



HAL
open science

**L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle, par
Francis Lebon et Emmanuel de Lescure (dir.), Éditions
du Croquant, 2016**

Baptiste Besse-Patin

► **To cite this version:**

Baptiste Besse-Patin. L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle, par Francis Lebon et Emmanuel de Lescure (dir.), Éditions du Croquant, 2016. Revue internationale animation, territoires et pratiques socioculturelles, 2018, pp.121-124. 10.55765/atps.i13.267 . halshs-02189142

HAL Id: halshs-02189142

<https://shs.hal.science/halshs-02189142v1>

Submitted on 21 Jul 2019

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

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

Francis Lebon et Emmanuel de Lescure (dir.), *L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle*, Éditions du Croquant, 2016.

Baptiste Besse-Patin, Experice, Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité

Édité suite à la tenue d'un colloque en novembre 2011, l'ouvrage réunit la majeure partie des communications présentées qui se proposaient de saisir « l'objet éducation populaire ». Réputé « insaisissable » à l'aube du siècle (p. 9) par une de ses principales historiennes, Geneviève Pujol qui déclarait en « caricaturant » que « ceux qui se réclament de l'Éducation populaire n'en font plus et que ceux qui en font ne s'en réclament pas » (2000, p. 21). L'ouvrage s'inscrit volontairement (p. 17) dans sa filiation et s'appuie sur des enquêtes récentes réalisées majoritairement par des jeunes chercheur-es. Face à un objet pour le moins complexe, l'introduction précise comment les auteurs ont procédé en suivant ce que l'on peut considérer comme un « air de famille » en suivant Wittgenstein. Selon la proposition de Françoise Tétard considérant que « relèvent de l'éducation populaire tous ceux qui s'en réclament » (2002), une première perspective « nominaliste » réunit à la fois « les actions, les acteurs et les institutions » revendiquant « l'étiquette » d'éducation populaire (p. 11). Largement documentée, la seconde perspective « réaliste » explore les « pratiques sociales [qui mettent] en œuvre tout ou partie de l'une de ses définitions » (p. 12). De ce fait, l'ouvrage croise la « grande diversité » des « modes d'actions », des « professions et des statuts » comme des « organisations » (p. 293) que recouvre l'éducation populaire contemporaine dont est ici proposé une lecture transversale.

Dans l'ensemble, les contributions donnent à voir plusieurs processus agissant à différentes échelles non sans créer quelques tensions révélatrices qui traversent l'éducation populaire. D'une part, plusieurs contributions montrent un processus de professionnalisation des métiers ainsi que la spécialisation des actions qui cohabitent dans le même temps avec les pratiques profanes de bénévoles. Par exemple, l'enquête ethnographique de Thibaut Menoux montre comment la vocation des bénévoles a laissé place à des jeunes professionnel·les diplômé·es et salarié·es suite à l'obtention d'un agrément de centre social. La même évolution semble affecter une association rurale où des bénévoles se sont transformés en « usager consommateur » au fur et à mesure de la salarisation de certains

membres pour l'organisation d'événements culturels (Christophe Dansac, Cécile Vachée et Patricia Gontier). La tension est manifeste dans le chapitre de Magalie Bacou qui montre la « diversité des parcours professionnels » (p. 273) et des conditions inégales de travail et d'emploi selon le type de gestion adoptée par des collectivités où cohabitent des animatrices-teurs dits « volontaires » ou « professionnel·les ». Même au sein des stages Bafa, la contribution de Jérôme Camus permet de comparer la formalisation et la technicisation opérée par la présence de salariés des organismes de formation contrairement à la prise en charge par des bénévoles. D'autre part, et à un autre niveau, se repère un processus concomitant de bureaucratisation et de sectorisation des organisations, majoritairement associatives, naviguant à plusieurs échelles territoriales. C'est le cas du centre social « agrémenté » observé par Thibaut Menoux déjà présenté mais aussi des équipements socioculturels étudiés par Chafik Hbila. Alors qu'ils font face à une diversité de personnes accueillies, les équipements doivent suivre les « publics ciblés » par les dispositifs issus de politiques éducatives ou urbaines qui dispensent les financements. De manière proche, le journal d'habitant·es suivi par Samir Hadj Belgacem se révèle dépendant de financements institutionnels et de relais politiques qui se retirent suite à des « suspicions d'instrumentalisation » visant les professionnelles. Enfin, la courte contribution de Vincent Guillemain et Dominique Argoud donne un autre aperçu d'une fédération départementale par la « mise en concurrence » subie suite aux transformations des « modes de contractualisation » des financements (p. 116) et la baisse des subventions publiques. Explorant plus largement le paradoxe entre « engagement » parfois « volontaire » (indemnisé) et « travail » salarié mais qui se voudrait désintéressé, Romain Pudal analyse plus avant la particularité des relations professionnelles dans les entreprises de l'économie sociale où les salarié·es investissent peu les instances de dialogue social.

Déjà noté par Poujol (2000), ce processus d'institutionnalisation est réactualisé et particulièrement explicite sous la rhétorique du « projet¹ ». Celle-ci traverse les échelles du local jusqu'au national depuis les formations à l'animation (Camus), la mise en place de

¹Déjà analysée par Francis Lebon dans un ouvrage précédent, on peut aussi se reporter à l'intervention de Terzi Cédric, [*La valorisation sociale et politique de l'animation face à l'esprit gestionnaire. Comment monter un projet d'animation, l'évaluer et en parler ?*](#) Journées romandes de l'animation, 2009.

« projets d'animation » suivant un « projet pédagogique » (Hbila, Hadj Belgacem) dépendants des « appels à projets » jusqu'au projet associatif d'une organisation (Guillemin et Argoud). Ou, plus largement, quand Pudal avance que la « logique de projet » est « centrale » dans l'économie sociale (p. 266). Autrement dit, on retrouve les « dérives » de la logique du projet analysées par Boutinet et Bréchet et comment elles s'entremêlent au nouvel esprit du capitalisme voire quand le « profit gouverne le projet » (2014, p. 38). En écho, serait-ce un hasard si un des « absents² » de l'ouvrage sont les « publics » concernés par les actions menées (partie 2) ou les politiques se revendiquant de l'éducation populaire (partie 1) comme le reconnaît l'introduction (p. 19) ? Quelle que soit leur dénomination, ces destinataires apparaissent en filigrane, presque « fantomatiques » pour reprendre l'expression de Berger (2015). Cette absence donne à voir une des facettes de l'éducation populaire, celle complémentaire à l'institution scolaire, qui vient minorer la participation des « publics visés » : « encadrer » les enfants comme les jeunes avec des loisirs légitimes, « intégrer » les « issus de l'immigration », « insérer » les « éloignés de l'emploi » ou encore « instruire le peuple » (p. 165). C'était d'ailleurs la mission à l'origine du déclin des universités populaires et l'actuel repoussoir de leur renouveau comme le présente Hugh Lenoir avec le cas de la Dyonyversité à Saint-Denis.

Ainsi, on pourrait croire que les analyses de Pujol (2000) se sont depuis réalisées : l'éducation populaire serait « dépolitisée » à mesure de sa nationalisation, instrumentalisant des associations, et de la professionnalisation au travers d'une animation socioculturelle « neutralisée ». Pour autant, les « récits » de Guillaume Sabin offrent un contrepoint salutaire, et évite le risque d'une vision ethnocentrique, en présentant une autre facette de l'éducation populaire aux reflets illichiens. Si elle n'est pas toujours un rapport de classe ou d'âge, l'éducation (populaire) relève d'un rapport de pouvoir contre lequel s'oppose justement la pédagogie des opprimé-es de Paulo Freire développée, ici, en Argentine. Contre une conception bancaire de l'éducation qui hiérarchisent les « capitaux » et tentent de combler les « déficits », l'ignorance devient commune dans l'école de formation de la *Red Puna* (p. 139) et des ateliers des *piqueteros* (p. 147) ; l'action devient collective pour éviter les « transactions » et d'éventuelles « dettes ». Par comparaison, le récit des expériences de

²Ainsi que la question « importante » du genre qui transparait dans la contribution de Magalie Bacou.

lecture publique de Bernard Zimmerman donne à voir des interventions autrement structurées (p. 191) et « divisées » entre lecteurs et non-lectrices. Est-ce à dire qu'à côté des « mammoths » (p. 251) ou des « petits empires associatifs » (p. 124) impliquant une professionnalisation salarisée et une bureaucratisation accrue, se dessine une éducation populaire bénévole qui (ne) serait (que) « minuscule » (p. 150) offrant, ce faisant, la possibilité de mobilisations collectives ? On pourrait le croire pour la troupe d'éclé·es où une politisation à bas bruit opère lorsque la dépolitisation est la règle au sein du mouvement national (Maxime Vanhoenacker) ou dans les tensions provoquées par « l'écriture de mobilisation » des habitant·es d'un quartier relégué (Hadj Belgacem) s'écartant des « activités » habituelles d'un centre social attendues par les institutions. Sous cet angle, des « résistances » apparaissent aussi dans les « artifices comptables » et autre « maquillage » d'un centre social (p. 104), les « adaptations » d'une maison de quartier pour bénéficier de financements (p. 88), ou encore les agissements de l'intérieur d'une fédération (p. 117) au sein des marchés publics. En suivant James C. Scott (cité par Sabin, p. 152 n28), on peut dire qu'aux « marges de l'éducation populaire officielle » (p. 155), l'affaire d'État « technocratique » instituée qu'elle est aussi, se développent les « armes des faibles » (Scott, 1985) et un « art de ne pas être gouverné » (Scott, 2009) à travers des mouvements sociaux³ instituants et souvent périphériques. Entre ces deux pôles (institué-instituant), l'éducation populaire recouvre un large spectre d'actions et se confronte à un processus d'institutionnalisation, « encore incertain » mais « engagé depuis longtemps » (p. 300) que certains n'hésitent pas à qualifier de « mortifère » (p. 163).

Pour finir, les deux perspectives initialement choisies semblent réussir le pari de saisir cet objet protéiforme qu'est l'éducation populaire. D'une part, la perspective nominaliste particulièrement mise en avant par Jean-Claude Richez et Frédéric Chateigner permettent d'en situer les « usages publics de l'expression » (p. 47) et d'en explorer l'histoire (française) récente. D'autre part, en suivant la conclusion d'une récente note de synthèse

³On peut noter l'absence de références au *community organizing* largement développé aux États-Unis ou en Angleterre et qui commence à poindre en France (Carrel et de Machin) alors que, par ses visées et ses modes d'actions collectives et ses techniques de mobilisation, il pourrait s'apparenter à l'éducation populaire. Cette thématique a été abordé dans un séminaire du GRREP sur le « [pouvoir d'agir](#) » en 2015, animé par des contributeurs de l'ouvrage.

(Besse, Chateigner, & Ihaddadène, 2017), c'est bien l'étude des « pratiques » (perspective réaliste) qui permet de dépasser les lieux communs voire de confronter les « contradictions » (p. 41) soulevées par la perspective nominaliste. De ce fait, cet ouvrage peut s'ajouter aux trop rares qui permettent d'explicitier et discuter « l'*illusio* des chercheurs » (p. 18) alors que les contributeurs font « figure de références obligées » et sont « eux-mêmes impliqués dans l'éducation populaire » (p. 265). À côté des nombreuses références qui peuvent être tentées de verser dans l'hagiographie, c'est-à-dire une histoire glorifiée et euphémisée, il donne à discuter les croyances tacites qui entourent l'éducation populaire ou son corollaire l'animation dans la continuité des récents « regards sociologiques » (Camus & Lebon, 2015). En cela, on peut dire qu'il s'agit bien d'une contribution aux voies ouvertes par Pujol (2000) et on peut considérer qu'il s'agit d'une contribution opportune appelée à perdurer plus longtemps que l'éphémère titularité du ministère de la Jeunesse et des sports.

Références

- Besse, L., Chateigner, F., & Ihaddadène, F. (2017). L'éducation populaire. *Savoirs*, (42), 11-49.
- Boutinet, J.-P., & Bréchet, J.-P. (2014). *Logiques de projet, logiques de profit : convergences ou oppositions ?* Lyon : Chronique sociale.
- Camus, J., & Lebon, F. (Éd.). (2015). *Regards sociologiques sur l'animation*. Paris : La Documentation française.
- Pujol, G. (Éd.). (2000). *Éducation populaire. Le tournant des années 70*. Paris : L'Harmattan.
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the Weak : Everyday Forms of Peasant Resistance*. New Haven : Yale University Press.
- Scott, J. C. (2009). *The Art of Not Being Governed : An Anarchist History of Upland Southeast Asia*. New Haven : Yale University Press.
- Tétard, F. (2002). De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire. *Esprit*, (283), 39-59.