »). Ces derniers varient selon l'histoire de chaque personne, ses expériences préalables et sa situation. Si l'éducation populaire politique n'est

<sup>1986</sup> VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon, 2004

<sup>1987</sup> SIMEANT, J. « Un humanitaire 'apolitique' ? (...) », op.cit., p. 169

<sup>1988</sup> TALPIN, J. « Ces moments qui façonnent les hommes (...) » Op.cit., pp 91-155.

pas omnipotente, elle peut en revanche chercher à créer un environnement propice (créer les conditions de travail des problèmes), pour que les individus exercent un contrôle conscient et volontaire de leur activité et puissent œuvrer collectivement à la transformation des réalités qu'ils subissent. La recherche menée donne à voir des repères et modalités d'un tel environnement qui, plutôt que d'inhiber ces processus, serait susceptible de les encourager. Ma thèse met en valeur les conditions que cherche à articuler de manière originale l'éducation populaire politique par rapport à l'éducation au politique scolaire. Celle-ci s'attache à stimuler des dynamiques qui privilégient chacune un certain type d'intelligence :

- des dynamiques d'implication, reconnaissance, mobilisation (le temps de l'indignation) ;
- des dynamiques d'explication (le temps de l'intelligibilité et du débat) ;
- des dynamiques d'émancipation (le temps de l'action de transformation de la réalité).

L'étude de l'expérience de la recherche-action puis de la coopérative Le Pavé a mis en valeur l'originalité de cette approche qui consiste dans la combinaison de la critique sociale avec une approche existentielle, et dans la tension dialectique entre théorie et pratique (praxis). Cette éducation populaire politique est en rupture avec les pratiques précédentes parce qu'elle conjugue la puissance de la critique sociale (issue du marxisme, des courants ouvriers) avec le meilleur de l'animation (l'expérience entière de vie de la personne, des techniques d'expression, les désirs de l'apprenant). Elle est en rupture avec la culture scolaire (forme scolaire) qui a privilégié la coupure entre intellectuel et affectif (typique de la pensée de Descartes, Kant, Piaget) et s'est opposée effectivement au mode de socialisation pratique (refus des savoirs pratiques et de l'immersion, de l'apprentissage en situation). Elle est aussi en rupture avec la culture du mouvement ouvrier qui a fabriqué pendant un siècle et demi une certaine manière de concevoir la politique, la vie, avec l'habitude de balayer d'un revers de main la micropolitique et de la cataloguer comme étant porteuse d'une dérive subjectiviste. Cette découpe entre macropolitique et micropolitique a produit non seulement un « impensé de la dimension écologique des pratiques mais aussi a fabriqué un type de gestion collective des désirs, des sentiments (...) par l'évitement <sup>1989</sup> ». J'ai appris par cette thèse l'importance de prendre en compte dans les pédagogies de l'éducation au politique la dimension existentielle des rapports sociaux par rapport à ma formation rationalisante (dominée par le courant rationnel légaliste qui privilégie l'argumentation par rapport à d'autres formes d'expression – comme les émotions, la poésie, etc. - et ne s'intéresse pas à l'individu, à ses questions, à son développement personnel). Eu égard aux pratiques récentes du champ de l'animation socioculturelle, l'éducation populaire politique est aussi en rupture. Elle refuse la réduction au champ des loisirs (spécialisation héritée de l'histoire de l'institutionnalisation de l'Education populaire). L'éducation populaire politique est appelée à se mêler de tout contre toutes les stratégies de mise en retrait de l'animation (coupure avec l'environnement, tranches d'activités, temps spécifique, tranches d'âges spécialisées, localisme, loisir récréatif) calquée sur le modèle scolaire (sanctuaire à l'écart des influences extérieures). L'éducation populaire politique met aussi l'accent sur les interactions langagières qui révèlent des dissonances, controverses (Fabre, Vygostki) au contraire de la matrice éducative de l'école et de l'animation dont la pédagogie consiste à « éviter les dissonances susceptibles d'introduire en lui un doute sur les normes et les valeurs qu'elle défend <sup>1990</sup> ».

<sup>1989</sup> VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes (...)*. Op. cit. pp. 105-106

<sup>1990</sup> ZAFFRAN, J. « Peut-on parler de dérive instrumentale de l'éducation populaire ? », Groupe de recherche « sociologie de l'engagement, du bénévolat et de la vie associative », responsable : Dan Ferrand-Bechmann, communications présentées pour le 2<sup>ème</sup> congrès de l'association française de sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006, pp. 169-170

Ce qui amène l'éducation populaire politique à travailler la question du pouvoir et de sa transformation, avec les défis complexes de l'exercice collectif des débats et de la prise de décision collective dans l'autogestion (exploration des méthodes qui la facilitent).

Enfin, par rapport à l'animation, l'éducation populaire politique prend en compte notre regard critique sur le monde (le contexte), les éléments environnementaux (société), et la volonté de transformation sociale. J'emploie ici la visée de transformation sociale au sens marxiste (matérialisme historique propre à accentuer une mutation sociale). Le mot de « transformation sociale » est le terme aujourd'hui autorisé, pour parler de perspective en rupture avec l'ordre social à sa base (par distinction avec l'approche réformatrice). La transformation sociale fait référence à une visée d'amélioration radicale de la vie de l'homme, en allant à la racine de son malheur. Il s'agit de transformer les bases sur lesquelles se sont construites les dominations en question, à l'échelle des institutions de la société et l'amélioration n'est pas destinée à des privilégiés mais à tous (caractère universel).

S'il fallait situer l'expérience du Pavé dans une continuité historique, je pense qu'elle serait à placer dans la filiation du syndicalisme révolutionnaire. Lagroye parle de ces agents de politisation extérieurs aux jeux politiques ordinaires et parfois méfiants à leur égard, et qui sont producteurs de telle ou telle forme de politisation. Leur travail consiste à expliciter sans cesse la signification des faits, à « éveiller la conscience politique » des acteurs dans l'interprétation qu'ils proposent des événements et des expériences. « C'est l'objectif politique (et anti-partisan) des syndicalistes révolutionnaires au début du XX<sup>ème</sup> siècle. C'est aussi celui des partisans de la théologie de la Libération en Amérique Latine, ou celui de militants trotskystes engagés dans des associations »<sup>1991</sup>. On peut aussi penser à l'expérience de la JOC, mouvement hybride entre syndicats et mouvements d'Education populaire qui a développé une approche empirique et réaliste, politique de l'agir, avec sa méthode de l'enquête « voir, juger, agir » qui accorde une priorité à l'approche inductive et participative dans le but de provoquer la « prise de conscience » dans une perspective d'émancipation des milieux ouvriers<sup>1992</sup>.

Ma thèse pour une éducation populaire politique met ainsi en tension une philosophie de l'émancipation ou une sociologie de la critique avec la critique de la domination (ou sociologie critique). Elle s'inscrit dans une veine de recherches (Freire, Nordmann, Boltanski, Corcuff) qui ont particulièrement travaillé cette tension. Cette approche mixte parviendrait mieux à échapper aux deux risques, du misérabilisme ou du populisme<sup>1993</sup>. Ce que Espejo appelle une connaissance à deux voies : la connaissance extérieure (étude critique du monde extérieur, transmission de connaissances) doit être liée à une connaissance intérieure (étude du monde intérieur, autoconnaissance). La possibilité de développer une pensée autonome (contre l'endoctrinement) passe par le développement d'une connaissance de soi<sup>1994</sup>. En ce sens l'éducation populaire politique tente d'articuler à partir des interactions avec autrui, le pôle société (social et institutionnel) et le pôle personnel. Considérant que le travail qu'exerce l'institution sur le corps social est d'abord un travail de fragmentation (sous la forme d'effets de domination simple et complexe), la libération émerge d'un travail critique qui rapproche, compare des situations pour établir des liens, en faire le support de classe (sociales, de genre, ou de relation à la nationalité, etc.).

<sup>1991</sup> LAGROYE J. « Les processus de politisation », dans LAGROYE, J. (dir.). La politisation. Op. cit. p 369

<sup>1992</sup> LAOT F. et OLRYP P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Op.cit., p 24

<sup>1993</sup> GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. op. cit.

<sup>1994</sup> ESPEJO, R. La signification d'une éducation existentielle comme pédagogie critique de l'autonomie. Laboratoire EXPERICE, Université Paris 8

Plus ces différentes conditions sont articulées et interagissent entre elles, plus l'environnement pédagogique est favorable à une politisation dans une visée d'émancipation et de transformation sociale.

L'originalité de cette thèse tient, au travers du croisement entre sciences de l'éducation et sciences politiques, à un double enjeu de refondation interne du rôle de l'Education populaire et d'outil populaire de participation politique pour répondre aux défis posés par les exigences d'une démocratie intense. « Plus qu'une stricte crise démocratique c'est une crise politique. C'est plus une crise de l'offre politique que de la demande <sup>1995</sup> ». L'éducation populaire politique participe d'une lutte contre le sentiment de ne pas avoir de prise sur sa destinée au moment même où technologiquement et idéologiquement nous avons besoin de garder l'avenir ouvert : populariser la politique et politiser l'éducation populaire.

### ∞ Croiser des travaux de recherche autour de la notion d'éducation au politique

L'éducation populaire politique pose la question de notre pouvoir collectif sur nos vies, à l'école, au travail ou contre lui, dans la famille, dans la commune, sur sa santé, sur la vie des générations futures, sur l'environnement que nous leur laissons. De ce point de vue il y aurait matière à réunir des travaux approfondis qui compareraient différents terrains avec le mien (a fortiori puisqu'il s'agit d'un seul terrain d'étude) : dans le syndicalisme, dans les partis politiques, dans les mouvements sociaux, dans l'éducation au politique scolaire. Ce qui permettrait d'approfondir le travail de conceptualisation pédagogique de ce travail.

Si l'étiquette d'éducation populaire politique rassemble les démarches collectives d'apprentissage et de réflexion critique de l'ordre social, pour faire conflit au sujet des formes de domination et œuvrer par des actions collectives à leur déplacement, alors elle appelle à élargir le terrain d'étude à d'autres expériences. La thèse m'a permis de visiter un courant minoritaire de l'Education populaire, qui au-delà des frontières officielles du champ peut couvrir un patrimoine de démarches éducatives communes plus large. Le premier terrain d'élargissement concerne l'histoire de l'Education populaire. Il y aurait un grand intérêt à réaliser des travaux pour apprécier la manière dont l'apprentissage militant a été, et est, pensé et pratiqué dans les milieux de l'Education populaire ainsi que l'impact récent de la fréquentation des organisations de l'Education populaire en terme de participation politique, y compris dans les plus récentes organisations créées (ATTAC, MPEP, universités populaires alternatives).

Au-delà du champ de l'Education populaire, il y a même matière, me semble-t-il, à fédérer différentes recherches qui sont actuellement séparées par leur terrain d'application (éducation populaire, champ scolaire, mouvement ouvrier, mouvement social, dispositif participatif...) ou leur discipline scientifique (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, philosophie...). Reste à établir des points de comparaison avec d'autres expériences hors des héritiers de l'Education populaire... Ce travail pourrait être considérablement enrichi par une perspective de comparaison internationale. Par exemple, par rapport au modèle de l'éducation populaire féministe de Hansotte <sup>1996</sup>, la pratique de l'éducation populaire politique ici étudiée concerne pour l'instant essentiellement les deux premiers niveaux d'intervention

---

<sup>1995</sup> VILLIERS, C. « Enrichir la démocratie pour la transformation sociale » dans COULON P. (coordination). *Démocratie participative et transformation sociale*. Syllepse, 2008, p 174

<sup>1996</sup> HANSOTTE M. (animation). « Féminisme, comment dire le juste et l'injuste. Pour une éducation populaire féministe ». op.cit., p 19

désignés (conscientisation, mobilisation publique) et peu le troisième c'est-à-dire le combat législatif et parlementaire. J'ai évoqué dans ma thèse des recherches sur l'empowerment qui ont porté sur des expériences aux Etats-Unis ou en Angleterre, notamment sur l'action de l'association *London Citizen* (modèle du community organizing inspiré d'Alinsky). J'ai mentionné également les travaux en cours sur les expériences de budget participatif. Il faudrait confronter ces travaux avec d'autres sur les expériences de mouvements sociaux, de syndicats, voire d'associations politiques (la Société *Louise Michel* récemment créée se présente comme un mouvement d'éducation populaire). J'ai fait état également de tout un champ qui s'ouvre autour de la reconnaissance de l'expertise des malades en matière de soins pour imaginer une médecine sans domination<sup>1997</sup>. On y retrouve des formes historiques de l'éducation populaire comme les cercles d'étude, des lieux pour échanger, débattre, se réunir en partant d'une analyse collective des expériences. L'apport de l'éducation populaire politique est d'être trans-champ par rapport à des actions militantes spécialisées, pour créer des solidarités, des convergences entre tous les motifs d'insatisfaction vers la transformation de la réalité sociale.

Est-ce une étiquette temporaire pour refonder, légitimer une approche, un pôle critique de l'Education populaire (un concept mobilisateur) ? Il me semble que poser la question de l'éducation au politique a permis d'explorer une des intentions de l'Education populaire, comme contribution à la démocratie (procédurale et substantielle). Au-delà du terme, il y a un enjeu scientifique à construire un courant de recherche : de l'éducation au politique scolaire, à la démocratie dite participative souvent à l'échelle locale, en passant par les questions de l'autogestion. Ce qui pose notamment des questions d'échelles et d'articulation entre niveaux de décision et types d'engagements : comment on passe d'une gestion affective et interpersonnelle de la démocratie à la démocratie sociétale, est ce qu'on passe forcément par la représentation ? « La démocratie contemporaine suppose différents modèles d'engagement et d'intervention dans la cité. (...) la démocratie se doit encore de nos jours d'être autant partisane, syndicale, associative que participative<sup>1998</sup> ».

### ∞ Analyser la métamorphose de l'éducation populaire et ses limites

« Jamais un peuple ne jouira d'une liberté constante, assurée, si l'instruction dans les sciences politiques n'est pas générale, si elle n'y est pas indépendante de toutes les institutions sociales<sup>1999</sup> ». Cette phrase de Condorcet invite à reposer la question du rapport entre éducation populaire politique et politique publique. Si ce courant minoritaire de l'Education populaire n'est pas soutenu par l'Etat il faut qu'il le soit par des organisations propres à ce courant, d'où peut être l'expérience de l'Offre Civile de Réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, puis la recherche-action qui a vu le jour en Bretagne et qui a abouti notamment à la création d'une coopérative. Pelloutier estimait que la domination de la bourgeoisie ne pouvait se perpétuer sans la domination idéologique dont l'art et l'enseignement « officiel » constituaient les vecteurs essentiels. Les acteurs qui ont donné naissance à une nouvelle organisation pour rendre légitime et soutenir cette orientation de l'éducation populaire, se former, pouvoir se poser des questions, s'entraîner à ces nouvelles pédagogies d'éducation au politique n'ont pas encore pu examiner de manière approfondie les effets de leur action.

<sup>1997</sup> JOUET, E. et FLORA L. (coord) « Usagers-experts : la part du savoir des malades dans le système de santé » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°57-58, janvier-juin 2010, université Paris VIII, formation permanente.

<sup>1998</sup> BLONDIAUX, L. *Le nouvel esprit de la démocratie*, op. cit. p 106-107

<sup>1999</sup> Rapport Condorcet cité par BACZKO, B. op. cit., p. 195

Ma thèse appelle donc à approfondir l'analyse de l'expérience de cette coopérative d'éducation populaire et ses limites. D'une part ma thèse n'aborde pas suffisamment les conséquences de ce nouveau mode de production marchand de l'éducation populaire, au moment même où des travaux analysent les métamorphoses du monde associatif sous l'angle d'une sociologie du travail<sup>2000</sup>. D'autre part, mon étude de terrain n'étudie pas les effets de l'éducation populaire politique auprès des publics, participants de cette nouvelle organisation. Quels impacts ont les actions du *Pavé* sur les auditeurs-participants et le social ? Quels résultats pour ceux qui le vivent ? Certes, des embryons de réponse à cette question figurent dans la thèse, mais ils sont insuffisamment creusés. Il faudrait discuter ces résultats et pouvoir les observer sur du long terme...ce qui appelle une ou plusieurs nouvelles recherches.

Celles-ci pourraient permettre d'apprécier les acquis entraînés par l'éducation populaire politique à partir d'une connaissance préalable des conceptions de départ des participants pour la comparer à celle qui lui succède. Elle permettrait d'apprécier les éventuels changements intervenus dans les intérêts, les objectifs, la connaissance des problèmes et des contextes, l'activité de réflexion critique et l'action contestataire, l'ouverture aux perspectives alternatives<sup>2001</sup>, le pouvoir d'agir sur les situations problèmes et l'amélioration de la capacité d'action historique. Une telle étude pourrait éclairer et affiner les relations entre les différentes dynamiques que privilégie l'éducation populaire politique (temps de l'indignation/ temps de l'intelligibilité et du débat / temps de l'action de transformation de la réalité) en particulier les conditions du troisième temps. Une des possibilités actuellement envisagée consiste à rouvrir une démarche de recherche-action avec les nouvelles structures en cours de création. Il y a donc matière à poursuivre cette recherche y compris à partir de ce terrain élargi, révisité par de nouvelles expériences. Celles-ci mettent d'ailleurs en lumière la question des accents que peut faire porter l'éducation populaire politique sur une ou plusieurs dominations et leur articulation voire hiérarchie entre elles (accent sur les dominations de genre, de culture, sur les questions écologiques, ou sur les dominations socio-économiques...).

---

<sup>2000</sup> HELY, M. *Les métamorphoses du monde associatif*. Op. cit.

<sup>2001</sup> MEZIROW, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Op.cit. p. 209 et p. 241

## Bibliographie

- ABENSOUR, M. *L'utopie : de Thomas More à Walter Benjamin*. Sens & Tonka, 2000.
- ABRIC, J.-C. *Pratiques sociales et représentations*. PUF, 2001.
- ALBALA-BERTRAND, L. « Quelle éducation pour quelle citoyenneté ? » dans *Information and innovation*. N°82, BIE, 1995, pp. 2-9.
- ALBALA-BERTRAND, L. « Introduction to citizenship and education : towards a meaningful practice ». *Prospects*. Vol. XXVI. N°4. December 1996, pp. 645-650.
- ALBALA-BERTRAND, L. « Citoyenneté et éducation : vers une pratique significative » dans *Perspectives*. UNESCO, 1996.
- ALHADEFF, M. « Les enjeux de la critique dans le paysage anglo-saxon de l'éducation : petite course à travers les champs » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, pp. 131-144.
- ALHADEFF M. et LE GRAND, J.-L. « Histoires de vie, recherches (auto-) biographiques et narratives en éducation : références bibliographiques significatives » dans *Pratiques de formation/Analyses*, N°55, décembre, 2008, Université Paris VIII, formation permanente, pp. 223-239.
- ALHADEFF, M. « Interroger les implicites de la critique à l'université : le cas des sciences de l'éducation », communication présentée au colloque international *Les universités au temps de la mondialisation/globalisation et de la compétition pour l'excellence*, atelier pensée critique et université, organisé par l'Université Paris VIII, 11-14 mai 2009.
- ALINSKY S. *Manuel de l'animateur social : une action directe non violente*. Seuil, 1976 ; Trad. de : *Rules for Radicals : a pragmatic primer for realistic radicals*, Random house, 1971.
- ALISE, N. « L'éducation des adultes sous le Second Empire, entre moralisation et émancipation des classes populaires. L'exemple de la Moselle », communication présentée au séminaire européen du GEHFA *La question sociale : les luttes pour l'éducation des adultes dans l'espace public à travers l'Europe. 19<sup>ème</sup> -20<sup>ème</sup> siècles*. Université Paris V, Paris, France, du 28 au 30 juin 2006.
- AMSELLE, J.-L. *L'art de la fliche : essai sur l'art contemporain africain*. Flammarion, 2005.
- AMSELLE, J.-L. *L'occident décroché : enquête sur les postcolonialismes*. Stock, 2008.
- ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (dir.). *Associations et champ politique. La loi de 1901 à l'épreuve du siècle*. Publications de la Sorbonne, 2001.
- ANDRIEU, C. « La concurrence des légitimités partisane et associative » dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (dir.). *Associations et champ politique. La loi de 1901 à l'épreuve du siècle*. Publications de la Sorbonne, 2001, pp. 25-45.
- ANTIBI, A. *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*. Math'Adore, 2003.
- ANZIEU, D. et MARTIN, J.-Y. *Dynamique des groupes restreints*. PUF (1<sup>ère</sup> édition 1968), 2007.
- ARDOINO, J. « Conditions et limites de la recherche-action » dans *Pour*, N°90, juin-juillet, 1983, pp 22-26.
- ARDOINO, J. *Education et politique*. 2<sup>ème</sup> éd. Anthropos, 1999.
- ARDOINO, J. « De l'intention critique », éditorial, dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, pp. 5-12.
- ARDOINO, J. « La recherche-action, une alternative épistémologique : une révolution copernicienne » dans MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004, pp. 41-49.



- ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, pp. 15-34.
- ARDOINO, J. « Le rapport à l'autre », dans MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) *Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire*. INJEP-CNAJEP, 2002, pp. 142-145.
- ARDOINO, J. et BARBIER, R. (coord.) « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation », *Pratiques de Formation/Analyses*, n°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente.
- ARDOINO, J. et LOURAU, R. *Les pédagogies institutionnelles*. PUF, 1994.
- ARNAUD, L. et GUIONNET, C. (Dir.). *Les frontières du politique : enquête sur les processus de politisation et de dépolitisation*. Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2005.
- ARNAUD, B. et GIORDAN, A. (dir.), « Nature de l'engagement bénévole dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs et de formation Les différents types de bénévoles dans les RERS et les formations spécifiques », *Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs*, rapport d'étude, 2002.
- ARNAUD, L., LE BART, C., et PASQUIER, R. (Dir.). *Idéologies et action publique territoriale : la politique change-t-elle encore les politiques ?* Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2006.
- AUBERT, N. *Le culte de l'urgence : la société malade du temps*. Flammarion, 2004.
- AUGUSTIN, J.-P. « Une approche historique. Les années 1950-1990 » dans *POUR*, 1990, pp. 47-65.
- AUTES, M. *Les paradoxes du travail social*. Dunod, 1999.
- BACQUE, M.-H. « Empowerment et politiques urbaines aux Etats-Unis » dans *Géographie, Economie, Société*, Volume 8, 2006/1, Lavoisier, pp. 107-124.
- - BACQUE, M.-H., et SINTOMER, Y. « Gestion de proximité et démocratie participative » dans *Les Annales de la recherche urbaine*, N°90, septembre 2001, pp. 148-155
- BACQUE, M.-H., REY, H. et SINTOMER, Y. (dir.) *Gestion de proximité et démocratie participative : une perspective comparative*. La Découverte, 2005
- BACOT, P. « La politisation comme élargissement de la conflictualité ». 7<sup>ème</sup> congrès de l'Association Française de Science Politique. Communication présentée lors de l'atelier « conflictualisation et politisation », Lille, 21 septembre 2002
- BACZKO, B. *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Garnier, 1982.
- BADIOU, A. *Abrégé de métapolitique*. Seuil, 1998.
- BADIOU, A. *De quoi Sarkozy est-il le nom ?* Nouvelles éditions Lignes, 2007.
- BAJOIT, G. *Le changement social. Approches sociologiques des sociétés occidentales contemporaines*. Armand Colin, 2003.
- BALANDIER, G. *Anthropologie politique*. Presses Universitaires de France, 1999
- BALAZARD, H. *Stratégies de mobilisation et de légitimation de l'association London Citizens. Une participation originale à la gouvernance urbaine*. Mémoire de Master 2 Recherche (Villes et Sociétés), Université de Lyon, septembre 2008.
- BALAZARD, H. et GENESTIER, P. « La notion d'empowerment : un analyseur des tensions idéologiques britanniques et des tâtonnements philosophiques français », communication au Séminaire « Politisations comparées : sociétés musulmanes et ailleurs... », séance 2 : *empowerment et politisation : politisation par le haut et politisation par le bas*. EHESS, Paris, 14 décembre 2009.
- BALLANDIER, G. *Anthropologie politique*. Presses Universitaires de France, 1999.
- BARBIER, J.-M. « L'éducation : ni prométhée ni sisyphé, une intervention » dans

- BEILLEROT, J. et WULF C. (dir.) *L'éducation en France et en Allemagne : diagnostics de notre temps*. L'Harmattan, 2003, pp. 201-214.
- BARBIER, R. « La recherche-action institutionnelle » dans *Pour*, N°62-63, novembre-décembre, 1978, pp. 80-91.
  - BARBIER, R. *La recherche Action Anthropos*, 1996.
  - BARBIER, R. *L'approche transversale : l'écoute sensible en sciences humaines*. Anthropos, 1997.
  - BARBIER, R. « Le sujet dans la recherche-action » dans MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004, pp. 51-67.
  - BARTHELEMY, M. *Associations : un nouvel âge de la participation ?* Presses de Sciences Po, 2000.
  - BASTIEN M., BROQUET H. (dir.). *Education démocratique-éducation à la démocratie*. EVO, 1999.
  - BATAILLE, M. « Synthèse de dix années de travaux sur la recherche-action au réseau des hautes études des pratiques sociales » dans MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004, pp. 281- 289.
  - BEAUCHEMIN, J. et LECLER, K. « La société civile comme sujet politique : une nouvelle représentation de l'intérêt général ». *Lien social et politiques- RIAC*, N°48, Automne 2002, pp. 19-33.
  - BEAUD, S. et PIALOUX M. *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines de Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Fayard, 1999.
  - BEAUD, S. et WEBER, F. *Guide de l'enquête de terrain*. La Découverte, 2004.
  - BENASAYAG, M. *Le mythe de l'individu*. 2<sup>ème</sup> éd. La Découverte, 2004.
  - BENASAYAG, M. *La fragilité*. La Découverte, 2004.
  - BENASAYAG, M. SZTULWARK, D. *Du contre-pouvoir*. La Découverte, Paris, 2002.
  - BENSARD, D. *Eloge de la politique profane*, Albin Michel, 2008.
  - BENSARD, D. *Marx, mode d'emploi*. La Découverte, 2009.
  - BENSARD, D. et CORCUFF, P. « Pratique d'un savoir toujours au risque de l'engagement » dans *Agone*, n°18-19, 1998, pp. 17-28.
  - BERCHOUD, M. « La véridique et fabuleuse histoire d'un étrange groupuscule : le C.C.P.P.O. » dans *Les cahiers des Amis de la Maison du Peuple*, N°5 de mars 2003
  - BERTAUX, D. *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*. 2<sup>ème</sup> édition. Colin, 2005.
  - BERTHIER, P. *L'ethnographie de l'école, éloge critique*. Anthropos. 1996.
  - BESSE, L. *Les MJC, de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes 1959-1981*. Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2008.
  - BESSIS, S. *L'occident et les autres : histoire d'une suprématie*. La Découverte, 2001.
  - BERTHO, A. *La crise de la politique. Du désarroi militant à la politique de la ville*. L'Harmattan, 1996.
  - BEY, H. *T.A.Z. Zone autonome temporaire*. IV<sup>ème</sup> édition. L'éclat. 2007 ; trad. de T.A.Z. *The Temporary Autonomous Zone. Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Autonomedia. 1991.
  - BEZILLE, H. « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales » dans FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000, pp. 201-222.
  - BEZILLE, H. « Critique et autoformation » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, pp. 101-113.
  - BEZILLE, H. et LE GRAND, J.-L. (coord.) « De la critique en éducation », *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente.

- BIAGINI, C. et CARNINO, G. (coord.) *Les luddites en France. Résistance à l'industrialisation et à l'informatisation*. L'échappée. 2010.
- BLANC, M. « La démocratie au risque du local » dans *Le travail en jeu, l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques, pour renforcer la démocratie* », actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture (FFMJC), 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, édition INJEP, 1999, pp. 94-103
- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (coord.) *Théoriser les pratiques professionnelles, intervention et recherche-action en travail social*. L'Harmattan, 2003.
- BLATRIX, C. « L'apprentissage de la démocratie. Les conseils municipaux d'enfants et de jeunes » dans CURAPP. *La politique ailleurs*. PUF 1998, pp. 72-87.
- BLONDEAU, COUEDEL « Une pédagogie critique à l'université » dans *Pratiques de formation – analyses*, mars, 2002, N°43, Université Paris 8. pp. 27-39.
- BLONDIAUX, L., « La démocratie par le bas. Prise de parole et délibération dans les conseils de quartier du vingtième arrondissement de Paris » dans *Hermès*, N°26-27, 2000, pp. 323-338.
- BLONDIAUX, L., et SINTOMER, Y. « L'impératif délibératif », dans *Politix*, N°57, volume 15, 2002, pp. 17-36.
- BLONDIAUX, L. « Prendre au sérieux l'idéal délibératif » dans *Revue Suisse de science politique*, vol. 10 (4), 2004, pp. 158-168.
- BLONDIAUX, L. « L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes » dans BACQUE, M.-H. et SINTOMER, Y. (dir.) *Gestion de proximité et participation démocratique*. La Découverte, 2005, pp. 119-138.
- BLONDIAUX, L. La démocratie participative, sous conditions et malgré tout. Un plaidoyer paradoxal en faveur de l'innovation démocratique » dans *Mouvements*, N°50, juin 2007, pp. 118-129.
- BLONDIAUX, L. « Démocratie délibérative versus démocratie agonistique ? Le statut du conflit dans les théories et les pratiques de participation contemporaines » dans *Raisons Politiques*, N°30, 2008, pp. 131-147.
- BLONDIAUX, L. *Le nouvel esprit de la démocratie*. Seuil/La République des Idées, 2008.
- BLONDIAUX, L. et SINTOMER, Y. « L'impératif délibératif » dans *Politix*, N°57, vol. 15, 2002, pp. 17-36.
- BOAL, A. *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du théâtre de l'opprimé*. (1<sup>ère</sup> édition française Maspéro, 1978). La Découverte, 1998.
- BOLTANSKI, L. et CHIAPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, 1999.
- BOLTANSKI, L. et THEVENOT, L. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard, 1991.
- BOLTANSKI, L. et BOURDIEU, P. *La production de l'idéologie dominante*. Démopolis/Raisons d'agir, 2008.
- BOLTANSKI, L. *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Gallimard, 2009.
- BONARDI, C., ROUSSIAU, N. *Les représentations sociales*. Dunod, 1999.
- BONNY, Y. « Enjeux des transformations des pratiques sociales et culturelles à travers une lecture de l'individualisme », dans *Fédération des Maisons des Jeunes et de la Culture de Bretagne*. Communication lors de la formation interne du 23 septembre 2004, non publié.
- BOUARE des DESERTS, M.-C. RIOLET, C., et THOMAS J.-P. *Education civique et philosophie politique*. Armand Colin, 1992
- BOUCHE, M. « La JOC crée son université populaire en zone Nord (juillet 1942 - juin 1944) » dans TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coord.) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010. pp. 107-113.

- BOUCHER-PETROVIC, N. *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 (Sciences de l'information et de la communication), Université de Paris 13, 2008.
- BOULAUD, D. « Un débat entre générations en faveur de la citoyenneté des jeunes et de la démocratie locale » dans MINISTÈRE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999. pp. 49-51.
- BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur*. Colin, 1989.
- BOURDIEU, P. *La misère du monde*. Seuil, 1993.
- BOURDIEU, P. *Propos sur le champ politique*. Presses Universitaires de Lyon, 2002.
- BOURDIEU, P. *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'agir, 2004.
- BOURGAIN M., MASSE-BOURGAIN E., MILLOT Raymond et al. *La démocratie a-t-elle besoin d'une pédagogie ?* version rédigée à l'issue de la recherche-action en collaboration avec SCHWARTZ B., R.E.C.I.T., 2004.
- BOURGEOIS, E. et NIZET, J. *Apprentissage et formation des adultes*. PUF, 1999.
- BOURQUE, G. « L'émancipation et la modernité politique » dans TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 7-15.
- BOURRIEAU, J. *L'éducation populaire réinterrogée par l'évolution du travail et l'irruption de l'interculturel*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université Paris VIII, 1997.
- BOURRIEAU, J. *L'éducation populaire réinterrogée*. L'Harmattan, 2001.
- BOURRIEAU, J. *La prise en compte de l'éducation populaire dans les Conseils Généraux*. Note de travail du 27 août 2007.
- BREAU, M. « Critique de la domination, pensée de l'émancipation : sur la philosophie politique de Miguel Abensour » dans *Politique et société*, vol. 22, N°3, 2003, pp. 45-69
- BREAU, M. *L'expérience plébéienne : une histoire discontinue de la liberté politique*. Payot, 2007.
- BRETON, P. *L'incompétence démocratique*. La Découverte, 2006.
- BRODA, J. « Education Populaire, Education politique : quels engagements ? » communication présentée au 2<sup>ème</sup> congrès de l'Association Française de Sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006
- BRODA, J. et ROCHE, P. « Autour du lien savant : savoirs et savoir se dire » dans *Formation emploi*, N°41, 1993, pp 55- 109.
- BROHM, J.-M. "Cinq thèses abrégées sur la critique" dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars 2002, université Paris VIII, formation permanente, pp.115-120.
- BROSSAT, A. *Le grand dégoût culturel*. Seuil, 2008.
- BRUCY, G., LAOT, F., et de LESCURE, E. (Dir.) *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*. GEHFA/ L'Harmattan, 2009.
- BUCHETON, D. « Faire discuter pour faire apprendre : pas si simple ! » dans TOZZI, M. et ETIENNE R. (Dir.) *Discussion en éducation et formation*. L'Harmattan, 2004. pp. 53-74
- BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL. *Rapport sur le travail dans le monde 2008: Les inégalités de revenu à l'épreuve de la mondialisation financière (World of Work Report 2008: Income inequalities in the age of financial globalization)* Institut international d'études sociales. Genève, 2008.
- BUTLER, J. *Le pouvoir des mots*. Editions Amsterdam, 2004
- CABIN, P. et DORTIER, J.-F. (coord.) *La sociologie, histoire et idées*. Sciences Humaines, 2000.
- CACERES, B. *Histoire de l'éducation populaire*. Seuil, 1964.

- CAILLE, A. (Dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ? Pièces pour un débat*. La Découverte, 2006.
- CANIVEZ, A. *Eduquer le citoyen*. Hatier, 1990
- CANTER-KOHN, R. « L'observation participante et la recherche-action : une comparaison », dans *Pratiques de formation-analyses*, université Paris 8, N°18, décembre 1989, pp. 71-72.
- CANTER KOHN, R. « Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur » dans MACKIEWICZ, M.-P. (coord.) *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. L'Harmattan, 2001, pp. 15-38.
- CARRE, P. « Motivations et formation d'adultes : état de la question » dans *Psychologie de l'éducation*, tome II, numéro 2, 1997, Presses universitaires de Rennes, pp. 227-258.
- CARRE, P., *Les motifs d'engagement en formation*, Interface Recherche - communication AECSE 1998, pp. 1-12.
- CARREL, M. « Pauvreté, citoyenneté et participation. Quatre positions dans le débat sur la participation des habitants » dans NEVEU, C. (Dir.) *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives*. L'Harmattan, 2007, pp. 95-112.
- CARREL, M. « Poor, immigrants and citizens ? Empirical study of seven professional-militants's techniques to organize deliberation in social housing neighbourhoods », paper for the conference *Citizen Participation In Policy Making*, 14-15 february 2007, Bristol, UK
- CARTON, L. « Les déplacements de la question sociale et la dimension culturelle du développement social », communication présentée à Dunkerque, le 1<sup>er</sup> décembre 1992, retranscription par ZERR. V., agence *Faut voir*, décembre 1992.
- CARTON, L. *Syndicalisme et éducation populaire*. Intervention en séminaire de la FFMJC, 10 au 13 juillet 1995 à Cannes, retranscrite par LEPAGE, F., août 1996
- CARTON, L. « L'éducation populaire et la transition démocratique », dans *La lettre de la FFMJC*, N°8, compte-rendu du IIIème séminaire, du groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC, 10-13 juillet 1995, Cannes. Mars, 1996.
- CARTON, L. « Six critères possibles qualifiant une action d'éducation populaire » dans *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du IVème séminaire de directeurs à Avignon, Lettre N°10, novembre 1996
- CARTON, L. « Education populaire ou animation socioculturelle », actes des séminaires de la FFMJC de 1994-1996, groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC, *Lettres de la FFMJC* n° 8 (mars 1996), n° 9 (septembre 1996), n° 10 (novembre 1996).
- CARTON, L., « Une manière de faire simplement complexe », dans FFMJC. *Délibération, jeunesse de la République*. Actes du séminaire d'été de la FFMJC, juillet 1997, Avignon, p. 3
- CARTON, L., « Les défis de l'éducation populaire », dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, p 21-27.
- CASANOVA DE ARAUJO E SA, M. T. « Il fait moins noir quand on en parle. Groupes Balint/Education : Le dialogue pédagogie-psychanalyse en formation d'enseignant pour la compréhension des vécus de destructivité et Recherche Créative du Modifiable ». Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. *INTERACÇÕES*. NO. 7, 2007, pp. 55-64.
- CASI BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne*. Actes du colloque et des séminaires, Centre Nautique du Moulin Blanc, Brest, France, 15 au 17 janvier 2003
- CASI BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur une démarche d'éducation populaire en Bretagne*. Compte-rendu du bilan étape d'une année de recherche-action, Saint-

Brieuc, 26 novembre 2004.

- CASI BRETAGNE- LE PAVE-D.R.J.S. BRETAGNE. *Réinventer l'international, réflexion sur des démarches d'éducation populaire en Bretagne. Actes d'une recherche-action Janvier 2003-Septembre 2007*. SCOP Le Pavé. Mai 2009.
- CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard, 1995.
- CASTEL, R. et HAROCHE, C. *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi : entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Arthème Fayard, 2001.
- CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe - 4*. Seuil, 1996.
- CAVAT, B. « De la déontologie au Politique » dans *Actualités Sociales Hebdomadaires*, N°2097, 11 décembre, 1998, pp. 17-18.
- CHANDERNAGOR, F. et NORA, P. *Liberté pour l'histoire*. CNRS, 2008.
- CHANIAL, P. et LAVILLE, J.-L. « L'économie solidaire : une question politique », *Mouvements*, N°19, janvier-février, 2002, pp. 11-20.
- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Anthropos, 3<sup>ème</sup> édition, 2002.
- CHARLOT, B. et FIGEAT, M. *Histoire de la formation ouvrière des ouvrier : 1789-1984*. Minerve, 1985.
- CHATEIGNIER, F. « L'éducation populaire, combien de citations ? » dans *Agora débats/ jeunesse*, N°44, 2<sup>ème</sup> trimestre, 2007, INJEP, pp. 62-72.
- CHAUVEL, L. *Les classes moyennes à la dérive*. Seuil, 2006.
- CHAUVIN, S. « Organiser les journaliers. La mobilisation des travailleurs de l'intérim industriel à Chicago », communication présentée pour le 2<sup>ème</sup> congrès de l'association française de sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006, pp. 50-65.
- CHEROUTRE, M.-T. « Cadres au féminin, des missions spécifiques ? » dans TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coordination) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010, pp. 114-121.
- CHOSSON, J.-F. « L'entraînement mental : une histoire au sein de l'histoire » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars, 2002, université Paris VIII, formation permanente, pp. 67-75.
- CHOSSON, J.-F. « Refonder l'éducation populaire : Un peuple ! Des cultures ! », contribution à la mémoire collective de l'éducation populaire et réflexion sur son avenir présentée pour le 50<sup>ème</sup> anniversaire de « Peuple et Culture », par son président, Jean-François Chosson. Dans *Les idées en mouvement*, mensuel d'information de la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente. Mai, 1995, N°29, p 3.
- CLOT, Y. (entretien) « Soigner le travail par les personnes » dans *Nouveaux regards*, Numéro 37-38, avril septembre, 2007, Institut de recherche de la FSU, pp. 17-20.
- CLOT, Y. « Travail et pouvoir d'agir » dans *Nouveaux regards*, Numéro 43, octobre-décembre, 2008, Institut de recherche de la FSU, pp. 55-58.
- CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, 2010.
- CLOT, Y. *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psycho-sociaux*. La Découverte, 2010.
- CNAJEP, « qu'est-ce que l'éducation populaire, quel est son rapport à l'international ? », Actes de l'atelier d'écriture des 11 et 12 décembre 1999
- COLIN, L. et LE GRAND, J.-L. (dir.) *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008
- COMBEMALE, P. *Introduction à Marx*. La découverte, 2006.
- COMTE, B. « L'esprit d'Uriage : pédagogie civique et humanisme révolutionnaire » dans RIOUX, J.-P. (dir.) *La vie culturelle sous Vichy*, éditions Complexe, 1990, pp. 179-202.
- CORCUFF, P. *Les nouvelles sociologies*. Nathan université, 2002.

- CORCUFF, P. *Les grands penseurs de la politique*. 2ème éd. Armand Colin, 2005.
- CORCUFF, P. « L'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire », entretien par LE LAY, S. dans *Agora*. N°44, 2<sup>ème</sup> trimestre, 2007, INJEP, pp. 36-44.
- CORCUFF, « Les universités populaires en France : analyse critique et perspectives » dans *Les cahiers du Fil Rouge*, Collectif Formation Société – Université populaire de Bruxelles, n°12, novembre 2009, pp. 26-35
- CORCUFF, P. « De Rosa Luxemburg à la social-démocratie libertaire » dans *Contretemps*. N°6, février 2003, Textuel, pp. 101-108.
- CORCUFF, P. « Quelques enjeux et questions pour les universités populaires alternatives en France », 5<sup>ème</sup> *printemps des Universités Populaires*, Saint-Gilles, Région de Bruxelles, 24-27 juin 2010, réunion plénière de la matinée du 26 juin 2010
- CORCUFF, P. « Quels liens entre émancipation individuelle et émancipation collective ? », communication au 5<sup>ème</sup> *printemps des Universités Populaires*, Saint-Gilles, Région de Bruxelles, 24-27 juin 2010, réunion plénière de l'après-midi du 26 juin 2010
- COSSART, P. et TALPIN, J. La maison du Peuple comme lieu de politisation. Traces fragiles à partir de l'étude de La Paix à Roubaix (1815-1914). Article à paraître dans *Politix*
- COSTA-LASCOUX, J. « Canevas pour une évaluation des politiques et des pratiques d'éducation à la citoyenneté : aux frontières de l'Education nationale et de l'éducation populaire » dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, pp.99-106.
- COSTA-LASCOUX, J. et JAUME, L. « La démocratie et le déclin de la confiance, une rupture dans la culture politique », dans PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003, pp. 67-87.
- COULON, M.-J. et LE GRAND, J.-L. (dir.) *Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay*. L'Harmattan, 2000.
- COULON, P. (coord.) *Démocratie participative et transformation sociale*. Syllepse, 2008.
- CRAJEP/DIRECTION REGIONALE JEUNESSE ET SPORTS AUVERGNE. *Pour l'avenir de l'éducation populaire. La démocratie comment ça marche ?* Actes du Forum Régional des 27 au 30 avril 1999, Clermont-Ferrand, s. d.
- CUSTOS-LUCIDI, M.-F. « Reconnaître le travail invisible » dans *Actualités Sociales Hebdomadaires*, 18 juillet, 2003, N°2320, pp. 25-26
- CUSSET, F. *La décennie : le grand cauchemar des années 1980*. La Découverte, 2006.
- DAMASIO, A. R. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob 2002 ; trad. de : *The Feeling of What Happens*, Harcourt, Brace and Co., 1999.
- DE QUEIROZ, J.-M. et ZIOLKOWSKI, M. *L'interactionnisme symbolique*. PUR, 1997.
- DEBORD, G. *La société du spectacle*. (1<sup>ère</sup> édition, Buchet-Castel, 1967). Gallimard, 1992.
- DEFRAIGNE TARDIEU, G. *L'université populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipatoire*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université Paris VIII, 2009.
- DEFRANCE, B. « Instruction civique ? Vraiment ? » dans *Enfance majuscule*, janvier 2009.
- DEFRANCE, J. « Donner la parole. La construction d'une relation d'échange » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°73, Juin, 1988, pp. 52-66.
- DEJOURS, C. *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. Seuil, 1998.
- DEJOURS, C. « Passion et psychodynamique de l'action » dans GAUTIER, C. et LE COUR GRANDMAISON, O. *Passions et sciences humaines*. PUF, 2002. pp. 31-43
- DELANNOI, G. « Points de vue sur la démocratie, paradoxes de l'égalité » dans PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003, pp 15-17.
- DELOYE, Y. *Sociologie historique du politique*. La Découverte, 2003 (1<sup>ère</sup> éd. 1997).
- DEMOUSTIER, D. *L'économie sociale et solidaire*. Syros, 2001.
- DESROCHE, H. *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets*

- d'une recherche-action*. Apprentissage 3. Les éditions ouvrières, 1991.
- DIETERLE, D. *Lettres d'Ani Sara aux enfants du Togo*. L'Harmattan, 2008.
  - DONZELOT, J. *L'invention du social : essai sur le déclin des passions politiques*. Seuil, 1994 (1<sup>ère</sup> éd., Fayard, 1984).
  - DOUARD, O. « L'animation, une référence ambiguë à l'éducation populaire » dans RESTOIN, A. (dir.) et COROND, M. (coord.). *Education populaire, enjeu démocratique. Défis et perspectives*. L'Harmattan, 2008, pp. 127-144.
  - DOUARD, O. « Education populaire, éducation pour la santé : quels liens ? » dans *La santé de l'homme*. N°405, Janvier-février 2010, pp. 13-19.
  - DOUARD, O. « L'éducation populaire ou le droit à l'intelligence politique » dans *Pour*, mars 2000, N°165, pp. 151-157.
  - DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Seuil, 1994.
  - DUBOST, J. « Les critères de la recherche-action » dans *Pour*, N°90, juin-juillet 1983, Privat, pp. 17-21.
  - DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « Entretiens dans la cité ou comment la parole se politise » dans *Espaces Temps les cahiers*, 2001, pp.95-109.
  - DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « La politisation des discussions » dans *Revue française de science politique*, vol.54, n°6, décembre 2004, pp. 877 – 909.
  - DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Colin, 2005.
  - DUCHESNE, S. et HAEGEL, F. « La politisation des discussions à l'épreuve de la comparaison : premiers enseignements d'une enquête en France, en Belgique francophone et en Angleterre sur le thème de l'Europe », communication présentée à l'atelier *Regards croisés sur la politisation des individus : ici et là-bas, hier et aujourd'hui*, 9<sup>ème</sup> Congrès de l'AFSP, Toulouse, 5-7 septembre 2007.
  - DUCHESNE, S. et SCHERRER, V. « L'identité politique comme force de conflictualisation et de hiérarchisation des appartenances sociales : justification théorique d'une définition empirique ». Texte issu d'une communication au *colloque interdisciplinaire organisé par la MSHS de Poitiers*, janvier 2002.
  - DUFAYS, J.-L. « Au carrefour de trois méthodologies : une recherche en didactique de la lecture littéraire » dans PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en éducation*. De Boeck université, 2006, pp. 143-164.
  - DUMOULIN, J.-C. « Une vision de l'international », dans MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) *Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire*. INJEP-CNAJEP, 2002, pp. 9-10.
  - DUPOIRIER, E. et PERCHERON A. « Choix idéologiques, attitudes politiques des préadolescents et contexte politique » dans *Revue française de science politique*, n°5, 1975, pp. 870-900.
  - DUTOIT, M. *L'Advocacy en France : un mode de participation active des usagers en santé mentale*. Presses de l'EHESP (Ecole des Hautes Etudes en Santé Publique), 2008.
  - ELMIR, F. *Education ouvrière dans la première internationale : 1864-1870*. SIRESS, 2005.
  - EME, B. « Réactions aux enquêtes participatives » dans FFMJC. *Interroger les politiques publiques : nouveaux scénarios pour une véritable démocratie de participation*, actes de la troisième université internationale de l'éducation populaire, INJEP, N°55, 2001, pp. 50-54.
  - ENJOLRAS, B. « Associations et isomorphisme institutionnel » dans *RECMA (Revue internationale de l'économie sociale)*, N°261, 1996, pp. 68-76.
  - ENRIQUEZ, E. « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle » dans *Connexion*, N°33, 1981, pp 93-109.
  - ENRIQUEZ, E. « L'éthique de l'intervenant » dans VRANCKEN, D. et KUTY, O. *La sociologie et l'intervention : enjeux et perspectives*. De Boeck Université, 2001, pp. 299-310.



- ENRIQUEZ, E. *L'organisation en analyse*. 4<sup>ème</sup> édition. PUF, 2003.
- ESPEJO, R. *Paul Goodman et la critique en éducation : vers une pédagogie critique existentielle*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université de Paris VII Vincennes Saint-Denis, 2011
- FABRE, M. « L'émancipation comme problématisation : une utopie pour l'école d'aujourd'hui » Communication présentée au séminaire du CREAD, université Rennes 2, le 15 décembre 2008.
- FARGE, A. *Le goût de l'archive*. Seuil, 1989.
- FASSIN D. et FASSIN E. (dir.) *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*. 2<sup>ème</sup> édition. La Découverte, 2009.
- FELDMAN, J. "introduction" dans FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000, pp. 11-23.
- FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000.
- FELDMAN, J. et LE GRAND, J.-L. "Savoirs savants, savoirs profanes" dans FELDMAN, J. FILLOUX, J.C., LECUYER, B.P., et al. (dir.) *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*. L'Harmattan, 1996, pp. 89-105.
- L.F.FELSTINER, W., LABEL, R. et SARAT, A. « L'émergence et la transformation des litiges : réaliser, reprocher, réclamer » dans *POLITIX*, N°16, quatrième trimestre, 1991, Presses de la fondation nationale des sciences politiques, pp. 41-54.
- FERRAND-BECHMANN, D. *Bénévolat et solidarité*. Syros Alternative, 1992.
- FERRAND-BECHMANN, D. « Education populaire...ou impopulaire ? » dans *Pratiques de formation- analyses*, Université Paris 8, N°49, juin, 2005, pp. 18-20.
- FERRARATO, D. « L'analyse de l'implication vers de nouveaux modes de recherche en sciences sociales » dans *Pour*, N°144, 1994, pp. 139-145.
- FERRY, J.-M. *Puissance de l'expérience*. Tome II. Les cadres de la connaissance. Cerf, 1991.
- FFMJC, « Jeunesse de la République, la démocratie de participation appliquée aux politiques locales de la jeunesse », actes du séminaire d'été multi-acteurs de la FFMJC, juillet 1997, Avignon
- FFMJC, « Le travail en jeu, l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques, pour renforcer la démocratie », actes de l'université d'été internationale, 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, édition INJEP, 1999
- FFMJC, "Interroger les politiques publiques : nouveaux scénarios pour une véritable démocratie de participation", actes de l'université internationale de l'éducation populaire, Dourdan, juillet 1999, coédition INJEP, 2001
- FINLEY, M. I. *L'invention de la politique : démocratie et politique en Grèce et dans la Rome républicaine*. Flammarion, 1985 ; Trad. de *Politics in the Ancient World*. Cambridge University Press, 1983.
- FORQUIN, J.-C. « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 » dans *Savoirs*, 2004, N°6, pp.11-44.
- FORTIER, J.-F. « Le temps de l'émancipation ou l'avenir de l'action politique » TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 76-87
- FRASER, N. « Justice sociale, redistribution et reconnaissance », *Revue du M.A.U.S.S.*, N°23, premier semestre, 2004, pp. 152-164.
- FRASER, N. « Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement » dans *Hermès 31*, 2001, pp. 125-156 ; trad. de : « Rethinking the Public Sphere. A Contribution to the Critic of actually existing democracy » dans CALHOUN, C. (dir.) *Habermas and the Public Sphere*, MIT Press, 1992, pp. 109-142.

- FRAZER, E. "Iris Marion Young and Political Education" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 38, N°1, 2006, pp. 39-55.
- FRAZER, E. "Review article : citizenship education" dans *Oxford Review of Education*, Vol. 35, N°6, décembre, 2009, pp. 775-785.
- FRAZER, E. "Introduction : the idea of political education" dans *Oxford Review of Education*, Vol. 25, N°1, 1999, pp. 5-22.
- FREIRE, P. *L'éducation, pratique de la liberté*. 3<sup>ème</sup> éd. Cerf, 1974.
- FREIRE, P. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Erès. 2006 ; Trad. de *Pedagogia de autonomia : saberes necessarios a pratica educativa*. Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, M. *Le naufrage de l'université et autres essais d'épistémologie politique*. La Découverte/M.A.U.S.S., 1995.
- FREITAG, M. « L'émancipation. L'ontologique de la valeur et l'exigence première de la justice » dans TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 109-128.
- FUMAROLI, M. *L'état culturel : une religion moderne*. Edition de Fallois, 1992
- GADOTTI, M. et TORRES, C. A. « Paulo Freire : Education for Development » dans INSTITUTE OF SOCIAL STUDIES, *Development and Change*. Blackwell Publishing, 40 (6), 2009, pp. 1255-1267.
- GALLEZ, D. « Conditions de possibilités et limites de l'historicité » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°31, janvier, 1996, université Paris VIII, formation permanente, pp. 23-34.
- GAMSON, W.A. *Talking Politics*. Cambridge University Press, 1992.
- GARBARINI, J. « Formateur chercheur : une identité construite entre renoncement et engagement » dans MACKIEWICZ, M.-P. (coord.) *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. L'Harmattan, 2001, pp. 83-90.
- GARIBAY, F., SEGUIER M. (coord.) *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Syllepse, 2009.
- GARNIER-MOULIN, Y. *Reconnaissance et éducation informelle. Etude à partir de la formation diplômante des assistantes familiales*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université de Paris VIII Vincennes Saint-Denis, 2011
- GAUCHET, M. *La démocratie contre elle-même*. Gallimard, 2002.
- GAUDIN, J.-P. *La démocratie participative*. Armand Colin, 2007.
- GAULEJAC (de), V. *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité*. Hommes et groupes, (3<sup>ème</sup> édition) 1999.
- GAULEJAC (de), V., HANIQUE, F., et ROCHE, R. (Dir.) *La sociologie clinique : enjeux théoriques et méthodologiques*. Erès, 2007.
- GAUTIER, C. et LE COUR GRANDMAISON, O. *Passions et sciences humaines*. PUF, 2002
- GAXIE, D. « Vu du sens commun » dans *EspacesTemps*. N°76-77, 2001, pp. 82-94
- GEOFFROY, M. « Marcuse et la nouvelle pensée positive ». *Revue Possibles*, vol. 24, no 2-3, printemps-été 2000, pp. 98-112
- GEORGE, E. « Le système universitaire. Aliénation ou émancipation ? » dans TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 283-296.
- GIDDENS, A. « La sociologie comme conscience de soi de la modernité » dans *La sociologie, histoire et idées*, 2000, Sciences humaines, pp. 147-154.
- GINON, C. et VILLE, P. « Croiser les savoirs : les dispositifs socianalytiques en entreprise » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, pp. 103-111

- GINSBURG, C. « Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice » dans *Le Débat*, N°7, 1980, pp 3-44.
- GIORDAN, A. *Comme un poisson rouge dans l'homme*. Payot, 1995.
- GIORDAN, A. « (Re)construire les connaissances » dans *Eduquer et former*. Sciences Humaines (2<sup>ème</sup> édition) 2001, pp.95-101.
- GIORDAN, A. *Une autre école pour nos enfants*. Delagrave, 2002
- GIORDAN, A. « Complexité et apprendre. Formations professionnelles et entreprises apprenantes », communication pour la Conférence au Grand Atelier MCX *La formation au défi de la complexité*, Lille 18- 19 septembre 2003
- GIORDAN, A. et de VECCHI, G. *Aux origines du savoir : la méthode pour apprendre*. Ovidia. 2010 (1<sup>ère</sup> édition 1987).
- GIORDAN, A. et SALTET, J. *Apprendre à apprendre*. Librio, 2<sup>ème</sup> édition, 2011
- GODARD, P. *L'ascenseur social en panne*. Syros, 2009.
- GONZALES MONTEAGUDO, J. (coord.) «Approches non francophones des histoires de vie en Europe », *Pratiques de Formation/Analyses*, n°55, décembre, 2008, université Paris VIII, formation permanente.
- GOURDON, A.-M. « Animation, éducation populaire. Politique culturelle en France » dans C.N.R.S. *Animation, théâtre, société*. 1986, pp. 15-29.
- GRANGEAT, M. « Lev. S. Vygostky : l'apprentissage par le groupe » dans « Eduquer et former », 2<sup>ème</sup> édition, *Sciences Humaines*, coordonné par J.-C. Ruano- Borbalan, 2001, pp. 103-108.
- GRELIER, F. « L'éducation populaire porteuse de transformation sociale » dans Conseil Général des Côtes d'Armor. *L'éducation populaire réinterrogée*. Direction de l'Education, des Sports, de la Jeunesse et de la Formation, actes du colloque du vendredi 25 juin 2010.
- GRELIER, F. *Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire. Etude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université de Rennes 2, 2010.
- GRET, M. et SINTOMER, Y. *Porto Alegre, l'espoir d'une autre démocratie*. La Découverte, 2005 (1<sup>ère</sup> édition Syros/La Découverte, 2002).
- GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. *Le savant et le populaire : misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Gallimard/Le Seuil, 1989
- GROUX, G. *Vers un renouveau du conflit social ?* Bayard, 1998.
- HABERMAS, J. *L'espace public*. Payot, 1988.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome 1, Rationalité de l'agir et rationalisation de la société ; Tome 2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Fayard, 1987 ; Trad. de *Theorie des kommunikativen handels*, Suhrkampverlag, 1981.
- HABERMAS, J. *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*. Payot, 2002 (1978) ; Trad. de *Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus*, Suhrkampverlag, 1973.
- HAKE, B. J. et LAOT F. (dir.), *The Social Question and Adult Education. European perspectives in the 19th and 20th Centuries/ La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes, XIXème et XXème siècle*. Peter Lang, 2009
- HAMIDI, C. « Eléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration » dans *Revue française de science politique*, vol. 56, n° 1, février 2006, Presses de Sciences Po. pp. 5-25.
- HAMMAN, P., MEON, J.-M. et VERRIER, B. (dir.) *Discours savants, discours militants : mélange des genres*. L'Harmattan, 2002.
- HANSOTTE, M. (animation) *Féminisme, comment dire le juste et l'injuste. Pour une éducation populaire féministe*. Une réflexion prospective pour l'éducation populaire

aujourd'hui, séminaire janvier-juin 2003.

- HANSOTTE, M. « Intelligences citoyennes. Par où passe le devenir ? Mouvements émergents et nouvelles modalités de l'engagement politique ». *ETOPIA*. Centre d'animation et de recherche en écologie politique. Février 2007, pp. 1-11
- HANSOTTE M. *Les intelligences citoyennes : comment se prend et s'invente la parole collective*. 2<sup>ème</sup> édition. De Boeck, 2008.
- HATZFELD, H. *Faire de la politique autrement : les expériences inachevées des années 1970*. PUR/ADELS, 2005.
- HELUWAERT, M. *Pour l'éducation populaire*. L'Harmattan, 2004.
- HELY, M. *Les métamorphoses du monde associatif*. PUF, 2009.
- HESS, R. « Histoire et typologie de la recherche-action » dans *Pour*, N°90, Privat, juin-juillet 1983, pp 9-16.
- HESS, R. et AUTHIER, M. *L'analyse institutionnelle*. 2<sup>ème</sup> édition. PUF, 1994.
- HESS, R. et WEIGAND, G. « L'écriture du journal et de la correspondance : une éducation tout au long de la vie » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, pp. 125-137
- HOBBSAWM, E. J. *L'âge des extrêmes : histoire du Court Vingtième siècle 1914-1991*. 2<sup>ème</sup> éd. Complexe, 2003. Trad. de Age of Extremes : The short Twentieth Century, 1914-1991, Abacus, 1994.
- HOCQUENGHEM, G. *Lettre ouverte à ceux qui sont passés du col Mao au Rotary*. Agone, 2003.
- HONNETH, A. *La lutte pour la reconnaissance*. Cerf, 2000.
- HUMBERT, C. *Conscientisation*. INODEP/3. L'Harmattan, 1982 (1<sup>ère</sup> éd. 1976).
- ILLICH, I. *Une société sans école*. Seuil, 1977 ; trad. de *Deschooling society*, Harper and Row, 1971
- INSTITUT NATIONAL DE LA JEUNESSE ET DE L'EDUCATION POPULAIRE, *L'éducation populaire ou la culture en actions. Les stages de réalisation 50 ans d'aventure artistique*. Actes du colloque d'Avignon organisé par le ministère de la Jeunesse et des Sports et l'INJEP les 19,20 et 21 juillet 1996. COLLECTIF, Document de l'INJEP hors-série n°5,1997.
- ION, J., FRANGUIADAKIS, S. et VIOT, P. *Militer aujourd'hui*. Autrement, collection CEVIPOF/Autrement, 2005.
- ION, J., MIEGE, B. et ROUX, A.-N. *L'appareil d'action culturelle*. Editions universitaires. 1974
- ION, J. « Identités collectives, modes d'engagements et idéal éducatif », communication au forum de printemps du collège coopératif en Bretagne *Education populaire et transformation sociale*, Rennes, 24 avril 2002.
- ION, J., FRANGUIADAKIS, S., et VIOT, P. *Militer aujourd'hui*. Autrement, 2005.
- JAMET, J. « Les cercles d'étude internationaux » dans MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) *Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire*. INJEP-CNAJEP, 2002, pp.83-90
- JAMET, N. *Le Pavé, coopérative d'éducation populaire. Sociologie de l'action collective*. Mémoire de Master 1 ATE MOESS (Administration des territoires et des entreprises - Management de l'économie sociale et solidaire), Université de Rennes, 2006-2007.
- JESSU, P. « L'histoire de l'éducation populaire : un enjeu ? » dans *Pour* N°173, mars 2002, pp. 18-29.
- JOUET, E. et FLORA L. (coord) « Usagers-experts : la part du savoir des malades dans le système de santé » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°57-58, janvier-juin 2010, université Paris VIII, formation permanente.
- JOUVE, B. « L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement »

- dans *Géographie, Economie, Société*, Volume 8, 2006/1, Lavoisier, pp. 5-15.
- JUHEM, P. « Un nouveau paradigme sociologique ? A propos du modèle des Economies de la grandeur de Luc Boltanski et Laurent Thévenot » dans *Scalpel*, vol. 1., 1994, pp. 1-21.
  - JULOU, J.-F. *L'éducation politique au sein des mouvements d'éducation populaire : fidélité ou trahison*. Mémoire (animation), I.U.T. Carrières Sociales de Tours, 2008
  - KAUFMANN, J.-C. *L'entretien compréhensif*. Nathan université, 2003.
  - KELLY, J. *Rethinking industrial relations : mobilization, collectivism and long waves*. Routledge, 1998.
  - LABOURIE, R. « 1920-1940 : les mutations de l'éducation populaire et des mouvements de jeunesse » dans *Les cahiers de l'animation*, deuxième trimestre, 1981, N°32, Marly-le-Roi, pp. 3-8.
  - LABBE, P. « Etude sur la place de la démarche d'éducation populaire dans le développement de la vie associative et des territoires », *Geste Grand Ouest*, en collaboration avec la CPCA de Bretagne pour le Conseil Régional de Bretagne, rapport d'étape N°1, janvier 2007.
  - LACLAU, E. *La guerre des identités : grammaire de l'émancipation*. La Découverte/ Syros, 2000 ; Trad. de *Emancipations*, Verso, 1996.
  - LACROIX, J.-G., « Pour une nouvelle éthique de l'émancipation », dans TREMBLAY, G.(dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 296-303.
  - LAGROYE, J.(Dir.) *La politisation*. Belin, 2003.
  - LAGROYE, J. « Les processus de politisation » dans LAGROYE, J.(Dir.) *La politisation*. Belin, 2003, p. 359-372
  - LALLEMENT, M. « A la recherche des logiques de l'action » dans SCIENCES HUMAINES. *Histoire et idées*, 2000, pp. 258-261.
  - LAMOUREUX, D. « Féminisme et mouvement des femmes. Entre émancipation et libération » dans TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 47-62.
  - LAOT, F. et OLRVY, P. *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Institut national de recherche pédagogique, 2004.
  - LAOT, F. « Apprendre dans les collectifs solidaires. L'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19ème siècle » dans *Savoirs*, 2005-9, L'Harmattan, pp 87-104.
  - LAOT, F. *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*. L'Harmattan, 1999.
  - LAPASSADE, G. *Groupes, organisations, institutions*. 5<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition, 1965, Presses de la Sorbonne). Economica/Anthropos, 2006.
  - LAPASSADE, G. *L'arpenteur : une intervention sociologique*. L'épi, 1971.
  - LAPASSADE, G. *L'ethnosociologie : les sources anglosaxonnes*, Méridiens Klincksieck, 1991.
  - LAPASSADE, G. « Recherche-action externe et recherche-action interne » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°18, 1989, université Paris VIII, formation permanente, pp. 17-41.
  - LAPASSADE, G. « Court traité de microsociologie » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°28, 1994, université Paris VIII, formation permanente, pp. 27-60
  - LAPASSADE, G. « Analyse institutionnelle et psychosociologie » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°33, 1997, université Paris VIII, formation permanente, pp. 85-93.
  - LAPEYRONNIE, D. « Pourquoi la démocratie a besoin d'un renouveau des pratiques d'éducation populaire ? », dans CRAJEP/DIRECTION REGIONALE JEUNESSE ET SPORTS AUVERGNE. *Pour l'avenir de l'éducation populaire. La démocratie comment ça marche ? Actes du Forum Régional des 27 au 30 avril 1999, Clermont-Ferrand, s. d. pp. 6-24.*
  - LAPEYRONNIE, D. « Limites et perspectives de la démocratie politique dans une société

- complexe » dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, pp. 31-35.
- LAPLANTINE, F. *L'anthropologie*. (1<sup>ère</sup> édition, Seghers, 1987). Payot & Rivages, 1995.
  - LARSSON S. "Study Circle and democracy in Sweden". Contribution to the symposium *Between labor and citizenship : the lifelong education in France*. Germany and Sweden. Paris, CNRS. June 2001.
  - LATOUR, B. Pour un dialogue entre science politique et 'science studies'"»dans *Revue française de science politique*, Vol . 58, n°4, pp. 657-678, 2008.
  - LAUGIER, S. *Une autre pensée politique américaine : la démocratie radicale d'Emerson à Stanley Cavell*. Michel Houdiard Editeur, 2004.
  - LAVAL, C. et TASSI, R. *L'économie est l'affaire de tous. Quelle formation des citoyens ?* Syllepse/Nouveaux regards, 2004.
  - LAVILLE J.-L. et SAINSAULIEU, R. (Dir.) *Sociologie de l'association. Des organisations à l'épreuve du changement social*. Desclée de Brouwer, 1997.
  - LAVILLE J.-L., CAILLE, A., CHANIAL, P. et al. *Association, démocratie et société civile*. La Découverte/ M.A.U.S.S./C.R.I.D.A., 2001.
  - LE BOTERF, G. « Nouvelle relation entre experts et acteurs sociaux », *Pour*, N°90, juin-juillet 1983, Privat, pp.39-46.
  - LEFEBVRE, H. *Le marxisme*. 12<sup>ème</sup> édition. PUF, 1968.
  - LEFEBVRE, R. et SAWICKI, F. « Le peuple vu par les socialistes » dans MATONTI, F. (dir.) *La démobilisation politique*. La Dispute, 2005, pp. 69-96.
  - LEFEVRE, D. *Marc Sangnier. L'aventure du catholicisme social*. Editions Mame, 2008.
  - LE GOFF, J.-P. *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. La Découverte, 1999.
  - LE GOFF, J.-P. *Mai 68, l'héritage impossible*. (1<sup>ère</sup> édition 1998) La Découverte, 2006.
  - LE GOFF, J.-P. *La démocratie post-totalitaire*. La Découverte, 2003.
  - LE GRAND, J.-L. (coord.) « Filiations théoriques des histoires de vie en formation », *Pratiques de formation -analyses*, Formation permanente Université Paris VIII. N°31, janvier 1996.
  - LE GRAND, J.-L. « Les histoires de vie entre sociologie et action émancipatoire » dans *Pratiques de formation –analyses*, N°31, février, 1996, Université Paris 8, pp. 103-120.
  - LE GRAND, J.-L. « Définir les histoires de vie » dans *Revue internationale de psychosociologie*, N°14, Vol. 6, 2000, pp. 29-46
  - LE GRAND, J.-L. « Ethique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie » dans FELDMAN, J. et CANTER KOHN R. (coord.) *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. L'Harmattan, 2000, pp 223-246.
  - LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France : un héritage à interroger » dans *Pratiques de formation –analyses*, mars, 2002, N°43, Université Paris 8, pp. 77-91.
  - LE GRAND, J.-L. et PINEAU, G. *Les histoires de vie*. 4<sup>ème</sup> édition. PUF, 2007.
  - LE GRAND, J.-L. « L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique » dans COLIN, L. et LE GRAND (dir.), J.-L. *L'éducation tout au long de la vie*. Anthropos, 2008, pp. 113-124.
  - LE LAY, S. « Précarisation salariale et souffrance sociale : une transformation de la gouvernamentalité des classes populaires » dans *Interrogations* (Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société), n° 4, juin 2007, pp. 78-94.
  - LEON, A. *Histoire de l'éducation populaire en France*. Fernand Nathan, 1983.
  - LEPAGE, F. *Les stages de réalisation. 1945/1995. Histoire et modernité d'un dispositif original d'intervention culturelle du Ministère de la Jeunesse et des Sports*, INJEP, collection mémoire, document de l'INJEP N°25, 1996

- LEPAGE, F. « lien social' ou lien politique ? », dans FFMJC. *Interroger les politiques publiques, nouveaux scénarios pour une véritable démocratie de participation*. Actes de l'université internationale de l'éducation populaire, Dourdan, Juillet 1999, INJEP, 2001, p. 9.
- LEPAGE, F. *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*. Rapport d'étape, Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire, La Documentation Française, 2001
- LEPAGE, F. *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu*. Inculture(s) 1. Editions du Cerisier, 2007.
- LEPAGE, F. « De l'éducation populaire à la domestication par la « culture » : histoire d'une utopie émancipatrice » dans *Le Monde Diplomatique*, N°662, mai 2009, pp 4-5.
- LEPAGE, F. et MORVAN, A. « Eloge du conflit » dans ROCHE P. et ABECASSIS, F. (coord.) *Précarisation du travail et lien social. Des hommes en trop?*. L'Harmattan, 2001, pp. 329-240.
- LEPAGE, F. « Un pavé dans la mare », entretien par le journal *La Terrasse* (le portail des arts vivants en France), Avignon, propos recueillis par ROBERT, C., n° 176, mars 2010
- LESNE, M. *Travail pédagogique et formation d'adulte*. PUF. L'éducateur, 1977.
- LESOURD, F. « Des temporalités éducatives : note de synthèse » dans *Pratiques de formation / Analyses*, N°51-52, pp. 9-72.
- LETERRIER, J.-M. *Citoyens chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*. Coédition Les Editions de l'Atelier/Les éditions Ouvrières, 2001.
- LETHIERRY, H. *Apprentissages militants. Les appréhender, les (re)connaître*. Chronique Sociale, 2009.
- LEVINE, J. et MOLL, J. *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. ESF, 2001
- LEVY, M. « Comment renouveler les politiques de coopération au développement » dans *Esprit*, N°6, juin 2000, pp. 79-100.
- LHOTEL, H. « Education populaire et mutations du capitalisme », dans FFMJC, actes de l'université d'automne de l'éducation populaire, La Londe les Maures, non publiés, 31 octobre 2000, page 6.
- LHUILIER, D. « Penser le travail » dans *Nouveaux regards*, Numéro 37-38, avril septembre, 2007, Institut de recherche de la FSU, pp. 14-16.
- LHUILIER, D. et ROCHE, P. (dir.) « La résistance créatrice », *Nouvelle revue de psychosociologie*, N°7, Printemps 2009, Erès.
- LINDENBERG, D. *Choses vues. Une éducation politique autour de 68*. Barthillat, 2008.
- LINHART, D., « Les métamorphoses de l'action collective » dans FFMJC. *Le travail en jeu, l'enjeu du travail. De nouveaux droits dans les politiques publiques, pour renforcer la démocratie*. Actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, « », 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, INJEP, 1999, pp. 175-182.
- LINHART, D. et MOUTET, A. *Le travail nous est compté. La construction des normes temporelles du travail*. La Découverte, 2005.
- LIPIETZ, A. *La société en sablier*. La Découverte, 1998.
- LIU, M. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan, 1997.
- LOBROT, M. *L'animation non directive des groupes*. Payot, 1974
- LONCLE, P. « Les jeunes à Rennes et à Metz : une participation peut en cacher une autre », dans *Lien social et politiques (ex-RIAC)*, N°48, automne 2002, pp. 131-150.
- LONCLE, P. *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. L'Harmattan, 2003.
- LONCLE, P. (Dir.) *Les jeunes. Questions de société, questions de politique*. La



Documentation française. 2007.

- LONCLE, P. *Politiques de jeunesse. Les défis majeurs de l'intégration*. Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- LOURAU, R. *L'analyse institutionnelle*. Les Editions de Minuit, 1970.
- LOUSTALOT, A. *Une solidarité en chantiers. Histoire des compagnons bâtisseurs*. INJEP, 2008.
- MABILON-BONFILS, B. et SAADOUN L. *Sociologie politique de l'école. Education et formation*. PUF, 2001.
- MACKIEWICZ, M.-P. (coord.) *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social*. L'Harmattan, 2001
- MAISONNEUVE, J. *La dynamique des groupes*. 14<sup>ème</sup> édition. PUF, 2007.
- MANSBRIDGE, J. et al. "Norms of deliberation : An Inductive Study" In *Journal of Public Deliberation*, Vol.2., Issue 1, Article 7, The Berkeley Electronic Press, 2006.
- MARCHAND, A. « Association et collectifs : naissance d'un mythe? » dans *Annales littéraires de l'université de Franche Comté*, vol 12, N°653, 1998, p 319-346.
- MARCHAND, A. « Tiers secteur et quart Etat » dans FFMJC et Ministère de la Jeunesse et des Sports. *Education populaire et transformation sociale*. Actes de l'université d'automne de l'éducation populaire, non publiés, La Londe Les Maures, novembre 2000
- MARCHAND, A. « Improbable économie solidaire », dans *Réfractations*, N°9, automne 2002, pp.27-34.
- MARTIN, J.-P. « La ligue de l'enseignement, la loi 1901 et le champ politique Républicain », dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (dir.). *Associations et champ politique. La loi de 1901 à l'épreuve du siècle*. Publications de la Sorbonne, 2001, p 459-475
- MARCUSE, H. *L'homme unidimensionnel : essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée*. Minuit, 1968. Trad. de *One-dimensional Man : studies in the ideology of Advanced Industrial Society*, Beacon Press, 1964.
- MARX, K. *Philosophie*. Collection Folio/essais. Gallimard. 1965 pour les chapitres VII, VIII, IX ; 1968 pour le chapitre III, 1982 pour les chapitres I,II,IV,V et VI. Edition établie et annotée par Maximilien Rubel, 2009.  
Et plus particulièrement MARX, K. « A propos de la question juive » (1844) Chapitre II dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1982). 2009, pp. 47-88 ; MARX, K. « Economie et philosophie » (Manuscrits parisiens 1844) Chapitre III dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1968). 2009, pp.137-222 ; et MARX, K. « L'idéologie allemande, conception matérialiste et critique du monde » (1845-1846) Chapitre IV dans *Philosophie*. Gallimard. (1<sup>ère</sup> édition du chapitre 1982). 2009, pp.289-392.
- MARX, K. *Le 18 brumaire de Louis Bonaparte*. (1<sup>ère</sup> édition 1852) Mille et une nuits, 1997.
- MASNATA, F. *Le politique et la liberté. Principes d'anthropologie politique*. L'Harmattan, 1990.
- MATHIEU, L. « La 'conscientisation' dans le militantisme des années 1970 » dans HAMMAN, P., MEON, J.-M. et VERRIER, B. (dir.) *Discours savants, discours militants : mélange des genres*. L'Harmattan, 2002.
- MAUREL, C. « Vers un social-culturel ? » dans les *Cahiers de l'animation*, IV, N°56, 1986, pp. 55-67.
- MAUREL, C. « Les ambivalences des actions socio-culturelles » dans les *Cahiers de l'animation*, III, N°51, 1985, p 77-90.
- MAUREL, C. *Education populaire et travail de la culture : éléments d'une théorie de la praxis*. L'Harmattan, 2000.
- MAUREL, C. *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan, 2010.



- MAYEN, P. et MAYEUX, C. « Expérience et formation » dans *Savoirs*, 2003-1, L'Harmattan, pp. 15-53.
- MAYER, N., HAMIDI, C., « Capital social, lien associatif et démocratie en France » dans PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003, pp. 131-146
- MEIRIEU, P. *Repères pour un monde sans repères*. Desclée de Brouwer, 2002.
- MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. 9<sup>ème</sup> édition. ESF, 2005.
- MENDEL, G. *Pourquoi la démocratie est en panne. Construire la démocratie participative*. La Découverte, 2003.
- MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004.
- MEYOR, C. *L'affectivité en éducation – pour une pensée de la sensibilité*. De Boeck, 2002.
- MEZIROU, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Chronique sociale, 2001; Trad. de *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass Publishers, 1991.
- MIALARET, G. *Les sciences de l'éducation*. 11<sup>ème</sup> édition. PUF, 2011
- MIAS, C. « Praticien-chercheur problème de la double posture, quand la recherche se déroule sur un terrain totalement investi par le chercheur », dans MESNIER, P.-M. et MISSOTTE, P. (Dir.) *La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004, pp. 291-306.
- MIAS, C., LABBE, S., BATAILLE, M. *Analyse réflexive et posture coopérative au centre d'une formation universitaire basée sur la recherche-action*. Communication au 26<sup>ème</sup> Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rabat, 17-21 mai 2010.
- MICHAELS, W. B. *La diversité contre l'égalité. Raisons d'agir*, 2009 ; trad. de *The trouble with diversity : how we learned to love identity and ignore inequality*, Metropolitan Books, 2006.
- MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999.
- MINOT, A. « Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Des principes d'action transposables pour le Réseau des écoles de citoyens », *RECIT*, janvier 2003.
- MISSION DE RECHERCHE DU MINISTERE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITE. *Produire les solidarités. La part des associations*. Rencontres et recherches, avec la collaboration de la Fondation de France. Inédit, MIRE, 1997.
- MONJO, R. « L'éducation à la citoyenneté. Socialisation républicaine ou socialisation démocratique ? » dans PATURET, J.-B. (coord.) *Vers une socialisation démocratique*. Théâtète, 1998, pp. 113-125.
- MONTEAGUDO, J. G. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et leur audience actuelle » dans *Pratiques de formation –analyses*, N°43, mars, 2002, Université Paris 8, pp. 49-66.
- MORINEAU, M. « Les associations d'éducation populaire au défi des politiques de la jeunesse en Bourgogne », Autosaisine du *Conseil Economique et Social de Bourgogne*, projet d'avis présenté en séance plénière du 26 octobre 2004
- MORVAN, A. « Coopération internationale et éducation critique. Responsabilité internationale et éducation populaire », *Lettre de la FFMJC*, N°11, mars 1997.
- MORVAN, A., « Du bon usage de l'international dans les MJC, pourquoi l'international ? », *Lettre de la FFMJC*, N°12, mars 1998.
- MORVAN, A. « Les ambivalences du recours au milieu associatif » dans *Esprit*, N°6, juin 2000, pp. 146-153.
- MORVAN, A. « ONG complices? » dans *Politis*, N°31, mars 2001, pp. 50-51.
- MORVAN, A. « Economie sociale et solidaire en région Bretagne : approches

monographiques – des associations d'éducation populaire en Finistère », dans *Economie sociale et solidaire en région Bretagne*, Université Rennes 2, LESSOR (Laboratoire d'Economie et de Sciences Sociales de Rennes), en partenariat avec le collège coopératif Bretagne et Animation en Finistère, tome 1-2 du rapport final remis au Secrétariat d'Etat à l'économie solidaire, mai 2003

- MORVAN, A. « Est-ce que les actions associatives étudiées concourent à la production d'espaces publics ? », communication présentée au colloque du LESSOR, Université Rennes 2. *Les chantiers de l'économie sociale et solidaire*. Rennes, 10-11 avril 2003.

- MORVAN, A. « La commande publique aux associations...vers une logique d'entreprise marchande » dans PEYRE, M. (dir.) *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. L'Harmattan, 2005, pp. 52-59.

- MORVAN, A. et SALERES, C. (coord.) *Réinventer l'international. Réflexion sur une démarche d'éducation populaire*. INJEP-CNAJEP, 2002.

- MORVAN, A. « Education populaire et éducation au politique », communication à la Journée d'étude du laboratoire Experice *Mémoire, territoire et perspective d'éducation populaire*, Université Paris VIII, 9 juin 2006.

- MORVAN, A. « Education populaire et éducation au politique » dans FASSEUR, N. (coord.), *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire*. Le Manuscrit, 2008, pp. 151-166.

- MORVAN, A. « L'éducation au politique et la question sociale », communication au colloque du GEHFA, *La question sociale : les luttes pour l'éducation des adultes dans l'espace public à travers l'Europe. 19<sup>ème</sup> -20<sup>ème</sup> siècles*. Université Paris V, séminaire européen, Paris, du 28 au 30 juin 2006.

- MORVAN, A. « L'éducation au politique et la question sociale » dans HAKE, B. J. et LAOT F. (dir.), *The Social Question and Adult Education. European perspectives in the 19th and 20th Centuries/ La question sociale et l'éducation des adultes. Perspectives européennes, XIX<sup>ème</sup> et XX<sup>ème</sup> siècle*. Peter Lang, 2009, pp. 165-181

- MOUFFE, C. *Le Politique et ses enjeux. Pour une démocratie plurielle*. La Découverte/M.A.U.S.S., 1994.

- MOUGNIOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée*. L'Harmattan, 1999.

- MOULIN, Y. « Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs et leurs pratiques » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, juin 2005, n°49, université Paris VIII, formation permanente, pp. 107-122

- MRJC. *La politique*. Mouvement Rural de la Jeunesse Chrétienne, brochure, avril 2002

- MUXEL, A. « Le moratoire politique des années de jeunesse » dans REMONDET, R., PERCHERON, A. (dir.) *Age et politique*, Economica, 1991.

- NAY, O. *Histoire des idées politiques*. Colin, 2004.

- NEGTE, O. *L'espace public oppositionnel*. Payot, 2007.

- NEVEU, C. « Réintégrer l'émancipation comme outil d'analyse », dans *Territoires*, N°497, avril 2009, page 33.

- NEVEU, C. (Dir.) *Cultures et pratiques participatives. Perspectives comparatives*. L'Harmattan, 2007.

- NEVEU, C. « Les enjeux d'une approche anthropologique de la citoyenneté » dans *Sotziologitzeski problemi*, 2/2003 automne-hiver.

- NEVEU, E. *La sociologie des mouvements sociaux*. 4<sup>ème</sup> édition. La Découverte, 2005.

- NEVEUX, O. *Théâtres en lutte. Le théâtre militant en France des années 1960 à aujourd'hui*. La Découverte, 2007.

- NOIRIEL, G. *Histoire, théâtre et politique*. Agone, 2009

- NORDMANN, C. *Bourdieu/Rancière : la politique entre sociologie et philosophie*.

Amsterdam, 2006.

- NOSSENT, J.-P. « Revenir aux sources de l'éducation populaire » dans *Politique*, N°51, octobre 2007.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. « Le 'Je' méthodologique : implication et explicitation dans l'enquête de terrain » dans *Revue Française de Sociologie*, N°41 (3), juillet-septembre 2000, pp. 417-445.
- PARENTEAU, D. et PARENTEAU, I. *Les idéologies politiques. Le clivage gauche-droite*. Presses de l'université de Québec, 2009.
- PARTANT, F. *La fin du développement : naissance d'une alternative ?* Actes Sud/Association La Ligne d'horizon, 1997 (1<sup>ère</sup> publication François Maspéro/ La Découverte, 1982).
- PASSET, R. « Comment réoxygéner des espaces politiques ? » dans DELMAS-MARTY, MORIN, E. PASSET, R. et al. *Pour un nouvel imaginaire politique*. Fayard, 2006, pp. 34-48
- PATURET, J.-B. (coord.) *Vers une socialisation démocratique*. Théétète, 1998.
- PAYETTE, A. et CHAMPAGNE, C. *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec, 2002.
- PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003.
- PEYRE, M. (dir.) *Le livre noir de l'animation socioculturelle*. L'Harmattan, 2005
- PIGNARRE, P. *Etre anti-capitaliste aujourd'hui. Les défis du NPA*, La découverte, 2009
- PINARDE, R. *La révolution du travail. De l'artisan au manager*. Presses Universitaires de Rennes (P.U.R.), 2000.
- PINTE, G. *De l'éducation permanente à la formation continue, la fin d'un mythe : le cas de la CFTC-CFDT (1919-2000)*. Thèse (Sciences de l'éducation), Université de Rennes 2, 2004.
- PINTE, G. *La CFTC-CFDT et la formation permanente : le passage de l'éducation permanente à la formation continue*. L'Harmattan, 2007.
- POIRIER, N. *Castoriadis, l'imaginaire radical*. PUF, 2004.
- POLTIER, H. *Claude Lefort. La découverte du politique*. Michalon, 1997.
- POUJOL, G. *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Les éditions ouvrières, 1981.
- POUJOL, G. et ROMER, M. *L'apprentissage du militantisme*. A.D.R.A.C. Travaux sociologiques, 27, CNRS, 1992.
- POUPEAU, F. « La politique de dépolitisation » dans NE PAS PLIER. *La politique, ça s'apprend*. Actes de la Rencontre, Ivry-sur-Seine, 24/09/04.
- PREMAT, C. « L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires » dans *Tracés*, revue de sciences humaines, octobre 2006, pp. 67-84.
- PROUDHON, P.-J. *De la capacité politique des classes ouvrières*, E. Dentu, 1865.
- QUERRIEN, A. *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Les empêcheurs de tourner en rond/ Le Seuil. 2005.
- QUINIOU, Y. *Karl Marx. Le cavalier bleu*, 2007.
- QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT L. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 2<sup>ème</sup> édition, Dunod, 2002.
- RANCIERE, J. *Le maître ignorant*. Fayard, 1987.
- RANCIERE, J. *La mésentente*. Galilée, 1995.
- RANCIERE, J. *Aux bords du politique*. Gallimard, 2004.
- RANCIERE, J. *La haine de la démocratie*. La Fabrique, 2005.
- RANCIERE, J. *Chronique des temps consensuels*. Seuil, 2005.
- RANCIERE, J. *Le philosophe et ses pauvres*. Flammarion, 2007 (1983).
- RANCIERE, J. (entretien) « Les hommes comme animaux littéraires » dans MOUVEMENTS. *Pensées critiques. Dix itinéraires de la revue Mouvements 1998-2008*. La Découverte. 2008, pp. 49-68
- RAULET, G. « L'aporie de la théorie critique. Les stratégies de renouvellement du noyau

- théorique ». P dans RENAULT, E. et SINTOMER Y. (collectif) *Où en est la théorie critique ?* La Découverte, 2003, pp. 33-58
- REBOUL, O. *Langage et idéologie*. PUF, 1980
  - REMIGY, M.-J. « Quand les désaccords favorisent l'apprentissage » dans *Sciences Humaines*, Eduquer et former, 2001, pp. 109-112.
  - RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*. La Découverte, 2004.
  - RENAULT, E. et SINTOMER Y. (collectif) *Où en est la théorie critique ?* La Découverte, 2003.
  - RENAULT, M. « Déployer l'horizon des possibles : communication et créativité de l'agir », Intervention à l'université de Rennes 2. Séminaire *Textes et Savoirs, Transdisciplinarité et Politique* animé par LOTY, L., 8 mars 2006.
  - RESTOIN, A. (dir.) et COROND, M. (coord.). *Education populaire, enjeu démocratique. Défis et perspectives*. L'Harmattan, 2008.
  - RESEAU POLYGONE. *Education au développement. Une expérience européenne de formation et de recherche-action en éducation au développement à destination des animateurs-trices de jeunes*. ITECO, 1999.
  - REVAULT d'ALLONES, M. *Merleau-Ponty. La chair du politique*. Michalon, 2001.
  - REVEL, M., BLATRIX, C., BLONDIAUX, L. FOURNIAU, M. et al. (dir.) *Le débat public : une expérience française de démocratie participative*. La Découverte, 2007
  - REYNIE, D. « La crise démocratique de l'obéissance » dans « Le désenchantement démocratique » dans PERRINEAU, P. (Dir.) *Le désenchantement démocratique*. L'Aube, 2003, pp. 37-66.
  - RICOEUR, P. « Ethique et politique » dans *Esprit*, N°101, 1985, pp 1-11.
  - RICOEUR, P. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Seuil, 1998.
  - RICOEUR, P. *Lectures I, Autour du politique*. Seuil, 1999 (1<sup>ère</sup> édition, 1991).
  - RIMBERT, P. « Contestation à consommer pour classes cultivées » dans *Le Monde diplomatique*, mai 2009, N°662, pp. 18-19.
  - RITAINE, E. *Les stratégies de la culture*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1983.
  - RIO, G. *Repolitiser la culture par la praxis. Etude des fonctionnements de dix structures culturelles alternatives*. Mémoire de Master 2 (Management des organisations culturelles), Université Paris 9 Dauphine, 2005.
  - RITAINE, E. *Les stratégies de la culture*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1983.
  - RIVARD, T. « Rapports de concurrence et conflits de légitimité : les relations entre bénévoles, professionnels et élus » dans *Les cahiers de l'Actif*, N°260-261, 1998, pp. 5-18
  - ROCHE, P. « Parole, savoir, œuvre, émancipation » dans FFMJC. *Le travail en jeu - l'enjeu du travail, de nouveaux droits dans les politiques publiques pour renforcer la démocratie*. Actes de l'université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture, 7-11 juillet 1998, Carcans-Maubuisson, INJEP, 1999, p 24-28.
  - ROCHE, P. « Paroles, savoirs, œuvres, émancipations » dans MINISTERE DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*. Actes des rencontres nationales organisées à La Sorbonne les 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, pp.107-109.
  - ROCHE, P. « Approche clinique et éducation populaire » dans *Les cahiers du laboratoire de changement social*, N°17, L'Harmattan, 2002, pp. 97-112
  - ROSANVALLON, P. *Pour une histoire conceptuelle du politique*. Seuil, 2003.
  - ROUSSEAU, D. « De la démocratie continue » dans ROUSSEAU, D. (dir.) *La démocratie continue*. L.G.D.J. Bruylant, 1995, pp. 5-25.

- ROUSSEAU, F. « L'éducation populaire : entre commandes publiques et besoins sociaux, le projet associatif est en crise de sens » dans *R.E.C.M.A.*, revue internationale de l'économie sociale, N°279, janvier 2001, pp 11-25.
- SAEZ, G. *Gérer l'ingérable : les contradictions de l'animation culturelle*. I.A.R.-C.E.R.A.T., 1978.
- SAEZ, G. « Les visages de la modernité. Cultures populaires : l'émergence du socioculturel » dans HUET, A. (coord.) *L'action socioculturelle dans la ville*. L'harmattan, 1994.
- SARASIN, G. et SCHWARTZ B. « Construire une pensée collective pour l'action », *POUR*, N°189, mars 2006.
- SARTRE, J.-P. *L'existentialisme est un humanisme*. Nagel, 1970.
- SAWICKI, F. et SIMEANT, J. « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français » dans *Sociologie du travail*, N° 51 (1), 2009, pp.97-125.
- SELYS (de), G. *Privé de public. A qui profitent les privatisations ?* EPO, 1995.
- SEN, A. *L'économie est une science morale*. La Découverte, 1999.
- SIMEANT, J. « Friches, hybrides et contrebandes : sur la circulation et la puissance militantes des discours savants » dans HAMMAN, P., MEON, J.-M. et VERRIER, B. (dir.) *Discours savants, discours militants : mélange des genres*. L'Harmattan, 2002, pp. 17-53
- SIMEANT, J. « Un humanitaire 'apolitique' ? Démarcations, socialisations au politique et espaces de la réalisation de soi » dans LAGROYE, J. (Dir.) *La politisation*. Belin, 2003, pp.163-196.
- SINTOMER, Y. *Le pouvoir au peuple. Jurys citoyens, tirage au sort et démocratie participative*. La Découverte, 2007.
- SINTOMER, Y. *Délibérer, participer, représenter. Vers une sociologie de la justification politique*. Habilitation à diriger les recherches (sociologie), Université de Paris V, 2001.
- SINTOMER, Y. et TALPIN, J. « La démocratie délibérative face au défi du pouvoir », dans *Raisons Politiques*, n°42, 2011/2, pp.5-13.
- SOMMIER, I. « Un espace politique non homologué. Les Centres Sociaux Occupés et Autogérés en Italie ». CURAPP. *La politique ailleurs*. PUF, 1998, pp. 117-129.
- SOMMIER, I. *Le renouveau des mouvements contestataires. A l'heure de la mondialisation*. Flammarion, 2003 (1<sup>ère</sup> édition 2001).
- SOMMIER, I. (entretien) « L'altermondialisme : une nouvelle forme d'engagement ? », Propos recueillis par Costey, P. et Perdoncin, A. *Tracés*, 2006/1, N°11, pp. 161-174.
- SOUBIRAN-PAILLET, F. « De l'association politique et ouvrière. Du premier XIX<sup>ème</sup> siècle au syndicat de 1884 : histoire d'une dissociation » dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (Dir.). *Associations et champ politique*. Publications de la Sorbonne, 2001, pp. 101-113.
- SOULET, J.-F. *L'histoire immédiate*. PUF, 1994.
- SQUARZONI, P. *Dol*. Les Requins Marteaux, 2007.
- STEELE, T. *Knowledge is power ! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*. Peter Lang, 2007.
- STENGERS, I. « Une école mutuelle : ça existe ? », préface à QUERRIEN, A. *L'école mutuelle : une pédagogie trop efficace ?* Les empêcheurs de tourner en rond/ Le Seuil. 2005, p 19. Version abrégée et corrigée d'un ancien travail paru dans la revue Recherches, N°23, sous le titre « L'enseignement, travaux élémentaires sur l'école primaire », 1976.
- SUE, R. *Renouer le lien social. Egalité, liberté, association*. Odile Jacob, 2001
- SUE, R. « L'affirmation politique de la société civile » dans CAILLE, A. (dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ?* La Découverte, 2006, pp. 20-31
- SUE, R. « Associations et démocratie », intervention présentée à l'Assemblée Générale d'ANIMAFAC, le 15 août 2005.

- TAGUIEFF, P.-A. *Résister au 'bougisme'. Démocratie forte contre mondialisation technophobe*. Mille et une nuits/ Arthème Fayard, 2001.
- TAGUIEFF, P.-A. *Le sens du progrès, une approche historique et philosophique*. Flammarion, 2004.
- TALPIN, J. « Délibération et épreuves sensorielles. Une comparaison des processus de construction des raisonnements politiques ordinaires autour de deux cas de budget participatif », communication au 9<sup>ème</sup> Congrès de l'AFSP, atelier 11 *Comment les citoyens pensent-ils le politique ?*, Toulouse, 5-7 septembre 2007.
- TALPIN, J. « Ceci n'est pas une pétition. Définition et évaporation du politique au sein de dispositifs participatifs en Europe », Communication au 10<sup>ème</sup> congrès de l'AFSP, *La démocratie locale en débat*, Grenoble, 9 septembre 2009.
- TALPIN, J. « Ces moments qui façonnent les hommes. Eléments pour une approche pragmatiste de la compétence civique », *Revue Française de Science Politique*, vol. 60, N°1, 2010, pp 91-155.
- TAYLOR, P. « Reconnaître d'autres savoirs et d'autres compétences, une nécessité pour répondre à l'exigence de démocratisation et pour le développement personnel de chaque élève », dans *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, hors série, n°5, octobre 2002, 28 p.
- TAYLOR, P. « Savoirs pluriels et démarches éducatives inclusives. L'utopie créatrice d'un projet de développement durable », communication dans le cadre du séminaire *Développement durable, croisons nos démarches*, 25 novembre 2004, La Rochelle
- TAYLOR, P. "Undemocratic citizens or uncivil democrats ? Learning or unlearning citizenship and democracy" dans *Educação : Temas et Problemas*, Vol. 1, N°2, 2006, 17 p.
- TARTAKOWSKY, D. « Une redéfinition du politique par les associations », dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (Dir.). *Associations et champ politique*. Publications de la Sorbonne, 2001, pp. 47-64.
- TARTAKOWSKY, D. « ATTAC ou les échelles-temps du libéralisme », dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (Dir.). *Associations et champ politique*. Publications de la Sorbonne, 2001, pp. 643-657.
- TEC-CRIAC. *Défriches : l'éducation populaire en travail*. Contribution à l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, octobre 2000.
- TELLIER, T. « La vie sociale dans les grands ensembles ou l'exigence de nouveaux cadres territorialisés de l'animation » dans TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coordination) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010, pp. 289-296.
- TERROT, N. *Histoire de l'éducation des adultes en France*. L'Harmattan, 1997.
- TESSIER, G. *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*. Presses Universitaires de Rennes, 1995.
- TETARD, F. « L'histoire d'un malentendu : les politiques jeunesse à la Libération » dans *Les cahiers de l'animation*, 1986/12, N° 57-58, pp. 81-99.
- TETARD, F. « Jeunesse et Education Populaire 1944-1962 » dans *Pour*, 1990, pp. 31-43.
- TETARD, F. « Vous avez dit éducation populaire ? » dans *Rencontres tarnaises pour l'Education populaire du 27 novembre 1999*, Albi, Direction Départementale de la Jeunesse et des Sports et Conseil général du Tarn, décembre 2000, pp. 19-41.
- TETARD, F. « Le CNAJEP : un pluralisme apolitique ? » dans ANDRIEU, C., LE BEGUEC, G., et TARTAKOWSKY, D. (Dir.). *Associations et champ politique*. Publications de la Sorbonne, 2001, pp. 595-610.
- TETARD, F. « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire » dans *Esprit*, mars-avril 2002, N°3-4, pp. 39-59.
- TETARD, F. « L'ADELS dans les années soixante : une animation nationale de l'autogestion locale » dans F. GEORGI (dir.) *Autogestion, la dernière utopie ?* Publications

de la Sorbonne, juin 2003, pp. 237-308.

- TETARD, F., BARRIOLADE, D., BROUSSELLE, V., et al. (coordination) *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. La Documentation Française, 2010.
- TILLY, C. *La France contestée de 1600 à nos jours*, Fayard, 1986 ; Harvard University Press, 1986.
- THOMAS, J.-P., BESNIER, J.-M. *Eloge de la volonté politique. Chronique des idées d'aujourd'hui*. PUF, 1985.
- THOMAS, J.-P. « Démocratie et volonté politique », dans FFMJC. *Le déficit démocratique*. Actes des Journées Nationales d'Etudes 1990/91, 1991, p. 37
- THOMPSON, E. P. *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. La Fabrique, 2004 ; Trad. de *Time, Work-Discipline and Industrial Capitalism*, The New Press, 1993.
- TOUSSAINT, E. et MILLET, D. « L'origine de la crise de la dette du Tiers-Monde » dans *50 Questions/50 réponses sur la Dette, Le Fmi et la Banque mondiale*. Coédition CADTM / Syllepse, 2002.
- TOZZI, M. et ETIENNE R. (Dir.) *Discussion en éducation et formation*. L'Harmattan, 2004.
- TRAINI, C. « Les dispositifs de sensibilisation et les jeux d'émotions au cours des mobilisations collectives », communication présentée au *Séminaire général du CRAPE*, IEP de Rennes, le 9 novembre 2007.
- TREMBLAY, G. (Dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009.
- TUDESQ, A.-J. *La démocratie en France depuis 1815*. PUF, 1971.
- U.F.C.V. « Education populaire au-delà des mots » dans *Anim'Magazine* La revue de l'Union Française des Centre de Vacances, sept/oct 2007, pp. 12-15.
- VASSILEV, P. « L'idée des soviets » dans *Volonté anarchiste*. Edition du groupe Fresne-Antony de la fédération anarchiste, 1983.
- VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes : pour une écologie des pratiques collectives*. HB éditions, 2007.
- VERON, E. *Les associations ouvrières de consommation, de crédit et de production en Angleterre, en Allemagne et en France*. L. Hachette et Cie., 1865.
- VERRIER, C. (coord.) « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire », *Pratiques de Formation/Analyses*, n°49, juin, 2005, université Paris VIII, formation permanente.
- VERRIER, C. « Education populaire, citoyenneté, culture et pédagogie » dans *Pratiques de formation –analyses*, N°49, 2005, Université Paris 8, pp. 29-48.
- VOUTAT, B. « La science politique ou le contournement de l'objet » dans *EspacesTemps*. N°76-77, 2001, pp. 6-15.
- VEYRUNES, P., BERTONE, S., DURAND, M. « L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants » dans *Savoirs*, N°2, 2003. pp. 53-70.
- VERON, E. *Les associations ouvrières de consommation, de crédit et de production en Angleterre, en Allemagne et en France*. Hachette, 1865.
- VIGNA, X. *L'insubordination ouvrière dans les années 1968 : essai d'histoire politique des usines*. Presses Universitaires de Rennes, 2007.
- VILBROD, A. « animateur, est-ce seulement un métier ? », dans CONQ, N., KERVELLA, J.-P., et VILBROD, A. *Le métier d'éducateur spécialisé à la croisée des chemins*, L'Harmattan, 2009, pp. 102-108
- VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon, 2004.
- VIVERET, P. *Pourquoi ça ne va pas plus mal*. Fayard. 2005
- VIVERET, P. « Qualité démocratique et construction des désaccords » dans CAILLE, A.

- (dir.) *Quelle démocratie voulons-nous ?* La Découverte, 2006, pp. 32-34
- VIRUS 36. « Pour de nouvelles formes de débat démocratique », *Les renseignements généreux*, interviews d'Hélène et Mani, Grenoble, 4 octobre 2007
  - VYGOSTKI, L. *Pensée et langage*. 3<sup>ème</sup> édition (1<sup>ère</sup> édition, La dispute, 1997). La Dispute, 2002; trad. de : *Myslenie I rec'*, VAAP, 1934.
  - VYGOSTKI, L. *Conscience, inconscient, émotions*. La Dispute, 2003.
  - WALLERSTEIN, I. « L'éclipse des garanties de la rationalité », dans *Agone*, n°18-19, 1998, pp. 63-86.
  - WARIN, P. « La politique associative en construction. Enjeu économique, enjeu démocratique » dans *Lien Social et Politique- RIAC*, N°48, automne 2002, pp 35-52.
  - WRIGHT MILLS, C. *L'imagination sociologique*. La Découverte, 1997 (1<sup>ère</sup> édition, Maspéro, 1967) ; trad. de : *The Sociological Imagination*, Oxford University Press, 1959.
  - WULF, C. « Le retour de la science de l'éducation critique ? La théorie critique de l'Ecole de Francfort reconsidérée » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°43, mars 2002, université Paris VIII, formation permanente, pp. 121-129
  - ZAFFRAN, J. « Peut-on parler de dérive instrumentale de l'éducation populaire ? », groupe de recherche *Sociologie de l'engagement, du bénévolat et de la vie associative*, communication présentée pour le 2<sup>ème</sup> congrès de l'association française de sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006, pp. 169-176.
  - ZIEGLER, J. *La haine de l'occident*. Albin Michel, 2008.
  - ZIZEK, S. *Plaidoyer en faveur de l'intolérance*. Climats, 2004.
- 
- *AGONE*, « Neutralité et engagement du savoir », N°18-19, 1998.
  - *ANIMER*, le magazine rural du mouvement rural, la Fédération Nationale des Foyers Ruraux, trimestriel N°160, octobre-novembre-décembre, 2002
  - *Cassandra*, « Education populaire. Avenir d'une utopie », N°63, automne 2005
  - *Contretemps*, « Changer le monde sans prendre le pouvoir ? Nouveaux libertaires, nouveaux communistes », N°6, Textuel, février 2003
  - *L'Éducateur* (pédagogie Freinet), « Perspectives de l'éducation populaire », novembre 1978
  - *ESPACESTEMPS*, « Repérages du politique. Regards disciplinaires et approches de terrain », N°76-77, 2001.
  - *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du III<sup>ème</sup> séminaire de directeurs à Cannes, 10 au 13 juillet 1995. Lettre N°8, mars 1996
  - *La Lettre de la FFMJC*, compte-rendu du IV<sup>ème</sup> séminaire de directeurs à Avignon, Lettre N°10, novembre 1996
  - *NOUVEAUX REGARD*, Revue de l'Institut de recherche de la FSU. Dossier « Changer le travail, changer la vie », N° 37-38, Avril-septembre 2007, pp. 10 à 57
  - *PAROLES PUBLIQUES*, « Pour une manière politique de faire du théâtre ». Lettre de la coordination francophone du théâtre forum. N°2. Mai 2006.
  - *POLITIS*, « Éducation populaire, le retour de l'utopie », Hors série n° 29, février-mars 2000
  - *POLITIX*, « Causes entendues. Les constructions du mécontentement (1) ». Presses de la fondation nationale des sciences politiques. N°16. Quatrième trimestre 1991.
  - *POUR*, « Education populaire, nouveaux défis », N°173, mars 2002
  - *PRATIQUES DE FORMATION/ANALYSES* «Paradoxes du travail social : quelles incidences sur la formation », Université Paris VIII, Formation permanente, n°16 - octobre 1994, et « Paradoxes du travail social (II) : quels modèles, quelles formations ? », N°19 - décembre 1988.
  - *RESONNANCES*, « Politique et éducation populaire ». Revue des intervenants de l'action culturelle, avril 2007.



- *RESONNANCES*, « Education populaire et politique ». Revue des intervenants de l'action culturelle, N°XVII, janvier 2011.
- *SAVOIRS*, « Comment les adultes apprennent ? Les styles d'apprentissage ». N°2, 2003.
- *SCIENCES HUMAINES*, « Eduquer et former », (2<sup>ème</sup> édition) 2001.
- *TERRITOIRES*, « Les nouveaux débatteurs de rue », dossier, N°470, septembre 2006
- *TERRITOIRES*, « Les habitants dans la décision locale. Politique de participation et participation au politique ». septembre-octobre 1999, n° 399 bis.

## SOURCES INTERNET

- ALVARENGA, R. et CARRE, L. « Théorie critique » [en ligne], dans BOURDEAU, V. et MERRILL R. (dir.), *DicoPo, dictionnaire de théorie politique* [consulté en 2008], disponible sur : <http://www.dicopo.org/spip.php?article107>
- ANDREEWS, C. « Study Circles : Schools for Life » [en ligne] dans *In Context*, N°33, fall, 1992. [Dernière Mise à jour 29 Juin 2000]. Disponible sur : <http://www.context.org/ICLIB/IC33/Andrews.htm>
- BEJA, J.-P. « Amselle, Jean-Loup. – *L'Occident décroché. Enquête sur les postcolonialismes* » En ligne], *Cahiers d'études africaines*, 191 | 2008, mis en ligne le 09 décembre 2008. Consulté le 22 octobre 2009. Disponible sur : <http://etudesaficaines.revues.org/index13262.html>
- BEST, F. « Education nouvelle- Courants pédagogiques actuels : problèmes idéologiques et philosophiques » [en ligne], intervention lors d'une semaine d'étude en 1979, *CEMEA*, [consulté le 5 juillet 2007], disponible sur [http://www.cemea.asso.fr/imprime.php3?id\\_article=1099](http://www.cemea.asso.fr/imprime.php3?id_article=1099)
- BAZIN, H. *Questions fréquentes sur la recherche-action*, in recherche-action.fr, document électronique téléchargé le 13/04/04, p 3, 2003, <http://perso.club-internet.fr/hbazin/extdoc/faq.htm>  
informations recueillies sur le site créé par H. Bazin [www.recherche-action.fr](http://www.recherche-action.fr)
- BENETON, P. *L'Etat et la crise de la politique*, téléchargé le 17 janvier 2008 sur <http://www.asmp.fr/travaux/communications/2000/beneton.htm>
- BERTHO, A. et SINTOMER, Y. « La démocratie locale en question » [en ligne] sur le site de *Multitudes*, publié le 27 décembre 2004, disponible sur [http://multitudes.samizdat.net/La\\_democratie\\_locale\\_en\\_question](http://multitudes.samizdat.net/La_democratie_locale_en_question)
- BIRZEA, C. « L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie » dans *Projet Education à la citoyenneté démocratique. Conseil de la Coopération Culturelle. Conseil de l'Europe. 27 juillet 2000*. [consulté le 15 avril 2011]. Strasbourg. Site dédié disponible sur : <http://culture.coe.int/citizenship>
- BOLTANSKI, L. « Institutions et critique sociale. Une approche pragmatique de la domination » [en ligne], *Tracés. Revue de Sciences humaines, Hors série 2008*, décembre 2008, mis en ligne le 19 janvier 2009 [consulté le 14 octobre 2009]. Disponible sur : <http://traces.revues.org/index2073.html>.
- BLONDIAUX, L. *Prendre au sérieux l'idéal délibératif : un programme de recherche*, Conférences de la Chaire MCD, Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie, conférence prononcée à l'Université du Québec, à Montréal, le 11 novembre 2004. En ligne. <http://www.ieim.uqam.ca/IMG/pdf/Blondiaux-conf2-novembre-2004-2.pdf>
- BLONDIAUX, L. *L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes*, Conférences de la Chaire MCD, Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie, conférence prononcée à l'Université du Québec, à

- Montréal, le 11 novembre 2004. En ligne. <http://www.developpement-solidaire.org/IMG/pdf/Blondiaux-conf1-novembre-2004.pdf>
- BRAULT, A. « Instruire pour révolter : interview- rencontre avec la SCOP Le Pavé » [en ligne], source *alpeSolidaires*, entretien réalisé par JACQUIN, O., SCOP La Péniche, 11 juin 2009 [consulté le 10 décembre 2009], disponible sur <http://www.alpesolidaires.org/instruire-pour-revolter-rencontre-avec-la-scop-le-pave-autour-d-incultures>
  - CEVIPOF. *Comment la politique vient aux citoyens* [en ligne], Rapport de synthèse sur trois études sur la politisation [consulté le 8 mai 2007]. Mise à jour : 16/11/06. Disponible sur <http://tlrdoc.free.fr/pages/cevipof02.htm>
  - CHAUVEAU, G. « L'école du travail dans la pensée ouvrière » [en ligne] dans *Ville École Intégration*, n° 113, juin 1998, © MENRT, CNDP [consulté le 6 avril 2009], disponible sur : <http://www.cndp.fr/RevueVEI/chauveau113.htm>
  - CORCUFF, P. "Figures de l'individualité, de Marx aux sociologies contemporaines.", *EspacesTemps.net*, Textuel, 12.07.2005 <http://espacestemps.net/document1390.html>
  - DAGORN, R.-E. *Critique de la théorie critique*. Espaces-temps. Net. Paru le 01.05.2002. <http://espacestemps.net/document621.html>
  - DEBORD, R. « Qu'est ce que la conscientisation ? » [en ligne], *Collectif québécois de conscientisation*, version rédigée d'un exposé présenté en juin 2004, [consulté le 15 octobre 2008] disponible sur <http://www.le-militant.org/remu/conscientisation.htm>
  - ESTEVES, F., LEPAGE, F., MORVAN, A. et al. « Réinventer l'éducation populaire : quel pouvoir, quelle liberté et quelles procédures pour une vie associative de transformation sociale », Forum Social Européen, Saint-Denis, France, du 12 au 15 novembre 2003, synthèse des débats [consulté en avril 2004], disponible sur [http://www2.fse-esf.org/rubrique.php3?id\\_rubrique=2123](http://www2.fse-esf.org/rubrique.php3?id_rubrique=2123)
  - FABRE, M. « Problématisation et débats d'idée : litiges et différends. Le cas de la controverse de Valladolid » [en ligne] dans *Recherches en éducation*, N°1, novembre 2006, Centre de Recherche en Education de Nantes (C.R.E.N.), Université de Nantes [consulté le 6 août 2010], pp. 52-65, disponible sur : <http://www.cren-nantes.net>
  - FERNANDEZ, B. « L'éducation des jeunes et des adultes et les actuels processus de transformation en Bolivie ». Actualité de la pensée de Paulo Freire. 10<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de Paulo Freire. *DVV International. Publications*. N°69 / 2007 [consulté le 14 octobre 2010] : sur le site de l'institut pour la coopération internationale DVV, disponible sur : [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=267&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=267&clang=2)
  - FERNANDEZ, B. « L'éducation populaire dans les luttes pour les droits de l'Homme en Amérique latine » [en ligne] *DVV International. Publication*. N°72. 2009. Site de l'institut pour la coopération internationale DVV International Institut für Internationale Zusammenarbeit [consulté le 14 octobre 2010], disponible sur : [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=913&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=913&clang=2)
  - FRAZER, E. "Introduction : the idea of political education". *Oxford Review of Education*, 25:1, 5-22, 1999, article téléchargé le 10 décembre 2010, <http://dx.doi.org/10.1080/030549899104099>
  - GIORDAN, A. « Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage » [en ligne], site du Laboratoire de Didactique et Epistémologie des Sciences (L.D.E.S.) de l'Université de Genève [consulté le 18 septembre 2006], disponible sur : [http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th\\_app.htm?](http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm?)
  - GONTCHAROFF, G. « A la recherche des territoires », [en ligne] sur *Horizon local* [consulté le 3 avril 2002], disponible sur <http://www.globenet.org/horizon-local/humanisme/1gontcharoff.html>
  - HANSOTTE, M. « Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes » [en ligne], résumé et illustration de la démarche inspirée de son ouvrage, consulté en juillet 2010, site de

Paroles Partagées, disponible sur [www.paroles-partagees.org/demarche\\_les\\_intelligences\\_citoyennes\\_275.php](http://www.paroles-partagees.org/demarche_les_intelligences_citoyennes_275.php)

- KEMMIS, S. « Action research and social movement : a challenge for policy research », dans *Education policy analysis archives* [en ligne], volume 1, N°1, January 19, 1993, Gene V Glass, Département éducation, Université d'Arizona, disponible sur : <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/678/800>

- LE GRAND, J.-L. « Implexité : implications et complexité » [en ligne], 2006, disponible sur : [http://www.barbier-rd-nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=656](http://www.barbier-rd-nom.fr/journal/article.php3?id_article=656)

- LENEL, P. « Les espaces publics du théâtre de l'opprimé » [en ligne] sur *Place Publique*, le site des initiatives citoyennes [consulté le 2 septembre 2005] Disponible sur [http://www.place-publique.fr/imprimersans.php3?id\\_article=1423](http://www.place-publique.fr/imprimersans.php3?id_article=1423)

- MANAC'H, A. « Education populaire, formation, insertion ou la trilogie d'un mensonge entretenu... » [en ligne] *Culture et Liberté*, non daté [consulté le 11 avril 2003] disponible sur <http://www.histoire-culture-et-liberte.eu/IMG/pdf/1-Education-Populaire.pdf>

- MAUREL, C. « Education populaire : point aveugle des partis politiques ? » [en ligne] sur le site internet *Education Populaire et Transformation sociale* [consulté le 20 avril 2009] disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org>

- MINOT, A. « Pédagogie des opprimés de Paulo Freire. Des principes d'action transposables pour le Réseau des écoles de citoyens », *RECIT*, janvier 2003, disponible sur [http://www.resaq.org/article.php3?id\\_article=721](http://www.resaq.org/article.php3?id_article=721)

- NEGRI, T. *Relire Boltanski et Thévenot : sociologie et philosophie politique*. Traduction de Giselle Donnard. Première publication en janvier 1994. Mise en ligne le mercredi 15 octobre 2003. Téléchargé le 28 février 2008 à 18H à l'adresse [http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id\\_article=756](http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=756)

- NOSSENT, J.-P. « Revenir aux sources de l'éducation populaire » dans *Revue Politique* N°51, octobre 2007, disponible sur <http://www.politique.eu.org/spip.php?article380> .

- NUNEZ HURTADO, C. « Actualité de la pensée de Paulo Freire. 10<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de Paulo Freire » [en ligne] dans *DVV International. Publications*. N°69. 2007 [consulté le 14 octobre 2010]: sur le site de l'institut pour la coopération internationale DVV International disponible sur : [http://www.iiz-dvv.de/index.php?article\\_id=267&clang=2](http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=267&clang=2)

- PAIN, J. *L'analyse institutionnelle comme politique de vie : l'institution au jour le jour. Je suis un irréductible* [en ligne] Université Paris X, octobre 2002 [consulté le 10 novembre 2003], disponible sur <http://libertaire.free.fr/AnalyseInstitutionnelle08.html>

- PERRET, B. « L'évaluation des politiques publiques dans les administrations de l'Etat, éléments pour un diagnostic » [en ligne], premier congrès de la *Société française d'évaluation*, Marseille, 4 et 5 juin 1999 [consulté le 2 mai 2002], disponible sur <http://perso.wanadoo.fr/bernard.perret/texte3.htm>

- POIRIER, S. « La (dé)politisation de la culture ? » [en ligne] dans *Anthropologie et Société*. v28. N°1. 2004, pp. 7-21. Disponible sur : [www.erudit.org/revue/as/2004/v28/n1/008568ar.pdf](http://www.erudit.org/revue/as/2004/v28/n1/008568ar.pdf)

- QUINIOU, Y. « Pour une actualisation du concept d'aliénation ». *Actuel Marx*. N°39. 2006, disponible sur [www.cairn.info/revue-actuel-marx-2006-1-71.htm](http://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2006-1-71.htm)

- ROCHEX J.-Y. « Normes et normativité en sociologie de l'éducation » [en ligne] sur le site de *Multitudes*. Mis en ligne le 17 octobre 2003 [consulté le 6 décembre 2007]. Disponible sur <http://multitudes.samizdat.net/Normes-et-normativite-en>

- ROUSSEAU, A. ., « Quelle éducation émancipatrice tout au long de la vie ? » [en ligne] sur le site du RECIT [consulté le 08 juin 2009], disponible sur <http://www.recit.net/spip.php?article1121>

- SAGOT-DUVAUROUX, J.-L. *Emancipation*, Espaces Marx, publié en ligne le 19 juin 2007

- Lors du lancement de l'offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, les

actes des rencontres de lancement de l'offre, le rapport provisoire du travail, des ressources, des forums de discussions, des données sur les groupes constitués, ont été mis en ligne à l'adresse <http://www.educpop.org>

- SUE, R. « Un lien politique » dans *Revue du MAUSS permanente*. [en ligne] 1<sup>er</sup> décembre 2007 [consulté le 13 juillet 2010], disponible sur

<http://www.journaldumauss.net/spip.php?article198>

- TALPIN, J. « L'implication des classes populaires dans les budgets participatifs » [en ligne] dans *Contretemps*, téléchargé le 28/04/2010, disponible sur

<http://www.contretemps.eu/interventions/implication-classes-populaires-dans-budgets-participatifs>

## DOCUMENTS AUDIOVISUELS

### Vidéogrammes

- HANSOTTE, M. « Petite conversation autour de la prise de parole comme acte politique » [en ligne], entretien avec une chargée de mission citoyenneté au *Bureau Information Jeunesse* (Belgique), 2009, disponible sur :

<http://www.youtube.com/watch?v=KhpXFyvuDIM&feature=related>

- ISKRA. *Les groupes Medvedkine*. éditions Montparnasse, 2006.

- SEMBENE, O. *Moolaade*. Coproduction Filmi Doomirew (Sénégal) et Ciné-Sud production (France), film couleurs, 35 mm, 1 h 57, 2005.

- SPADONI, P. *Fernand Pelloutier et les bourses du travail*. Canal Marches. Documentaire dvd. 59 mn. 2002.

- ZUCHUAT, O. *Dollar, Tobin, FMI, Nasdaq et les autres...* Tlon production, le chiméroscope, Attac, 2000.

- ELMADJIAN, S. « Je m'appelle » dans *(impoli)tique. Just say No*. Lardux films. Montreuil, dvd, 1H57, s. d.

- LE GRAND, J.-L. *Les histoires de vie comme anthropologie existentielle critique* [en ligne] Séminaires « Education tout au long de la vie », université Paris VIII, Vidéo de l'intervention, [consulté le 15 avril 2008], disponible sur <http://193.54.168.65/docs/spip.php?article26>

- ROCHEX, J.-Y. *L'œuvre de Vygotski, fondement pour penser l'école aujourd'hui*, [en ligne] Les amphis de l'ASH, IUFM de l'Académie de Créteil, service audiovisuel, vidéo, [consulté le 21 janvier 2009] disponible sur <http://www.creteil.iufm.fr/ressources/audiovisuel/les-amphis-de-lash/2003-2004/oeuvre-de-vygotski-fondement-pour-penser-lecole-aujourd'hui/>

### Enregistrements sonores

- ROSANVALLON, P. « La démocratie du XXI<sup>ème</sup> siècle. Les voies nouvelles de la souveraineté du peuple. » Emission France Culture. Avec le collège de France. *L'éloge du savoir*. Christine Goeme. Diffusion du 1<sup>er</sup> au 5 mai 2006

- TETARD, F., LUC, J.-N., PALLUAU, N., BROUSSELLE, V. « Enseignement pour tous ? », quatrième émission. *La Fabrique de l'Histoire*. E. Laurentin. Emission radiophonique de France Culture. 8 mars 2007. 9h05 à 10h.

## Table des sigles

ACJF Association Catholique de la Jeunesse Française  
ADAPEI Association Départementale d'Amis et de Parents d'Enfants Inadaptés  
ADELS Association pour la Démocratie, l'Education Locale et Sociale  
AFSP Association Française de Science Politique  
AMI Accord Multilatéral sur l'Investissement  
ANACEJ Association Nationale des Conseils d'Enfants et de Jeunes  
ATTAC Association pour la Taxation des Transactions financières pour l'Aide aux Citoyens  
BAD Banque Africaine de Développement  
BAFA Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur  
BAFD Brevet d'Aptitude aux Fonctions de Directeur  
BASE Brevet d'Aptitude à l'Animation Socio Educative  
BEATEP Brevet d'Etat d'Animateur Technicien d'Education Populaire  
BTS Brevet de Technicien Supérieur  
CA Conseil d'Administration  
CAF Caisse d'Allocations Familiales  
CAL Comité d'Action Lycéen  
CAPASE Certificat d'Aptitude à l'Animation Socio-Educative  
CAT Centre d'Aide par le Travail  
CCAS –EDF Caisse Centrale d'Activités Sociales – Electricité de France  
CCEO Centre Confédéral d'Education Ouvrière  
CCO Centre de Culture Ouvrière  
CEL Contrat Educatif Local  
CEMEA Centre d'Entraînement aux Méthodes Educatives Actives  
CEN Coordination de la Nouvelle Education Populaire  
CFDT Confédération Française Démocratique du Travail  
CFTC Confédération Française des Travailleurs Chrétiens  
CGC Confédération Générale des Cadres  
CGT Confédération Générale du Travail  
CGT-FO Confédération Générale du Travail – Force Ouvrière  
CIDJ Centre d'Information et de Documentation Jeunesse  
CIO Centre d'Information et d'Orientation  
CICODES Centre d'Information Cornouaillais pour un Développement Solidaire  
CLAJ Centre Loisirs Action Jeunesse  
CLAJ Centre Laïque des Auberges de Jeunesse  
CLSH Centre de Loisirs Sans Hébergement  
CNAJEP Comité pour les relations Nationales et Internationales des associations de Jeunesse et d'Education Populaire  
CNT Confédération Nationale du Travail  
COEI Centre Ouvrier d'Etudes et d'Information  
CPCA Conférence Permanente des Coordinations Associatives  
CPPO Centre Culturel Populaire de Palente-Les-Orchamps  
CTL Contrat Temps Libre  
DECEP Diplôme d'Etat de Conseiller d'Education Populaire  
DEFA Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation  
DDJS ou DRJS, Direction ou Régionale Départementale Jeunesse et Sports  
EEDF Eclaireuses et Eclaireurs de France  
EPA-FSU Education Pluralisme Autogestion (Fédération Syndicale Unitaire).  
FAC Formation et action citoyenne  
FIAET  
FFMJC Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture  
FNC Fédération nationale Catholique

FNFR Fédération Nationale des Foyers Ruraux  
FNLL Fédération Nationale Léo Lagrange  
FONJEP Fonds de coopération de la Jeunesse et de l'Education Populaire  
FRANCAS Francs et Franches Camarades  
FSGT Fédération Sportive et Gymnique du Travail  
FSU Fédération Syndicale Unitaire  
GAM Groupe d'Action Municipale  
GEROJEP Groupe de Rencontres des Organisations de jeunesse et d'éducation populaire  
GPAS groupe de pédagogie et d'animation sociale  
ICO Institut de Culture Ouvrière  
INJEP Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire  
IEFES Institut Européen de Formation et d'Etudes Sociales  
IRFED Institut International de Recherche et de Formation Education culture Développement  
ITECO centre de formation pour le développement et la solidarité internationale  
ICO Institut de Culture Ouvrière  
IRTS. Institut Régional du Travail Social  
IUT Institut Universitaire de Technologie  
JAC Jeunesse Agricole Catholique  
JCR Jeunesses Communistes Révolutionnaires  
JEC Jeunesse Etudiante Chrétienne  
JOC Jeunesse Ouvrière Chrétienne  
LFEEP Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente  
LCR Ligue Communiste Révolutionnaire  
LO Lutte Ouvrière  
LOC Ligue Ouvrière Chrétienne  
LOLF Loi Organique relative aux Lois de Finance  
MJC Maison des Jeunes et de la Culture  
MJS Ministère de la Jeunesse et des Sports  
MLO mouvement de libération ouvrière  
MLF mouvement de libération des Femmes  
MLP Mouvement de Libération du Peuple  
MPF Mouvement Populaire des Familles  
MRJC Mouvement Rural des Jeunesses Chrétiennes  
MRERS Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs  
OGM Organismes Génétiquement Modifiés  
ONG Organisation Non Gouvernementale  
OMC Organisation Mondiale du Commerce  
OST Organisation Scientifique du travail  
PCF Parti Communiste Français  
PSU Parti Socialiste Unifié  
RCB Rationalisation des Choix Budgétaires  
RESF Réseau Education Sans Frontière  
RECIT Réseau des Ecoles de Citoyens  
RGPP Révision Générale des Politiques Publiques  
SCOP Société Coopérative Ouvrière de Production  
SFIO Section Française de l'Internationale Ouvrière  
STAJ Service Technique pour les activités de Jeunesse, association d'éducation populaire  
SUD Solidaires Unitaires Démocratiques  
TEC-CRIAC Travail Et Culture/ Centre de Recherche, d'Innovation Artistique et Culturelle du Monde du Travail  
UFCV Union Française des Centres de Vacances  
ULAMIR Union Locale d'Animation en Milieu Rural  
UNIREG : Union Régionale des MJC  
UPOJ Union Patriotique des Organisations de Jeunesse  
WMCA Working Men's Christian Clubs

## Table des annexes

---

### *Annexes Partie I*

#### ► Annexe 1 Les expériences illustratives de chaque période

##### **I.1.1. En amont de la naissance officielle (de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle à 1884)**

- Des expériences d'éducation populaire des premiers utopistes
- Des premières expériences d'éducation populaire confessionnelles
- Des premières expériences d'éducation populaire universitaires
- L'apparition de l'Education populaire au Brésil
- Des premières expériences d'éducation populaire en Grande Bretagne
- L'éducation populaire ouvrière dans la première internationale

##### **I.1.2. Spécialisation et naissance officielle de l'éducation populaire (1884-1914)**

- L'école intégrale de Faure
- L'expérience des bourses du travail et leur fédération
- Gide et l'idée de coopérative
- Le Sillon de Sangnier
- La naissance des universités populaires

##### **I.1.3 De l'institutionnalisation dans l'appareil d'Etat (1914-1958)**

- L'éducation populaire dans la pédagogie Freinet
- L'éducation populaire et le syndicalisme à la CGT
- Les équipes sociales de Pessin-Garric
- La Jeunesse Agricole Chrétienne
- L'Ecole nationale des cadres d'Uriage et la méthode d'entraînement mental
- Les stages de réalisation et leur corps d'instructeurs spécialisés au Ministère de la Jeunesse et Sports

##### **I.1.4 De la fonctionnalisation dans l'animation socioculturelle (1958-1975)**

- Le théâtre de l'opprimé de Boal
- La culture populaire vue et pratiquée par le CPPPO et les groupes Medvedkine (1959-1974)
- Les idées influentes dans l'association Peuple et Culture entre 1967 et 1979
- Des expériences d'éducation populaire contestatrices du monopole des partis politiques : l'ADELS et les GAM
- L'éducation populaire autonome dans les comités de citoyens au Québec

##### **I.1.5 L'éducation populaire dans l'Etat modeste (1975-1995)**

- Culture et Liberté : l'emploi contre le travail
- L'animation finistérienne en milieu rural dans le développement local
- Les CEMEA dans l'insertion



### **I.1.6 Crise de sens et réinvention de l'éducation populaire ? (1995-début du XXI<sup>ème</sup> siècle)**

- Les cercles d'études internationaux sur la mondialisation avec la FIAET
- La création d'ATTAC, « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action »

---

#### *Annexes Partie II*

### **II.2.2. Implications**

- Annexe 2 ► Autobiographie (19 p.)

### **II.3.1. Une éducation populaire politique**

- Annexe 3 ► Les six Cités résumées de l'économie des grandeurs et la Cité par projet

### **II.3.3. Conditions d'enquête**

- Annexe 4 ► Une recherche action existentielle

- Annexe 5 ► Des motivations à la mobilisation

---

#### *Annexes Partie III*

### **De la recherche-action**

- Annexe 6 ► Une offre régionale de repolitisation de l'éducation populaire
- Annexe 7 ► Actes du colloque de Brest, 2003
- Annexe 8 ► Autoportraits rapportés par sous-groupe
- Annexe 9 ► Entretien d'une travailleuse sociale de la zone frontalière
- Annexe 10 ► Liste des thèmes de chaque regroupement plénier 2003-2007
- Annexe 11 ► Fresque historique de la recherche-action : les événements
- Annexe 12 ► Extrait du regroupement plénier de Saint-Brieuc, novembre 2004
- Annexe 13 ► Invitation à l'atelier de théâtre forum « je m'associe, nous nous politisons »
- Annexe 14 ► Présentation de l'institut interculturel
- Annexe 15 ► Fondamentaux du Pavé au départ, mai 2006
- Annexe 16 ► *Actes publiés de la recherche-action, 2009*

VOLUME 3

### **De la SCOP Le Pavé**

- Annexe 17 ► Extrait du soviet de novembre 2007 : le fonctionnement coopératif
- Annexe 18 ► Rapport moral an 01, année 2007-2008
- Annexe 19 ► Dossier du Pavé, présentation 2009
- Annexe 20 ► Profil de poste éducateur populaire, octobre 2009
- Annexe 21 ► Extrait du dossier de candidature au diagnostic enfance jeunesse de la C.C.P., 2007
- Annexe 22 ► Dossier de candidature pour l'accompagnement pour la Fabrique mai 2009
- Annexe 23 ► Les P'tits Pavés programme de formation 2009
- Annexe 24 ► Guide de désintoxication de la langue de bois
- Annexe 25 ► Petite Histoire Grande Histoire, 2010
- Annexe 26 ► Porteur de paroles présentation du Pavé
- Annexe 27 ► Petits contes politiques et autres récits non autorisés
- Annexe 28 ► Conseils pour une conférence gesticulée, 2010
- Annexe 29 ► Extrait cycle « Education populaire et transformation sociale » N°5, 2010
- Annexe 30 ► Compte rendu du groupe de parole et de réflexion politique, 2008
- Annexe 31 ► Compte rendu CCAS 68, 2008