

ÉCOLE DOCTORALE « DROIT, SCIENCE POLITIQUE, HISTOIRE » (ED 101)

Équipe PRISME-Groupe de sociologie politique européenne (UMR 7012)

THÈSE présentée par :

Frédéric CHATEIGNER

soutenue le 13 décembre 2012

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline : Science politique

**« ÉDUCATION POPULAIRE » :
LES DEUX OU TROIS VIES
D'UNE FORMULE**

THÈSE dirigée par :

M. DUBOIS Vincent
M. MAUGER Gérard

Professeur de science politique, Université de Strasbourg
Directeur de recherche émérite en sociologie, CNRS

RAPPORTEURS :

M^{me} LAOT Françoise F.
M. PUDAL Bernard

Professeure de sociologie, Université de Reims
Professeur de science politique, Université Paris Ouest-
Nanterre-La Défense

JURY :

M. DUBOIS Vincent
M. DURIEZ Bruno
M^{me} KRIEG-PLANQUE Alice

Professeur de science politique, Université de Strasbourg
Directeur de recherche en sociologie, CNRS (Président du jury)
Maître de conférences en sciences de l'information
et de la communication, Université Paris Est-Créteil
Professeure de sociologie, Université de Reims
Directeur de recherche émérite en sociologie, CNRS
Professeur de science politique, Université Paris Ouest-
Nanterre-La Défense

M^{me} LAOT Françoise F.
M. MAUGER Gérard
M. PUDAL Bernard

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS..... | 9 |
| RÉSUMÉ..... | 10 |
| SUMMARY..... | 11 |
| CHAPITRE 1 (INTRODUCTIF). LE RETOUR DE L'INACHEVÉ..... | 13 |
| 1. Étudier un retour discursif : pourquoi ? | 16 |
| 1.1. INFORTUNES ET RENAISSANCE D'UNE ÉTIQUETTE..... | 16 |
| 1.1.1 Un lieu de mémoire qui flanche..... | 16 |
| 1.1.2. Une étiquette malheureuse..... | 17 |
| 1.1.3. Quelques éléments d'un « retour »..... | 20 |
| 1.2. UNE APPROCHE PAR LES DISCOURS..... | 23 |
| 1.2.1. Genèse d'une interrogation..... | 24 |
| 1.2.2. Les lacunes de la bibliographie..... | 25 |
| 1.2.3. Une réflexivité nécessaire : discours sur l'éducation et le peuple... .. | 29 |
| 1.2.4. ... ou rapport entre universitaires et intellectuels organiques ?..... | 32 |
| 2. Étudier un retour discursif : comment ? | 36 |
| 2.1. LE RETOUR DE QUOI ? OU : COMMENT ÉTIQUETER L'ÉTIQUETTE ?..... | 36 |
| 2.1.1. Policy, secteur, rubrique... Comme la « culture », mais en plus flou..... | 36 |
| 2.1.2. Une quasi-catégorie..... | 38 |
| 2.1.3. Au plus près des discours : la notion de formule..... | 40 |
| 2.2. D'OU REVIENT LA FORMULE ? UN LONG DÉTOUR PAR L'HISTOIRE..... | 44 |
| 2.2.1. Pourquoi tant d'histoire ? Ou : que faire du mobilier mémoriel ?..... | 44 |
| 2.2.1.1. <i>Inventaire par fonctions : un choix lénifiant ou agonistique</i> | 45 |
| 2.2.1.2. <i>Inventaire par styles : le risque de l'illusion rétrospective</i> | 47 |
| 2.2.1.3. <i>Inventaire par ordre d'apparition : historiciser le recours à l'histoire</i> | 48 |
| 2.2.2. Une étymologie sociale..... | 49 |
| 2.2.3. Un corpus construit par concentration | 51 |
| 3. Les frontières de la formule | 55 |
| 2.3.1. DES DISPOSITIONS À L'AMBIGUÏTÉ..... | 57 |
| 2.3.1. X + « populaire »..... | 58 |
| 2.3.2. « Éducation » + Y..... | 63 |
| 2.3.3. Défigement et héritage..... | 65 |
| 2.3.2. VARIANTES POSSIBLES..... | 66 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.2.1. Une matrice des variantes possibles..... | 66 |
| 2.3.2.2. Les N-grammes de Google : un outil pour une histoire comparée des formules..... | 67 |
| 2.3.2.3. Une expression sans variante pérenne..... | 68 |
| 4. Deux cycles et plus ?..... | 75 |
| CHAPITRE 2. UNE SOUS-CATÉGORIE. DE LA RÉVOLUTION AUX ANNÉES 1930..... | 77 |
| 1. Avant la formule : une préhistoire de l'« éducation populaire »..... | 80 |
| 1.1. OCCURRENCES RÉVOLUTIONNAIRES : UNE MATRICE ET SES LIMITES..... | 80 |
| 1.2. AU XIX ^E : LE LIEU D'UNE CONVERGENCE CONFLICTUELLE..... | 86 |
| 1.2.1. Une expression disponible..... | 87 |
| 1.2.2 L'avènement d'un sujet consensuel..... | 89 |
| 1.2.3. Deux stratégies discursives et leurs utilisateurs..... | 92 |
| 1.2.4. Rhétoriques réactionnaire et progressiste dans un espace restreint..... | 98 |
| 1.3. L'ENJEU EXTRASCOLAIRE..... | 101 |
| 2. Consécration d'une sous-catégorie (1895-1914)..... | 105 |
| 2.1. LE LANCEMENT D'UNE FORMULE RELATIVEMENT AUTONOME..... | 105 |
| 2.2. UN TABLEAU ADMINISTRATIF : LES RAPPORTS SUR L'ÉDUCATION POPULAIRE D'ÉDOUARD PETIT | 109 |
| 2.2.1. Un « apôtre de l'éducation populaire »..... | 109 |
| 2.2.2. Quatre traits, quatre limites..... | 113 |
| 2.2.2.1. <i>Primat de l'École et indocilité populaire.....</i> | <i>113</i> |
| 2.2.2.2. <i>La concurrence catholique : une catégorie clivée.....</i> | <i>116</i> |
| 2.2.2.3. <i>Le cadre solidariste et la menace socialiste.....</i> | <i>121</i> |
| 2.2.2.4. <i>Coproduction d'une politique et risque de sectorisation.....</i> | <i>124</i> |
| 2.3. UNE ALLÉGORIE..... | 126 |
| 3. Une subordination contestée (de la Guerre à 1936)..... | 129 |
| 3.1. LE REJET OUVRIÉRISTE..... | 129 |
| 3.2. LA DÉSAFFECTON DES LAÏQUES..... | 132 |
| 3.3. LA RÉOUVERTURE DU FRONT SCOLAIRE..... | 136 |
| 3.4. APPROPRIATIONS CATHOLIQUES..... | 139 |
| 3.5. UN TABLEAU ACADÉMIQUE : L'EMPLOI DES LOISIRS OUVRIERS ET L'ÉDUCATION POPULAIRE DE FRANÇOIS BLOCH-LAINÉ..... | 143 |
| 3.5.1. Un docteur en éducation populaire | 144 |
| 3.5.2. De Petit à Bloch-Lainé : quatre ruptures..... | 146 |
| 3.5.2.1. <i>Éviction de l'école et prémises d'une politique culturelle.....</i> | <i>146</i> |

| | |
|--|------------|
| 3.5.2.2. <i>Le dépassement de la question laïque</i> | 148 |
| 3.5.2.3. <i>D'une philosophie solidariste à une « science de l'éducation populaire »</i> | 150 |
| 3.5.2.4. <i>Public/privé : d'une affinité en acte à une ligue d'élites cogestionnaires</i> | 151 |
| 3.5.3. Un autre tableau : Jean-Henri Adam..... | 152 |
| 3.5.4. L'espace des usages de l'entre-deux-guerres..... | 154 |
| CHAPITRE 3. UNE AUTONOMISATION AU PASSÉ : DU FRONT POPULAIRE AUX ANNÉES 1980 | 159 |
| 1. Une réémergence entre conflits sociaux et générationnels | 166 |
| 1.1. DU FRONT POPULAIRE À VICHY : UNE FORMULE ÉTRANGEMENT RARE..... | 167 |
| 1.1.1. 1936-1938 : le « populaire » partout, l'« éducation populaire » presque nulle part..... | 167 |
| 1.1.1.1. <i>Une formule étrangement rare</i> | 168 |
| 1.1.1.2. <i>Les ambiguïtés du Congrès de 1937</i> | 169 |
| 1.1.1.3. <i>D'importants glissements internes</i> | 171 |
| 1.1.2. Vichy : l'éducation sans le populaire..... | 175 |
| 1.1.2.1. <i>Refoulement du populaire et obsession éducative</i> | 177 |
| 1.1.2.2. <i>Éducation populaire laïque et collaboration : le Cercle parisien d'éducation populaire et nationale</i> | 180 |
| 1.1.2.3. <i>Chantiers de la jeunesse et éducation populaire : une main tendue in extremis</i> | 180 |
| 1.2. LA LIBÉRATION : ENTRE RÉENCHANTEMENT DU PÉRISCOLAIRE ET ÉMERGENCE DE NOUVEAUX SPÉCIALISTES..... | 185 |
| 1.2.1. Parler ou non d'éducation populaire : une affaire d'État..... | 187 |
| 1.2.2. L'éducation populaire aux enseignants ?..... | 189 |
| 1.2.2.1. <i>L'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon : réenchanter la carrière enseignante</i> | 190 |
| 1.1.2.2. <i>Parenthèse : l'éducation populaire dans la « liturgie » Langevin-Wallon : usages associatifs, périscolaires et scolaires</i> | 197 |
| 1.2.2.3. <i>La Ligue de l'enseignement et la défense du territoire périscolaire</i> | 200 |
| 1.2.3. Le lieu d'un glissement inachevé : la direction des Mouvements de jeunesse et d'éducation populaire (1944-1948)..... | 208 |
| 1.2.3.1. <i>Jean Guéhenno : un professeur à moitié ordinaire</i> | 210 |
| 1.2.3.2. <i>De l'espoir d'une politique de « jeunesse » à l'absorption</i> | 216 |
| 1.2.3.3. <i>En 1950, un tableau en suspens</i> | 220 |
| 1.2.4. De nouveaux spécialistes : Peuple et Culture..... | 223 |
| 1.2.4.1. <i>Le quasi-monopole d'une formule négligée</i> | 223 |
| 1.2.4.2. <i>L'opposition « culture populaire »-« éducation populaire » : exploitable car implicite</i> | 229 |
| 2. Années 1960 : consécration ambiguë et et valse des étiquettes | 235 |

| | |
|--|------------|
| 2.1. QUELLE CONSÉCRATION ?..... | 235 |
| 2.2. LA CONJURATION DES CONCURRENTES PÉRISCOLAIRES : « POSTÉCOLE », « ÉDUCATION DE BASE » | 241 |
| 2.3. L'OUBLI DES CONCURRENTES POPULISTES : « CULTURE POPULAIRE », « CULTURE OUVRIÈRE »..... | 243 |
| 2.4. « L'ÉDUCATION PERMANENTE », UNE HÉRITIÈRE ?..... | 247 |
| 2.4.1. Une origine périscolaire..... | 248 |
| 2.4.2. Fidélité au drapeau et retour aux choses : les résistances de la FFMJC..... | 250 |
| 2.4.3. Peuple et Culture et l'invention d'une histoire..... | 255 |
| 2.4.3.1. <i>L'invention d'une histoire</i> | 255 |
| 2.4.3.2. <i>Un mythe en images</i> | 260 |
| 2.4.3.3. <i>Mises à distance</i> | 263 |
| 2.5. CULTURE, SOCIOCULTUREL, ANIMATION : UN DIVORCE ENCORE INCERTAIN..... | 264 |
| 2.6. QUAND S'ARRÊTE UNE PHASE ?..... | 266 |
| 3. Années 1980 : oubli, critique historique et relances sans lendemain..... | 268 |
| 3.1. OUBLI..... | 268 |
| 3.2. FAIRE-PART HISTORIQUES..... | 271 |
| 3.3. DES RELANCES DÉARMÉES..... | 275 |
| 3.4. ICONOGRAPHIE : ENTRE CARICATURE ET SILHOUETTE..... | 281 |
| CHAPITRE 4. VERS UNE TROISIÈME VIE ? LES RELANCES DES ANNÉES 1990-2000..... | 287 |
| 1. Les preuves d'un « retour »..... | 293 |
| 1.1. DANS LE CORPUS | 293 |
| 1.2. DANS LA PRESSE : INDICES ET VARIATIONS D'UN SUCCÈS HORS LES MURS..... | 299 |
| 1.2.1. Une croissance réelle mais inégale..... | 300 |
| 1.2.2. Usages institutionnels et catégoriques..... | 301 |
| 1.2.3. Des appropriations différenciées..... | 303 |
| 1.2.3.1. <i>L'Humanité : une formule nettement adoptée</i> | 303 |
| 1.2.3.2. <i>Libération : légitimisme électoral et culturel</i> | 305 |
| 1.2.3.3. <i>La Croix : un lexique inchangé</i> | 306 |
| 1.2.3.4. <i>Le Monde : un rythme institutionnel</i> | 306 |
| 1.2.3.5. <i>Le Figaro : la quasi-absence d'une formule marquée à gauche</i> | 307 |
| 2. Trois relances pionnières (1995-2002) | 309 |
| 2.1. L'OFFRE PUBLIQUE DE RÉFLEXION : LE MINISTÈRE DE LA PAROLE..... | 310 |
| 2.1.1. En amont : conversion et fidélité à la formule..... | 316 |
| 2.1.2. Comment l'impératif délibératif vint au ministère..... | 322 |

| | |
|---|------------|
| 2.1.2.1. <i>Une initiative étatique paradoxale</i> | 322 |
| 2.1.2.2. <i>Entre retour aux sources et importation</i> | 325 |
| 2.1.3. Les conditions d'un échec..... | 328 |
| 2.2. L'ÉDUCATION POPULAIRE COMME CATÉGORIE D'ACTION PUBLIQUE LOCALE : UNE AUTRE POLITIQUE CULTURELLE EST-ELLE POSSIBLE ?..... | 335 |
| 2.2.1. Conservation par le vide et discours médian..... | 336 |
| 2.2.2. Une politique culturelle alternative..... | 340 |
| 2.2.3. Du discours médian au discours dominant..... | 343 |
| 2.2.3.1. <i>Organigrammes : la construction d'une direction des banlieues à problèmes</i> | 344 |
| 2.2.3.2. <i>Débats : des généralités aux banlieues</i> | 346 |
| 2.2.3.3. <i>Un relatif isolement</i> | 348 |
| 2.2.3.4. <i>Mort et non-résurrection</i> | 350 |
| 2.3. NOMMER UN ESPACE POLITIQUE ALTERNATIF : ATTAC..... | 352 |
| 2.3.1. Le Monde diplomatique comme conservatoire..... | 353 |
| 2.3.2. Une étiquette par défaut..... | 355 |
| 2.3.2. Les limites du consensus..... | 357 |
| 3. Des usages clivés..... | 360 |
| 3.1. L'IMPOSSIBLE FRONT DU REFUS..... | 363 |
| 3.1.1. La commission Éducation populaire du CNAJEP..... | 363 |
| 3.1.2. L'Offre civile de réflexion : rhétorique d'un double clivage..... | 365 |
| 3.1.2.1. <i>Un collectif et son manifeste</i> | 365 |
| 3.1.2.2. <i>L'hendyadin « art et culture »</i> | 367 |
| 3.1.2.3. <i>Le bathos délibératif</i> | 371 |
| 3.1.3. Une multiplication de micro-entreprises | 373 |
| 3.2. MOBILISATIONS NOMINALISTES ET RECONNAISSANCE NOMINALE..... | 379 |
| 3.2.1. Grandes fédérations : une réappropriation complexe..... | 380 |
| 3.2.2. Des mobilisations nominalistes..... | 384 |
| 3.2.3. ... à une reconnaissance purement nominale ?..... | 386 |
| 3.3. RETOUR DU REFOULÉ SCOLAIRE ET UNIVERS DE CONSOLATION..... | 387 |
| CONCLUSION..... | 392 |
| SOURCES..... | 400 |
| 1. Sources publiées..... | 402 |
| 2. Archives..... | 443 |
| 3. Entretiens..... | 444 |

| | |
|--|------------|
| 4. Observations..... | 446 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 448 |
| 1. Outils de travail, méthodologie..... | 451 |
| 1.1. SCIENCES SOCIALES..... | 451 |
| 1.2. ANALYSE DU DISCOURS..... | 453 |
| 1.3. INFORMATIONS BIOGRAPHIQUES..... | 454 |
| 1.3.1. Dictionnaires..... | 454 |
| 1.3.2. Autres publications..... | 455 |
| 2. Éducation populaire, jeunesse, animation, vie associative..... | 457 |
| 2.1. GÉNÉRALITÉS..... | 457 |
| 2.2. ACTION PUBLIQUE..... | 459 |
| 2.3. MOUVEMENTS ET INSTITUTIONS PRIVÉS..... | 460 |
| 2.4. MÉTIER D'ANIMATEUR, TRAVAIL ASSOCIATIF..... | 462 |
| 3. Domaines connexes..... | 463 |
| 3.1. ÉDUCATION : GÉNÉRALITÉS, ÉCOLE..... | 463 |
| 3.2. ÉDUCATION OUVRIÈRE (PARTIS, SYNDICATS...) ET MOUVEMENT SOCIAL..... | 465 |
| 3.3. ÉDUCATION DES ADULTES, FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE..... | 467 |
| 3.4. CULTURE, ARTS, POLITIQUES CULTURELLES..... | 469 |
| 3.5. PEUPLE, CLASSES POPULAIRES, CATÉGORIES SOCIALES..... | 471 |
| 3.6. INTELLECTUELS, HISTOIRE DES IDÉES POLITIQUES..... | 472 |
| 3.7. POLITIQUES LOCALES, « QUARTIERS » ET « INSÉCURITÉ »..... | 473 |

Remerciements

Ma gratitude va d'abord à mes directeurs de recherche Vincent Dubois et Gérard Mauger, qui ont su endurer les retards et flottements de ce travail et lui donner des impulsions déterminantes. Merci aussi aux membres du jury d'avoir accepté de discuter autant de pages consacrées à si peu de mots.

Ce travail a profité de cadres collectifs : le Groupe de sociologie politique européenne au premier chef, mais également le Centre Maurice Halbwachs, le Centre de sociologie européenne, le Groupe de recherche sur les militants associatifs, le département de sciences de l'éducation de l'université Paris 8 et même l'Association nationale des candidats aux métiers de la science politique. Je remercie aussi Serge Ebersold et le département de recherche de l'INS HEA.

J'ai bénéficié du soutien de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire et de la Fondation Charles de Gaulle, que je remercie également.

Ma gratitude va enfin, par ordre alphabétique et sans prétention à l'exhaustivité, à Virginie Anquetin, Adélaïde Bargeau, Nicolas Belorgey, Laurent Besse, Béatrice de Gasquet, Mathieu Hauchecorne, Alexandre Hobeika, Mayyada Kheir, Francis Lebon, Jean-Paul Martin, David Meulemans, Kévin Matz, Foued Nezzar et à la regrettée Françoise Tétard.

Merci, pour finir et par-dessus tout, à Mayya et à Nour.

Résumé

L'expression « éducation populaire » connaît en France une nouvelle fortune depuis les années 1990. La recherche vise à éclaircir le sens et les causes de ce retour en grâce discursif. On définit la séquence « éducation populaire » comme une *formule*, au sens de l'analyse du discours, en lien avec la notion de catégorie. L'étude du retour contemporain de celle-ci impose un long détour par son histoire. Celle-ci se décompose en deux cycles complet constitués de phases d'émergence, de consécration et de déclin autour d'un usage de la formule comme quasi-catégorie : sous-catégorie de l'Instruction publique entre la Révolution française et les années 1930, puis catégorie détachée de l'École mais associée à des formules concurrentes et bientôt reléguée par elles au rang d'ancêtre mythique. La période contemporaine se présente comme l'émergence d'un usage détaché de l'animation socioculturelle et orienté vers la formation militante et la repolitisation des politiques culturelles ; ce nouvel usage qui demeure toutefois en concurrence avec une remobilisation du secteur Jeunesse et Éducation populaire, réintroduit en outre les pratiques d'origine scolaire que ce dernier avait écartées.

Mots-clés :

ÉDUCATION POPULAIRE ; ANALYSE DU DISCOURS ; FORMULES ; CATEGORIES ; POLITIQUES CULTURELLES ; ANIMATION SOCIOCULTURELLE ; ÉDUCATION DES ADULTES

Summary

The phrase "éducation populaire" has been especially successful in French public discourses since the 1990s. We intend to analyse the meaning and causes of what appears as a lexical comeback. "Éducation populaire" is defined as a *set phrase* ("formule"), as discourse analysis has labeled it, in connection with the sociological concept of category. The comeback of such a set phrase requires first a long historical inquiry. The past life of the phrase can be divided in two cycles, each of them composed of successive phases of emergence, consecration and decline, and revolving around an interpretation of the phrase as a quasi-category. It starts as a subcategory of "Instruction publique" from the French Revolution to the 1930s, then becomes a category detached from schooling but linked with competing phrases, and is soon discarded by these ones as a mythical ancestor. The last years witness a new, yet uncertain phase of emergence which defines "éducation populaire" as a form of radical political education or as a repoliticization of cultural policies. This new use, however, is competing with the remobilization of traditional movements. It also reintroduces the school-rooted practices which had been previously discarded.

Keywords :

POPULAR EDUCATION ; DISCOURSE ANALYSIS ; SET PHRASES ; CATEGORIES ;
CULTURAL POLICY ; COMMUNITY DEVELOPMENT ; LIFELONG EDUCATION

Chapitre 1 (introductif). Le retour de l'inachevé

La présente étude retrace deux siècles d'usages, dans les discours publics français, de l'expression « éducation populaire », en s'arrêtant en particulier à la fortune récente de celle-ci. Le lecteur, qu'il soit ou non familier de ce qu'« éducation populaire » recouvre habituellement, pourra raisonnablement douter de la pertinence d'un tel objet : pourquoi une longue étude consacrée à deux mots, et d'ailleurs pourquoi ceux-ci ? Commençons donc par annoncer, en termes provisoires et naturellement bien trop généraux, de quoi il retourne au fond. La séquence « éducation populaire » renvoie, de façon sous-déterminée, aux deux principales sources de légitimité des discours politiques, au sens large, dans la société française contemporaine : la compétence, en particulier scolaire, et l'ancrage démocratique. À ce titre, l'association de ces deux mots constitue un lieu où peuvent s'affronter toutes les catégories d'élites prétendant à l'encadrement cognitif et symbolique des masses. Si cette association ne désigne jamais, au cours de son histoire, un schème de classement durablement établi, si elle est l'objet d'une succession de consécration, de déclin et de retours en grâce sur le détail desquels nous reviendrons, c'est précisément parce que cet affrontement est sans fin ; et c'est pour cela que l'étude de ce perpétuel inachèvement discursif et institutionnel, et des perpétuelles luttes qui le fondent, s'avère pertinente. *Formule* ou *quasi-catégorie* – selon qu'on s'intéresse plutôt aux discours ou aux institutions objectivés et intériorisés –, « éducation populaire » nous intéresse précisément pour les modalités de ce « quasi », c'est-à-dire pour les façons successives et concurrentes qu'elle a d'échouer à devenir une formule ou une catégorie au sens le plus fort : celles-ci disent en effet deux siècles d'histoire de la domination symbolique. Encore ne les disent-elles que si on leur fait dire : ce qui, à notre sens, est moins une mise en garde contre la surinterprétation qu'une garantie de nous trouver à la frontière où se jouent la production et la diffusion de l'idéologie dominante, entre le non-dit (l'indicible, l'impensable) de la doxa et les rejets explicites qui définissent l'orthodoxie. Sans doute bien d'autres mots et associations, et d'autres échelles du discours encore, apporteront-ils d'autres éclairages à cette histoire ; mais l'« éducation populaire », par sa longévité et par le fait qu'elle renvoie historiquement au lien entre la forme dominante de distribution du capital culturel, la scolarisation, et les formes extérieures à celle-ci, apparaît comme un site d'observation privilégié.

Les lignes qui précèdent n'ont évidemment pas pour ambition de lever toutes les réticences du lecteur sceptique à l'égard d'un propos d'apparence nominaliste, mais peut-être auront-elles remporté, pour quelque temps encore, son attention. En revanche, il est probable qu'elles auront dérouté le lecteur peu familier de ce qu'« éducation populaire » veut dire. Il convient d'abord d'orienter celui-ci, y compris au sens le plus matériel du terme.

1. Étudier un retour discursif : pourquoi ?

1.1. Infortunes et renaissance d'une étiquette

1.1.1 Un lieu de mémoire qui flanche

Au sortir de la gare de Marly-le-Roi, dans les Yvelines, le visiteur pouvait il y a peu encore apercevoir, à l'angle de la rue Paul-Leplat et de la rue Willy-Blumenthal, ce panneau : « Institut National Professionnel de la Jeunesse » (illustration 1). Le mot « professionnel » avait visiblement été ajouté : c'était un « Institut National de la Jeunesse » qui était auparavant indiqué, comme d'ailleurs sur le panneau situé de l'autre côté de la rue. Quant au site Web de la ville de Marly, il indiquait alors au même endroit un « Institut national de la jeunesse populaire »¹.

Le panneau comme le site faisaient erreur : au n°11 de la rue Paul-Leplat se trouvait en réalité l'Institut national de la Jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), établissement public placé sous tutelle du ministère en charge des politiques de jeunesse. Ces dénominations fautives doivent sans doute beaucoup aux nombreux changements de nom de l'établissement². En 1940, c'est une des écoles de cadres de jeunesse du régime de Vichy qui s'installe dans cette « folie » autrefois achetée par l'industriel juif Willy Blumenthal et confisquée à son fils Ferdinand. Racheté par l'État en 1946, le bâtiment matérialise la relative continuité des structures d'encadrement de la jeunesse entre Vichy et la Libération : se succèdent à Marly un « centre éducatif », puis centre d'Éducation populaire (mars 1945), puis encore le centre national d'Éducation populaire (octobre 1945) et enfin l'institut national de l'Éducation populaire (INEP, décret du 5 septembre 1953). L'INEP demeure en place jusqu'en 1987 où, à défaut de faire accepter une vente du domaine et une dissolution de l'établissement, le secrétaire d'État Christian Bergelin transforme celui-ci en institut national de la Jeunesse (INJ). De retour au pouvoir, la gauche le renomme en 1990 institut national de la Jeunesse et de l'Éducation populaire. Malgré de nouveaux projets de dissolution en 1994-1995, l'établissement conserve ce nom jusqu'à aujourd'hui, même s'il quitte définitivement Marly au cours de l'année 2010 pour s'installer dans les locaux du ministère dans le 13^e arrondissement de Paris³. Il n'y aura donc pas lieu de corriger le panneau indicateur et la page Web erronés, symboles des vicissitudes d'une expression tour à tour

¹ <http://www.marlyleroi.fr/ville.asp?IdPage=8477&id=16102>, consulté le 13 mars 2010

² Sur l'histoire de l'INJEP, voir Jean-Claude RICHEZ, « L'INJEP et l'éducation populaire dans toutes leurs histoires », *Vie sociale*, 4^e trimestre 2009, p. 19-45.

³ Le site de Marly accueillant quant à lui un « internat d'excellence ».

récusée ou réintroduite, mais surtout étonnamment peu familière jusque dans la ville qui a accueilli depuis la Libération son lieu le plus emblématique : l'« éducation populaire ».



Illustration 1: Panneau indicateur de l'INIEP à Marly-le-Roi (source Google Maps).

1.1.2. Une étiquette malheureuse

Ce n'est pas seulement à Marly que l'éducation populaire s'avère une étiquette malheureuse. On ne peut guère reprocher aux services en charge de l'installation des panneaux indicateurs ou au responsable du site *marlyleroi.fr* d'ignorer une expression qui, bien qu'officiellement commune à un vaste ensemble d'institutions, d'activités, de personnels et de publics, demeure inconnue de l'écrasante majorité de ceux qu'elle concerne en bout de chaîne : adhérents-clients de ses services, bien sûr, mais aussi bon nombre des salariés et/ou militants de ses structures. L'« éducation populaire » appartient pourtant au lexique administratif : sans même parler du tout récent et sans doute précaire intitulé du ministère de la Jeunesse, des Sports, de l'Éducation populaire et de la Vie associative, on trouve encore sous l'autorité de ce dernier, outre l'INJEP, une direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative (la DJEPVA, qui elle aussi a connu diverses dénominations), un corps de conseillers d'Éducation populaire et de Jeunesse (CEPJ) et un conseil national de l'Éducation populaire et de la jeunesse (CNEPJ). Celui-ci joue notamment un rôle consultatif dans l'attribution de l'agrément de Jeunesse et d'Éducation populaire ; il comprend des représentants de ce secteur du monde associatif, désignés par une confédération, le comité pour les Relations nationales et internationales des associations de Jeunesse et d'Éducation populaire (CNAJEP). Les associations membres du CNAJEP – elles-mêmes des fédérations le plus souvent – adhèrent en général au fonds de Coopération de la Jeunesse et l'Éducation populaire

(FONJEP), association cogérée par l'État qui répartit parmi ses membres des supports financiers d'emplois apportés par différents acteurs publics. CNEPJ, agrément, CNAJEP, FONJEP : quel que soit le critère retenu, la catégorie d'éducation populaire, accolée à celle de jeunesse, peut être mobilisée pour étiqueter une très large part de l'activité associative. Inutile de reproduire ici la liste des associations agréées⁴ ou simplement membres du FONJEP ou CNAJEP : celle des 25 membres actifs du comité d'administration du premier et des 18 membres du comité exécutif du second matérialisent suffisamment l'importance de ce qu'« éducation populaire » peut vouloir dire (Tableau 1).

| FONJEP, membres actifs ⁵ | CNAJEP, comité exécutif ⁶ |
|---|--|
| <i>Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active (CEMEA)</i> | Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes (ANACEJ) |
| Comité National Olympique et Sportif Français (CNOSF) | <i>CEMEA</i> |
| <i>Confédération des Maisons de Jeunes et de la Culture de France (CMJCF)</i> | <i>CMJCF</i> |
| Croix Rouge Française | COTRAVAUX |
| <i>Culture et Liberté</i> | Centre Protestant des Colonies de Vacances (CPCV) |
| <i>Éclaireurs et Éclaireuses de France (EEDF)</i> | <i>Culture et Liberté</i> |
| Familles Rurales - Fédération Nationale (FRFN) | <i>EEDF</i> |
| <i>Fédération Française des Maisons de Jeunes et de la Culture (FFMJC)</i> | Fédération des associations générales étudiantes (FAGE) |
| <i>Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC)</i> | <i>FFMJC</i> |
| Fédération Nationale des Centres Sociaux et Socioculturels de France (FCSF) | <i>FNLL</i> |
| Fédération Nationale des Écoles des Parents et des Éducateurs (FNEPE) | <i>Les Francas</i> |
| Confédération Nationale des Foyers Ruraux (FNFR) | Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT) |
| <i>Fédération Nationale Léo Lagrange (FNLL)</i> | <i>JOC</i> |
| Fédération Unie des Auberges de Jeunesse (FUAJ) | Jeunesse au Plein Air (JPA) |
| Institut de Formation aux Métiers du Cinéma et de l'Audiovisuel (IFCA) | <i>LDE</i> |
| Institut National de Formation et d'Application (INFA) | <i>MRJC</i> |
| | <i>SGDF</i> |
| | <i>UNHAJ</i> |

⁴ http://www.jeunes.gouv.fr/IMG/pdf/2012mai_jeunes_assonatagreesJEP.pdf, consulté le 29 août 2012.

⁵ Membres actifs du comité d'administration au 7 octobre 2008 (http://www.fonjep.org/detail/page_detail_def.aspx?theme=1, consulté le 17 mars 2010)

⁶ Comité exécutif du CNAJEP renouvelé le 1^{er} juillet 2009 (<http://cnajep.asso.fr/>, consulté le 17 mars 2010)

| | |
|--|--|
| <i>La Fédurok</i> <i>La Ligue de l'Enseignement (LDE)</i> <i>Les Francas</i> <i>Mouvement Rural de Jeunesse Chrétienne (MRJC)</i> Peuple et Culture (PEC) Scouts et Guides de France (SGDF) Service Technique pour les Activités de Jeunesse (STAJ) <i>Union Nationale pour l'Habitat des Jeunes (UNHAJ)</i> Union Française des Centres de Vacances (UFCV) | |
|--|--|

Membres actifs du FONJEP et comité exécutif du CNAJEP au 17 mars 2010 (intersection en italiques)

Maisons de jeunes, scoutisme, centres sociaux, associations de loisir laïques ou confessionnelles, colonies de vacances, centres de loisirs ouverts, fédérations omnisports, chantiers et auberges de jeunesse... Il n'est à peu près personne qui n'ait eu affaire à un degré ou un autre au « secteur JEP ». Le CNAJEP, sur son site, se plaît à souligner cette importance :

« Le secteur Jeunesse et Éducation Populaire en chiffres, c'est : plus de 430 000 associations d'éducation populaire (soit 49% du nombre total d'associations en France) ; plus de 6 millions de bénévoles ; un budget cumulé de l'ordre de 18 milliards d'euros, soit 1,4 % du PIB ; près de 680 000 emplois (environ 330 000 ETP)⁷. »

Mais c'est justement en affichant et chiffrant l'étendue de l'éducation populaire que le CNAJEP trahit l'infortune de cette étiquette. L'effort est ici double. Unifier, d'abord : faire voir l'*éducation populaire*, associée à la jeunesse, au lieu d'une infinité de structures associatives proposant telle offre militante et/ou tels services, souvent très différents. Distinguer, également : éviter la confusion avec la catégorie de « vie associative », que l'éducation populaire devrait dominer quantitativement et symboliquement sans pourtant se confondre avec elle. Sous-jacent dans l'étalage de statistiques du CNAJEP, ce double travail révèle à quel point l'existence de l'éducation populaire parmi les catégories de l'action publique⁸ est précaire.

Il serait inutile, à ce stade, de s'étendre sur les signes de cette précarité. L'important est pour l'instant de mesurer l'écart entre une très faible objectivation cognitive et lexicale d'une part, et d'autre

⁷ <http://cnajep.asso.fr/>, rubrique « présentation », consulté le 17 mars 2010.

⁸ Nous ne réduisons pas cette expression à la seule action de l'État ou des collectivités locales : le primat dans ce domaine de la délégation à des acteurs privés, généralement associatifs, interdit une définition aussi rigide. Par catégorie d'action publique, nous visons donc aussi bien le cadre associatif que public au sens juridique.

part l'importance que revendique les porte-parole des structures concernées, lesquels peuvent s'appuyer sur cette marque d'objectivation forte qu'est ordinairement l'appartenance durable aux organigrammes publics et para-publics – quand bien même il s'agirait d'un secteur ministériel mineur. Si l'éducation populaire peut être décrite comme une *quasi-catégorie*, c'est donc d'abord comme *crypto-catégorie*, c'est-à-dire une étiquette méconnue dont les promoteurs doivent sans cesse proclamer l'existence occultée sous d'autres appellations. Mais ce caractère caché trahit une institutionnalisation inachevée, laquelle produit à la fois les arguments au discours d'identification (« *en fait*, il s'agit d'éducation populaire ») et l'intérêt des agents à produire celui-ci (puisque'il s'agit *en fait* d'éducation populaire, c'est à eux que doivent revenir crédits symboliques et matériels). Une autre manière de souligner le statut de crypto-catégorie de l'éducation populaire est de relever un lieu commun dont voici une occurrence parmi des dizaines :

« Un peu comme Monsieur Jourdain, ce personnage de Molière qui fait de la prose sans le savoir, j'ai d'abord participé à des actions d'éducation populaire sans en avoir conscience, sans mettre ces mots sur mon engagement. »⁹

Filons cette comparaison : nous ne nous intéresserons pas ici à l'exactitude d'une telle révélation, ni même directement à l'intérêt que trouve à celle-ci les M. Jourdain concernés – c'est la multiplication des maîtres de philosophie (homologues de celui qui dans *Le Bourgeois gentilhomme* enseigne à M. Jourdain sa qualité de prosateur naturel) et celle de leurs doubles inversés (ceux qui déniaient à certains de se réclamer le droit de l'éducation populaire) qui retiennent ici notre attention.

1.1.3. Quelques éléments d'un « retour »

La multiplication récente des réétiquetages et désétiquetages « éducation populaire » est à l'évidence le produit d'une histoire, sur laquelle nous reviendrons longuement mais dont il faut donner ici quelques éléments. Sans avoir jamais appartenu à un vocabulaire courant pour une large part de la population (à l'instar par exemple de la « République », de l'« Instruction publique » puis de l'« Éducation nationale »), l'« éducation populaire » a pu autrefois faire l'objet d'un relatif consensus. Si la séquence apparaît au cours du XIX^e siècle, elle ne commence vraiment à se distinguer des autres manières de nommer l'œuvre d'alphabétisation, de moralisation et de nationalisation des classes populaires (éducation du peuple, instruction populaire...) que dans les années 1890. C'est la Ligue de l'enseignement qui, après l'adoption des lois scolaires républicaines dans les années 1880, se lance en

⁹ Clémentine AUTAIN, « L'éducation populaire change le monde et change chacun », p. 55 in Damien CERQUEUX et Mickaël GARNIER-LAVALLEY (dir.) *10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*, Ivry-sur-Seine, éd. de l'Atelier, 2010. Le caractère routinier de cette référence littéraire n'est pas passé inaperçu : le 3 octobre 2006, la Maison Populaire (Montreuil) organisait en présence de l'historienne François Tétard et du syndicaliste Gérard Contremoulin un débat intitulé « Éducation populaire : M. Jourdain ou pratiques conscientes ? » (<http://www.maisonpop.net/spip.php?article305>).

1894-1895 dans une « campagne post-scolaire », désignant par « éducation populaire » l'ensemble des activités complétant l'école publique : cours d'adultes et conférences populaires, mais également mutuelles scolaires et associations d'anciens élèves. Jusqu'aux années 1910, l'usage de l'expression est largement soutenu par la foi de ses promoteurs et la vivacité de la concurrence avec les organisations catholiques. Le traumatisme de la guerre, le ternissement de l'idéal républicain et le développement de tendances déjà observables auparavant (autonomisation du mouvement ouvrier, renouvellement de l'action catholique) explique un premier déclin entre les deux guerres, au profit des problématiques de la jeunesse et de l'éducation ouvrière. La formule refléurit çà et là, dans la foulée des initiatives étatiques du Front populaire et de Vichy, dans l'immédiate après-guerre ; mais il faut cependant attendre le volontarisme de la V^e République et le triomphe du paradigme planificateur pour que l'« éducation populaire » s'impose dans les discours *via* des réalisations très matérielles – programmes d'équipements et de professionnalisation. Mais aussitôt institutionnalisée, la formule tend à s'effacer au profit de catégories politiquement et religieusement neutralisées : « animation socio-culturelle », « socio-éducatif », « action culturelle », « éducation permanente »... Malgré l'arrivée au pouvoir des socialistes et le « ministère du Temps Libre », la catégorie ne revient pas réellement dans le débat public dans les années 1980. Au milieu des années 1990, alors que les structures héritées des années 1960 l'affichent toujours, la formule semble quasi-éteinte dans les discours publics.

C'est à ce moment-là que se situe le cœur de notre étude. Non pas que l'étude du contemporain immédiat y occupe, quantitativement, la part majeure ; mais c'est le spectacle des multiples relances de la catégorie d'« éducation populaire » depuis le milieu des années 1990 qui constitue le problème dont l'étude justifiera un long détour par l'histoire.

Ce renouveau de l'éducation populaire, pour circonscrit qu'il soit, n'a cessé d'être attesté par les réactions des interlocuteurs que j'ai rencontrés formellement ou informellement lors de cette recherche – interlocuteurs spécialistes du secteur socioculturel mais aussi militants ou responsables associatifs et politiques de gauche, plus généralement. Le plus inattendu de ces témoignages fut celui du conseiller Pôle Emploi qui, en décembre 2010, m'a accueilli pour un premier entretien, dans un bureau de banlieue communiste. Alors qu'il m'interrogeait sur le sujet de ma thèse, les rôles se sont soudain inversés : le conseiller, en effet, était également élu d'une municipalité communiste et, lors des formations et débats sur les politiques de jeunesse auxquels il assistait à ce titre, il ne cessait d'entendre évoquer l'« éducation populaire ». Selon lui, à travers la référence à cette notion, les intervenants ne cherchaient qu'à défendre les restes d'un système d'action qui avait massivement échoué à mobiliser les jeunes d'origine immigrée des quartiers populaires¹⁰ ; à ces incantations verbales, il en venait parfois à

¹⁰ Reprenant peut-être l'analyse d'Olivier MASCLET, *La Gauche et les cités : Enquête sur un rendez-vous manqué*, Paris, La Dispute, 2003, ou plus généralement une critique de l'enfermement des éternels « jeunes » dans le rôle de « grands frères ».

préférer le pragmatisme de ses homologues de droite, qui eux ignoraient l'éducation populaire. L'échange n'a duré que quelques minutes ; il a cependant l'avantage de signaler la vigueur d'un usage, son périmètre (les questions de jeunesse, les collectivités de gauche et la nébuleuse associative liée à celles-ci), son enjeu proprement discursif et son rapport à une histoire encore proche, dont il s'agit pour les intervenants de défendre le bilan ou de faire la critique.

Mais si, à l'instar de ce témoin inattendu, l'observateur avisé de l'un ou l'autre doigt de la « main gauche de l'État »¹¹ (éducation, travail social, socio-éducatif, culture...) ou des mouvements sociaux a forcément déjà rencontré l'une ou l'autre des relances de l'éducation populaire, il est plus rare d'en avoir un aperçu d'ensemble. Laissons ici cette tâche au tableau dressé par un observateur également acteur de ces débats, Jean-Claude Richez :

« Il y a incontestablement aujourd'hui une actualité de l'éducation populaire, à propos de laquelle nous ne retiendrons que quelques indices qui, pour nous, font sens. Des associations nouvellement constituées, en règle générale au tournant des années 1990, ont choisi ces dernières années de se réclamer explicitement de l'éducation populaire. C'est le cas d'associations comme l'AFEV, l'ANACEJ, Animafac, RNJA, ATTAC, les Petits Débrouillards. Par ailleurs, des réseaux anciens et jusque-là étrangers à toute référence à l'éducation populaire, ont commencé à s'en réclamer comme ATD Quart Monde ou la Fédération des centres sociaux. On observera encore que la Ligue de l'enseignement, qui avait un temps choisi de devenir la Ligue de l'enseignement et de la formation permanente¹², a réintroduit dans sa titulature une référence explicite à l'éducation populaire en se définissant aujourd'hui, depuis son congrès de Bordeaux, comme « un avenir par l'éducation populaire ». Dans un champ tout à fait différent, relevons qu'une partie aujourd'hui du mouvement hip-hop se réclame explicitement de l'éducation populaire en opposition aux courants gangsta ou B-Boys (pour *bad boys*, « mauvais garçons ») qui exaltent la violence et privilégient les seuls logiques de marché en rupture avec le positionnement originel de la Zoulou nation, matrice de ce mouvement.

L'État lui-même a amorcé un retour à l'éducation populaire. Le ministère de la Jeunesse et des Sports a transformé en 1999 sa direction de la Jeunesse et de la Vie associative en direction de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative. Le ministère de la Culture, qui s'est constitué en quelque sorte en rupture avec l'histoire de l'éducation populaire au début des années 1960, a mis en place un protocole de travail avec les fédérations d'éducation populaire et a par ailleurs signé dans le même esprit un protocole de travail expérimental avec le ministère de la Jeunesse et des Sports. À un tout autre niveau de l'État, nous enregistrons l'intérêt récent de collectivités territoriales pour l'éducation populaire. De 1995 à 2001, la Ville de Strasbourg mettait

¹¹ On nous permettra de filer ainsi la métaphore employée par Pierre BOURDIEU (« La démission de l'État » p. 219-228 in Pierre BOURDIEU (dir.), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993).

¹² *Sic*. En réalité, « Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente ».

en place un important et original programme d'éducation populaire. La Ville de Paris, dans le cadre de sa réflexion sur le renouvellement de ses conventions avec un certain nombre d'associations gérant des équipements de proximité pour les enfants et les jeunes, a organisé à l'automne 2006 une conférence de consensus consacrée à l'éducation populaire. Des conseils généraux créent des directions de l'éducation populaire, c'est notamment le cas de la Meurthe-et-Moselle et de la Loire-Atlantique. »¹³

Cet extrait ne représente pas le catalogue des initiatives que nous étudierons en détail ici : il donne néanmoins une idée provisoire de ce à quoi, concrètement, se réfère notre étude. Nous avons affaire à un ensemble d'entreprises – politiques publiques, associations, mouvements sociaux ou collectifs informels – affichant publiquement, avec une énergie nouvelle, une expression qu'elles avaient auparavant négligée ou toujours ignorée. Comment décrire cette multiplicité d'initiatives ? Comment expliquer cette convergence ? Les motifs de cette appropriation sont-ils comparables ? Les groupes et individus qui promeuvent ici et là l'éducation populaire le font-ils dans le cadre de trajectoires homologues ? En quoi les discours ainsi tenus sur l'éducation populaire et en son nom, au-delà du seul affichage, se distinguent-ils ? Quinze ans après les premières de ces entreprises, que peut-on dire de la réussite et des effets de cet étiquetage ? Ce sont les questions auxquelles nous serons amenés à répondre.

1.2. Une approche par les discours

On pourra d'emblée trouver décevant de s'en tenir à l'étude d'un étiquetage discursif. Le lecteur scientifique y soupçonnera peut-être logocentrisme académique et/ou paresse empirique : les discours publics ici étudiés semblent aussi éloignés du « terrain » de l'ethnologue que des « données » du statisticien, et censément bien plus faciles à recueillir qu'observations, entretiens ou questionnaires. Le lecteur militant (de nombreuses réactions pendant l'enquête l'attestent par avance), déjà abreuvé de discours, regrettera sans doute qu'un chercheur extérieur au secteur ne profite pas de sa position pour s'atteler aux *pratiques* les moins bavardes voire les moins glorieuses. Notre choix mérite donc des explications.

¹³ Ce texte, présent dans *Cinq contributions autour de l'éducation populaire. Suivies d'une bibliographie sommaire*, Paris, INJEP, 2010 (<http://www.injep.fr/Cinq-contributions-autour-de-l>), avait précédemment paru à peu près à l'identique dans plusieurs publications de l'INJEP (*Villes éducatrices et éducation populaire*, 2006 ; AFEV, *Être utile*, 2006 ; *Le point sur*, n°22, 2006 ; *Agora Débats/Jeunesses* n°44, 2^e trimestre 2007, p. 4-5.) Professeur agrégé et docteur en histoire, ancien adjoint à la jeunesse et à l'éducation populaire de la ville de Strasbourg (1995-2001), Jean-Claude Richez est ensuite devenu directeur du service des Études et de la Recherche de l'INJEP, devenu mission Observation et Évaluation, assumant ainsi, parmi les intellectuels organiques de l'éducation populaire, une position à la fois centrale et, par son autonomie à l'égard des mouvements, proche du champ académique.

1.2.1. Genèse d'une interrogation

La décision d'étudier l'« éducation populaire » plutôt que l'éducation populaire, le mot plutôt que la chose, a d'abord été, admettons-le, un pis-aller face à la difficulté de construire autrement l'objet de la recherche. Lorsque j'ai commencé d'envisager cette recherche doctorale, je partageais l'ignorance commune pour l'étiquette « éducation populaire », quoique j'eusse, comme beaucoup, fréquenté dans mon enfance ou mon adolescence des équipements gérés par des associations supposées en bout de chaîne s'en réclamer (MJC, scoutisme) et que j'eusse également brièvement adhéré à ATTAC, « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action », à ses débuts. Après une première recherche ethnographique sur les ateliers d'écriture dits « de loisir »¹⁴, je souhaitais seulement élargir mon étude à l'ensemble des offres de formation pour adultes extérieures aux institutions dominantes (universités, formation professionnelle continue, formation syndicale et partisane), autrement dit à l'offre d'autodidaxie encadrée. L'étendue, l'hétérogénéité et le caractère peu défriché d'une telle étude exigeait de resserrer l'objet d'enquête, ce que je tentai d'abord de faire par le choix d'une base locale – en l'occurrence Strasbourg. Néanmoins, cette délimitation du terrain m'est assez rapidement apparue intenable, en partie parce qu'elle aurait exigé d'entretenir avec le site choisi une plus grande familiarité¹⁵, mais aussi et surtout du fait d'une incapacité persistante à cerner suffisamment, fût-ce à titre provisoire, le champ d'étude : la restriction à une grande ville de province ne réglait pas le problème et l'inscription d'offres de formation dans des cadres associatifs structurés au niveau national posait par surcroît la question de l'articulation des échelles. De l'incapacité à cerner et nommer un objet flou, j'ai donc fait un objet mieux délimité : la recherche s'est déplacée vers les entreprises visant précisément à nommer et faire exister comme une unité cohérente un ensemble de pratiques éducatives extracolaires présentées comme irréductibles à une fonction utilitaire – et donc relevant d'une justification morale, politique et/ou gratuitement culturelle. L'expression « éducation populaire », qui m'avait été opportunément signalée entre-temps¹⁶, s'est alors imposée comme la principale étiquette commune à ces tentatives – même si elle débordait sur des domaines que je n'attendais pas, comme l'encadrement de la jeunesse. Une fois l'expression adoptée, sa temporalité s'est imposée à moi, me forçant à constater un « retour », un « renouveau » à la fois attesté et produit par de nombreux discours publics. En somme, faute de trouver moi-même les mots pour nommer et circonscrire un objet d'étude, je m'en suis remis à un terme indigène, dont l'usage souvent infortuné et toujours volontariste permettait de ne pas évacuer

¹⁴ Frédéric CHATEIGNER, *Une société littéraire : sociologie d'un atelier d'écriture*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2008.

¹⁵ L'étude locale strasbourgeoise se voit ainsi cantonnée à une partie du chapitre 4, qui significativement s'appuie beaucoup sur les travaux de Virginie Anquetin et Kévin Matz, bien meilleurs connaisseurs de ce terrain.

¹⁶ Par Gérard Mauger, à mon souvenir.

mes difficultés d'étiquetage initiales, mais de les constater chez les acteurs eux-mêmes¹⁷.

1.2.2. Les lacunes de la bibliographie

Mais cette genèse n'explique pas pourquoi la présente recherche, une fois la catégorie d'éducation populaire identifiée et ses usages interrogés, ne s'est pas *aussi* attelée à une étude des institutions qui s'en réclament – leur fonctionnement, leurs personnels ou leurs publics. Pourquoi s'arrêter au terme « éducation populaire » plutôt que l'employer, une fois son usage interrogé, comme le mot-clé permettant de sélectionner des *realia* (associations, salariés, militants, publics...) dont l'analyse ne serait pas suspecte de démission logocentriste ? De fait, si l'adoption provisoire d'un vocabulaire indigène condamnerait le chercheur à en rester à l'étude des usages de celui-ci, les sciences sociales n'auraient jamais été rien d'autre que de l'analyse de discours – au mieux articulée à une sociologie des locuteurs et des auditoires. L'idéal aurait donc été d'articuler l'analyse des relances de l'« éducation populaire » et celle des structures, personnels, pratiques, publics de l'éducation populaire – sans guillemets. Mais cet idéal, dans le cadre de cette recherche, m'a semblé inaccessible. Je ne cherche pas à prendre pour excuse l'étendue et la diversité des organisations de jeunesse et d'éducation populaire qu'affiche par exemple le CNAJEP (voir plus haut) : rien en principe n'interdirait de prendre pour objet l'ensemble de l'espace (pour ne pas trancher : secteur ? champ ? nébuleuse ?) de l'éducation populaire. Mais une telle étude, surtout pour la période en cours, devrait s'adosser à une littérature secondaire beaucoup plus fournie que celle actuellement disponible. C'est l'état de la recherche – dispersée, inégale, datée – qui rend impossible le point de vue surplombant que requiert une approche qui ne s'en tiendrait pas aux usages de l'étiquette « éducation populaire » mais conserverait le même degré de généralité tout en descendant au cœur des institutions, des trajectoires professionnelles et militantes, des pratiques et des publics.

C'est peu dire, d'abord, que les associations se réclamant de l'éducation populaire ne sont pas un objet canonique de la science politique, et ce d'ailleurs qu'on les saisisse (quitte à verser dans une distinction un peu artificielle) du point de vue de l'action collective ou bien des politiques publiques. Dans le premier cas, les structures d'éducation populaire paraissent coincées entre l'étude des partis, ou dans une moindre mesure des syndicats, et celle du « mouvement social » relancé dans les années 1990 : structures pour la plupart déjà anciennes, elles n'ont ni la légitimité qu'atteste et favorise un suivi médiatique intensif (partis) ni l'intérêt d'une apparente nouveauté politiquement et académiquement gratifiante – de ce point de vue, si discréditée soit-elle sur le fond¹⁸, l'opposition entre « anciens » et « nouveaux » mouvements sociaux traduit bien une division du travail dans laquelle notre objet ne

¹⁷ Ce récit ne doit du reste pas occulter mes dispositions antérieures à me résigner à cette approche discursive : celle-ci me permettait en effet de réinvestir une formation probablement plus littéraire, voire linguistique (*via* la logique mathématique), que la moyenne des sociologues de ma génération. Sur ce point voir Frédéric CHATEIGNER, « Écriture sociologique, satire et littérature », *Genèses*, n°74, 2009, p. 114-127.

trouve guère sa place. Dans le cas des politiques publiques, il faut se tourner vers des catégories connexes de l'éducation populaire : les politiques de jeunesse¹⁹ et, mieux connues car plus institutionnalisées, les politiques culturelles²⁰. Mais l'institutionnalisation de ces catégories d'action s'est largement faite à l'encontre ou à distance de la référence à l'éducation populaire ; les études qui leur sont consacrées ne peuvent donc saisir cette dernière que comme un possible non-advvenu, au(x) moment(s) où celui-ci est écarté²¹.

Il existe bien un réseau, étroit et très informel, de chercheurs s'intéressant spécifiquement aux organisations et pratiques généralement étiquetées comme « éducation populaire » ; mais les travaux produits relèvent généralement de l'histoire et s'arrêtent dans le meilleur des cas aux années 1980, pour des raisons tenant à la définition même de leur objet (le diagnostic de la fin de l'éducation populaire, remplacée par l'animation professionnalisée) et à la disparition en 1987 de la revue de l'INEP, les *Cahiers de l'animation*, qu'*Agora-Débats/Jeunes*, concentrée sur les questions de jeunesse, n'a pas remplacé sur ce point²². D'autres structures ont tenté de prendre le relais, comme le groupe de recherche sur les Militants associatifs (GRMA), qui est notamment en charge des militants associatifs dans la tranche 1940-1968 du dictionnaire biographique Maitron, le comité d'Histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports (CHMJS) et le pôle des archives des mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire (PAJEP). Tous se consacrent essentiellement à l'histoire et demeurent du reste fragiles : le CHMJS, dont la création officielle remonte seulement à 2007, ne peut être comparé à celui du ministère

¹⁸ Érik NEVEU, *Sociologie des mouvements sociaux*, 4^e éd., Paris, La Découverte, 2005, chap. V ; Annie COLLOVALD (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2002.

¹⁹ Patricia LONCLE, *L'action publique malgré les jeunes. Les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*, Paris, L'Harmattan, 2003.

²⁰ Notamment grâce au comité d'Histoire du ministère de la Culture (<http://www.culture.gouv.fr/culture/comite-histoire.htm>) et à l'observatoire des Politiques culturelles (<http://www.observatoire-culture.net>).

²¹ Voir notamment Vincent DUBOIS, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin (Socio-histoire), 1999 ; et (avec Clément BASTIEN, Audrey FREYERMUTH et Kévin MATZ), *L'artiste, le gestionnaire et le politique*, Bellecourt-en-Bauges, éd. du Croquant, 2012. Dans une perspective d'histoire plus strictement conceptuelle, voir aussi Philippe URFALINO, *L'invention de la politique culturelle*, nouv. éd., Paris, Hachette (Pluriel), 2004.

²² Il faut attendre 2007 – mais on y reviendra – pour que la revue de l'INJEP consacre à l'éducation populaire un article isolé (Nathalie BOUCHER-PÉTROVIC, « Les mutations de l'éducation populaire », n°41, 1^{er} trimestre 2007, p. 112-125), un dossier complet (« Éducation populaire : une actualité en question », n°44, 4^e trimestre 2007), et en 2012 un numéro sur « éducation populaire et intervention sociale » (n°58). Toutefois, et bien que l'INJEP conserve la référence à l'éducation populaire dans son intitulé, le recentrage de son service de recherche, rebaptisé « mission observation et évaluation », sur l'évaluation des politiques publiques de jeunesse laisse peu d'espoir que des recherches sur les organisations se réclamant de l'éducation populaire s'y développent davantage.

de la Culture²³ ; et le GRMA peine à survivre, là où les groupes d'historiens professionnels ou amateurs contribuant aux autres catégories de notices du Maitron peuvent être extrêmement actifs²⁴. À part une tentative de prolonger la tradition des colloques historiques ouverte à l'INEP en 1975²⁵ par une rencontre sur la période 1971-1986²⁶, la bibliographie historique est surtout enrichie par des monographies d'organisations. Or celles-ci demeurent en nombre insuffisant pour donner un aperçu général du secteur, et surtout s'arrêtent au mieux aux années 1980²⁷.

Les échanges entre histoire et sociologie, qui constitueraient sans doute une incitation à repousser cette barrière, ne sont pas très développés. La sociologie du monde associatif, à laquelle se consacre un réseau de l'Association française de sociologie, se définit de plus en plus comme celle d'un monde du travail ; pour ses représentants, il s'agit de dépasser les considérations routinisées sur l'« engagement » afin d'étudier un univers de pratiques professionnelles précarisées, bien éloigné d'une vision mythique de la « professionnalisation » du secteur socio-culturel²⁸. Or cette dernière, quoiqu'elle se soit

²³ Il a publié trois numéros de *Cahiers d'histoire* sur l'entre-deux-guerres (n°1, novembre 2002), le ministère du Temps libre (n°2, novembre 2004) et les diplômés Jeunesse et Sports (n°3, décembre 2007) et permis d'organiser un colloque sur Maurice Herzog (14 et 15 novembre 2008) ainsi que quelques séances de séminaire et journées d'études (en 2008 sur les bases de plein air et de loisir, en 2009 sur les directions départementales de la jeunesse et des sports et sur les relations entre l'État et le mouvement sportif, en 2010 sur l'opération « mille-clubs » de 1967).

²⁴ Ces deux dernières structures ont été de plus durement affectées par deux disparitions précoces, celle de l'inspecteur général émérite Joël Balavoine et celle de l'historienne Françoise Tétard.

²⁵ Geneviève POUJOL (dir.), *Éléments pour l'histoire de l'éducation populaire : actes des Journées d'études sur l'histoire de l'éducation populaire* (INEP, 28-29-30 avril 1975), Marly-le-Roi, INEP, 1976 ; C. VINCENT (dir.), « Éducation populaire 1920-1940 », *Les Cahiers de l'animation*, n°32, 1981 ; Jean-Paul MARTIN, « L'espérance contrariée. Éducation populaire et jeunesse à la Libération », *Les Cahiers de l'animation*, n°57, 1986 ; Geneviève POUJOL (dir.), *L'éducation populaire au tournant des années soixante : État, mouvement, sciences sociales*, Marly-le-Roi, INJEP, 1993 ; Geneviève POUJOL (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70*, Paris, L'Harmattan, 2000.

²⁶ Françoise TÉTARD et Denis ADAM (dir.), *L'éducation populaire aux prises avec « les Temps Modernes » : 1971-1986*, Paris, Syndicat de l'éducation populaire (UNSA-Éducation), Centre Maurice Aigueperse et Centre d'histoire sociale, 2007. Cette journée d'étude est très brève et s'attache essentiellement aux structures publiques ou historiquement parapubliques (LDE).

²⁷ Pour n'en citer que quelques-unes : Laurent BESSE, *Les MJC, 1959-1981 : de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008 ; Laura Lee DOWNS, *Histoire des colonies de vacances : de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009 ; Jean-Paul MARTIN, *La Ligue de l'enseignement des origines à 1914*, thèse de doctorat (histoire), Paris, Institut d'Études Politiques, 1992 ; Sylvain PATTIEU, *Tourisme et travail : de l'éducation populaire au secteur marchand, 1945-1985*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2009.

²⁸ Maud SIMONET, « Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail », *Revue de l'IREES*, n°44, 1, 2004, p. 141-155 ainsi que *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?*, Paris, La Dispute, 2010 ; Matthieu HÉLY, *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, Presses universitaires de France, 2009 ; Francis LEBON, *Les animateurs socio-*

généralement accompagnée dans les discours savants d'un avis de décès de l'« éducation populaire » militante, n'en constituait pas moins un point de rencontre avec l'univers de l'éducation populaire tel qu'il se représente lui-même (c'est-à-dire à la fois distinct à l'égard de l'extérieur et structuré en interne par des spécialisations fonctionnelles et des traditions idéologiques certes euphémisées, mais encore bien présentes). À l'inverse, la sociologie du travail associatif conforte la dissolution de l'éducation populaire dans le monde associatif, de même que l'effacement des souvenirs d'une structuration interne. La rencontre entre histoire et sociologie semble plus envisageable dans le domaine de l'éducation des adultes : les travaux du Groupe d'étude-Histoire de la formation des adultes (GEHFA) créé en 1997, en s'attachant d'abord essentiellement à la formation professionnelle continue, ont arpenté un terrain moins marqué par des traditions militantes anciennes et par l'invention d'une « profession » que l'éducation populaire : d'où une plus grande facilité à faire se rencontrer l'histoire des programmes, institutions et pratiques avec la sociologie des identités professionnelles ou des évolutions les plus récentes de la formation des adultes. De fait, après l'éducation ouvrière²⁹, le GEHFA a étendu ses centres d'intérêt à l'éducation populaire, en étant partenaire d'un colloque organisé en novembre 2011 à l'université Paris Est-Créteil avec le soutien du réseau « sociologie du monde associatif » de l'AFS. Mais dans cette socio-histoire de l'éducation des adultes, l'éducation populaire fait là aussi figure de catégorie laissée pour compte au détriment de catégories politiquement et culturellement de plus en plus euphémisées – « éducation permanente », puis « formation » (tout court, ou « professionnelle », et/ou « continue »), puis enfin *lifelong learning*, « formation tout au long de la vie ». Si importantes soient ces recherches³⁰, que nous mobiliserons à de nombreuses reprises, elles ne peuvent guère fonder une cartographie des organisations, pratiques, personnels et publics de l'éducation populaire contemporaine³¹.

culturels, Paris, La Découverte, 2010.

²⁹ Guy BRUCY, Françoise F. LAOT et Emmanuel DE LESCURE (dir.), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan, 2009.

³⁰ Recherches qui – est-il nécessaire de le rappeler ? – demeurent de toute façon extrêmement minoritaires dans le traitement scientifique et pratique réservé aux questions éducatives : les sciences de l'éducation, instituées comme telles ou disséminées dans les différentes sciences humaines, sont essentiellement des sciences de l'École.

³¹ Précisons pour boucler ce premier tour d'horizon bibliographique que les travaux portant sur les discours sur l'éducation populaire sont à plus forte raison rarissimes. Des recherches importantes, sinon très connues, ont abordé dans les années 1970 les discours sur l'éducation des adultes. La thèse de Jean-Claude Forquin, soutenue en 1978 mais publiée seulement en 2002, s'attache ainsi aux « composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente » à partir d'un corpus de textes produits dans le cadre de l'UNESCO (*Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan, 2002). Celle de Philippe Fritsch, datée de 1979 mais restée inédite, étudie le discours de (et non seulement sur) l'éducation des adultes comme production idéologique, dans une perspective inspirée de Foucault (*Le discours de l'éducation des adultes, un processus idéologique*, Paris 7, 1979). Toutefois, ces travaux s'attachent à

1.2.3. Une réflexivité nécessaire : discours sur l'éducation et le peuple...

Notre repli sur les discours tient donc à l'énormité du domaine empirique concerné et aux lacunes des approches sociologiques et historiques de celui-ci. Mais il s'agit là encore d'une explication par défaut. Pourquoi avoir cherché à toute force à contourner ces lacunes plutôt que s'être modestement contenté d'en combler une partie – en produisant, typiquement, une monographie ? À moins de croire qu'il convienne *toujours*, quel que soit l'objet envisagé, de donner la priorité au prisme discursif – ce qui nous exposerait à bon droit, pour le coup, à l'accusation de logocentrisme –, il faut donc que les discours sur l'éducation populaire présentent quelque nécessité à être étudiés pour eux-mêmes. En quoi l'éducation populaire serait-elle, non pas exclusivement mais du moins prioritairement un objet d'analyse de discours ?

Un premier constat nous engage dans cette direction : l'attention particulière aux discours qu'exigent les termes qui la constituent, « éducation » et « populaire ». Nous pouvons d'abord nous appuyer sur un ensemble d'études philosophiques consacrées au langage de l'éducation. Celles-ci considèrent qu'étudier les discours sur l'éducation ne revient pas à analyser les discours produits sur un tout autre domaine, et corrélativement que l'étude de l'éducation a un intérêt spécifique à emprunter cette voie discursive. Une version faible de cette hypothèse est donnée par le philosophe étasunien Israel Scheffler dans son ouvrage classique, *Le Langage de l'éducation*³² : pour Scheffler, si l'éducation mérite particulièrement d'être abordée *via* les discours à son endroit, c'est que ceux-ci circulent massivement en-dehors de l'univers savant – comme objet à la fois consensuel et controversé, l'éducation a particulièrement besoin des services d'une philosophie visant à éclaircir les obscurités du langage ordinaire³³. Il n'est d'ailleurs pas anodin que le traducteur de Scheffler, Michel Le Du, aille plus

une catégorie aux intitulés certes variables, mais qui déjà à cette époque se présente toujours comme un dépassement historique de l'éducation populaire ; les usages contemporains de celle-ci n'en sont guère éclairés. Reste la thèse de sciences de l'information et de la communication que consacre Nathalie Boucher-Petrovic aux références à la société de l'information dans l'éducation populaire contemporaine est plus proche de notre objet (Nathalie BOUCHER-PETROVIC, *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?*, Université Paris 13, 2008 ; voir aussi « La société de l'information appropriée par l'éducation populaire : une tradition en question », *TIC&Société*, n°2, 2008). À travers le prisme que constitue cette référence, l'auteur complète notamment le tableau des relances contemporaines de l'éducation populaire. Mentionnons aussi la thèse d'Alexia MORVAN (*Pour une éducation populaire politique. À partir d'une recherche-action en Bretagne*, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, 2011) sur laquelle nous reviendrons au chapitre 4.

³² Israel SCHEFFLER, *Le langage de l'éducation*, trad. Michel Le Du, Paris, Klincksieck, 2003, p. 25-26 [éd. orig. 1960].

³³ C'est justement lorsque l'analyse du langage ordinaire se substitue au rêve de son épuration logique que la tradition analytique peut s'emparer de l'éducation, objet jusqu'alors trop riche en énoncés normatifs pour ne pas susciter la méfiance. Voir Randal CURREN, Emily ROBERTSON and Paul HAGER, « The Analytical Movement », p. 176-195, in Randal CURREN (dir.), *A Companion to the philosophy of education*, Oxford, Blackwell, 2003.

loin en justifiant le choix de s'arrêter aux discours sur l'éducation par l'omniprésence du langage comme fin et moyen de l'éducation. Manifestement, la tradition philosophique « continentale » (pour le dire vite) se satisfait mal d'une philosophie qui articulerait une approche empirique (l'empirisme fût-il ici limité à l'exploration en cabinet d'énoncés jugés typiques) et un objet sinon arbitraire, du moins justifié par des raisons qui ne lui sont pas entièrement spécifiques. Il *faut*, dans cette perspective, que l'éducation et l'approche discursive entretiennent un rapport non contingent, sans quoi la régression du philosophe vers l'empirisme des sciences humaines menace : glissement vers une position d'expert en pédagogie faisant le tri parmi d'autres discours sur l'éducation ou bien vers celle de l'analyse de contenus³⁴. Les travaux d'Olivier Reboul, Nanine Charbonnel ou Daniel Hameline³⁵ ont – outre les riches analyses qu'ils présentent – l'intérêt d'articuler la relation spécifique langage-éducation et une exigence réflexive. Dans cette version, l'accent est mis sur l'implication forcée du chercheur dans les discours sur l'éducation qu'il analyse. Comme l'écrit Reboul :

« L'"analyseur" n'est pas au-dessus du discours pédagogique ; il est en face. Dans le domaine de l'éducation, le critère de l'analyse de discours n'est pas la "scientificité", c'est le dialogue. »³⁶

Cette méfiance à l'égard d'une prétention à la neutralité, lorsqu'il s'agit d'éducation, nous paraît salutaire – à la fois parce que l'éducation est l'affaire de tous (comme anciens éduqués et souvent comme éducateurs) mais aussi parce qu'elle est celle de spécialistes au nombre desquels compte le chercheur, toujours peu ou prou enseignant. Cela dit, il faut se départir de l'esthétique de la réflexivité un peu vague qu'incarnent ces philosophies. L'enjeu n'est pas seulement d'avouer son absence de neutralité (comme Reboul : « ... quiconque aura lu ce livre sera capable, je l'espère, de situer mon propre discours, d'en repérer la rhétorique et de voir auquel des cinq types de discours vont mes préférences³⁷ »), mais d'analyser quel biais celle-ci peut représenter. Corrélativement, il ne peut s'agir de traiter en bloc et intuitivement des discours sur l'éducation en général : les discours publics ne sont pas, sauf exception, des dissertations sur une « notion » appartenant au canon des programmes philosophiques, ils relèvent avant tout de contextes qu'il convient d'explorer. La philosophie des propos sur l'éducation rappelle certes à bon escient que l'éducation n'est pas un sujet indifférent et que la réflexivité discursive est requise ici plus qu'ailleurs. Mais ce rappel n'est vraiment utile qu'à condition de dépasser le flottement empirique : un chercheur qui s'avoue réflexif mais s'en tient là, des discours collectés au nom d'une représentativité arbitraire. D'où l'intérêt de s'arrêter à des discours sur une

³⁴ On trouve une telle position dans la synthèse que donne Jean-Pierre AUDUREAU (« Langage et éducation », p. 63-92, *in* Jean HOUSSAYE (dir.), *Éducation et philosophie : approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999).

³⁵ Olivier REBOUL, *Le Langage de l'éducation: Analyse du discours pédagogique*, Paris, PUF, 1984 ; Daniel HAMELINE, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris, ESF, 1986 ; Nanine CHARBONNEL, *La Tâche aveugle*, 3 vol., Strasbourg, PUS, 1991-1993.

³⁶ Olivier REBOUL, *Le Langage de l'éducation*, *op. cit.*, p. 12.

³⁷ *Ibid.*, p. 164.

éducation *qualifiée* – et par une qualification qui oriente vers des contextes précis.

S'agissant maintenant du « peuple », l'approche par les représentations paraît depuis longtemps incontournable. Comme le remarque Bernard Pudal :

« De P. Bourdieu rappelant que "quand nous parlons des classes populaires nous parlons de nous-mêmes" à Michel de Certeau affirmant que le "discours de la science doit avouer une fonction qui lui est allouée par une société : cacher ce qu'il prétend montrer", la plupart de ceux qui ont réfléchi sur ces questions rencontrent moins le populaire que des politiques d'énonciation du populaire, ce qui est évidemment aussi autre chose. »³⁸

Toutefois, observe encore Pudal, non seulement cette approche par les représentations s'applique en général à des discours passés, mais encore « la compréhension de ces politiques d'énonciation du populaire supposerait, pour être véritablement satisfaisante, une sociologie des productions et des producteurs de sociologie, et plus fondamentalement, une "science des intellectuels" menée parallèlement aux recherches elles-mêmes. »³⁹ S'agissant du « peuple », le passage par les représentations n'est donc complet qu'à condition de mettre en œuvre jusqu'à la socio-analyse réflexive à laquelle appelle Bourdieu :

« ... la sociologie de la production du discours sur la classe populaire fait partie des préalables absolus de tout discours sur les classes populaires. Autrement dit, il faut savoir que quand nous parlons des classes populaires nous parlons de nous-mêmes. Si nous ne sommes pas tant soit peu socio-analysés, nous projetons nos phantasmes, nos images, notre refoulement, nos culpabilités, etc., sur les classes populaires qui n'en ont rien à foutre ! Il faut savoir que dans la sociologie des classes populaires, il est question fondamentalement de la sociologie des intellectuels. »⁴⁰

Bernard Pudal lui-même se livre à cet exercice en décrivant plusieurs œuvres sociologiques ou philosophiques (Linhart, Verret, Rancière, Mauger et Poliak) comme autant de travaux de « deuil » à l'égard d'un populisme politique, transformé en différentes variétés de populisme savant⁴¹. Cette hypothèse est d'autant plus séduisante qu'au deuil du « peuple » semble bien répondre celui de l'« éducation » : les querelles éducatives qui font florès depuis les années 1980 et que résume, certes très

³⁸ Bernard PUDAL, « Le populaire à l'encan », *Politix*, n°14, 2^{ème} trimestre 1991, p. 53-64.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Pierre BOURDIEU, « La sociologie de la culture populaire », p. 117-120 in CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF (Science de l'éducation), 1975. On commentera plus loin l'article « Vous avez dit "populaire" ? » paru dans *Actes de la recherche en sciences sociales* (n°46, 1983, p. 98-105) et repris dans *Langage et pouvoir symbolique* (Paris, Seuil, 2001, p. 132-151). Sur l'auto-analyse, voir notamment *Science de la science et réflexivité* (Paris, Raisons d'agir, 2001) et *Esquisse pour une auto-analyse* (Paris, Raisons d'agir, 2004).

⁴¹ Bernard PUDAL, « Le populaire à l'encan », article cité.

grossièrement mais avec une efficacité sociale remarquable, l'opposition des « républicains » et des « pédagogues », pourraient sans doute se lire à la même aune. Une étude systématique des trajectoires des intervenants de ces débats sur l'École montrerait, nous en faisons le pari, que beaucoup d'entre eux font le deuil d'un projet éducatif qu'ils croient sérieusement compromis pour des raisons différentes (respectivement, la démagogie et le déclin symbolique de l'École ou bien le coup de frein mis aux prophéties pédagogiques « nouvelles »), mais toujours en convertissant une vocation d'enseignant en une position, à temps plein ou partiel, de commentateur méta-pédagogique⁴².

1.2.4. ... ou rapport entre universitaires et intellectuels organiques ?

Faut-il donc approcher les discours contemporains sur l'« éducation populaire » comme la combinaison d'un double deuil, celui du « peuple » et de son éducatibilité ? Cette application un peu naïve du principe de compositionnalité sémantique, selon lequel la signification d'une expression complexe est fonction de la signification de ses parties, soulève hélas une objection : est-il bien certain que ceux qui parlent d'« éducation populaire » aux alentours de l'an 2000 parlent encore de l'« éducation » et du « peuple », fût-ce de façon implicite ? Les précautions discursives et réflexives qu'exigent ces deux notions sont-elles donc vraiment requises ici ? Est-on même assuré de leur innocuité, ou bien peuvent-elles nous détourner de questions essentielles ?

Question d'utilité, tout d'abord. L'étude systématique des discours sur l'éducation populaire ne se justifie que si, pour les acteurs eux-mêmes, les mots sont importants. Toute cette thèse pourra contribuer à le démontrer, mais une scène nous le suggère d'emblée. Franck Lepage, ancien directeur des programmes de la FFMJC, animateur de l'Offre publique de réflexion sur l'éducation populaire et cofondateur de la coopérative d'éducation populaire « Le Pavé », a connu un succès considérable avec une « conférence gesticulée », sorte de *one-man show* humoristique et didactique, intitulée « L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu »⁴³. Le spectacle culmine lorsque le clown-conférencier mélange des cartes portant une quinzaine de mots récurrents (« lien social », « partenariat »,

⁴² Les spécialistes de sciences de l'éducation se voient ainsi régulièrement reprocher d'être des universitaires très éloignés de la « base » effectivement enseignante ; mais outre que l'image d'un enseignement supérieur jouissant d'un public hautement réceptif et culturellement bien disposé est souvent discutable dans cette discipline, la même critique peut être adressée à bien des contempteurs du déclin de l'École, qu'il s'agisse d'universitaires, d'enseignants de khâgne ou d'inspecteurs généraux, tous placés relativement à l'abri de la massification des études secondaires et supérieures (Jean-Claude Milner, Jacques Muglioni, Laurent Lafforgue, Charles Coutel, Catherine Kintzler, Jean-Paul Brighelli...) ou d'enseignants du secondaire qui par leurs interventions publiques s'offrent une compensation voire s'ouvrent une porte de sortie hors d'une carrière déconsidérée (Natacha Polony).

⁴³ Franck LEPAGE, *L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu...ou Une autre histoire de la culture. Inculture(s) 1*, Cuesmes (Belgique), éd. du Cerisier, 2007. Vidéo du spectacle : http://www.youtube.com/watch?v=96-8F7CZ_AU

« médiations », « acteurs », « local », « participation », « évaluation », « proximité », « contrats », « mondialisation », « diagnostic partagé », « développement », « habitants », « démocratie », « citoyenneté », « projets ») et, les prenant une à une dans cet ordre aléatoire, produit à volonté des discours lénifiants de sociologues-experts, assurés par leur conformisme de complaire au maire présent dans la salle, duquel dépendent contrats de recherche et subventions. L'efficacité comique tient certainement à un effet de catharsis : une bonne part du public a dû traiter à maintes reprises cet exercice (mélange des cartes mis à part) comme un jeu sérieux. La complexification et la précarisation des financements, dans le monde associatif comme désormais dans la recherche, impose de jongler sans cesse avec de tels *buzzwords*. L'expression « éducation populaire » peut-elle être considérée comme l'une d'entre eux ? Dans quelle mesure peut-elle au contraire, par son inactualité même, être opposée au lexique dominant ? C'est le genre de questions que se posent bien des acteurs – et pas seulement, donc, un observateur dont les arguties lexicales demeureraient hors-sujet.

Vu de cette manière, c'est l'ensemble de la présente enquête qui peut passer pour un préalable réflexif à l'usage d'autres recherches. Mais cette utilité réflexive est perdue si, en portant attention seulement au « peuple » et à l'« éducation », le chercheur oublie de se situer par rapport aux intellectuels de l'éducation populaire rencontrés sur le terrain. Ici, le fait de s'affirmer pris dans l'objet de recherche, sans plus de détails et à la manière quelque peu triviale des philosophes cités plus haut, ne suffit pas. Cette manière de se représenter comme « embarqué » au même titre que les autres intervenants dissimulerait au contraire un fait essentiel : de tous les chercheurs rencontrés directement ou indirectement sur ce terrain, je suis certainement un de ceux dont le rapport aux institutions (organisations, formations, métiers...) se réclamant de l'éducation populaire est le plus ténu. Je ne suis en effet ni n'ai jamais été salarié ou activement militant des organisations classiquement concernées par cette étiquette, ce qui représente déjà une exception. Je n'ambitionne pas davantage d'y entrer – et à vrai dire n'ait guère été sollicité pour le faire. Mon parcours scolaire et universitaire⁴⁴ explique cette distance dans le passé, le présent et, sinon forcément le futur, du moins, les anticipations que je peux en faire ; il n'a du reste d'intérêt que par comparaison avec celui des acteurs étudiés, à l'égard desquels je peux passer pour un « pur produit » des voies privilégiées du système scolaire, dont dépendent à la fois mes titres sociaux, ma formation intellectuelle, ma sociabilité et même mes quelques activités militantes un peu poussées (associations de chercheurs précaires). Ce parcours détonne dans l'humeur, sinon forcément antiscolaire, mais au moins ouvertement parascolaire qui domine parmi les intellectuels de l'éducation populaire. Humeur que je peux bien m'autoriser à adopter, certes : elle explique sans doute largement le choix de travailler (en oblat ingrat, pour le dire en deux mots) sur cet univers mais ne

⁴⁴ Avant le doctorat, je suis essentiellement passé par la khâgne du lycée Henri-IV, l'École normale supérieure en philosophie, un statut de *visiting student* à l'Université de Princeton et le DEA de sciences sociales ENS-EHESS.

s'appuie en aucun cas sur les expériences et les anticipations communes à la quasi-totalité de mes enquêtés. De telles dispositions auraient bien pu me mener, en d'autres temps, à des choix de vie plus radicaux : qu'on pense à nombre des « établis » maoïstes ; mais pas plus que l'établissement ne volatilisait miraculeusement l'expérience et les espérances petite-bourgeoises de l'ouvrier improvisé, le choix de frayer, de réunions en colloques, avec les intellectuels de l'éducation populaire n'équivaut, sauf aveuglement ou hypocrisie, à me penser comme l'un d'entre eux.

La conscience de cette relation est particulièrement nécessaire si l'on ne se contente pas de reconstruire des modèles rhétoriques ou cognitifs et si l'on ambitionne aussi de les ramener aux trajectoires de leurs producteurs et aux contextes de leur usage, en appliquant la même rigueur et la même profondeur d'analyse aux discours qu'à leur cadre d'existence. Or l'ambition de cette thèse est bien, sinon de capturer ce serpent de mer de la sociologie des productions symboliques, du moins d'en mieux capter l'ombre. C'est même, nous semble-t-il, le principal service que puisse rendre le sociologue aux locuteurs indigènes : à défaut d'une expertise de détail qui n'atteindra jamais la leur, il peut mettre à profit sa relative extériorité aux débats considérés en appliquant des méthodes trop longues, techniques ou polémiques pour que les intervenants pleinement « embarqués » puissent s'en saisir. Ce durcissement méthodologique, salutaire à l'égard de discours surabondants et insaisissables, doit prendre deux formes. La première concerne l'analyse de discours : le chercheur doit opposer la rigueur dans la constitution du corpus à la sélection arbitraire de quelques documents et l'attention aux formes aux interprétations impressionnistes. De ce point de vue, la sociologie de la critique, qui aboutit par exemple aux analyses de manuels de management dans le *Nouvel esprit du capitalisme*⁴⁵, a montré son efficacité. Mais cette précision dans l'analyse du jeu de critiques et de compromis entre « cités » avait pour prix le sacrifice délibéré de la deuxième exigence – celle de la restitution de positions, dispositions et trajectoires mises en relation avec les thèmes et formes ainsi identifiées. Dans une autre perspective, celle de la construction des problèmes publics, Bernard Lahire a déploré que

« paradoxalement, [les sociologues] qui insistent sur la nécessité de se doter d'outillages conceptuels et méthodologiques dès lors qu'il s'agit d'objectiver des positions, des structures sociales ou des institutions, partent souvent dans la lecture des discours avec leur seul bon sens de lecteur professionnel pour tout bagage. (...) Dans les modèles scientifiques les plus sophistiqués, le chercheur ne peut d'ailleurs qu'arriver épuisé aux portes du palais discursif et se contenter d'en décrire à gros traits le style architectural, sans prendre la peine d'ouvrir les portes d'entrée comme celles des différentes pièces – y compris les plus petites et les plus sombres – ou des multiples placards qu'on y trouve. »⁴⁶

⁴⁵ Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard (NRF essais), 1999. Notons que la « conférence gesticulée » de Franck Lepage citée plus haut s'en inspire explicitement.

⁴⁶ Bernard LAHIRE, *L'invention de l'« illettrisme » : rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 1999, p. 29-30.

Sans doute l'ouverture des portes et fenêtres du palais discursif est-il aussi épuisant que la course de fond qu'est l'objectivation des propriétés des locuteurs, puisque l'ouvrage de Lahire se consacre principalement à celle-là, en réduisant cette dernière à quelques portraits. Nous tenterons ici de mener à bien ce biathlon : course aux propriétés et remue-ménage dans les discours – quitte à réduire la durée de la course et le nombre d'huisseries à ouvrir⁴⁷.

⁴⁷ Biathlon et non triathlon, reconnaissons-le d'emblée : dans le « programme-triptyque » espace de production / propriété des œuvres / réception qu'identifie Érik NEVEU (« L'apport de Pierre Bourdieu à l'analyse du discours. D'un cadre théorique à des recherches empiriques », *Mots. Les langages du politique*, n°94, 2010, p. 191-198), nous nous contenterons, comme la plupart des études de cette veine, d'articuler deux niveaux : l'espace de production et les propriétés des discours. La réception, en effet, nous échappe largement. Certes, nous la saisirons partiellement à travers des récits de découverte de l'étiquette « éducation populaire », mais ceux-ci sont recueillis chez des récepteurs devenus eux-même producteurs par la suite : il nous manque donc des sites d'observation où saisir la mise en circulation de l'étiquette sur le vif auprès de profanes (formation militantes ou professionnelles, notamment) et construire systématiquement les conditions dispositionnelles comme contextuelles auxquelles les individus peuvent *ou non* adhérer à l'étiquette – ou plutôt, pour filer la métaphore, où l'étiquette peut « coller » à leurs propriétés dans un contexte donné. Sur le volet « réception » de notre étude pèse donc – comme sur tant d'autres – le biais de petites *success stories* qui ne doivent pas faire oublier les cas où l'étiquette est rejetée ou bien ne suscite aucune espèce d'intérêt.

2. Étudier un retour discursif : comment ?

2.1. Le retour de quoi ? Ou : comment étiqueter l'étiquette ?

La question que nous nous sommes posée au sujet des appels à la réflexivité en matière d'« éducation » et de « peuple » – ceux-ci sont-ils vraiment pertinents lorsqu'il est question d'éducation populaire ? – nous a donc amenés à préciser notre position à l'égard des locuteurs étudiés et, sinon notre objectif, du moins notre idéal régulateur : articuler l'étude la plus précise des discours et des producteurs. Mais, précisément, le premier pas en direction de cet idéal consiste à nous donner les moyens de répondre à l'objection portant sur l'association entre « éducation » et « populaire ». Manifestement, nous achoppons sur la nature de l'objet « éducation populaire » et nous avons besoin d'outils spécifiques pour dépasser cet obstacle. Il ne s'agit pas ici de *définir* l'« éducation populaire » mais bien de la *qualifier*. De quel type d'entité parlons-nous ? La question revient essentiellement à nous situer parmi les nombreux courants qui se proposent de remonter en amont d'une représentation plus ou moins consensuelle et d'en étudier la construction sociale. Or autant la récolte était plutôt maigre ou du moins hétérogène dans la revue de littérature qui précède, autant elle est ici abondante. Les notions et programmes ne manquent pas, dans lesquels l'approche de l'éducation populaire comme objet de construction pourrait se glisser : Sociologie des catégories ? Rhétorique des problèmes publics ? Histoire sociale des concepts ? Histoire du lexique socio-politique ?... La multiplicité des courants concernés atteste que l'analyse de la construction sociale de l'éducation populaire n'a pas besoin d'autres lettres de créances ; mais elle nous plonge aussi dans l'embarras : pour parler comme Ian Hacking, la construction sociale de *quoi* ?⁴⁸

2.1.1. Policy, secteur, rubrique... Comme la « culture », mais en plus flou

La question se rapproche de celle que pose Vincent Dubois au sujet de la « culture », avant de retenir finalement la notion de catégorie⁴⁹. Il est d'autant plus fructueux de tenter de suivre cet exemple que l'analogie n'est pas seulement formelle : historiquement, la « culture » et l'« éducation populaire » sont évidemment fort liées, même si – et c'est précisément ce qui nous intéresse – celle-ci paraît pousser systématiquement à un degré supérieur les tensions constitutives de celle-là. La précarité de l'« éducation populaire » nous empêche ainsi, sinon d'adopter le terme de « catégorie », du moins de

⁴⁸ Ian HACKING, *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?*, trad. par B. Jurdant, Paris, La Découverte, 2001.

⁴⁹ Vincent DUBOIS, *La culture comme catégorie d'intervention publique. Genèses et mises en forme d'une politique*, thèse pour le doctorat en science politique, Université Lumière-Lyon II, 1994, p. 9-21.

L'appliquer sans examen.

En premier lieu, cette précarité nous simplifie les choses : le faible degré d'existence institutionnelle de l'éducation populaire nous prémunit d'avance contre la tentation de la croire naturelle. *Exit* immédiatement, donc, toute tentation de parler d'une « politique publique d'éducation populaire » – non pas seulement parce que le caractère strictement « public » de la politique est formellement discutable (il s'agit historiquement d'une coproduction, et actuellement plutôt d'une revendication de coproduction) mais aussi et surtout parce que, à défaut d'acteurs affirmant de façon non problématique l'existence d'une *policy* en la matière, le chercheur n'a même pas à trancher sur l'exactitude de cette affirmation. Avec l'analyse des politiques publiques, c'est donc aussi l'objectif de mesurer l'écart entre des discours et des pratiques qui disparaît – ce qui implique, nous l'avons déjà dit, de décevoir l'attente indigène d'une dénonciation : de même que nous ne prendrons jamais position sur ce qu'est vraiment l'éducation populaire, nous ne nous attarderons pas à traquer l'existence ou non d'une *policy* – pas même dans telle ou telle association à défaut de l'État.

L'idée de « secteur » convient déjà mal, montre Vincent Dubois, à la « culture », dont les limites sont floues et les agents dispersés – ce qui n'est pas tant un retard historique qu'une condition même de l'institutionnalisation de cette préoccupation dans l'action publique. Pour l'« éducation populaire », le flou est, si l'on ose dire, encore plus net : même si la « jeunesse » – avec laquelle l'« éducation populaire » forme depuis la Libération un attelage déjà fort inégal – peut prétendre à être aussi insituable et diluée que la « culture », elle ne relève certainement pas du même degré d'institutionnalisation. Des éléments de la politique culturelle peuvent sans doute être traités comme des secteurs (souvent étroitement liés aux disciplines artistiques : politique du cinéma, des musiques amplifiées...), mais rien de tel ne se profile pour l'éducation populaire⁵⁰.

La notion de « mise sur agenda », si elle n'est en elle-même pas mieux adaptée que celle de « secteur » à la « culture » et donc à plus forte raison à l'« éducation populaire », peut en revanche être prolongée jusqu'à l'idée de *rubrique*. Ainsi la genèse de la « culture » pourra être analysée comme la construction d'une rubrique incontournable – ce que manifeste aussi, dans les médias, l'existence systématique de pages spécialisées. En revanche on trouverait difficilement, sauf dans quelques publications très spécialisées, la trace d'une telle rubrique « éducation populaire » : même « jeunesse », à nouveau, est bien loin de s'imposer.

⁵⁰ La difficulté avec ces qualifications ne vient donc pas de ce qu'elles sont appliquées en général à l'action publique (entendons : étatique). La notion de « champ », pour ce qui nous occupe, n'est pas plus satisfaisante que celle de secteur : si nous serons évidemment amenés à rencontrer des signes d'une logique de champ, comme du reste d'une logique de corps, il s'en faut de beaucoup pour que l'« éducation populaire » puisse être, sans risque de préformatage excessif, qualifiée de « champ » au sens fort.

2.1.2. Une quasi-catégorie

La rubrique, filage contrôlé de la métaphore de l'agenda, mène enfin, dans le cas de la « culture », à transposer à l'action publique la notion de « catégorie », prise du moins dans un sens classificatoire, d'inspiration durkheimienne⁵¹. Rien d'étonnant donc à ce que l'« éducation populaire » se prête là encore très imparfaitement à cette qualification. Trois difficultés s'opposent à ce que nous parlions, sans réserve, de « catégorie ».

Tout d'abord, les recherches sur des catégories qui pourraient nous servir de modèle partent toujours d'une catégorie bien établie : qu'il s'agisse d'une population (cadres⁵², personnes handicapées⁵³) ou d'un objet d'action publique (culture), il s'agit bien de s'appuyer sur l'évidence institutionnelle et cognitive présente pour en démontrer la genèse – et l'oubli de cette genèse. L'absence complète d'une catégorie autrefois prospère, supplantée par une autre façon de classer individus et pratiques constitue aussi un terrain favorable à l'analyse de la construction des catégories – ainsi de nombreux travaux sur la classe ouvrière et l'univers communiste⁵⁴. Mais l'éducation populaire n'est pas un terrain assez ferme pour qu'on y prenne appui : ni institution irréfutable appelant la critique socio-historique, ni vestige dont le déclin semble définitivement scellé, l'éducation populaire a besoin d'un autre modèle d'enquête.

Deuxièmement et corrélativement, l'« éducation populaire » se prête mal à la recherche d'un noyau catégoriel – à la manière de l'enquête de Luc Boltanski sur les cadres. Les « cadres » de grandes entreprises privés et diplômés de grande école, ne constitueraient pas à eux seuls une catégorie défendable, idéal de promotion sociale pour une société « moyennisée » : il faut convoquer autour d'eux un agrégat disparate de personnels d'encadrement, qui récoltent en retour des bribes symboliques du

⁵¹ « De quelques formes de classification (contribution à l'étude des représentations collectives) », p. 13-89, in M. Mauss, *Œuvres*, t. 2, *Représentations collectives et diversité des civilisations*, Paris, éd. de Minuit, 1974. C'est cette perspective que nous adoptons. Nous ne suivons donc pas, dans l'ensemble, l'orientation de Bernard FRADIN, Louis QUÉRÉ et Jean WIDMER (dir.), « L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks » (*Raisons pratiques*, n°5, 1994, 301 p.), celle d'un dépassement d'une approche taxinomique et représentationnelle, d'origine durkheimienne, au profit d'une démarche d'ordre ethnométhodologique également influencée par la phénoménologie. Si remarquable soit cette contribution, nous dirons qu'elle nous semble mal adaptée à une question de « haut niveau », entendons : un problème de qualification d'institutions et de politiques manifestement très éloigné des données élémentaires du monde vécu (Schütz) ou de celles de l'analyse de conversation (Sacks).

⁵² Luc BOLTANSKI, *Les cadres. La formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit, 1982.

⁵³ Serge EBERSOLD, *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirme*, 2^e éd., Paris, CTNERHI, 1997 ; François BUTON, *L'administration des faveurs : l'État, les sourds et les aveugles, 1879-1885*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009.

⁵⁴ Voir en particulier Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 1999 ; Gérard NOIRIEL, *Les ouvriers dans la société française*, Paris, Le Seuil, 1986 ; Bernard PUDAL, « La beauté de la mort communiste », *Revue française de science politique*, 52^e année, n°5-6, 2002, p. 545-559.

statut relativement privilégié des cadres « plus cadres » qu'eux⁵⁵. De même, les beaux-arts ne sont assez valides ni pour les élites politiques, ni pour les artistes eux-mêmes, avant que ne s'élabore une « politique culturelle » dont la sectorisation objective, condition de sa professionnalisation, est perpétuellement déniée au nom de la transversalité et de la toute-puissance potentielle de la « culture »⁵⁶. Pour ce qui nous occupe, l'« éducation populaire » s'étend bien au gré des besoins de légitimation d'organisations traditionnelles en perte de vitesse – mais sans qu'il soit bien clair qui ici (des)sert qui : sont-ce les acteurs historiques qui se réchauffent à la légitimité militante des nouveaux venus ? Ou ces derniers qui récupèrent sans contrepartie une étiquette vaguement familière et ses échos prestigieux ? Comme dans l'exercice ouvrant malicieusement *Le savant et le populaire* de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron, on est tenté de demander : « cherchez l'animal dominant »⁵⁷.

Troisièmement, une « catégorie » reste, dans une logique classificatoire, un segment dont il s'agit d'affirmer, en dépit ou plutôt à travers la dénégation des frontières internes (tous les cadres sont également cadres) ou externes (tout est culture), l'identité contre des repoussoirs : des « cadres » qui sont avant tout définis comme ni ouvriers, ni patrons, une « culture » à l'écart aussi bien de l'éducation que du travail social. Dans le cas de l'« éducation populaire », on est souvent bien loin d'une telle affirmation identitaire : lorsque l'étiquette est proposée en vrac à tous les doigts de la main gauche de l'État, ce n'est certainement pas dans l'illusion de mettre ceux-ci au service des plus traditionnels des éducateurs populaires (directeurs de MJC, CEPJ...). Il s'agit bien plutôt de proposer une déssectorisation sans hiérarchisation implicite, en bref de promouvoir une *catégorie des catégories*. Or l'expression est censée être en soi contradictoire : une catégorie, dans la tradition aristotélicienne, est une *species ultima*, une entité du genre le plus élevé possible, qui peut inclure des espèces de rang inférieur mais n'est elle-même une espèce d'aucun genre supérieur. La même prétention à être la plus haute division de l'Être habite les catégorisations de populations (race, classe, sexe) ou des secteurs de l'action publique. Les discours récents sur l'éducation populaire semblent quant à eux partagés entre la promotion d'une existence au rang des catégories, elle-même menacée en permanence de verser dans la défense d'une *co-catégorie* à double niveau (« jeunesse et éducation populaire », « jeunesse et sports ») et l'élévation au rang de *méta-catégorie* – sorte de substitut à un idéal politique général (la gauche, le progrès...). Encore ne s'agit-il là que de bornes extrêmes : entre la défense de la catégorie telle qu'elle est (ou vivote) et la

⁵⁵ Luc BOLTANSKI, *Les cadres*, *op. cit.*

⁵⁶ Vincent DUBOIS, *La politique culturelle*, *op. cit.*

⁵⁷ Claude GRIGNON et Jean-Claude PASSERON, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard/Seuil, 1989. Ajoutons que la difficulté à transposer l'analyse de Boltanski à l'éducation populaire se manifeste particulièrement lorsqu'il est question des « cadres de jeunesse et d'éducation populaire » : cf l'« introduction générale » (p. 13-18) à Françoise TÉTARD, Denise BARRIOLADE, Valérie BROUSSELLE et Jean-Paul EGRET (dir.), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, Paris, La Documentation française, 2010.

promotion d'une sorte de Souverain Bien (ou de Souverain Moyen) s'intercalent d'autres modalités. Ainsi des discours sur l'éducation populaire comme catégorie *qui aurait dû être*, en lieu et place des secteurs multiples de l'État-providence (éducation, social, culture, sports...) dont ils réclament plus ou moins explicitement la disparition par fusion : nous parlerons alors de *para-catégorie*, catégorie existant au sein de mondes possibles, que ceux-ci puissent ou non converger à nouveau avec le nôtre.

Nous reviendrons sur cette modalité et sur d'autres, comme *Ur-catégorie* (nous forgeons ce terme sur le modèle de *Urtext, Ursprache...*), c'est-à-dire matrice historique imputée à des catégories plus assurées, ou *sous-catégorie* de l'Instruction publique ou de l'action catholique. Nous les situerons en leur temps et dans leur contexte. Bien qu'il ne s'agisse évidemment que d'idéaux-types, leur multiplication montre que si l'éducation populaire n'est pas justiciable d'une analyse de catégorie *stricto sensu*, ce n'est pas seulement parce qu'elle n'est pas suffisamment institutionnalisée ou assez définitivement enterrée, mais bien parce que les discours à son endroit ne sont que pour partie des discours de catégorisation et pour une autre part des discours de décatégorisation qui ne se laissent pas évidemment réduire à la logique du noyau et de la périphérie : le « quasi » de quasi-catégorie ne se réduit pas à un « proto », un écart que l'histoire serait appelé à combler, mais inclut tous les jeux possibles sur l'opportunité même de catégoriser ou décatégoriser⁵⁸.

2.1.3. Au plus près des discours : la notion de formule

Si même des notions aussi vastes et accueillantes que celles de catégorie et de problème public s'avèrent inappropriées et si celle de catégorie ne peut être utile qu'au prix d'un préfixe hautement polysémique, il nous reste à recueillir l'existence de l'« éducation populaire » au plus près des discours⁵⁹. Dans le vocabulaire vaste, mouvant et pour nous originellement exotique de l'analyse de discours⁶⁰,

⁵⁸ La même logique nous permet d'ailleurs d'écarter la notion de « problème public ». Non pas parce qu'« éducation populaire » désigne à l'évidence une solution et non un fléau : tout problème, une fois objet de consensus, prédétermine de toute façon sa solution – que faire contre l'« illettrisme » sinon alphabétiser ? Que faire contre l'« alcool au volant » sinon interdire, par prévention ou par répression, aux conducteurs de boire et aux buveurs de conduire (cf Joseph R. GUSFIELD, *La culture des problèmes publics : l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*, Paris, Economica, 2009) ? La difficulté est ici plutôt qu'on ne sait pas de *quel* mal social l'éducation populaire est la solution, sinon d'à peu près tout fléau imaginable. Au dépassement de la sectorisation implicite dans tout catégorie répond l'accès au rang de panacée. C'est à l'ensemble des problèmes publics tels qu'ils sont construits qu'à un moment ou un autre répond, à en croire les discours étudiés, l'« éducation populaire » : pour aborder celle-ci comme l'alcool au volant ou l'illettrisme, il faudrait donc en théorie étudier l'ensemble de ces débats.

⁵⁹ Des discours et non des concepts : l'idée de concept, telle que la mettent en œuvre les variantes de l'histoire sociale des concepts (Koselleck, Pocock, Skinner), exige encore trop d'institutionnalisation, dans les espaces de production intellectuelle en l'occurrence, pour convenir à l'« éducation populaire ».

⁶⁰ En témoignent l'existence, dans l'aire francophone, de deux dictionnaires concurrents parus à peu près au même

nous retiendrons la notion de *formule*.

Proposée à l'origine, sous une forme délibérément peu technique, par le philosophe Jean-Pierre Faye au sujet de l'« État total » fasciste et nazi, la notion de formule a surtout été développée par Marianne Ebel et Pierre Fiala dans leur étude des termes « *Überfremdung* » et « xénophobie » dans la Suisse des années 1960-1970⁶¹ puis par Alice Krieg-Planque à propos de la « purification ethnique » dans la relation par les médias français des événements d'ex-Yougoslavie⁶². C'est le modèle développé par cette dernière que nous reprenons ici. Il consiste en quatre critères⁶³.

Premièrement, la formule présente un caractère figé, c'est-à-dire qu'elle consiste en une séquence relativement stable, allant de l'unité lexicale simple (un mot isolé : « Perestroïka », « humanitaire ») à une unité lexicale complexe (« purification ethnique », « éducation populaire »), une phrase (« la France ne peut pas accueillir toute la misère du monde ») ou une unité lexico-syntaxique (comme une séquence à trous : « Du pain et ... »⁶⁴). L'attention aux opérations de figement souligne en retour l'importance des tentatives de défigement par lesquelles la formule est à nouveau accessible à l'inventivité lexicale ; elle suppose aussi un respect scrupuleux de la lettre des formules étudiées, interdisant toute réduction, par transformations sémantiques (lemmatisation) ou morpho-syntaxiques, de la diversité des occurrences relevées. En ce qui concerne l'« éducation populaire », le critère de figement est évidemment vérifié, jusque dans ses formes extrêmes : la siglaison (dans INJEP, CNAJEP, FONJEP, etc.) ou l'apocope « éduc' pop' ».

Deuxième critère : les formules sont des faits de discours et non de langue, c'est-à-dire que les propriétés morphosyntaxiques et sémantiques d'une séquence, s'ils peuvent favoriser l'accès de celle-ci au statut de formule, n'y suffisent jamais. Certaines expressions ayant apparemment toujours

moment : Patrick CHARODEAU et Dominique MAINGUENEAU (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002 et C. DÉTRIE, P. SIBLOT et B. VERINE (dir.), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche pragmatique*, Paris, Champion, 2001. Pour une comparaison des deux dictionnaires, voir le débat reproduit dans *Mots*, n°71, 2003. C'est l'ouvrage dirigé par Charodeau et Maingueneau qui nous a servi d'instrument de travail.

⁶¹ Principalement Pierre FIALA et Marianne EBEL, *Langages xénophobes et consensus national en Suisse (1960-1980) : discours institutionnel et langage quotidien ; la médiatisation des conflits*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel, 1983.

⁶² Alice KRIEG-PLANQUE, « *Purification ethnique* ». *Une formule et son histoire*, Paris, CNRS éditions, 2003. Tiré d'une thèse soutenue en 2000.

⁶³ Du chapitre 1, méthodologique, de sa thèse, Alice Krieg-Planque a tiré *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009. C'est sur celui-ci que nous appuyons principalement pour ce qui suit. Nous reprenons en partie la recension que nous avons faite de cet ouvrage sur le site Liens Socio (<http://www.liens-socio.org/La-notion-de-formule-en-analyse-du>, 7 mai 2010).

⁶⁴ Jacques GUILHAUMOU et Denise MALDIDIER, « Coordination et discours : Du pain et X », *Linx*, n°10, 1984, p. 96-117.

fonctionné comme formules ont en réalité connu une première vie avant de devenir telles : ainsi de la « fracture sociale », évoquée sans susciter de commentaires par Jean-Pierre Chevènement trois ans avant la campagne présidentielle de Jacques Chirac⁶⁵. Ce critère, chez les analystes du discours, sert évidemment à marquer une différence à l'égard de l'approche internaliste dominante en linguistique. Pour les sociologues, il servira plutôt de garde-fou contre la fascination qu'exerce – certes beaucoup moins que dans les années 1960-1970⁶⁶ – cette dernière : scruter, à l'aide d'un langage tout fraîchement (et tant bien que mal) assimilé, les propriétés internes d'une expression, comme on le fera plus loin dans le présent chapitre, ne peut jamais constituer qu'un préalable à l'interrogation de ses usages effectifs et des logiques sociales dont ceux-ci relèvent.

Troisièmement, une formule fonctionne comme un référent social, c'est-à-dire que le signifiant en question doit être largement connu et référer pour tous à une réalité, certes controversée, mais commune. Pour vérifier ce critère, il convient évidemment d'écarter une hypothétique approche par sondage (« qu'est-ce que "purification ethnique" évoque pour vous ? Ou "éducation populaire" ? ») et préférer les usages constatés aux réponses sollicitées : mesures de fréquences dans tel ou tel corpus, repérage de dérivations qui attestent que la formule originale est suffisamment bien implantée pour faire l'objet d'innovations lexicales, diversification des sous-espaces publics où la formule est d'usage, absence ou présence de celle-ci à différents moments dans des contextes analogues, position dans les titres médiatiques. Dans le cas de l'« éducation populaire », on l'a dit, ce statut de référent social est incertain, au mieux limité à un espace public relativement étroit (animation socioculturelle, quelques médias et organisations de gauche) : le modèle de la formule circulant allègrement dans tous les discours publics nous intéresse ici surtout comme cas-limite et comme objectif pour les promoteurs de l'« éducation populaire ».

Une formule, enfin, comporte un aspect polémique : elle est porteuse d'enjeux socio-politiques que traduisent les débats à la fois sur ce qu'elle désigne et sur la manière dont elle le désigne. Toute la variété des stratégies à l'égard d'une manière de nommer et catégoriser le réel (rejet, acceptation, retournement...) est ici concernée. On s'intéressera donc particulièrement aux nombreux cas où les locuteurs, loin d'un usage nécessairement naïf et réaliste, *achoppent* sur la formule, la mettent en

⁶⁵ *La notion de « formule » en analyse du discours, op. cit.*, p. 91-92.

⁶⁶ Comme l'écrit Érik Neveu : « Pour des raisons où figurent des échanges internationaux accrus et les possibilités des logiciels d'analyse des textes, les sciences du langage ont fait depuis trente ans des progrès considérables. Ils pèsent pour le non-spécialiste d'un surplus de technicité, de sophistication, des coûts d'accès rehaussés. Et comme l'avancée ne s'accompagne pas toujours des séductions intellectuelles que pouvaient porter hier les textes de Barthes, Metz ou Genette, générant le sentiment – contestable – de sortir de ces lectures comme d'une Pentecôte, les conditions objectives d'un commerce accru entre linguistes et sociologues restent problématiques. » (Érik NEVEU, « L'apport de Pierre Bourdieu à l'analyse du discours », article cité).

question, la rapportent à des concurrents ou des autorités, etc. Cette dimension polémique n'est pas forcément vérifiée avec « éducation populaire », qui paraît constituer un objet de consensus opportunément vague, à l'image d'une autre formule étudiée par Alice Krieg-Planque, le « développement durable »⁶⁷, mais dans un espace public, on l'a dit, beaucoup plus étroit. Pour ce qui nous occupe, la précarité du statut de référent social et l'incertitude sur le caractère polémique sont liées : « éducation populaire » paraît d'usage consensuel précisément parce que limité à un cadre relativement étroit, et c'est la sortie de ce cadre qui confère aux discours qui en usent un caractère agonistique.

« Éducation populaire » ne vérifie donc que rarement, dans son histoire, ces quatre propriétés à la fois. Est-ce à dire que l'« éducation populaire » ne devrait pas être traitée comme une formule au sens fort, mais comme une quasi-formule ? Et qu'aurait-on dans ce cas gagné à substituer la notion de formule à celle de catégorie, si dans tous les cas « éducation populaire » n'y entre pas pleinement ? C'est oublier que la notion de formule est, comme le souligne Alice Krieg-Planque, « une catégorie graduelle » :

« Disons cette évidence ; pour qu'une séquence puisse être caractérisée de formule, il faut qu'elle réponde aux quatre propriétés de la formule. Mais d'une part ces quatre propriétés peuvent être présentes de façon inégale (par exemple « figement » fort mais « caractère polémique » faible) ; et d'autre part chaque propriété est plus ou moins bien remplie. Les propriétés dont nous avons parlé sont en effet appréciables sur des continuums, et non pas mesurables en termes de présence et d'absence. (...) Le fait que la formule soit un objet inscrit sur un continuum n'en fait pas pour autant un objet parfaitement a-scientifique résistant à une analyse étayée. En revanche, le caractère continu de l'objet, et par conséquent la grande diversité des silhouettes et figures sous lesquelles on pourra le rencontrer, fait tout autant de la notion de formule une notion heuristique, propre à être toujours reposée, revisitée, redéfinie⁶⁸. »

Précision et caractère graduel : ces deux propriétés résument l'intérêt que nous trouvons à la notion de formule. D'une part, la *réduction aux discours* qu'elle représente par rapport à celle de (quasi-)catégorie permet de mettre en œuvre une critériologie plus fine et moins impressionniste. D'autre part, cette réduction se double d'une translation de l'attention vers les objets conflictuels et incertains, au détriment des objets socialement trop assurés, parmi lesquels comptent même des catégories floues et socialement efficaces par ce flou lui-même (la « dureté du mou » que met en exergue Boltanski, citant Wittgenstein⁶⁹).

⁶⁷ Alice KRIEG-PLANQUE, « La formule "développement durable" : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage & Société*, n°134, décembre 2010, p. 5-29.

⁶⁸ Alice KRIEG-PLANQUE, *La notion de « formule » en analyse du discours*, *op. cit.*, p. 115.

⁶⁹ « Ma méthode ne consiste pas à séparer le dur du mou, mais à voir la dureté du mou » (Ludwig WITTGENSTEIN, *Carnets*, cité par Luc BOLTANSKI, *Les Cadres*, *op. cit.*, p. 462).

2.2. D'où revient la formule ? Un long détour par l'histoire

Ainsi posé, notre objectif suscite une nouvelle question : puisqu'il y a « retour » d'une formule et non émergence d'une locution nouvelle (qu'elle le soit réellement ou par l'oubli de ses précédents avatars), que faire de l'histoire qui précède ce retour ? À première vue, puisque nous prenons pour objet le « retour » supposé de l'éducation populaire, impossible de ne pas commencer par faire l'histoire de celle-ci. Et à première vue encore, puisqu'il s'agit d'étudier un retour *discursif* – quitte à en tirer des indications sur les espaces sociaux où celui-ci a lieu ou qu'il désigne –, une telle introduction historique est nécessairement elle-même l'histoire d'une expression. Ces deux déductions, apparemment évidentes, méritent pourtant qu'on s'y arrête. Tout d'abord, le fait de s'intéresser au retour discursif d'une expression n'implique pas forcément de se lancer dans le découpage de séquences diachroniques : pourquoi l'étude d'usages surannés soudain renouvelés, et donc plus ou moins implicitement rétrospectifs, devrait-elle commencer par déplacer le curseur des décennies ou des siècles en amont ? Pourquoi se soucier d'égrener l'*histoire* de la catégorie, si nous ne nous intéressons à terme qu'à des usages contemporains où seule compte sa *mémoire*, qu'elle soit ou non scientifiquement informée ? Ou du moins : pourquoi consacrer à cette histoire plus qu'un simple cadrage – alors que cette tâche va représenter en fait une part majeure de la présente recherche (chapitres 2 et 3) ? Ensuite, pourquoi ce détour historique, même justifié, consisterait-il nécessairement en une histoire du lexique et pas principalement en celle d'institutions, de professions, de pratiques – ce qui, en expliquant la dynamique actuelle de ces lieux où et à propos desquels l'« éducation populaire » est « de retour », éclairerait largement ce retour lui-même ?

2.2.1. Pourquoi tant d'histoire ? Ou : que faire du mobilier mémoriel ?

Pourquoi tant d'histoire, tout d'abord ? Parce que les discours contemporains sur l'éducation populaire sont eux-mêmes truffés de références à des personnages, institutions, lieux ou textes du passé. Traiter longuement de l'histoire de la catégorie d'éducation populaire, montrerons-nous d'abord, implique donc de rendre intelligible au moins une partie de ces références mémorielles, à la fois dans leur contenu (informer sur des références parfois très spécifiques) et dans leur existence même : le détour historique sert en dernière analyse à historiciser le recours à l'histoire dans les discours étudiés.

Les multiples références au passé dans les discours sur l'éducation populaire représentent d'abord, dans l'histoire de la présente recherche et dans la lecture que pourra en faire le lecteur non-spécialiste, une difficulté pratique. Si certaines d'entre ces références peuvent appartenir à une culture historique générale (« Uriage » ou « Jules Ferry » par exemple), d'autres n'ont guère de chance d'évoquer quoi que ce soit au lecteur peu familier de l'histoire des politiques concernées (disons « Marly-le-Roi » ou

« Édouard Petit »). Or prétendre analyser les discours sur l'éducation populaire sans s'être approprié cette mémoire spécifique est illusoire. Et celle-ci se présente dans un premier temps « en vrac » : les locuteurs, héritiers d'un mobilier abondant et hétérogène, paraissent répugner à en mettre telle ou telle pièce au rancard et doivent se résoudre à en caser la plus grande partie – fût-elle d'utilité douteuse. Personnages, lieux, moments, citations, œuvres... constituent depuis les années 1960 un stock relativement stable, dont certains éléments apparaîtront à tel locuteur comme fonctionnels, et d'autres comme des encombrants dont on ne sait que faire – même leur non-usage exige l'effort de leur trouver la place la moins gênante.

Face à cet encombrement mobilier⁷⁰, la tentation est grande de mettre au rebut les références au passé. Plus d'un intervenant des débats publics sur l'éducation populaire, on le verra, a cédé à cette tentation, avec plus ou moins de succès et de cohérence. C'est donc là une position d'acteur ; et si nous l'adoptions, ce serait sans doute dans le même temps une position de *hauteur* : si le sentiment d'encombrement est lié, dans les discours comme dans l'espace vécu, au souci de jouir exclusivement des « biens sans maître »⁷¹, il débouche trop aisément, selon une logique aristocratique, sur la mise au rancard du bric-à-brac mémoriel, qu'on aurait vite fait de tenir pour insignifiant. Prendre au sérieux la métaphore de l'encombrement mobilier⁷², au contraire, suppose de retrouver l'ordre sous-jacent de ces éléments mémoriels, c'est-à-dire d'en faire d'abord l'inventaire. Or celui-ci peut être effectué de trois manières : par fonction (lits, tables, chaises...), par style (époque de production) et par date d'entrée dans l'inventaire. Examinons tour à tour ces hypothèses.

2.2.1.1. *Inventaire par fonctions : un choix lénifiant ou agonistique*

Un inventaire par fonction, tout d'abord, reviendrait à produire autant de listes qu'il y a de types

⁷⁰ Nous nous inspirons d'une remarque de Julien Gracq sur l'encombrant mobilier, au sens littéral, du roman balzacien : « On s'extasie, à juste titre, sur le fourmillement humain qui fait grouiller les différents répertoires des personnages balzaciens, mais imagine-t-on (par exemple) quelles Galeries Barbès de rêve, quel catalogue hyperbolique de *Manufrance*, quelle accumulation de livraisons de l'*Intermédiaire des chercheurs et des curieux*, quel corpus de la brocante universelle pourrait rivaliser avec la gigantesque friperie, avec la colossale foire aux puces dont le dénombrement et la description sont incluses dans les trente ou quarante tomes de *La Comédie humaine* ? Il y a plus d'un roman de Balzac – et surtout, reconnaissons-le, plus d'un Balzac du second rayon – où l'essence du livre semble bien être, non pas le rapport de l'homme avec son semblable ou avec la société, mais plutôt le rapport de l'homme avec le médium matérialisé et monnayé de ces grandes entités intimidantes : avec le Mobilier et l'Immobilier. » (Julien GRACQ, *En lisant en écrivant*, in *Oeuvres complètes*, II, Paris, Gallimard, 1995, p. 570 ; voir aussi p. 590-591).

⁷¹ Luc BOLTANSKI, « L'encombrement et la maîtrise des "biens sans maître" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°1, février 1976, p. 102-109.

⁷² Sur la recommandation de filer les métaphores, voir Jean-Claude PASSERON, *Le Raisonnement sociologique*, nouv. éd., Paris, Albin Michel, 2006 [1991], p. 243-257 ; et Bernard LAHIRE, *L'Esprit sociologique*, Paris, La Découverte, 2005, p. 66-93.

d'entités passées dans les discours : périodes (avant-guerre, entre-deux-guerres, Front populaire...), individus (Condorcet, Macé, Ferry, Sangnier...), lieux (Marly-le-Roi, Uriage, « La Mouffe »...), organisations (*cf* pour commencer la liste des organisations centrales du CNAJEP et du FONJEP), discours (*Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* de Condorcet, manifeste de Peuple et Culture, rapport Langevin-Wallon, *Cahiers de l'animation*...)... Mais une seule de ces listes, à vrai dire, suffirait : chacune permettrait, de proche en proche, de mettre en ordre les autres entités mémorielles présentes dans les discours sur l'éducation populaire. Certaines de ces catégorisations mémorielles ont d'ailleurs été privilégiées par les acteurs eux-mêmes : les périodes *via* une série de colloques historiques ou des histoires générales de l'éducation populaire⁷³, les individus dans un dictionnaire biographique⁷⁴, et dans une moindre mesure les textes fondateurs, sous la forme de brèves anthologies annexées à des histoires⁷⁵. En revanche, pas de recensement des lieux de mémoire, ni de dictionnaire des organisations – du moins avant le remarquable outil qu'est le guide des sources du PAJEP⁷⁶.

Ce choix n'est pas neutre : même si toute mise en rubriques peut en théorie donner accès aux mêmes matériaux, le choix d'une *summa divisio* (individus, périodes ou textes plutôt que lieux ou organisations) fait inévitablement passer pour secondaires toutes les autres catégorisations, même et surtout lorsque celles-ci mettent en péril l'unité de la catégorie d'éducation populaire, que ce soit en soulignant ses contradictions internes ou en atténuant les frontières qui la distinguent de catégories voisines. Dans une histoire générale découpée en périodes qui jouissent du caractère irréfutable et donc neutralisé des grandes divisions sociales et politiques (conflits mondiaux, avènement de la 5^e République, mai 1968), comme dans un dictionnaire biographique où l'identification des entrées s'appuie sur l'identité personnelle et leur ordre sur l'alphabet, les germes de division sont forcément, et quelles que soient par ailleurs les intentions critiques des auteurs⁷⁷, renvoyées au second plan, là où elles ne peuvent entamer l'unité de la catégorie. Un tableau général des organisations publiques ou privées, en revanche, déboucherait soit sur l'accentuation des divisions internes, soit sur la dilution dans des

⁷³ Voir, déjà cités, les colloques successifs de l'IN(J)EP poursuivis dans le cadre de PEC puis à l'initiative du SEP ; les histoires générales de Bénigno CACÉRÈS (*Histoire de l'éducation populaire*, Paris, éd. du Seuil, 1964), Antoine LÉON (*Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, 1983), José BALDIZZONE (*De l'éducation permanente à l'animation* globale, Paris, Edilig, 1979) et les contributions de Geneviève POUJOL sur le XIX^e (*Éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, éd. ouvrières, 1981) et de Jean-Marie MIGNON sur le second XX^e (*Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007).

⁷⁴ Geneviève POUJOL et Madeleine ROMER (dir.), *Dictionnaire biographique des militants. De l'éducation populaire à l'action culturelle. XIX^e-XX^e*, Paris, L'Harmattan, 1996.

⁷⁵ Notamment dans les ouvrages de CACÉRÈS (1964) et POUJOL (1981) cités plus haut.

⁷⁶ <http://archives.cg94.fr/pajep/guidedessources>

⁷⁷ Sur la critique par Geneviève Poujol, notamment, de la vision mythologique de l'éducation populaire, *cf infra*, chap. 3.

catégories voisines (culture, travail social, vie associative...) ; de même, la liste des lieux de mémoire de l'éducation populaire serait soit désespérément courte (si l'on s'intéresse aux lieux d'unification de la catégorie), soit dispersée en une multitude d'*équipements* renvoyant eux-mêmes à des courants ou des organisations hétérogènes (accentuation des divisions internes) ou bien à un réseau local d'offres culturelles, sociales ou éducatives où se brouille la catégorie d'éducation populaire (dilution).

Faut-il donc aborder les éléments mémoriels de l'éducation populaire en opposant aux inventaires indigènes, structurellement lénifiants, un de ces inventaires possibles, par principe agonistiques ? La démarche semble rompre trop bruyamment et trop complaisamment avec le sens commun pour être honnête ; et surtout, elle ne permet pas de rendre compte du choix même de la production de ces inventaires fonctionnels indigènes et du souci de préservation de la catégorie qui, fût-ce de manière contradictoire, les sous-tend.

2.2.1.2. *Inventaire par styles : le risque de l'illusion rétrospective*

Passons rapidement sur la deuxième possibilité, qui consisterait à examiner les différents éléments mémoriels dans leur ordre chronologique – disons – naturel : les éléments empruntés à l'époque révolutionnaire, puis à la monarchie de juillet, puis les souvenirs de 1848, etc. Cette démarche n'est en fait qu'un cas particulier de la première hypothèse : un inventaire par type d'entités qui prend des moments ou périodes comme division principale. Sans doute a-t-elle sur tout autre inventaire par type d'entité l'avantage de dessiner une histoire et donc un ordre de causalité entre les entrées successives. Mais cet avantage se paie d'un danger spécifique : un inventaire chronologique des éléments mémoriels présents dans les discours *contemporains* doit évoquer ces éléments « en leur temps », même s'ils n'apparaissent que bien plus tard dans les discours. Pour entamer une telle introduction historique aux éléments mémoriels contemporains, il faudra fatalement remonter, à la remorque de tel ou tel discours indigène, à une origine immémorielle ou à un père fondateur.

Il est vrai que la première de ces deux dérives est rare dans le corpus : à peine Jean Jouselin, ancien commissaire national des éclaireurs unionistes, se risque-t-il à donner un tel tableau chronologique à l'appui de son intervention sur « les mouvements et les fins (finalités ou disparitions) des associations de jeunesse »⁷⁸. La première ligne du tableau évoque ainsi le « début des sociétés », marqué par l'« initiation familiale ou tribale » ; puis le IV^e siècle avant J.-C., avec « Socrate et la maïeutique », l'École du Palais de Charlemagne au VIII^e siècle, les universités et les corporations du « Moyen-Âge », etc. De tels historiques antédiluviens sont donc bien rares par rapport à ce qu'on

⁷⁸ Jean JOUSSELIN, « Les mouvements et les fins (finalités ou disparitions) des associations de jeunesse », p. 115-137 in Geneviève POUJOL (dir.), *Éléments pour l'histoire de l'éducation populaire*, op. cit.

observe dans d'autres corpus de même type⁷⁹ et d'ailleurs cette unique exception prend place lors du premier colloque sur l'histoire de l'éducation populaire organisé par l'INEP en 1975 : manifestement, à compter de cette date, le rapport à l'histoire qui s'impose dans les discours sur l'éducation populaire exclut les fresques millénaires.

À l'inverse, le second motif, celui du moment et du père fondateurs, est florissant : ainsi surtout de la référence au *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* de Condorcet (20 et 21 avril 1792), qui à partir du milieu des années 1960 se répand de manière quasi-systématique, et malgré les critiques inspirées par l'histoire, dans les discours généraux sur l'éducation populaire⁸⁰. Nous y reviendrons longuement mais, précisément, à *propos des années 1960*.

2.2.1.3. *Inventaire par ordre d'apparition : historiciser le recours à l'histoire*

C'est en effet la troisième possibilité que nous retiendrons : inventorier le mobilier mémoriel par ordre d'entrée dans les discours sur l'éducation populaire – apparition qui peut être immédiate ou largement différée. Ce choix a un coût : il ne s'agit plus de s'en tenir à un corpus contemporain mais bien à l'ensemble des discours produits sur l'éducation populaire depuis – on le verra – plus de deux siècles. Il présente aussi un avantage déterminant : permettre, par l'histoire même, de rendre compte des usages de l'histoire – c'est-à-dire non seulement de telle ou telle entité du passé, mais aussi du récit mémoriel et même de la science historique. On vient de le remarquer : autant les historiques immémoriaux sont quasi-absents, autant la mise en scène d'un « début » (Condorcet, Affaire Dreyfus, Front populaire...) fait florès. Suffisamment influencés par les modes d'écriture de la discipline historique pour éviter les incipit en forme de dissertation (« de tout temps, l'Homme... »), les intervenants considérés semblent en général trop proches de la nécessité d'une légende militante pour éviter – en dépit, on le verra, de précautions critiques – l'écueil du point de départ. Ce rapport ambigu à la légitimation par la science historique, caractéristique d'une littérature à mi-chemin entre univers savants et militants, mérite d'être systématiquement interrogé. Un long détour historique, précisément, nous permettra de comprendre comment et pourquoi, non seulement le passé, mais encore un récit, et qui plus est un récit se voulant à proprement parler une histoire, devient un point d'entrée

⁷⁹ On avait constaté nettement plus souvent ce type d'historique dans les discours sur les ateliers d'écriture – signe que sur ces derniers la mémoire dominante, qui fait des ateliers d'écriture français l'héritage d'initiatives isolées autour de 1968, ne s'est pas tout à fait imposée (F. Chateigner, *Une société littéraire, op. cit.*, chap. I).

⁸⁰ Cf. *infra*, chap. 3, et notre article « "Considéré comme l'initiateur..." La référence à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n°81, mars 2011, p. 27-60. On peut aussi trouver Jean-Baptiste de La Salle, « le saint de l'éducation populaire » (Michel FIÉVET, *Petite vie de Jean-Baptiste de La Salle : le saint de l'éducation populaire (1651-1719)*, Paris, Desclée de Brouwer, 1990) ou encore divers moments de l'histoire politique : affaire Dreyfus, Front populaire, Libération...

incontournable dans les discours sur l'éducation populaire.

2.2.2. Une étymologie sociale

Deuxième question : une fois qu'on a admis l'importance d'un détour proprement historique, pourquoi celui-ci devrait-il s'attacher essentiellement au lexique ? Le fait que nous visions, au-delà de ce détour, à analyser les usages contemporains d'une expression justifie-t-il que l'histoire préalable ne soit elle-même que lexicale ? N'en dirait-on pas plus *même* sur ces usages contemporains, en abordant l'histoire de la catégorie toute entière, y compris voire surtout les institutions et groupes qu'elle recouvre ?

Notre choix d'une histoire lexicale s'explique d'abord par l'ampleur du sujet. Personne n'est probablement en mesure d'écrire, même sous la forme d'une synthèse de seconde main, une histoire générale de l'éducation populaire – ceux qui s'y sont récemment essayés ont précisé que leur tâche avait surtout pour but d'entretenir une mémoire⁸¹ ou se sont limités à une période⁸². Jusqu'aux années 1980, on l'a dit, de nombreuses monographies sont disponibles – trop nombreuses peut-être, et insuffisamment recensées⁸³ pour qu'une histoire de la catégorie toute entière soit immédiatement envisageable – à moins de se contenter d'une nouvelle tentative de synthèse, qui n'apporterait rien d'original. Si nous voulons contribuer de façon originale à l'histoire générale de la catégorie d'éducation populaire, ce ne peut être qu'au prix d'une réduction aux discours, pour le passé comme pour le présent.

Sur le fond, on pourrait d'ailleurs se contenter de légitimer celle-ci par l'exemple de « l'histoire langagière des concepts » où se rencontrent la *Begriffsgeschichte* de Koselleck et « l'École de Cambridge » (Pocock, Skinner), mais surtout, s'il nous faut reconnaître une dette, par la tradition francophone d'histoire du lexique socio-politique⁸⁴. Au sein de celle-ci, après naturellement le travail d'Alice Krieg-Planque sur la notion de formule, c'est en particulier la notion d'étymologie sociale due à Maurice Tournier⁸⁵ qui nous a servi, moins peut-être comme grille d'analyse ou boîte à outils que comme légitimation d'une réduction aux usages, laquelle est souvent passée pour anecdotique, voire maniaque, aux yeux de plus d'un interlocuteur. Contre la crainte intériorisée de perdre son temps en arguties

⁸¹ Michel HELUWAËRT, *Pour l'éducation populaire*, Paris, L'Harmattan, 266 p.

⁸² Jean-Marie MIGNON, *Une histoire de l'éducation populaire*, *op. cit.*

⁸³ La brochure de Pierre DURIEZ et Annie SCHWARTZ, *Éducation populaire. Bibliographie historique. 1800 à nos jours* (Marly-le-Roi, INJEP, 1998, fondée sur le centre de documentation de l'INJEP, est utile mais hétérogène et très incomplète.

⁸⁴ Jacques GUILHAUMOU, *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*, Besançon, Presses Universitaires de France-Comté, 2006.

⁸⁵ Maurice TOURNIER, *Propos d'étymologie sociale*, 3 vol., Lyon, ENS éditions, 2002 [1^{ère} éd. 1993].

lexicographiques, l'espoir de contribuer modestement à un axe de recherche encouragé avec insistance par Lucien Febvre s'est aussi s'avéré d'un grand secours⁸⁶.

Mais plus spécifiquement, il s'agit ici de faire se rencontrer deux tendances, déjà évoquées, des discours contemporains sur l'éducation populaire. D'un côté, le signifiant « éducation populaire », comme toute formule, est sans cesse scruté, interrogé, mis en doute. De l'autre, on l'a dit et on y reviendra, le signifié est quasi-systématiquement introduit, voire défini, par l'histoire. Mais ces deux dimensions (achoppement sur les mots, abord de la chose par son histoire) ne se combinent qu'exceptionnellement et fugitivement pour donner lieu à une histoire de l'étiquette « éducation populaire »⁸⁷. Tout se passe comme si cette dernière ne pouvait être interrogée que *via* un questionnement sémantique statique reposant sur un défigement : l'éducation populaire est-elle éducative ? est-elle populaire ? dans quels sens de ces termes ? L'histoire, quant à elle, semble ne pouvoir prendre qu'une forme réaliste : quand commence l'éducation populaire ? D'un côté, donc, la combinaison de définitions tirées du dictionnaire⁸⁸ ; de l'autre, soit l'égarément dans un passé immémorial, soit, beaucoup plus fréquemment on l'a dit, la désignation d'un moment fondateur. Coincée entre ces deux démarches, l'histoire de l'étiquetage lui-même semble tenue, soit pour incongrue voire suspecte⁸⁹, soit plus probablement pour oiseuse, dans des discours dont la finalité pratique et/ou apologétique n'est jamais totalement absente⁹⁰. L'auteur de cette thèse a perdu le compte

⁸⁶ Les travaux de Febvre sur la « frontière », la « civilisation », le « capitalisme » et le « travail » ont été repris dans *Pour une histoire à part entière*, SEVPEN, 1962 ; voir aussi « *Honneur et patrie* », Paris, Perrin, 1996 ; ainsi que le recueil de la SEMAINE INTERNATIONALE DE SYNTHÈSE, *Civilisation, le mot et l'idée*, Paris, La Renaissance du livre, 1930. Cf l'introduction de l'étude de Stéphane DUFOIX, *La dispersion : une histoire des usages du mot diaspora*, Paris, Amsterdam, 2011. Nous n'avons pas connaissance de celle-ci, ni de celle de Denis BARBET (*Grenelle : histoire politique d'un mot*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010) au moment de la rédaction du présent chapitre.

⁸⁷ L'article de synthèse de Françoise TÉTARD (« Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique », *Agora Débats/Jeuneses*, n°44, 2^e trimestre 2007, p. 74-88) constitue une brève exception.

⁸⁸ Comme, parmi maints exemples, au début de l'article de Guy GAUTHIER, « Populaire ? Qu'entendez-vous par là », *Pourquoi ?*, n°212, février 1986, p. 3-13.

⁸⁹ Par exemple : « Certains historiens ou sociologue, en voulant identifier l'éducation populaire aux associations qui s'en sont réclamé, quand le mot est devenu légitime, refusent avec force la dimension d'action collective ou la référence au mouvement ouvrier. C'est ainsi qu'au nom de l'exactitude des archives, une sociologue comme Geneviève Poujol, refuse à Léo Lagrange d'être une figure de l'éducation populaire, car celui ci ne se réclamait pas du concept ! » (« une historienne » citée par Franck LEPAGE dans *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 du 1er janvier 2001*, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000300/index.shtml>, 2001, p. 34).

⁹⁰ Sur le statut des discours sur l'éducation populaire, à la jonction du monde savant et de l'univers associatif, voir, pour les années 1970-1980, le travail de Francis Lebon sur *Les Cahiers de l'animation* : « Des intellectuels sécants ? Enquête sur les auteurs des *Cahiers de l'animation* (1972-1987) » in Francis LEBON et alii, *Un engagement à l'épreuve de la théorie : Itinéraires et*

des interlocuteurs, militants et professionnels de l'éducation populaire, qui, s'étant enquis de son objet de recherche, ont répliqué en substance : « Certes, les mots, les discours. Mais les choses, les pratiques ? » Demande sous-jacente à cette question : démontrez et dénoncez l'inadéquation aux faits des proclamations étatiques ou associatives, exposez quelles sont les (non-)politiques d'éducation populaire véritablement menées. On l'a dit plus haut : tel n'est pas notre objectif.

En revanche, au regard de notre objet d'étude, il y a deux intérêts symétriques à faire se rencontrer une sémantique et une histoire omniprésentes, mais qui en général s'ignorent. D'un côté, le prisme lexical permet d'échapper aux anachronismes de la mémoire de la catégorie, en montrant ce qui était autrefois inclus dans la catégorie avant d'en sortir (l'École, le mouvement mutualiste...) plus d'ailleurs que ce qui y est entré tardivement : le référent d'« éducation populaire » paraît soumis à un mouvement centrifuge que les discours indigènes tentent en permanence de contrecarrer. De l'autre côté, l'histoire permet de mesurer à quel point les achoppements sur la formule sont eux-même historiquement situés, non seulement dans leurs modalités mais aussi dans leur existence même : la formule ne pose pas toujours problème, ou du moins pas dans les proportions actuelles. Sans aller jusqu'à affirmer, comme des intervenants indigènes l'ont souvent remarqué, que l'éducation populaire se discute d'autant plus qu'elle ne se pratique guère (dans les conversations revient souvent une plaisanterie sur l'« effet MacCain », en référence à une célèbre publicité : ce sont ceux qui en parlent le moins en font le plus, et inversement), il reste que l'interrogation du signifiant et en particulier sa définition sont des exercices inégalement répartis dans le temps. Un cadrage historique très large incite donc à souligner ce que le modèle de l'étude de formule, tel que le met en œuvre Alice Krieg-Planque, peut conduire à négliger : le fait que la formule « éducation populaire » n'a pas toujours autant posé problème qu'aujourd'hui et qu'une grande part de ses usages peuvent être dépourvus de tout achoppement.

2.2.3. Un corpus construit par concentration

La question qui se pose est en fait celle de la constitution du corpus, qui doit reposer sur des bases systématiques sous peine de tomber dans l'interprétation arbitraire de documents sélectionnés *ad hoc*. Un corpus des usages qui ne serait que celui des achoppements négligerait, par construction, que l'« éducation populaire » peut être évoquée sans que le locuteur achoppe sur elle. Un corpus trop large noierait l'analyse desdits achoppements, cœur de l'étude des formules, dans une injonction ultra-empirique aberrante : voici un corpus de discours sur l'éducation populaire, étudions-le. Mais étudions quoi, comment ? Il n'est pas davantage question de sacrifier l'analyse des achoppements à la prise en compte des usages sans achoppements que l'inverse. Notre solution consiste à utiliser la séquence

travaux de Geneviève Poujol, Paris, L'Harmattan, 2008 ; et *La socialisation des enfants par les loisirs : Du patronage au centre de loisirs*, thèse de doctorat, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2004, p. 154-185.

étudiée (nous expliquerons plus loin pourquoi on peut se limiter, en général, à « éducation populaire » à l'exclusion de variantes) de deux manières : comme un objet à proprement parler – c'est l'étude des achoppements – et comme un critère pour constituer le corpus.

Celui-ci consiste en effet principalement en un ensemble de documents sélectionnés par la présence de la séquence « éducation populaire » dans son paratexte (c'est-à-dire les titres essentiellement). Démarche d'ailleurs inévitable, dans la mesure où la constitution d'un corpus sur une base thématique ou institutionnelle n'aurait pu être qu'arbitraire (choix de thèmes ou d'institutions trop étroit) ou infaisable (masse de documents trop énorme). Inévitable, la solution de construire un corpus principalement *via* le repérage d'une expression dans les titres présente néanmoins un avantage substantiel pour y étudier la formule correspondante. En effet, parce qu'ils évoquent l'éducation populaire dans leur titre, les documents retenus ont de fortes chances de présenter des occurrences constituant des achoppements – l'occurrence dans le titre même est, à la limite, elle-même un achoppement. Le corpus ainsi constitué présente donc des documents qui vont effectivement contenir les achoppements parmi les plus significatifs dans l'ensemble des discours publics de leur temps, mais aussi des absences d'achoppements (usages ordinaires, voire absence d'usage en-dehors du titre) particulièrement significatives elles aussi. Le corpus s'avère donc *concentré* en un double sens : il est d'une part réduit à des proportions qui le rendent manipulable et contient d'autre part ce que le discours public peut avoir, autour d'une séquence donnée, de plus remarquable : achoppements spectaculaires mais aussi usages spectaculairement ordinaires, parce que situés précisément là où des achoppements avaient le plus de chance de survenir.

Cette construction de corpus par concentration présente cependant deux défauts.

Tout d'abord, l'hétérogénéité du corpus ainsi construit, qui mélange des documents difficilement comparables par la taille (de l'article de quelques lignes à l'ouvrage de plusieurs centaines de pages), le genre (du pamphlet à la thèse, des mémoires au programme de stage), la circulation (de confidentielle à relativement large), le statut de l'auteur (personnes physiques, organisations privées, administrations publiques...), etc. Il s'agit là d'un défaut que nous avons jugé rédhibitoire au regard des méthodes des statistiques textuelles que, par conséquent, nous n'avons pas employées, sinon de façon très ponctuelle. Si notre corpus – qu'il eût du reste fallu entièrement numériser en mode texte, obstacle non négligeable – est bien diachronique et atteint un volume qui rendrait légitime et intéressante l'approche quantitative, il n'en va pas de même pour les deux autres critères couramment admis pour mettre en œuvre celle-ci, l'homogénéité (nombre limité de genres, d'auteurs, de dates...) et le contraste interne (existence de différences significatives sous ces différents rapports). Peut-être l'exemple des travaux de Damon Mayaffre⁹¹, à la pointe de la recherche logométrique en histoire, a-t-il quelque chose d'écrasant, tant

⁹¹ Cf Damon MAYYAFFRE, *Le poids des mots : le discours de gauche et de droite dans l'entre-deux-guerres : Maurice Thorez, Léon Blum*,

ceux-ci tirent profit d'un corpus idéalement homogène et structuré à la fois, et de surcroît suffisamment dense (en l'absence d'échantillonnage) pour être interprétables largement de façon endogène et réflexive, c'est-à-dire sans les détours habituels par un hors-corpus. L'hétérogénéité constitutive de notre corpus nous rend ce progrès, souligné par Jacques Guilhaumou⁹², essentiellement inaccessible. Nous avons bien essayé de construire un sous-corpus de discours qui aurait pu être traité de cette manière, en particulier pour la période contemporaine : pour celle-ci, nous avons tenté de traiter une sélection de textes comme autant de réponses à une enquête, évidemment fictive, sur l'avenir de l'éducation populaire – ou en d'autres termes comme des réponses à une question ouverte. Fiction évidemment coûteuse, tant elle oblige à négliger de contraintes génériques et contextuelles, et dont le profit nous a rapidement paru limité. Point de statistiques textuelles, sinon marginalement, dans la présente recherche : sans être tout à fait sûr de ne pas regretter cette absence (notre méconnaissance des techniques disponibles nous a peut-être conduits à nous concentrer sur des modèles trop ambitieux et inadaptés), nous soupçonnons néanmoins que le souhait, à plusieurs reprises formulé par des collègues, qu'un tel volet apparaisse, tient pour partie à la méconnaissance de l'existence de méthodes et d'outils intermédiaires – qualitatifs – entre celles-ci et l'impressionnisme du lecteur-interprète⁹³.

L'autre défaut de notre corpus est le risque de négliger des usages ponctuels mais importants, passés à travers les mailles du filet de la sélection par les titres. Le même danger pèse sur les travaux qui s'appuient sur un corpus sélectionné aléatoirement. Cette sélection aléatoire, par parenthèse, nous est évidemment inaccessible : elle suppose en effet de partir soit de l'ensemble des discours publics d'un temps et d'un espace donné, soit d'un sous-ensemble thématique de celui-ci. Le premier cas est adapté à une étude du « discours social » dans son ensemble, suivant la démarche de Marc Angenot dans *1889* : l'auteur s'y appuie sur un échantillon tiré aléatoirement dans la totalité des publications françaises de 1889, telle que les catalogues bibliographiques permettent de l'approcher⁹⁴. La seconde option exige que l'objet d'étude soit suffisamment institutionnalisé pour entrer dans les index qui permettent d'établir la sélection – ainsi de l'« illettrisme » qu'étudie Bernard Lahire⁹⁵ en constituant d'abord un vaste

Pierre-Étienne Flandin et André Tardieu, 1928-1939, Paris, Champion, 2000 ; *Le discours présidentiel sous la V^e République : Chirac, Mitterrand, Giscard, Pompidou, de Gaulle*, nouv. éd., Paris, Presses de Sciences po, 2012 ; *Nicolas Sarkozy : mesure et démesure du discours, 2007-2012*, Paris, Presses de Sciences po, 2012.

⁹² Jacques GUILHAUMOU, *Discours et événement*, *op. cit.*, p. 36-39.

⁹³ Il faudrait, pour être complet, justifier le fait que nous n'avons pas recouru à l'outil Prospéro (cf Francis CHATEAURAYNAUD, *Prospéro, une technologie littéraire pour les sciences humaines*, Paris, CNRS, 2003). Il nous a semblé que l'orientation de celui-ci vers les études de controverses publiques, documentées par des dossiers de grande ampleur, notamment médiatique, s'adaptait mal à des discussions plus étroites et plus exclusivement sémantiques.

⁹⁴ Marc ANGENOT, *1889 : un état du discours social*, Longueil (Québec), le Préambule, 1989.

⁹⁵ Bernard LAHIRE, *L'invention de l'« illettrisme »*, *op. cit.*

corpus thématique qu'il échantillonne ensuite. Le postulat de l'échantillonnage, pour les textes comme pour les individus sondés dont les opinions agrégées forment la fictive « opinion publique », est que ceux-ci ont tous un poids social égal⁹⁶ : postulat « démocratique », si l'on ose dire, évidemment faux et qui laisse de côté des documents au poids important et même exceptionnel. Les deux travaux cités présentent donc des parades similaires, consistant à introduire, autour du noyau obtenu par tirage aléatoire, des documents dont le choix est justifié par la connaissance de l'objet. Ainsi Angenot dépouille-t-il aussi des revues intellectuelles que n'a pas retenues le sort, mais dont l'importance est historiquement attestée⁹⁷ ; de même, Lahire ajoute à l'étude de son corpus de base des développements monographiques sur quelques ouvrages importants⁹⁸. Ces compensations à l'égard de la rigueur de la sélection du corpus sont assurées, pour ce qui nous concerne, de deux manières :

- ☐ en élargissant les sources où l'expression « éducation populaire » est traquée à des dépouillements fastidieux, mais nécessaires, de sources imprimées dont l'importance est connue : il s'agit de revues d'organisations. Mais on a aussi, pour la période contemporaine, recouru à des sources archivistiques (les documents internes de certaines des opérations de relance de la formule) et orales (entretiens) ;
- ☐ en retenant également, mais de manière non systématique cette fois, des documents portant sur des expressions et thèmes proches du sujet⁹⁹.

Rigueur et même, disons-le, maniaquerie dans la constitution d'un noyau de documents mettant en avant la formule étudiée, souplesse dans l'ajout de compléments : la mise en œuvre de ce double principe suppose cependant que soient connues les frontières de la formule en question.

⁹⁶ Pierre BOURDIEU, « L'opinion publique n'existe pas », p. 222-235 in *Questions de sociologie*, Paris, éd. de Minuit, 1984.

⁹⁷ Marc ANGENOT, 1889, *op. cit.*, p. 41-46.

⁹⁸ Bernard LAHIRE, *L'invention de l'« illettrisme »*, *op. cit.*, p. 353-354.

⁹⁹ Des précisions sont données dans la description des sources.

3. Les frontières de la formule

Nous avons en effet admis la nécessité de nous arrêter longuement sur l'histoire lexicale de l'éducation populaire ; les questions d'abord posées sur les deux dernières décennies s'étendent donc désormais au passé (quand l'expression « éducation populaire » apparaît-elle ? Sous quelles plumes, dans quelles bouches ? Que désigne-t-elle ? En quels termes ? Quels échos, quelles appropriations suscite-t-elle ?). Mais celles-ci exigent que nous précisions les frontières de la formule qu'il s'agit ainsi d'étudier dans toute son histoire.

Ces frontières posent des problèmes très inégaux. Celui des frontières linguistiques et nationales – enjeux étroitement corrélés – peut se résoudre assez vite : nous nous bornerons à langue française et au cadre français métropolitain. Pour la période que nous serons amenés à considérer (XIX^e-XXI^e), tous les travaux historiques attestent des spécificités de la construction de la catégorie d'éducation populaire en France. En nous limitant à cet espace, nous ne négligeons évidemment pas l'importance de l'invocation de modèles étrangers dans les discours sur l'éducation populaire, ni les similitudes entre le développement de telles ou telles organisations dans différents pays¹⁰⁰, mais nous laissons à une recherche ultérieure l'idée d'une comparaison systématique¹⁰¹.

La question des bornes chronologiques – sur laquelle nous venons d'anticiper – est un peu plus complexe. Ce sont d'ailleurs les frontières internes qui posent problème, davantage que les bornes extrêmes : après des usages épars au cours du XVIII^e, la Révolution offre un point de départ assez clair (on le verra au chapitre 2) et la limite du milieu des années 1990 sera justifiée à son tour (chapitre 4). Plus important est de garder en mémoire que l'histoire de la *formule* « éducation populaire » n'est pas celle de l'*expression* correspondante : il faut pour cela que cette dernière devienne un enjeu de débats, à la fois suffisamment consensuel et suffisamment conflictuel. Or tout au long des XVIII^e et surtout XIX^e, l'« éducation populaire » n'est qu'une, et pas forcément la plus importante, des multiples manières de désigner une offre culturelle (scolaire ou non, intellectuelle ou morale) promue par les élites à destination des classes populaires. On pourrait certes considérer que les débats du XIX^e portent sur une même formule aux très nombreuses variantes (éducation / instruction / enseignement... du peuple / populaire / primaire / public(que) / national(e)...), mais cela nous entraînerait vers un continent discursif gigantesque. La fin du XIX^e voit au contraire une expansion remarquable des discours sur

¹⁰⁰ Pour un aperçu historique au niveau européen, voir Tom STEELE, *Knowledge is Power ! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*, Berne, Peter Lang, 2007.

¹⁰¹ Sachant qu'il faudrait éclaircir les enjeux du comparatisme international en matière d'histoire des formules : s'agira-t-il de comparer la façon dont sont désignés des ensembles d'institutions rapprochées selon leur fonction, leur genèse ou leur structure ? Et/ou bien des expressions sémantiquement homologues (*popular education, educación popular, Volkserziehung...*) mais pouvant désigner des ensembles fort différents ?

L'« éducation populaire » : événement discursif déjà pertinent en soi, et qui de surcroît repose sur un double événement mondain¹⁰², l'installation de l'École républicaine dans les années 1880 et, corrélativement, le début d'une concurrence acharnée entre organisations laïques et catholiques pour l'encadrement extracolaire de la jeunesse populaire. Certes, ce tournant à la fois discursif et mondain n'est évidemment pas aussi clair que celui étudié par Alice Krieg-Planque : celle-ci observe en effet dans l'« épuration ethnique » une expression née d'emblée avec un statut de formule en commentaire d'un événement (presque) irréfutable. Néanmoins, le tournant de 1895 autorise – en accord avec les travaux des historiens¹⁰³ – à opposer, autour de 1895, une préhistoire de l'expression à une histoire de la formule.

Mais nous avons dû anticiper, là encore, sur une question autrement plus difficile : quelle(s) séquence(s) linguistique(s) retenir ? Si commode soit-elle à manipuler, une séquence ne constitue pas en elle-même un objet d'investigation socio-historique légitime : comme une institution, une pratique culturelle ou une catégorie de personnel, elle ne prend sens qu'à condition de la situer dans un système mouvant d'oppositions et de rapprochements. Si ce principe est simple, sa mise en application l'est moins : comment déterminer si l'expression peut être traitée isolément ou bien si l'enquête doit être élargie à des formulations proches ? Parmi celles-ci, comment distinguer les séquences fonctionnant de manière effectivement homologue à l'expression initiale de celles qui lui ressemblent sémantiquement ou morpho-syntaxiquement mais fonctionnent différemment dans le discours, ou encore de celles qui se substituent plus ou moins systématiquement à elles ? Alice Krieg-Planque distingue ainsi les variantes de la formule « purification ethnique » (« épuration ethnique » ou des séquences dérivées, par exemple), ses « faux jumeaux », séquences proches mais n'entrant généralement pas, dans les discours recueillis, en concurrence avec la formule étudiée (« séparation ethnique » par exemple) et enfin ses concurrentes, c'est-à-dire les séquences que des locuteurs entendent lui substituer au profit d'un déplacement sémantique important (« serbisation », « purification raciale » ou « génocide » par exemple)¹⁰⁴. Variantes, faux-jumeaux, concurrentes : une telle typologie est en principe transposable, mais comment distribuer les expressions rencontrées entre ces trois catégories ? La compréhension intuitive, le sens pratique des connaisseurs du domaine, si précieux soient-ils, ne suffisent pas. L'expérience de cette recherche montre que, en partant de l'« éducation populaire », les enquêtés glissent à loisir vers des expressions différentes : « culture populaire », « éducation permanente », « animation socio-culturelle », « éducation au politique »... Données intéressantes, mais trop dispersées et contradictoires pour établir solidement l'objet d'investigation, c'est-à-dire la liste des séquences verbales à retenir.

¹⁰² Sur l'opposition entre événement mondain (dans le monde) et événement discursif, cf. Alice KRIEG-PLANQUE, « *Purification ethnique* », *op. cit.*

¹⁰³ Essentiellement Jean-Paul MARTIN, *La Ligue de l'enseignement des origines à 1914*, *op. cit.*

¹⁰⁴ A. KRIEG, *Émergence et emplois de la formule « purification ethnique »...*, *op. cit.*, chap. IV.

Idéalement, c'est évidemment sur un corpus de discours que l'on devrait ici s'appuyer. La recherche d'Alice Krieg-Planque sur la « purification ethnique » a l'avantage de reposer sur un corpus indexé sur un événement mondain et non pas seulement discursif – les massacres perpétrés par la Serbie pendant la guerre des Balkans. Mais si l'on voulait trouver un équivalent, il faudrait viser l'ensemble du discours social sur les questions éducatives et culturelles au sens le plus large, sur deux ou trois siècles. Même en s'en tenant à des revues et collections opportunément choisies, et même en comptant sur leur numérisation, la tâche est irréalisable. Ce n'est donc pas sur la base d'un corpus que l'on pourra trier entre « éducation populaire » et ses homologues, substitués ou proches voisins.

Sans retomber dans une approche intuitive, la possibilité de nous appuyer sur un corpus thématique semble donc exclue. Une solution intermédiaire existe pourtant, qui consiste à établir quelques-unes des propriétés que d'éventuelles variantes d'*éducation populaire* devraient probablement présenter avant de les tester par des coups de sonde généraux. Dans une démarche qui relève fatalement du « bricolage » au croisement de l'analyse du discours, des considérations linguistiques et de la connaissance socio-historique du domaine, nous nous proposons d'explorer les raisons morphosyntaxiques et sémantiques de l'exceptionnelle tendance d'« éducation populaire » à l'ambiguïté, avant de construire une matrice d'expressions candidates au statut de variantes puis de les évaluer rapidement sur la base de leur fréquence d'usage dans un corpus généraliste numérisé.

2.3.1. Des dispositions à l'ambiguïté

L'ambiguïté de la formule « éducation populaire », une fois celle-ci défigée, tient bien sûr, en vertu du principe sémantique de compositionnalité, à celle de ses composantes ; mais sa structure morphosyntaxique elle-même y contribue. Comme « purification ethnique », « éducation populaire » cumule deux propriétés favorables à la constitution d'ambiguïtés sémantiques, elles-mêmes propices à l'acquisition du statut de formule : la nominalisation et la présence d'un adjectif dénominal¹⁰⁵. Difficile pourtant, sans redite, d'aborder séparément l'aspect morphosyntaxique et l'aspect sémantique : nous considérerons donc successivement l'adjectif dénominal « populaire » puis la nominalisation « éducation ». Nous constaterons entre eux une série d'homologies : une équivocité allant jusqu'à faire porter tout le poids référentiel sur le terme les accompagnant (respectivement nom recteur et adjectif

¹⁰⁵ Nous suivons ici A. KRIEG-PLANQUE, *La notion de « formule » en analyse du discours*, *op. cit.*, p. 77-83. Sur la nominalisation en particulier : *Émergence et emplois de la formule « purification ethnique » dans la presse française (1980-1994)*, *op. cit.*, p. 456-463, inspiré de Patrick SÉRIOT, « Langue russe et discours politique soviétique : analyse des nominalisations », *Langages*, n°81, p. 11-41. Sur l'adjectif dénominal : A. KRIEG-PLANQUE, « L'adjectif "ethnique" entre langue et discours. Ambiguïté relationnelle et sous-détermination énonciative des adjectifs dénominaux », *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, n°11, 2002, p. 103-121.

ou complément du nom), un statut d'enjeu sociopolitique majeur et une ambiguïté statutaire entre catégorie et méta-catégorie. Ces propriétés se combinent pour donner à « éducation populaire » une propension au défigement qui, faisant jouer à plein les propriétés des composantes, en fait hériter la séquence complète.

2.3.1. X + « populaire »

Commençons par l'adjectif « populaire ». « Populaire » et non « peuple » : c'est à la lettre qu'il nous faut le considérer, ainsi qu'en composition, tout comme « éducation » que nous considérerons toujours sous sa forme nantie d'un adjectif. On se dispensera donc ici d'un exposé général sur l'importance et la plurivocité de « peuple » et d'« éducation » à l'état isolé¹⁰⁶ : celui-ci, outre son caractère fastidieux, nous rapprocherait trop de discours indigènes qui souvent s'attardent à combiner les différentes définitions données par les dictionnaires pour les deux termes afin de produire une définition attrape-tout (si toutes les combinaisons sont retenues) ou au contraire restrictive (si une seule combinaison est privilégiée), mais toujours en ignorant que l'essentiel est bien (en-deçà des usages attestés en discours) la forme de leur composition, et en particulier leur propension à s'adjoindre, respectivement, un nom recteur ou un adjectif.

« Populaire », donc : il s'agit, nous l'avons dit, d'un adjectif dénominal, c'est-à-dire tiré d'un nom (dit nom sous-jacent), en l'occurrence « peuple ». Or ce statut introduit une sous-détermination référentielle qui présente deux niveaux.

Le premier niveau est partagé par tous les adjectifs dénominaux : ceux-ci « ne font pas apparaître de façon univoque la relation qu'ils établissent entre le nom dont ils dérivent et le nom qui les régit dans l'énoncé »¹⁰⁷, le nom recteur, c'est-à-dire ici « éducation ». L'incertitude de la relation entre « peuple » et « populaire » est mise en lumière par Inge Barting et Michèle Noailly, qui en retraçant d'après les dictionnaires l'histoire de l'adjectif « populaire » montre que celui-ci a présenté des usages multiples,

¹⁰⁶ La catégorie de peuple, en particulier, a depuis les années 1980 été d'autant plus analysée qu'elle cessait largement d'être employée dans le discours public. Pour une synthèse d'histoire des idées, voir Gérard FRITZ, *L'idée de peuple en France du XVII^e au XIX^e siècle*, Strasbourg, Presses de l'Université de Strasbourg, 1988. Également Alain PESSIN, *Le Mythe du peuple et la société française du XIX^e siècle*, Paris, Presses universitaires de France, 1992 ; « Représentations du peuple », *Les Cahiers de Fontenay*, n°24-25, déc. 1981 ; Jean-Louis ROBERT et Danielle TARTAKOWSKY (dir.), « Le peuple en tous ses états », *Sociétés et Représentations*, n°8, déc. 1999 ; Deborah COHEN, *La nature du peuple : les formes de l'imaginaire social (XVIII^e-XXI^e siècles)*, Seyssel, Champ Vallon, 2010 ; Annie COLLOVALD et Frédéric SAWICKI (dir.), « Le politique et le populaire », *Politix*, n°13 et 14, 1^{er} et 2^e trimestre 1991 ; Jacques JULLIARD, « Le peuple », p. 2359-2393, in Pierre NORA (dir.), *Les lieux de mémoire*, t. 2 : *Les France*, Paris, Gallimard, 1997.

¹⁰⁷ « L'adjectif "ethnique" entre langue et discours », article cité, p. 103.

aussi bien relationnels que qualificatifs, dont certains ont disparu avec le temps¹⁰⁸. Sans doute les usages qui nous intéressent le plus sont-ils les usages relationnels (c'est-à-dire ceux où « populaire » est remplaçable par « du peuple ») qui demeurent en vigueur dans le français des XIX^e et XX^e siècles : « qui appartient au peuple », « qui a cours dans le peuple », « qui concerne le peuple ». Mais rien ne prouve que, parmi les usages encore en cours, les usages *qualificatifs* restent sans influence sur la compréhension de l'expression par les locuteurs : « connu et apprécié par le peuple » (« un acteur populaire »), « commun et vulgaire » (« étymologie populaire »).

On peut même soutenir que des usages contemporains de « populaire » revisitent des acceptions, relationnelles ou qualificatives, historiquement attestées mais aujourd'hui disparues. Les auteurs signalent ainsi aux XVI^e et XVII^e siècles un sens relationnel perdu : « épidémique », en parlant d'une maladie. Or il nous semble bien qu'un fantôme de contamination vertueuse parcourt les discours sur l'éducation populaire : c'est par la mise en présence, la diffusion extra-institutionnelle que devrait se réaliser l'éducation de tous, plutôt que par un appareil d'enseignement formel – charge seulement aux éducateurs populaires d'installer des *foyers* de contamination (métaphore récurrente incarnée dans le modèle de l'équipement socio-éducatif : MJC, centre social, foyer de jeunes travailleurs...). L'autre sens oublié de « populaire », qualificatif celui-là, est « simple, naturel, sans prétention » ; opposé à l'abstrus et au pédant, il est le versant positif du « vulgaire ». Il faut rapprocher ce sens d'une acception disparue de « popularité » : la « popularité » d'un individu et en particulier d'un Prince, pouvait encore, jusqu'aux années 1790, désigner sa « "bonté", la générosité dont il fait preuve, le souci qu'il prend du bien du peuple, les qualités de compréhension et de largesse qui lui sont reconnues, première forme d'une renommée "populaire", puisque c'est par là que le terme glissera vers son sens moderne »¹⁰⁹. Deux sens qui continuent peut-être de jouer dans les discours sur l'éducation populaire : l'éducation, pour se montrer généreuse, ouverte et bienveillante là où le système scolaire suppose toujours sélections et classements, et se transmettre de manière « épidémique », par contiguïté, dans le peuple, doit sacrifier toute sophistication inutile. Parmi les plus récents discours sur l'éducation populaire, l'opération « I love

¹⁰⁸ Inge BARTING et Michèle NOAILLY, « Du relationnel au qualificatif : flux et reflux », *L'Information grammaticale*, n°58, juin 1993, p. 27-32. L'article s'attache au vaste ensemble des adjectifs qui s'avèrent tantôt relationnels (auxquels on peut substituer leur nom sous-jacent comme complément du nom recteur, et qui n'admettent pas d'adverbe), tantôt qualificatifs (qui ont les propriétés inverses), pour constater entre ces deux acceptions des flux et reflux plutôt qu'une évolution mécanique. L'approche d'Alice Krieg-Planque s'inscrit au contraire dans une tradition qui réfute la distinction relationnel/qualificatif elle-même. Nous avons tendance à favoriser, pour une approche discursive, la deuxième attitude, qui n'approche pas les usages observés au prisme d'une typologie pré-établie ; mais ce débat, où nous n'avons de toute façon aucune compétence pour intervenir, ne semble pas déterminant pour l'approche sociologique et historique qui nous intéresse.

¹⁰⁹ Maurice TOURNIER, « Les retournements de *popularité* », p. 241-249, in *Des mots en politique. Propos d'étymologie sociale* vol. 2, *op. cit.*

Éduc' pop' » se caractérise ainsi par l'emploi de tournures supposées simples, accessibles, éloignées des prétentions du vocabulaire scientifique, technocratique ou militant¹¹⁰.

Seuls certains adjectifs dénominaux sont concernés par le deuxième niveau d'ambiguïté. Ici, la sous-détermination relationnelle (quel rapport entre cet adjectif et ce nom ?) se double d'une sous-détermination énonciative (qui assume de proférer l'adjectif et donc son nom sous-jacent ?). La chose est claire lorsque l'adjectif concerné dérive d'un nom généralement considéré comme inadéquat, désignant une entité à l'existence douteuse. Ainsi d'« ethnique » dans « purification ethnique » : le locuteur laisse en général au récepteur le soin d'accorder ou non foi en l'existence d'une chose nommée « ethnique », en Yougoslavie du moins. Dans le cas du « populaire », c'est l'existence, la nature, l'unité du « peuple » que le locuteur laisse à l'interprétant le soin d'établir pour son propre compte. Sans doute peut-on constater que la plupart des locuteurs qui évoquent l'« éducation populaire » partagent la croyance dans l'existence de quelque chose comme le peuple, et lui assignent une valeur positive ; mais ce caractère généralement confiant et positif de la formule, qui l'oppose à la méfiance qui prévient doublement contre la formule « purification ethnique » (à cause de l'« ethnique » mais aussi de la référence à la « pureté »), n'ôte pas à l'adjectif « populaire » son ambiguïté énonciative. Ainsi le fait d'employer volontiers l'adjectif « populaire » mais d'évoquer très rarement, dans les dernières décennies, le « peuple », est à verser au crédit de l'ambiguïté énonciative de l'adjectif : les locuteurs se défont sur les interprétants de la question de l'existence de ce que désigne le nom sous-jacent. Que les maigres usages contemporains du « peuple » se rencontrent surtout dans des discours à gauche de la gauche, alors que la foi en l'« ethnique » provient de l'extrême-droite, n'importe pas ici ; ce qui est frappant est leur statut d'indicible – que cet indicible se colore plutôt, majoritairement, de désillusion amère ou satisfaite (le « peuple », illusion passée comme censément la révolution) ou de répugnance

¹¹⁰ Voir les pages <http://www.iloveeducpop.fr>, <http://www.facebook.com/iloveeducpop> et <http://www.twitter.com/iloveeducpop> et l'ouvrage *10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire* (Damien CERQUEUX et Mickaël GARNIER-LEVALLEY (dir.), *op. cit.*). On ajoutera que l'adjectif « populaire » tend de plus en plus, à droite du champ politique, à contourner le stigmatisme pesant sur le « populisme » tout en jouant sur l'opposition, habituelle à l'extrême-droite, entre le pays réel et les élites intellectuelles. Ainsi du collectif de la « droite populaire », passerelle entre l'extrême-droite et la majorité parlementaire UMP. Le « populaire », en plus d'une source de légitimité démocratique (usage relationnel de l'adjectif) et d'une prétention à la reconnaissance effective des masses (usage qualificatif), joue ici sur les vertus de simplicité des évidences xénophobes et autoritaires, opposées aux ratiocinations intellectuelles, notamment sociologiques ou historiques – Déborah Cohen, comparant les temps présents au premier XVIII^e siècle, souligne bien la « haine de la sociologie dispositionnelle » animant des discours dominants essentialistes et répressifs (*La nature du peuple, op. cit.*, p. 243-245). On retrouve là le sens disparu des dictionnaires, mais sans doute jamais totalement enseveli, que signalent Inge Barting et Michèle Noailly. (Mentionnons aussi, en janvier 2012, les explications embarrassées de Christian Estrosi, à propos de sa description du Fouquet's, lieu de la célébration de la victoire de Nicolas Sarkozy en 2007, en « brasserie populaire ».)

réelle ou affectée (« l'ethnie » aussi indicible que la « race »).

« Populaire » entretient donc, comme tout adjectif dénominal, un lien incertain au « peuple » ; et de surcroît, comme certains d'entre eux seulement, son usage est difficilement assumé, parce qu'objet de conflits de représentation. Ce sont à peu près les mêmes propriétés que repère Bourdieu dans son article de 1983, « Vous avez dit "populaire" ? »¹¹¹. L'équivocité : « populaire », au-delà des rationalisations que constituent inévitablement les dictionnaires, renvoie plus profondément à différentes *images*, très variables selon le nom avec lequel il est associé. Ainsi, l'expression « langue populaire » renverra implicitement au « milieu », aux « durs » et aussi aux « ouvriers indigènes de souche citadine », alors qu'en seront arbitrairement exclus paysans, petits commerçants ou ouvriers immigrés. La « culture populaire », en revanche, écartera le « milieu » en faisant difficilement cohabiter ouvriers et paysans. C'est à ces derniers exclusivement que renverront enfin les « arts populaires ». Selon les termes qualifiés, « populaire » se réfère implicitement, et donc d'autant plus sûrement, à différentes catégories de population, c'est-à-dire d'abord à différentes représentations de ces catégories – tant le « peuple » est essentiellement objet de discours publics venus de l'extérieur.

Le statut d'enjeu de légitimité, ensuite : ces qualifications partielles et implicites sont en effet

« ... protégées de l'examen par le fait que toute analyse critique d'une notion touchant de près ou de loin au "peuple" s'expose à être immédiatement identifiée à une agression symbolique contre la réalité désignée – donc immédiatement fustigée par tous ceux qui se sentent en devoir de prendre fait et cause pour le "peuple" et de s'assurer ainsi les profits que peut ainsi procurer, surtout dans les conjonctures favorables, la défense des "bonnes causes" »¹¹²

Cette protection de l'adjectif « populaire » par les porte-paroles autodésignés du « peuple » était sans doute plus évidente au début des années 1980, lorsque le sociologue devait s'affronter au discours d'un PCF encore puissant, d'un Parti socialiste dont la conversion idéologique et terminologique n'était pas achevée, des organisations représentant la queue de comète du « gauchisme » ou d'une myriade d'associations (socio-)culturelles naviguant entre ces affinités. Dix ans plus tard, au début des années 1990, les discours publics n'offraient à vrai dire plus guère de références au « peuple » à défendre ou à critiquer. Mais dix ans plus tard encore, au début des années 2000, l'adjectif « populaire » refait des apparitions significatives, certes très loin de son caractère consensuel et intellectuellement hégémonique d'autrefois, et plutôt sous la forme d'une lutte contre l'oubli des classes populaires et la stigmatisation médiatico-politique du « populisme »¹¹³ – mais suffisamment, en tout cas, pour conférer à certaines

¹¹¹ Pierre BOURDIEU, « Vous avez dit "populaire" ? », article cité.

¹¹² *Ibid.*, p. 133 de la réédition dans *Langage et pouvoir symbolique*.

¹¹³ Annie COLLOVALD, *Le « Populisme du FN », un dangereux contresens*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2004. Pour un tour d'horizon de la notion de populisme, au-delà de son usage dominant, acritique et péjoratif, comme de sa récusation

locutions – « éducation populaire » au premier chef – un caractère inattaquable.

L'article de Bourdieu, qui vise essentiellement l'idée de « langue populaire », est bien sûr loin d'explorer tous les noms que l'adjectif peut qualifier, et qui en retour sont censés en préciser la référence. Tous les usages de « populaire » ne renvoient évidemment pas à une fraction ou une autre des « classes populaires » : certaines visent manifestement le « peuple » comme ensemble de la société, source d'une légitimité politique consensuelle et non groupe dominé à défendre. Pour rebattre que soit l'opposition entre les définitions du peuple comme nation ou comme « la classe la plus nombreuse et la plus pauvre » (Saint-Simon), il faut pourtant la signaler, car elle atteste d'un statut ambigu que le statut d'adjectif dénominal ne contribue en rien à débrouiller : d'un côté les classes populaires (le prolétariat, les couches laborieuses...) sont à l'évidence une catégorie, un des éléments d'une *summa divisio* profane ou savante ; de l'autre le Peuple est le tout de la société, donc une méta-catégorie. Cette ambiguïté statutaire s'ajoute aux deux propriétés déjà relevées.

Il est surtout remarquable que Bourdieu ne traite pas de l'« éducation populaire » parmi les exemples qu'il développe, pourtant très proches : « langue », « culture », « art » et « religion » « populaires ». Il est vrai qu'« éducation populaire » cadre mal dans l'analyse de Bourdieu : difficile de dire à quelle fraction des classes populaires, ou d'ailleurs à quel tout du « peuple » elle renvoie. Ce brouillage est d'abord d'origine conjoncturelle. Le début des années 1980 s'inscrit dans un tournant en ce qui concerne les images associées à l'éducation populaire : à l'ouvrier autodidacte des années 1960 ou à la « jeunesse » relativement indifférenciée des années 1970 n'a pas encore tout à fait succédé le « jeune » – entendons le jeune homme « issu de l'immigration » et habitant les quartiers populaires périphériques – ciblé depuis lors par les politiques sociales autant que répressives. Mais ce moment transitoire n'explique pas à lui seul que l'« éducation populaire » n'ait pas constitué un bon exemple pour la thèse de Bourdieu. Au contraire de l'art, de la religion, de la langue et même de la culture populaires, l'éducation populaire est un concept explicitement normatif : un idéal à poursuivre, des méthodes à appliquer, des moyens à utiliser. Son versant descriptif renvoie lui-même à l'ensemble des organisations affirmant poursuivre ce but (le secteur Jeunesse et Éducation populaire) et certainement pas à l'ensemble des processus éducatifs, formels ou informels, à l'œuvre dans les classes populaires : on n'a jamais rencontré cette interprétation au cours de cette recherche, sinon de la part d'un interlocuteur profane qui, ignorant totalement la formule, avait cru que la présente thèse portait sur les zones d'éducation prioritaire¹¹⁴. Là où les expressions descriptives renvoient logiquement, même

hypercritique, voir le numéro « Populismes » de *Critique* (n°776-777, janvier-février 2012), en particulier les contributions de Marie-Anne PAVEAU sur les usages du terme et de Laurent JEANPIERRE sur les populismes épistémologiques.

¹¹⁴ Ce caractère principalement descriptif paraîtra, on y reviendra, moins évident dans le cas de la « culture populaire » ; mais on constatera dès le milieu des années 1960 le glissement de cette expression, temporairement très proche de

implicitement, aux sous-ensembles des classes populaires qui sont supposés en être les porteurs, la formule « éducation populaire », normative, peut renvoyer aussi bien aux éduqués qu'aux éducateurs. Cette ambiguïté explique que l'expression se dérobe partiellement au décryptage proposé par Bourdieu. Si l'« éducation » renforce l'incertitude référentielle du « populaire », ce n'est donc pas seulement qu'il s'agit également d'un terme notoirement polysémique et disputé¹¹⁵, mais aussi qu'elle ajoute aux fractions déjà difficilement conciliables du « peuple » les groupes sociaux qui prétendent éduquer celui-ci¹¹⁶.

2.3.2. « Éducation » + Y

Mais ce degré supplémentaire de brouillage référentiel tient-il essentiellement à l'association de « populaire » et « éducation » ou bien est-il une propriété plus générale de ce nom lui-même ? « Éducation » présente en effet des propriétés très comparables à celles de « populaire ».

Pour des raisons morphosyntaxiques, d'abord : la nominalisation, production d'un nom à partir d'un verbe, laisse planer l'inconnu sur les acteurs du procès que le substantif désigne. Cette sous-détermination explique que, à l'instar du peuple de « populaire » qui s'incarne différemment selon le nom qualifié, le procès visé par « éducation » varie essentiellement selon l'adjectif qui s'y ajoute. Les dictionnaires lestent ainsi l'éducation d'une profusion d'adjectifs et de compléments du nom. Ainsi, on relève dans l'index du *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* :

éducation affective et sexuelle, artistique, civique, cognitive, comparée, compensatoire, domestique, à l'environnement, familiale, fonctionnelle, formelle, à l'information, informelle, intégrale, manuelle et technique, morale, multiethnique, musicale, nationale, nouvelle, à l'orientation, parentale, parallèle, permanente, de la personne, physique et sportive, populaire, précoce, religieuse, pour la santé, sociale, spécialisée, spontanée, surveillée, pour tous.¹¹⁷

Populaire n'est de ce point de vue qu'un adjectif parmi des dizaines¹¹⁸. Et il serait facile, quoique

l'« éducation populaire », vers un usage descriptif, d'ailleurs fort discuté, en histoire, anthropologie ou sociologie.

¹¹⁵ Quoique l'opposition canonique entre « instruction » et « éducation », prisée des discours contemporains sur l'école et ses missions, soit sans doute historiquement moins tranchée et fondamentale que l'on veut bien le croire. Cf *infra*, chap. 1

¹¹⁶ L'autodidaxie populaire constituant un cas-limite qui simplifie considérablement l'interprétation de la formule – au prix d'un regard mythologique sur l'histoire des pratiques. Cf *infra* la critique démystificatrice de l'*Histoire de l'éducation populaire* de Bénigno Cacérés (*op. cit.*) au tournant des années 1970-1980.

¹¹⁷ Philippe CHAMPY et Christiane ETÈVE (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, 2005.

¹¹⁸ Il faudrait en toute rigueur montrer, sur un corpus comme FRANTEXT, quelle proportion des usages d'« éducation » s'accompagne d'un adjectif et surtout comparer ce taux à celui d'autres noms (mais lesquels choisir ?)

fastidieux, de montrer que les images de l'éducation – ou plutôt des lieux, individus, objets, gestes... dans lesquels elle s'incarne – peuvent au gré des qualificatifs varier du tout au tout.

Mais notre exemple est biaisé, dira-t-on : l'ouvrage considéré étant précisément un dictionnaire de l'éducation, n'est-il pas inévitable et donc insignifiant qu'il fasse une grande place aux avatars munis d'un adjectif de celle-ci. Inévitable ? Bien des dictionnaires spécialisés ne décrivent pas autant de figements comportant leur objet même : un *Dictionnaire des mouvements sociaux*¹¹⁹, par exemple, ne comprend qu'une notice « nouveaux mouvements sociaux ». Il est vrai que l'objet du dictionnaire est ici une séquence complexe, que tout l'ouvrage est censé explorer. Ce dernier ne comprend pas de notice « mouvement(s) social(aux) » tout court, alors que le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* offre bien une notice « éducation » (et « formation » également, du reste). La profusion des notices « éducation X » et l'existence d'une notice « éducation » sans plus sont évidemment liées. C'est parce que l'« éducation » se diffracte en une multitude de formules où presque tout le poids référentiel est porté par l'adjectif ou le complément du nom qu'une notice visant à sauvegarder l'unité du substantif isolé s'avère nécessaire – une notice que l'on confiera, significativement, à des philosophes, spécialistes des idées générales¹²⁰.

Or cette diffraction, qui appelle une réunification, n'est elle-même que la rançon du statut de l'objet. D'un côté l'éducation apparaît en effet comme une catégorie au sens fort, un niveau maximal de découpage des objets : de quoi un dictionnaire de l'éducation serait-il un sous-dictionnaire ? De quoi la 70^e section du Conseil national des universités, les « sciences de l'éducation », seraient-elles un sous-ensemble ? Des sciences sociales, sans doute : mais la « société » est-elle une catégorie ou bien déjà tout l'Être ? D'un autre côté, en effet, l'ampleur de l'éducation s'étend virtuellement à n'importe quel aspect de la vie sociale : à l'état informel, l'éducation permanente est un constat plus qu'un mot d'ordre. L'éducation est donc à la fois la catégorie et l'être, la réalité elle-même. Ce statut incertain entre la catégorie et l'être contribue évidemment grandement à confier toute la charge référentielle aux adjectifs et compléments du nom : pris isolément, « éducation » est aspirée vers une définition si englobante qu'elle déborde nécessairement de son statut de catégorie. En termes plus sociologiques, l'éducation, en tant qu'objet de recommandations rationalisées (pédagogie), manifeste bien là qu'elle n'est jamais, selon le mot de Jean-Claude Passeron, un « bien vacant » :

« ... le pouvoir pédagogique n'est jamais un « bien vacant » dans aucune société ; il est déjà approprié, soit de manière monopolistique, soit de manière concurrentielle, par un ou des pouvoirs sociaux : classes, groupes, institutions, État. Le pouvoir de prédisposer les individus à agir d'une manière déterminée est nécessairement un enjeu disputé entre les différentes forces sociales qui

¹¹⁹ Olivier FILLIEULE, Lilian MATHIEU, Cécile PÉCHU (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris, Presses de Science Po, 2009.

¹²⁰ Ici Michel Soëtard et Jean Houssaye.

tendent, même dans les sociétés occidentales, à élaborer des stratégies de plus en plus conscientes pour se l'approprier : les intérêts pédagogiques des différents groupes ou classes ne sont en effet pas moins antagonistes que leurs intérêts économiques ou politiques... »¹²¹

La chose et le terme même d'« éducation » sont donc trop importants pour qu'aucun des groupes prétendant à la parole et à l'action publiques s'en désintéressent – leurs approches et intérêts s'avérant finalement si divergents qu'un dictionnaire de pédagogie est contraint à multiplier les approches spécifiées en termes de secteur, public, fonction, âge...

2.3.3. Défigement et héritage

L'homologie avec le « populaire » est donc remarquable : nous avons affaire à deux termes qui ne se comprennent que *via* le nom ou l'adjectif qui les précise ; qui une fois isolés désignent à la fois une catégorie aux contours variables et contestés (les classes populaires, l'éducation) et un tout méta-catégoriel (le Peuple, le tout de la vie sociale et psychique) ; et qui s'avèrent tous deux inattaquables (nul ne saurait être ou se dire contre l'éducation ou le peuple). Rien d'étonnant à ce que nous ayons repéré dans « éducation populaire » les mêmes propriétés : celle-ci hérite, par compositionnalité du sens – y compris de l'ambiguïté de celui-ci – des propriétés de ses composantes. Alors que, comme Bourdieu l'a montré, le nom précise l'image sous-jacente à l'adjectif dans « culture populaire » ou « langue populaire », ou que les multiples adjectifs d'« éducation » en délimitent le territoire autrement incernable, ici les propensions sémantiques et morphosyntaxiques à l'ambiguïté des deux composantes s'aggravent mutuellement : pour le dire sans doute un peu trop vite, aucun « X populaire » n'est jamais aussi ambigu que lorsque X est l'« éducation », de même qu'« éducation Y » atteint un sommet d'ambiguïté lorsque Y est « populaire ».

Ce qui ne veut pas dire qu'« éducation populaire » désigne n'importe quoi : il s'agit bien d'un figement formulaire qui renvoie centralement à un ensemble d'institutions, de personnels et de pratiques. Encore faut-il que le figement soit réussi : à cette condition seulement, dira-t-on, l'ambiguïté des composantes peut se faire oublier. Mais précisément, il nous semble que, sauf dans des cas-limites comme le sigle ou l'acronyme, ce n'est que très imparfaitement le cas. L'état actuel de semi-abandon de la catégorie elle-même et le besoin de ses promoteurs de l'explicitier face à des interlocuteurs qui l'ignorent expliquent largement la tendance d'« éducation populaire » au défigement ; mais cette tendance se nourrit probablement des propriétés des termes mêmes. « Éducation » et « populaire » sont des termes à la fois « impossibles » (au sens où l'on dit qu'un individu est « impossible ») et trop inattaquables pour être délaissés : il suffit d'un achoppement sur le figement qui en les associant les domestique pour qu'ils se mettent à fonctionner comme des catalyseurs qui accélèrent la logique de

¹²¹ Jean-Claude Passeron, « Pédagogie et pouvoir », p. 677-679 in *Encyclopaedia Universalis*, Paris, 1974.

l'achoppement et du défigement. En termes un peu plus concrets : le locuteur tenté, face à l'état d'incertaine existence d'« éducation populaire », de profiter de la labilité et du prestige des deux syntagmes simples, le fait au risque permanent d'encourager chez d'autres locuteurs un processus de décomposition et recomposition sans fin, et donc en se privant de toute possibilité de fixer davantage le sens la formule.

2.3.2. Variantes possibles

2.3.2.1. Une matrice des variantes possibles

Bien disposée à l'ambiguïté d'un point de vue sémantique et morpho-syntaxique, « éducation populaire » paraît avoir peu de chances de disposer d'équivalents en discours – mais cela reste à établir. Faute, on l'a dit, d'un corpus thématique de taille raisonnable qui permettrait de trancher la question, on peut au moins supposer qu'une expression qui prétendrait au statut de variante (d'équivalent discursif) de l'« éducation populaire » devrait conserver les dispositions sémantiques et morpho-syntaxiques de ces dernières. On peut ainsi construire la matrice des expressions constituant des candidates crédibles à ce statut de variante. Au point de vue lexical, celles-ci devront conserver, sinon l'« éducation » ou le « populaire », du moins deux termes respectivement proches de ceux-ci ; elles devront aussi les associer de préférence sous la forme nominalisation+adjectif dénominal, en général dans le même ordre. Il s'agit ensuite de vérifier si les cases du tableau ainsi construit correspondent à des expressions attestées et la relation qu'elles entretiennent à celle qui fait l'objet de notre recherche.

| | éducation | (équivalent 1) | (équivalent 2) | (équivalent n) |
|-----------------|---------------------|--------------------------|----------------|----------------|
| populaire | éducation populaire | (combinaisons à évaluer) | | |
| (équivalent 1') | | | | |
| (équivalent 2') | | | | |
| (équivalent n') | | | | |

Matrice des expressions voisines d'« éducation populaire » : principe

Bien sûr, identifier les équivalents d'« éducation » et de « populaire » implique de ruser quelque peu – la connaissance de nombreuses combinaisons qu'on sait historiquement intéressantes pousse à ajouter les équivalents nécessaires aux termes proches donnés par les dictionnaires¹²². Mais dans le cadre d'une démarche qui ressortit inévitablement du « bricolage » entre une approche linguistique et une

¹²² On s'inspire librement des articles « éducation », « populaire » et « peuple » du Trésor de la Langue Française, ainsi que de l'article cité d'Inge Barting et Michèle Noailly.

approche discursive fondée sur un corpus et l'expérience de la fréquentation des documents, il est possible de faire un tour d'horizon sémantique raisonnable.

Pour le « populaire », d'abord : en plus des dérivés voisins (le syntagme « du peuple », « populiste », voire l'apocope « pop' »), les équivalents sont à chercher dans plusieurs directions, partiellement superposables :

- Une représentation renvoyant à un principe de légitimité consacré par la Révolution : « public », « national », « civique », plus tard « démocratique », aujourd'hui « citoyen ».
- Une représentation comme la « classe la plus nombreuse et la plus pauvre » (Saint-Simon) : historiquement « prolétarien », « plébéien », « laborieux » ou « des travailleurs/du travail » ; par sectorisation, « ouvrier » ou « paysan » (éventuellement « agricole », « rural ») ; en des termes plus misérabilistes « exploité », « dominé », « opprimé » ; ou en termes d'exclusion plus que de classes *stricto sensu*, « pauvre », « du quart-monde ». Cette représentation se décline en termes culturels, par opposition à la culture légitime : « de masse », « primaire », « élémentaire », « vulgaire »...
- L'alliance entre le peuple démocratique et le peuple dominé s'incarne dans un vocabulaire spécifique au mouvement ouvrier : « social », « socialiste », « syndical », « révolutionnaire »...
- L'extériorité à la culture légitime présente des équivalents en termes d'âge, de temps, de statut (amateur *vs* professionnels) plutôt que de classe : « permanent », « informel », « tout au long de la vie », « continu », « du temps libre », « pour tous », « des adultes »...

Pour l'« éducation », ensuite : outre les dérivés immédiats (« éducateur », « éducatif »...), on retient ainsi des équivalents généraux (« instruction », « culture », « formation »), des méthodes (« enseignement », « pédagogie »), des institutions (« école », « université ») et ou des secteurs (« art(s) », « science(s) » voire « théâtre », « littérature »...) Le trait commun de ces différents éléments étant de se déployer dans la *scholè*, le temps libéré des contraintes pressantes de la vie, il faut y ajouter « loisirs » et « temps libre » – expression également présente dans la liste des équivalents de « populaire ».

En combinant lignes et colonnes, on obtient ainsi une longue liste de combinaisons potentielles, qu'il est certes inutile de développer ici mais qui s'est avérée heuristique pour situer « éducation populaire » dans son environnement lexical à différentes périodes¹²³.

2.3.2.2. Les N-grammes de Google : un outil pour une histoire comparée des formules

Avant que nous entrons dans le vif du sujet, un outil permet d'établir, de manière hypothétique et

¹²³ L'exploitation systématique d'une telle matrice supposerait bien sûr un travail collectif.

provisoire, qu'une telle liste ne comprend pas de variante d'« éducation populaire » sur l'ensemble de l'existence discursive de celle-ci : il s'agit du « Google Books Ngram Viewer » (<http://ngrams.googlelabs.com>). Rendu disponible en décembre 2010, cet outil repose sur la construction, pour plusieurs langues, d'une liste de tous les N-grammes (séquences de N mots ou signes de ponctuation, avec $1 \leq N \leq 5$) effectivement rencontrés dans au moins 40 livres différents tirés du corpus Google Books. Pour chaque N-gramme, est précisé à chaque année le nombre d'occurrences, ainsi que le nombre de pages et de livres différents concernés. Le Ngram Viewer permet de tracer la courbe de la prévalence *relative* (en pourcentage des occurrences de tous les N-grammes retenus dans la langue concernée) d'un ou plusieurs N-grammes, sur une période donnée. À cause de la relative maigreur de la production imprimée, ou du moins numérisable avec succès, avant le XIX^e siècle, les résultats anciens sont à prendre avec prudence : pics spectaculaires mais dépourvus de sens, sensibilité aux grossières erreurs de datation qui ne sont pas rares dans le corpus. Mais pour le reste, les reproches faits au corpus Google Books à propos d'une recherche qualitative (métadonnées imprécises voire aberrantes, notamment) sont ici beaucoup moins prégnants. Les courbes produites, sur un grand nombre de sujets, vérifient largement non seulement des intuitions (ce qui ne serait qu'un argument circulaire), mais aussi des recherches approfondies sur l'histoire de tel ou tel séquence linguistique. Sans doute permettent-elles également de produire des hypothèses nouvelles ; ici, découvrant cet outil alors que la présente recherche était très avancée, nous lui avons surtout demandé de donner à voir les destins croisés de différentes expressions¹²⁴.

2.3.2.3. Une expression sans variante pérenne

La courbe d' « (é/E)ducation populaire » (illustration 2) n'a pas grand sens prise isolément¹²⁵. Ses fluctuations nous serviront plus loin à établir les séquences pertinentes pour son étude dans les chapitre 2 et 3. Pour ce qui nous occupe ici – évaluer les chances de telle ou telle séquence de fonctionner

¹²⁴ Pour plus de détails, voir le site <http://www.culturomics.org> et cet article : Jean-Baptiste MICHEL *et alii*, « Quantitative analysis of culture using millions of digitized books », *Science*, prépublié en ligne le 16 décembre 2010 (<http://www.sciencemag.org/content/early/2010/12/15/science.1199644>). Pour un point de vue critique, voir notamment Francis CHÂTEAUREYNAUD et Josquin DEBAZ, « Prodiges et vertiges de la lexicométrie », 23 décembre 2010, <http://socioargu.hypotheses.org/1963>. Le principal problème de cet outil réside, à nos yeux dans la relative opacité qui préside à la constitution du corpus ; toutefois les résultats nous semblent suffisamment solides pour intégrer, prudemment, les courbes des N-grammes parmi d'autres éléments empiriques.

¹²⁵ Les graphes suivants sont tirés de Google N-gram Viewer, consulté en janvier 2011. Indispensable pour visualiser des tendances au-delà des variations annuelles non significatives, le lissage est toujours de 3, c'est-à-dire que pour une année donnée, la valeur affichée est la moyenne de cette année elle-même et des trois années antérieures et postérieures (donc de sept années). L'interface de Google N-gram Viewer ne permet malheureusement que de superposer et non de cumuler des courbes.

comme une variante d' « éducation populaire », qu'il faudrait donc étudier aussi systématiquement – la courbe nous donne déjà un intervalle et une allure : les candidates au statut de variante devraient déjà s'aligner peu ou prou sur ces données.

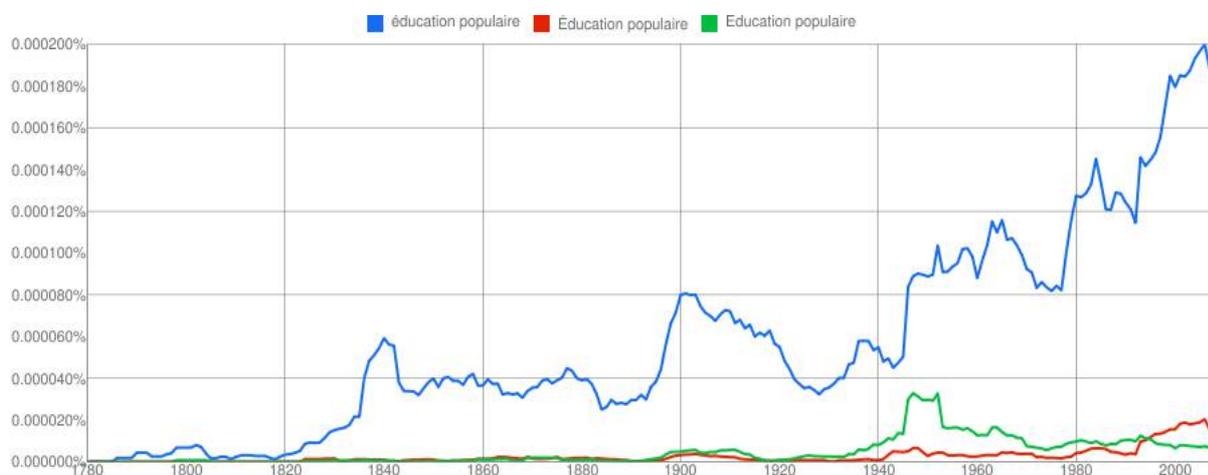


Illustration 2: Courbes des N-grammes d'« éducation/Éducation/Education populaire »

Remarquons d'emblée l'écart entre la longévité de l'expression « éducation populaire » et le caractère temporaire et/ou manifestement sectorisé de presque toutes les combinaisons qui prétendraient au statut de variante. Le corpus atteste qu'« éducation populaire » court au moins depuis les années 1780 et une recherche en texte intégral *via* Google Book Search permet même de remonter aux années 1720 (*cf* chap. 2). L'expression, malgré d'importantes variations sur lesquelles nous reviendrons, demeure d'un usage soutenu depuis les années 1840.

Or rares sont les expressions considérées à montrer une telle longévité – et cela, même si l'on se limite à la période pendant laquelle, comme nous l'expliquerons, « éducation populaire » constitue bien une formule autonome (depuis les années 1890).

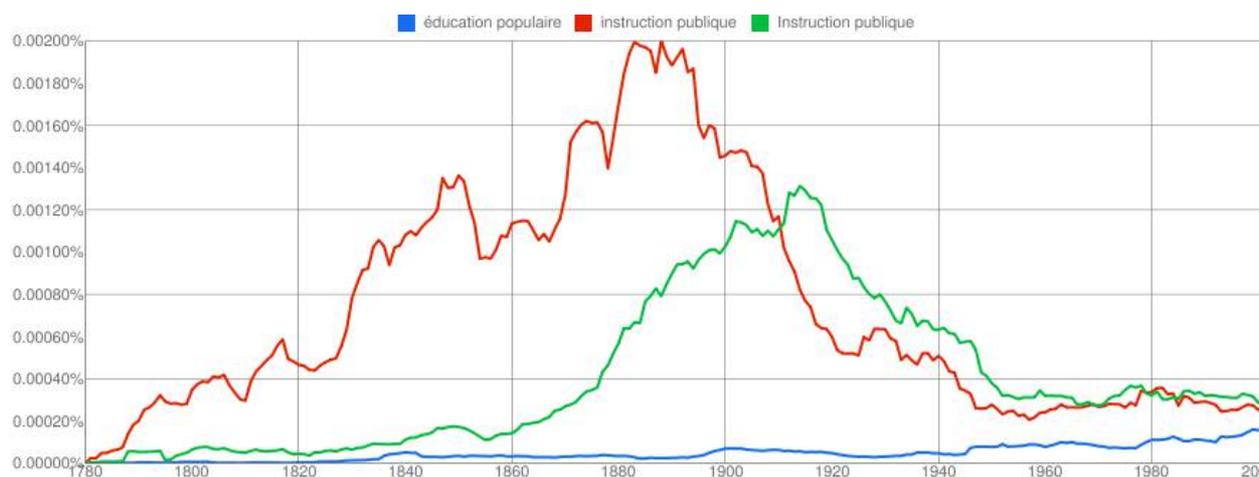


Illustration 3: Courbes des N-grammes d'« éducation populaire » et « instruction/ Instruction publique »

Les candidats les plus durables sont représentés par le couple « instruction publique »-« éducation nationale ». Le graphe d'« instruction publique » (Illustration 3) montre l'extrême marginalité de l'« éducation populaire » par rapport à celle-ci, sauf dans les dernières décennies.

Le graphe d'« éducation nationale » est moins lisible (illustration 4), notamment du fait de la capitale accentuée en début du mot¹²⁶, mais montre un décrochage tout aussi évident. Il est clair que l'institutionnalisation administrative de l'Instruction publique, remplacée en 1932 par l'Éducation nationale¹²⁷, confère à ces expressions un statut à la fois beaucoup plus important, et en même temps décalé et trop étroit par rapport à une catégorie faiblement institutionnalisée et historiquement définie comme extracolaire.

¹²⁶ Google Ngrams Viewer est sensible à la casse et distingue les voyelles capitales accentuées, pour peu bien sûr que celles-ci aient été effectivement imprimées et correctement reconnues. Quel que soit le mot concerné, les occurrences non accentuées déclinent au profit des versions accentuées à partir des années 1980, les pratiques typographiques s'améliorant sur ce point.

¹²⁷ Pierre-Eugène Muller, « De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots*, décembre 1999, N°61, p. 149-156.

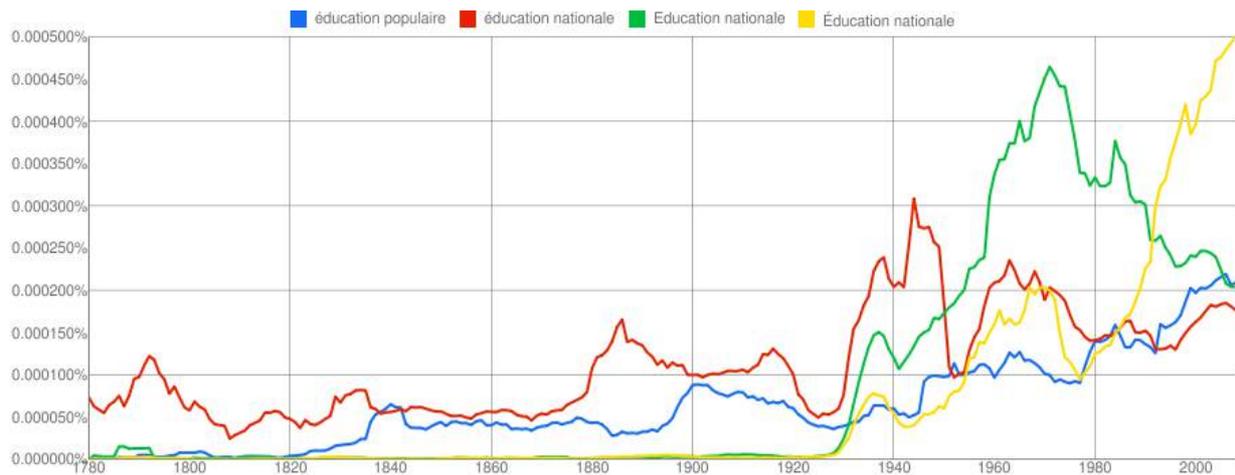


Illustration 4: Courbes des N-grammes d'« éducation populaire » et « éducation/Éducation/Education nationale »

La plupart des combinaisons comportent de toute façon un terme dont l'usage, dans un sens pour nous pertinent, est trop récent, que ce soit en position d'adjectif (« permanent », « continu ») ou de nom (« culture », « formation », « temps libre/loisirs »). Pour ne prendre que trois combinaisons dont nous aurons à reparler par la suite de manière qualitative (« culture populaire », « éducation permanente » et « formation continue »), on constate dans tous les cas un développement bien plus tardif (respectivement après-guerre, au milieu des années 1950 et dans le courant des années 1960) et des destins très nets et très différents de celui de l'« éducation populaire » : développement spectaculaire dans les années 1970 puis stagnation voire déclin (« culture populaire »), succès rapide puis net déclin après le milieu des années 1970 (« éducation permanente »), conquête progressive d'une position dominante (« formation continue ») (illustration 5).

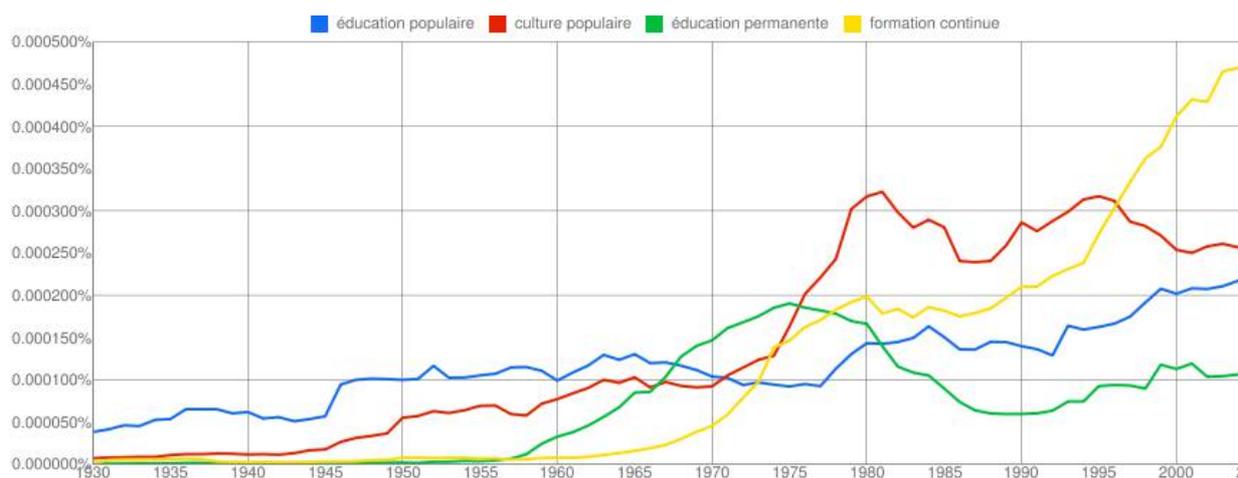


Illustration 5: Courbes des N-grammes d'« éducation populaire », « culture populaire », « éducation permanente » et « formation continue »

D'autres termes sont à l'inverse entraînés dans le déclin d'un de leur composant. Ainsi de l'« instruction » pour les noms, qui décline à partir des années 1930, à l'état isolé (ce qui s'expliquerait en partie par le remplacement administratif de l'Instruction publique par l'Éducation nationale), mais encore en composition : « instruction populaire », d'usage plus courant qu'« éducation populaire » au cours du XIX^e siècle, est rattrapée par celle-ci dans les années 1890 et définitivement marginalisée dans les années 1930 (illustration 6).

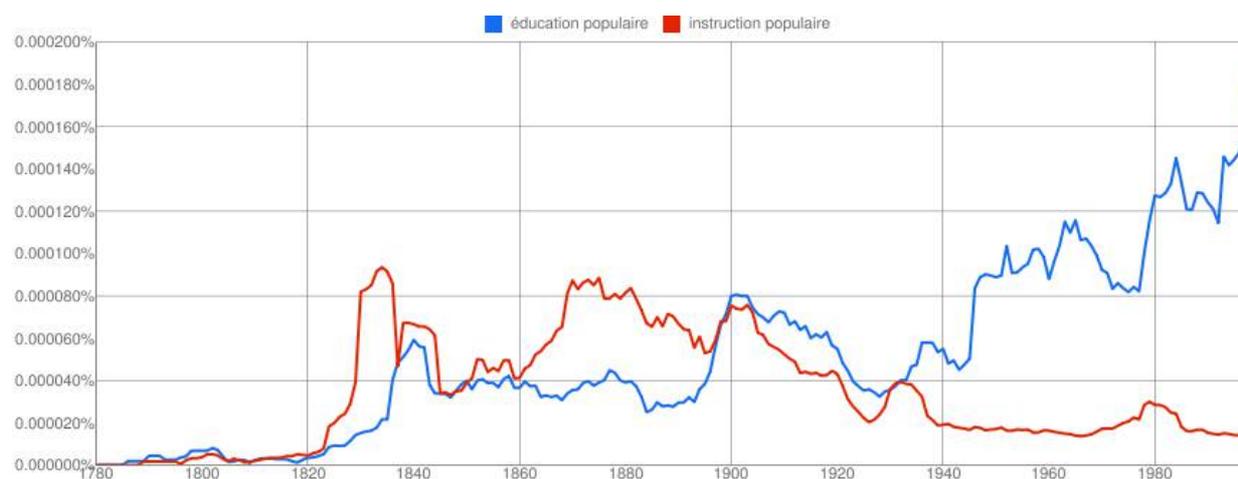


Illustration 6: Courbes des N-grammes d'« éducation populaire » et « instruction populaire »

C'est aussi le sort, en position d'adjectif, de toute une série de termes liés au mouvement ouvrier, rapidement démonétisés par l'annonce d'une moyennisation de la société jusqu'aux années 70, puis

dans les années 1980 par le discrédit brutal des références socialistes ou syndicales. C'est bien sûr le cas d'« ouvrier ». L'« éducation ouvrière », dont la courbe suit celle d'« éducation populaire » dans les années 1930, est à nouveau distancée faute d'entrer dans un vocabulaire institutionnel dominant, et décline à partir des années 1980, restant complètement à l'écart du regain discursif que nous étudions ici (illustration 7).

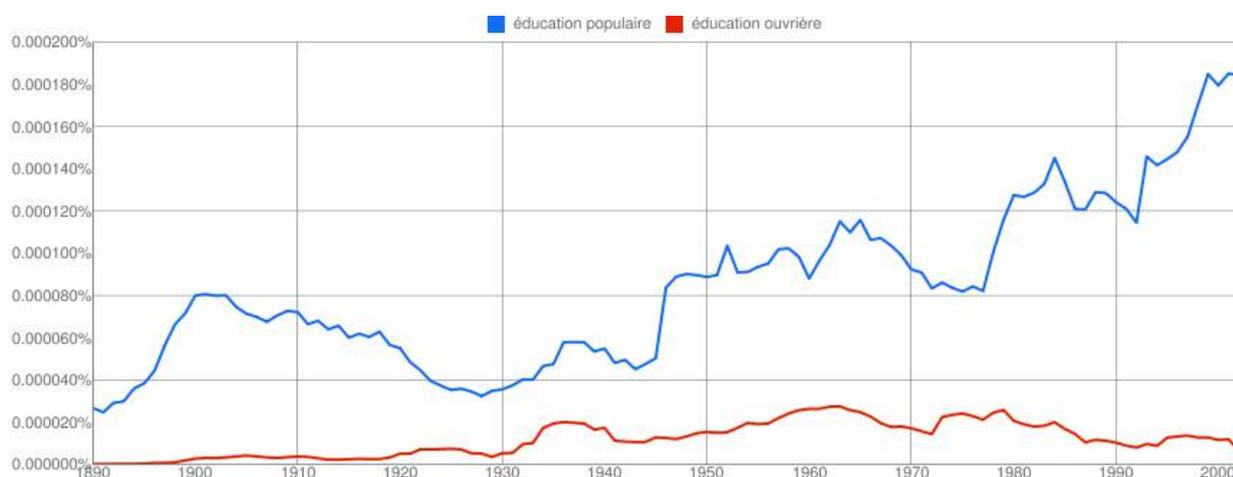


Illustration 7: Courbes des N-grammes d'« éducation populaire » et « éducation ouvrière »

Il en va de même du « peuple ». « Éducation du peuple », l'expression la plus évidemment candidate au statut de variante d'« éducation populaire », en est effectivement très proche jusqu'à la fin du XIX^e siècle, mais décroche alors pour une vingtaine d'années, puis définitivement dès l'après-guerre (illustration 8).

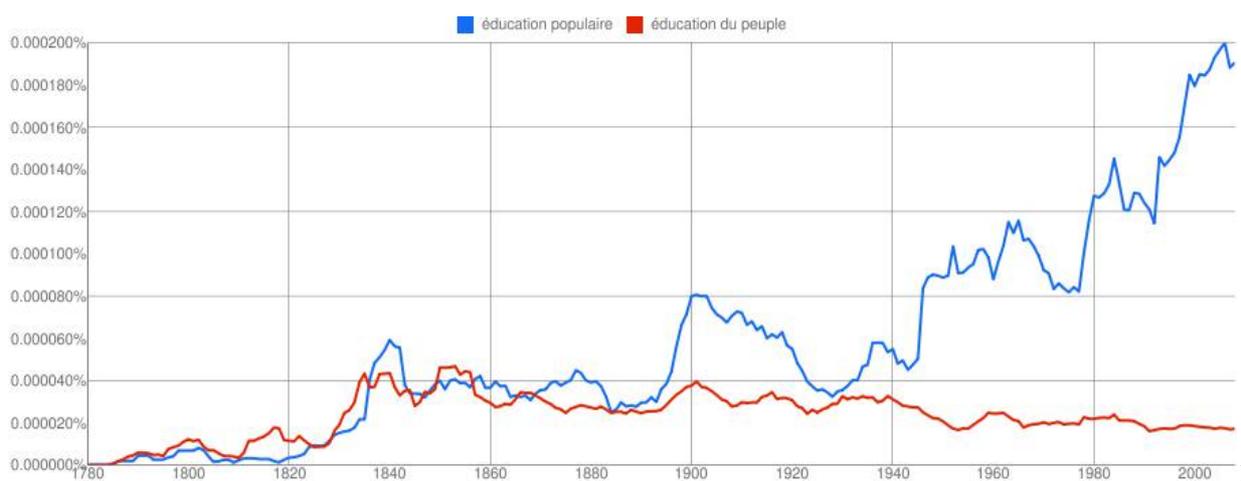


Illustration 8: Courbes des N-grammes d'« éducation populaire » et « éducation du peuple »

Si « éducation du peuple », on va le voir, peut constituer une variante jusqu'à la fin du XIX^e, c'est

« éducation sociale » qui paraît ensuite jouer ce rôle jusqu’aux années 1920, avant de « décrocher » à son tour (illustration 9) :

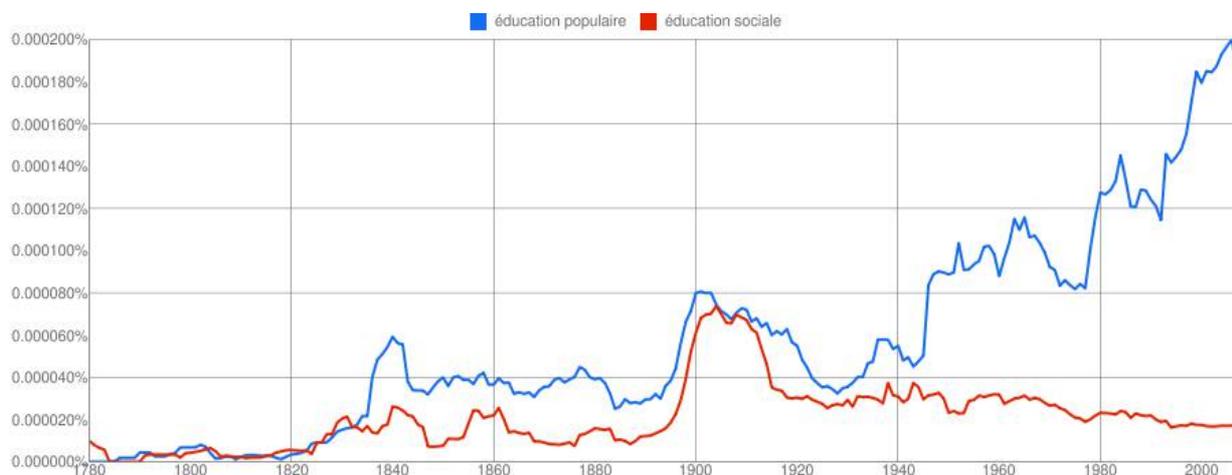


Illustration 9: Courbes des N-grammes d’« éducation populaire » et « éducation sociale »

« Culture populaire », on y reviendra (chap. 3), est un équivalent acceptable de l’après-guerre aux années 1960. Mais cette expression demeure nettement moins employée qu’« éducation populaire » même pendant cette période (illustration 5). Après les années 1960, si les expressions concurrentes ne manquent pas (éducation permanente, animation, animation socio-culturelle...) aucun équivalent approximatif n’apparaît. Ainsi, non seulement aucune expression ne semble donc d’usage assez précoce, assez durable et assez régulier pour constituer une variante ou une concurrente d’« éducation populaire » sur l’ensemble de son existence, que ce soit en tant qu’expression ou en tant que formule *stricto sensu*, mais même les chances de voir se développer une variante diminuent au cours du temps, et au fur et à mesure que l’« éducation populaire » s’institutionnalise, se chargeant de significations passées et d’éléments mémoriels. On constatera du reste l’imperfection des variantes temporaires elles-mêmes au moment d’aborder les périodes concernées (« éducation du peuple » avant 1895, « éducation sociale » de 1895 aux années 1920, « culture populaire » de l’après-guerre aux années 1960).

4. Deux cycles et plus ?

Nous l'avons dit, « éducation populaire » nous apparaît comme une quasi-catégorie, ce « quasi » recouvrant une série d'autres préfixes : crypto- (catégorie ignorée, cachée), méta- (au-dessus des catégories même), para- (catégorie dans un autre monde possible), Ur- (catégorie première, originelle), co-, sous-... C'est cette profusion de manières de ne pas être une catégorie au sens fort qui justifie une approche par les seuls discours et donc par la notion de formule, particulièrement adaptée à de tels figements au destin social incertain, ni séquences arbitraires et sans lendemain, ni étiquettes institutionnelles aux usages dépassionnés. Nous avons, d'autre part, montré l'importance d'un très long détour par l'histoire pour comprendre le « retour » actuel de la formule.

Il est temps désormais de réunir ces deux aspects : l'histoire que nous écrivons est en somme l'histoire de la concurrence et de la succession entre ces préfixes, qu'objectivent les achoppements historiquement observés – étant de surcroît entendu, pour couper court, ou du moins tenter de le faire, à toute accusation de délire idéaliste, qu'à travers ces préfixes, construits par le chercheur pour synthétiser des usages historiquement changeants, s'affrontent des groupes sociaux.

Il est bien admis que cette histoire est faite de fluctuations ; encore faudrait-il plus précisément parler de *cycles* au sens fort, c'est-à-dire de séquences homologues dans leur déroulement et leurs éléments (notamment les agents qui y interviennent) et s'enchaînant selon une logique partiellement endogène. Chacun de ces cycles – deux sont achevés, un troisième peut-être amorcé – tourne ainsi autour d'un usage de la formule « éducation populaire » qui se résume par un ou plusieurs préfixes associés à la notion de catégorie, en opposition au préfixe précédent. Chaque cycle se compose d'une phase d'émergence d'un usage de la formule et d'un rapport à la notion de catégorie dominants, d'une phase de consécration et d'une phase de déclin où l'usage et le préfixe ainsi établis de façon dominante se voient contestés ou abandonnés. À chaque cycle, enfin, correspond l'émergence d'un ensemble d'agents en même temps qu'à l'exclusion, subie ou revendiquée, de certains autres.

Détailler chacun des deux cycles achevés, revient à donner le plan de la thèse.

Le chapitre 2 traitera donc du premier cycle, qui consacre l'éducation populaire comme une sous-catégorie de la scolarisation – publique et non-confessionnelle principalement, mais aussi privée et catholique. Lors d'une première phase d'émergence, allant des alentours de la Révolution au milieu des années 1890, « éducation populaire » n'est pas tant une formule qu'un élément dans la nébuleuse des manières de nommer l'entreprise de scolarisation publique des classes populaires, quoique les éléments éducatifs extérieurs au temps scolaire *stricto sensu* y occupent une place croissante. À partir de 1894-1895

et jusqu'à la première Guerre mondiale, l'« éducation populaire » est consacrée comme une formule excluant désormais le temps scolaire lui-même, mais toujours subordonnée à l'École, en général publique, mais aussi et par réaction catholique : la formule désigne alors une sous-catégorie dont les agents, instituteurs essentiellement, ne forment pas un groupe professionnel autonome. L'entre-deux-guerres voit la contestation et le déclin de cette subordination, sous l'effet de transformations internes au monde scolaire laïque comme d'attaques venues du mouvement ouvrier et d'auteurs catholiques.

Le chapitre 3 porte sur le deuxième cycle d'existence de la formule : celle-ci est en effet d'abord relancée par à-coups, du Front populaire aux années d'immédiate après-guerre en passant par Vichy. L'usage qui émerge, non sans difficultés et résistances, est alors nettement affranchi à l'égard de l'École. L'avènement de la V^e République et la Planification culturelle ouvrent, depuis la fin des années 1950 jusqu'au début des années 1970 au plus tard, une nouvelle période de consécration paradoxale où l'« éducation populaire » entre dans un lexique d'État aux côtés de la « jeunesse », dans une position de co-catégorie, mais elle se voit concurrencée par des formules alternatives d'apparition récente. Le compromis entre cette consécration et cette concurrence s'incarne dans l'élévation-relégation au rang d'Ur-catégorie, matrice originelle respectée mais invoquée essentiellement au passé. La phase de déclin, à partir du milieu des années 1970 et jusqu'au début des années 1990, conserve le discours au passé tout en discréditant historiquement le caractère mythique de ce statut, ne laissant subsister que quelques discours de relance sans lendemain, voués à la défense des fédérations historiques malmenées.

Le chapitre 4, enfin, montre que les entreprises de relance actuelle se répartissent entre d'une part des relances pionnières, extérieures au cercle des fédérations associatives historiques, apparues à la fin des années 1990 et qui toutes ont disparu ou ont été fortement obérées par leur dépendance au calendrier politique ; et, d'autre part, dans les années 2000, une multitude d'entreprises plus modestes allant de la seule défense nominaliste et corporatiste de l'expression jusqu'à la création de micro-structures radicalisées. Ce qui s'esquisse est une possible, mais incertaine troisième émergence, celle de l'éducation populaire définie comme substitut externalisé à une formation partisane et syndicale désinvestie, oscillant entre un statut de méta-catégorie, espoir d'une déssectorisation des politiques publiques et/ou de dépassement des clivages internes au mouvement social, et para-catégorie, mise en valeur d'une catégorie telle qu'elle aurait pu être mais n'est pas advenue. Il est remarquable que cette possible troisième émergence fasse revenir l'univers de référence exclu lors de la précédente consécration, celui de l'École, enseignants et pratiques d'origine scolaire pesant fortement sur ces nouveaux usages.

**Chapitre 2. Une sous-
catégorie. De la Révolution
aux années 1930**

Entre la Révolution et le milieu des années 1930, l'« éducation populaire » connaît un premier cycle émergence-institutionnalisation-déclin, que confirment à la fois la courbe montrant la prévalence de ce N-gramme, la connaissance historique des débats éducatifs durant cette période et surtout le corpus de documents que nous commencerons ici à analyser. Durant une longue période d'émergence qui court de la Révolution à la fin du XIX^e siècle, l'« éducation populaire » n'est tout d'abord qu'une manière parmi d'autres de nommer l'œuvre d'acculturation des classes dominées ; à ce titre, elle est l'objet d'une convergence conflictuelle entre les différentes fractions de la bourgeoisie ; ses usages spécifiques à venir ne se devinent que dans la place que prennent, dans les discours qui en traitent, l'encadrement extrascolaire des classes populaires. Cet accent spécifique fait le lit de la « campagne postscolaire » qui à partir de 1894, sous l'impulsion de la Ligue de l'enseignement et l'administration de l'Instruction publique, fixe et officialise l'« éducation populaire » comme ensemble des « œuvres complémentaires de l'école publique », c'est-à-dire comme *sous-catégorie* de l'instruction publique. L'étude du tableau caractéristique de cette phase, les *Rapports sur l'éducation populaire* d'Édouard Petit¹²⁸, montre pourtant que l'effort de construction de la catégorie d'éducation populaire se heurte à des limites majeures. Déjà importantes avant-guerre, ces failles s'élargissent dans l'entre-deux-guerres, durant laquelle l'« éducation populaire » décline au profit d'autres termes : « jeunesse », « culture » et références ouvriéristes. La thèse soutenue en 1936 par François Bloch-Lainé, *L'Emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire*¹²⁹, illustre à la fois cette désaffection à l'égard d'une éducation populaire ancêtre dans les premières décennies de la III^e République et les nouveaux enjeux qui s'y substituent.

¹²⁸ Édouard PETIT, *Rapport sur l'éducation populaire*, Paris, ministère de l'Instruction publique, de 1895 à 1916. Pour les références précises dans le *Journal Officiel*, voir la liste des sources.

¹²⁹ François BLOCH-LAINÉ, *L'Emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire*, Paris, éd. du recueil Sirey, 1936.

1. Avant la formule : une préhistoire de l'« éducation populaire »

Si nous pouvons parler, de la fin du XVIII^e siècle à celle du XIX^e, de préhistoire de l'« éducation populaire », c'est parce que cette expression ne se distingue pas encore clairement d'autres locutions désignant l'instruction des classes populaires. Corrélativement, aucun texte ne saurait servir de tableau représentatif des discours de cette longue période : il faut ici synthétiser des discours particulièrement divers par leur source, leur nature, leur objet, leur ampleur et leur diffusion. Mais cette tâche est facilitée par l'impression de stabilité que laisse malgré son hétérogénéité un corpus qui s'étend pourtant sur plus d'un siècle. La catégorie d'éducation populaire, sous la plume des diverses élites qui s'en emparent, renvoie finalement toujours à la même tension entre la nécessité économique et idéologique d'élever le niveau de formation de l'ensemble de la population et spécialement des classes populaires, d'une part, et d'autre part le souci de conjurer un déclassement funeste à l'ordre social. De cette tension, résumée grossièrement par le couple « instruction »-« éducation », découlent des thèmes sans cesse repris, dès les occurrences pourtant rares et plutôt marginales de la période révolutionnaire. Les principaux enjeux sont alors déjà présents, souvent accompagnés de solutions extrêmes qu'on ne retrouvera plus par la suite. Après une interruption correspondant en gros à l'Empire et à la Restauration, ces thèmes sont à nouveau développés à mesure que la tension entre élévation du niveau de formation et préservation de l'ordre moral et social s'accroît, obligeant les auteurs à rechercher une conciliation dont les modalités dépendent globalement des fractions des classes dominantes auxquelles ils appartiennent. Du reste, la tension se résout de plus en plus souvent sous la forme d'une promotion d'un encadrement extrascolaire, qui valide la spécificité du temps scolaire tout en prévenant en amont et en aval ses possibles effets dé-moralisants ou subversifs – glissement qui demeure toutefois incomplet, les discours sur l'éducation populaire incluant encore l'école.

1.1. Occurrences révolutionnaires : une matrice et ses limites

Les occurrences révolutionnaires de l'expression « éducation populaire » sont quasiment les premières de notre corpus. Certes, les premiers usages repérables en dehors des titres d'ouvrages remontent à 1721 et 1736¹³⁰ ; mais ceux-ci, précédés de l'article indéfini, font référence à l'éducation telle qu'elle est censée exister dans le bas peuple, chargée donc de lacunes et de superstitions : « une éducation populaire ». L'« éducation populaire » demeure donc une locution descriptive, plus ou moins

¹³⁰ Jacques PLANTIER, *Réflexions sur l'histoire des juifs*, tome II, Genève, Fabri & Barillot, 1721, p. 218 ; Antoine-Augustin BRUZEN DE LA MARTINIÈRE, *Anecdotes ou lettres secrètes sur divers sujets de littérature et de politique*, s.l., janvier 1736, p. 261. Occurrences signalées par Google Livres.

chargée d'exotisme¹³¹, jusqu'assez loin dans le XIX^e quoiqu'avec un sens moins systématiquement péjoratif à partir des années 1770.¹³²

Sans que disparaissent ces usages descriptifs, y compris péjoratifs, on observe en 1781 un usage normatif, premier « système d'éducation populaire » d'une longue série, sous la plume du futur girondin Brissot :

« Il est tems que ces abus disparoissent, & fassent place à un système raisonné d'éducation populaire. J'en ai tracé le plan dans une dissertation soumise aux lumieres d'une académie respectable ; j'aime à me persuader qu'en le suivant, la lumiere se répandra dans nos campagnes, & qu'en éclairant les esprits, elle préservera les cœurs de la tentation de porter si souvent atteinte aux lois sociales. »¹³³

Sans aller comme Brissot ou d'autres¹³⁴ jusqu'à évoquer un « plan », plusieurs textes contribuent dans les années 1780 à donner à l'expression le sens d'un processus normatif :

« ... je n'ai point eu précisément en vue une éducation populaire »¹³⁵

« ...ne semblent-ils pas avoir regardé comme au-dessous d'eux, de s'occuper de l'Instruction ou de l'éducation populaire, c'est-à-dire, du bonheur moral des trois quarts, au moins, de la race humaine ? »¹³⁶

« Le Souverain actuel, qui trouva le fondement établi pour l'édifice de l'éducation populaire, tâche d'en achever la construction.. »¹³⁷

Ainsi, avant les débuts de la Révolution est établi le sens normatif de l'expression, l'« éducation

¹³¹ « Il s'est conservé parmi le peuple d'Angleterre un usage singulier, qui autrefois en Europe, faisoit partie de l'éducation populaire : les mères conduisoient leurs petits enfans à l'exécution des criminels ; &, de retour à la maison, elles leur donnoient le fouët pour qu'ils s'en souvinssent, & que les leçons qu'elle leur faisoient à ce sujet, demeurassent plus fortement gravées dans leur mémoire. » (Pierre-Jean GROSLEY, *Londres*, t. 1, Lausanne, 1770, p. 302). L'idée d'une éducation populaire par le spectacle du châtement se trouve aussi bien sous cette forme descriptive que – sans le fouet – sous forme de projet, dans le *Préliminaire de la constitution* de Sieyès (juillet 1789) : « Les Tribunaux sont les écoles de l'éducation populaire, & les échafauds en sont les leçons exemplaires et terribles ».

¹³² En 1830, on trouve encore un usage descriptif et positif d'« éducation populaire », précédé de l'article indéfini, dans le discours prononcé par Chateaubriand à la Chambre des Pairs pour défendre la légitimité du Duc de Bordeaux, le petit-fils de Charles X alors âgé de 10 ans : « Dire que cet enfant, séparé de ses maîtres, n'aurait pas le temps d'oublier jusqu'à leurs noms avant de devenir homme ; dire qu'il demeurerait infatué de certains dogmes de naissance après une longue éducation populaire, après la terrible leçon qui a précipité deux rois en deux nuits, est-ce bien raisonnable ? » (*Mémoires d'outre-tombe*, t. 3, 1848, 3^e partie, 2^e époque, livre 12, p. 663-664 [D'après Frantext])

¹³³ Jacques Pierre BRISSOT DE WARINVILLE, *Théorie des lois criminelles*, t. I, Berlin, 1781, p. 73-74.

¹³⁴ *Journal de Paris*, n°56, 25 février 1784, p. 254.

¹³⁵ Samuel de CONSTANT DE REBECQUE, *Catéchisme de morale*, Paris, Lambert & Baudouin, 1783, p. VII.

¹³⁶ Antoine POLIER DE SAINT-GERMAIN, *Du Gouvernement des mœurs*, Lausanne, Jules Henri Pott, 1784, p. 158.

¹³⁷ Joachim Heinrich CAMPE, *Recueil de voyages intéressans pour l'instruction et l'amusement de la jeunesse*, traduit de l'allemand, t. II, Francfort, Jean Philippe Streng, 1787, p. 320.

populaire » comme tâche du penseur et du législateur. Mais c'est seulement la Révolution qui fait entrer l'expression dans des titres d'ouvrages et de discours. Ce n'est pourtant pas par fétichisme de l'antériorité qu'il convient d'examiner avec attention ces occurrences révolutionnaires. Ce n'est pas non plus la croyance en l'éternelle actualité des débats législatifs et conventionnels, hypothèse d'une philosophie néo-républicaine rétive à l'historicisation des textes¹³⁸, qui justifierait de s'arrêter ainsi sur une poignée d'éléments de notre corpus. Il est en revanche remarquable que ceux-ci fassent d'emblée émerger presque toutes les thématiques que reprendront les occurrences du XIX^e siècle. Rien d'étonnant à cela, considérant le rôle que joue la Révolution dans la construction de la représentation du « peuple », d'une part, et des questions éducatives de l'autre. D'un côté, en effet, la Révolution fait brutalement entrer la figure populaire, notamment sous l'apparence du sans-culotte, comme acteur incontournable et majeur d'un récit politique¹³⁹. De l'autre, l'éducation, déjà objet d'âpres discussions dans les décennies précédentes, en matière d'instruction primaire comme sujet des programmes des collèges¹⁴⁰, suscite une extraordinaire profusion de débats, rapports, projets et textes législatifs – à défaut de beaucoup de réalisations concrètes¹⁴¹. Ces thématiques devront attendre d'une part l'irruption d'un mouvement ouvrier relativement organisé autonome et celle du catholicisme social d'autre part, pour se voir profondément renouvelées ; l'association, encore loin d'être figée, entre l'éducation et le populaire, ne sera donc profondément affectée qu'à la fin du XIX^e siècle et même surtout après la Première Guerre mondiale. D'ici là, les quelques occurrences révolutionnaires permettent de cerner d'emblée les principaux enjeux des discours sur l'éducation populaire au XIX^e : en les évoquant bien sûr, mais aussi en marquant des solutions-limites que se garderont bien d'approcher les discours ultérieurs, qui tous partagent la crainte des excès révolutionnaires, quand ce n'est pas de la Révolution

¹³⁸ On pense particulièrement aux travaux de Charles Coutel et Catherine Kintzler sur l'instruction publique selon Condorcet (cf notre article déjà cité, « "Considéré comme l'initiateur..." La référence à Condorcet dans l'éducation populaire »)

¹³⁹ L'importance du peuple et de l'éducation dans le discours révolutionnaire est attestée par l'attention que leur accordent les historiens de l'Équipe « 18^e et Révolution ». Pour l'éducation : Philippe BOURDIN, « Instruire le peuple enfant. Autour de Jacques-Antoine Dulaure et du second Directoire », p. 81-98 in Équipe « 18^e et Révolution », *Dictionnaire des usages socio-politiques (1770-1815)*, vol. 6, « Notions pratiques », Paris, Klincksieck, 1999. Pour le « peuple », voir Raymonde MONNIER, « Peuple dans le discours révolutionnaire », *Sociétés et Représentations*, n°8, déc. 1999, p. 223-245. « Instruction/Éducation » et « Peuple/Sans-culottes » sont également au programme du *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich (1680-1820)* (sous la direction de Hans-Jürgen LÜSEBRINK, Rolf REICHARDT et Eberhard SCHMITT, 20 fascicules parus, Munich, Oldenbourg, 1985-2000).

¹⁴⁰ Dominique JULIA, « Une réforme impossible. Le changement des cursus dans la France du 18^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°47-48, p. 53-76, 1983.

¹⁴¹ Voir la synthèse de Dominique JULIA, *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1984 ; ainsi que l'anthologie de Bronislaw BACZKO (éd.), *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2000 [1982].

dans son ensemble.

Ces occurrences sont du reste marginales, alors même que l'époque fait fleurir les projets d'instruction du peuple. Dans les débats fleuves de la Législative et de la Convention sur l'instruction publique, seul un projet met en avant l'« éducation populaire » : le *Plan simple, facile et uniforme d'une éducation républicaine et populaire* du député du Loiret Delagueulle¹⁴². Encore ce projet a-t-il été seulement publié et non lu à la tribune, et pas davantage discuté. Il est vrai que Delagueulle, non sans quelque ironie à l'égard des échafaudages aussi complexes que dépourvus d'effets que discutent ses collègues, propose une mesure essentiellement négative : l'obligation pour tous les jeunes citoyens et citoyennes, après leur instruction élémentaire, d'apprendre un métier ou une profession, c'est-à-dire rien moins que la suppression de l'enseignement secondaire. Il s'agit en effet d'arracher les enfants des ci-devant aristocrates et des bourgeois à l'oisiveté avilissante et dangereuse des collèges, qui se dissimule « sous le prétexte apparent de la culture des sciences et des lettres ». « Annonçons à l'univers que tous les Français libres seront désormais des *hommes de bras* », écrit Delagueulle : si tous les discours sur l'éducation populaire garderont par la suite au moins une trace vague d'une volonté de réduire la distance entre classes sociales et de remédier au mépris pesant sur les activités du corps et les métiers manuels, une mesure aussi radicale demeurera introuvable sous ce vocable.

Même inspiration radicale, mais durant le Consulat et sous la plume d'un certain Duran, médecin à Foix. Son *Plan d'éducation populaire*¹⁴³ se présente comme la « partie morale » d'une « République de l'an 50 », « forme future et infiniment désirable de la République parfaite » qui, dans la logique d'une prophétie utopiste qui est, de toute façon et quoi qu'y comprennent ou y objectent les lecteurs, destinée à advenir :

« J'estime que ce plan par sa nature doit se réaliser dans un avenir plus ou moins éloigné : et quel que soit le sort de cet ouvrage, que je l'achève ou non, et qu'il ait ou non des lecteurs et des approbateurs, les choses tendent nécessairement et par leur pente naturelle à l'état qui y est exposé... Je ne l'annonce ici au public que pour l'y préparer, et pour que cette préparation rende cette grande réforme plus prochaine et exempte des orages trop souvent attachés aux révolutions. »

Le point essentiel est la suppression de toutes les écoles destinées aux enfants : un corps d'instituteurs enseignera à chaque jour férié (autant de dimanches laïcisés) aux *adultes* des deux sexes, qui naturellement répercuteront cet enseignement sur leurs enfants. La préférence rousseauiste de Duran pour l'éducation domestique rejoint la valorisation populiste du travail manuel par Delagueulle dans une

¹⁴² René-Louis DELAGUEULLE, *Plan simple, facile et uniforme d'une éducation républicaine et populaire*, Paris, Imprimerie Nationale, 1793, 8 p. ; voir aussi James GUILLAUME (éd.), *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, t. 3, Paris, imprimerie nationale, 1897, p. 128-132.

¹⁴³ *La république de l'an 50, partie morale, ou Plan d'éducation populaire, par le C^m D**** [Duran], Professeur, Foix, Pomiès l'aîné, pluviôse an 10 [1801].*

même logique : la suppression d'institutions scolaires qui introduisent des barrières néfastes et coûteuses, soit entre l'enfant et sa famille, soit entre les privilégiés des collèges et le peuple.

« L'enfance et l'adolescence seront, avec moins de frais, plus généralement et infiniment mieux élevées... (...) L'éducation la meilleure pour tous les premiers âges, est l'éducation domestique, surtout l'éducation domestique convenablement dirigée. Et la seule manière dont l'institution publique puisse élever sagement l'enfance et l'adolescence consiste, non pas comme on le croit vulgairement, à instruire directement dans les écoles publiques les enfans et les adolescents, mais au contraire à y instruire directement et habituellement tous leurs vrais instituteurs, c'est-à-dire les pères, les mères, les personnes de l'âge mûr, toute la société. La république doit donc d'après ce principe éclairer d'abord par l'Éducation populaire les parens et le public, et n'ouvrir ensuite aux premiers âges aucune autre école que les discours judicieux de ces parens et les mœurs vertueuses de ce public...

Ces principes sont une des bâses d'un grand système d'éducation domestique pour les premiers âges, système dans lequel l'éducation est presque toute négative, et consistant plus à détromper qu'à endoctriner, à laisser germer le bon sens, qu'à tourmenter et fausser l'esprit ; système qui est déjà connu en partie étant conforme en plusieurs points à celui du livre immortel d'Emile, mais dans lequel ce dernier doit être notablement corrigé et tellement simplifié qu'il deviendra dans l'exécution le plus facile et le plus commode possible pour les familles de toutes les conditions. »

Même lorsque les solutions prônées sont moins radicales, on retrouve le primat de la formation morale, voire civique, sur l'instruction intellectuelle et, corrélativement, la valorisation de l'éducation dans la famille et/ou par le travail. Ainsi chez le compositeur André Grétry¹⁴⁴ : s'adonnant en 1801 au genre de l'essai philosophique, celui-ci confie, de façon assez conventionnelle, à l'éducation populaire le soin d'affermir les acquis de la Révolution et insiste d'abord et surtout sur l'enseignement de l'amour de la vérité, des droits de l'homme et d'une foi monothéiste détachée des religions, quoique compatible avec elles¹⁴⁵. Ce n'est qu'ensuite, et très rapidement, qu'il évoque le contenu de l'instruction primaire : lire, écrire, compter. La question des contenus enseignés est subordonnée à l'enjeu moral et social de l'éducation ; et Grétry précise d'ailleurs aussitôt que « l'enfant de l'homme du peuple qui est destiné à l'état, au métier de son père, n'a pas besoin d'acquérir d'autres connoissances »¹⁴⁶. Le souci d'ajuster l'instruction des classes populaires à l'impératif, à la fois constaté et prorogé, de reproduction sociale se

¹⁴⁴ André-Ernest-Modeste Grétry (1741-1813), compositeur français né à Liège, a été le plus célèbre des compositeurs d'opéras-comiques dans la seconde moitié du XVIII^e. Directeur de la musique de la Reine avant la Révolution, puis protégé par Napoléon, chevalier de la Légion d'honneur, académicien, comblé d'honneurs à Paris et à Liège, il se retire dans l'ancienne demeure de Rousseau à Montmorency, l'Ermitage, où il consacre la fin de sa vie à l'écriture philosophique.

¹⁴⁵ André Ernest Modeste GRÉTRY, « Éducation populaire », p. 61-71 in *De la vérité : ce que nous fîmes, ce que nous sommes, ce que nous devrions être*, t. I., Paris, impr. Ch. Pougens, prairial an IX [1801].

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 65-66.

combine avec l'égalité formelle et la possibilité théorique de mobilité sociale : deux pages plus haut, Grétry écrivait que « l'instruction doit apprendre aux jeunes républicains qu'ils ont tous les mêmes droits politiques ; que tous les emplois, les places les plus éminentes appartiennent à tous, et que la seule nullité des talents ou l'immoralité peuvent les en éloigner¹⁴⁷. » On retrouvera cette tension, comme le point sur lequel Grétry insiste longuement par la suite : l'éducation des jeunes filles, c'est-à-dire des futures mères des citoyens à venir.

« Je pense [écrit Grétry] que leurs occupations studieuses, telles que la lecture, l'écriture et les premières règles de l'arithmétique, ne doivent occuper que la moitié du temps des écoles ; tout le reste doit être employé à leur former le cœur et l'esprit ; chaque jour un des préceptes que je viens d'énoncer doit leur être présenté avec autant de netteté que de douceur, avec autant de plaisir que d'amour, si l'on veut que les exhortations soient profitables aux jeunes élèves¹⁴⁸. »

Même souci dans le dernier texte de notre corpus pour les années révolutionnaires et impériales, les *Détails de la méthode mécanique d'éducation nationale, domestique et populaire* de Joseph Alexandre Victor d'Hupay¹⁴⁹. L'ouvrage entend proposer une réforme de l'instruction populaire simple et – une fois de plus – économique, grâce à une série d'instruments destinés, dans le cadre du foyer populaire, à former l'intelligence des enfants. À l'appui de la simplicité et du faible coût, on remarque ici la présentation d'instruments nouveaux censés contourner le cadre scolaire. Ces deux éléments traverseront le reste du corpus : exigence d'avancer des propositions d'un coût modique pour l'État, valorisation d'instruments ingénieux – des « machines » d'Hupay aux « nouvelles technologies de l'information et de la communication » en passant, à partir de la fin du XIX^e, par les projections fixes ou bientôt animées.

Les « machines » de d'Hupay permettront selon celui-ci de faire de l'instruction un « art mécanique et populaire¹⁵⁰ », c'est-à-dire à la fois d'exécution simple et accessible à tous, par opposition à l'élitisme des arts libéraux : à l'opposé d'une logique de « libéralisation » de pratiques anciennement méprisées¹⁵¹,

¹⁴⁷ *Ibid.*, p. 63.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 66-67

¹⁴⁹ Joseph-Alexandre-Victor D'HUPAY, *Détails de la méthode mécanique d'éducation nationale, domestique et populaire*, Aix, impr. De Calmen, 1807. D'Hupay (1746-1818) était un hobereau aixois, philosophe, qui projetait de fonder une communauté de vie. Après avoir envoyé plusieurs projets à l'Assemblée nationale et avoir subi néanmoins pillage et emprisonnement durant la Terreur, il publie en 1907 son dernier ouvrage, adressé à l'Empereur, grâce auquel il espère recouvrer ses biens. Il semble avoir été le premier à employer le terme « communiste » en son sens moderne, dans une lettre à Restif de la Bretonne publiée en 1785 dont Restif semble s'être souvenu en 1797 pour désigner la conjuration de Babeuf. Reste que les termes « communiste » et « communisme », retrouvés ou recréés, ne prennent leur essor que dans les années 1840. (Cf Jacques GRANDJONC, « Quelques dates à propos des termes communiste et communisme », *Mots*, n°7, octobre 1983, p. 143-148.)

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 4.

¹⁵¹ Dont le meilleur exemple est la peinture, absente des listes médiévales des arts libéraux et légitimée par le développement

il s'agit bien de rétrograder (c'est-à-dire d'élever, dans une logique de renversement populiste) un art libéral au rang d'artisanat. Le « populaire » est en effet ici le domestique, le familier, ce qui échappe au pédantisme et aux pédagogues. Il n'est pas anodin qu'on puisse voir ici la réminiscence d'un usage disparu de l'adjectif « populaire » (*cf supra*), usage qualificatif, c'est-à-dire irréductible au complément du nom « du peuple ». À la faveur du brouillage relationnel introduit par l'adjectivation, le souvenir de l'usage de « populaire » au sens de « simple, sans prétention » paraît marquer une différence latente entre une « éducation du peuple » qui reposerait sur un espace, un temps et un personnel spécifiques, et une « éducation populaire » qui aurait pour idéal l'apprentissage par contiguïté et imitation. La même orientation se retrouve du reste chez Delagueulle : seul révolutionnaire à proposer un plan d'« éducation populaire » et non d'« éducation du peuple » comme celui, beaucoup plus important du reste, de Lakanal¹⁵², Delagueulle coordonne en outre les adjectifs « populaire » et « républicaine ». Or une « éducation républicaine et populaire » n'est pas une « éducation républicaine du peuple » : le parallélisme impose que « populaire » soit ici lu comme un valeur politique ultime, qui ne peut se lire que dans un sens qualificatif – un éducation peut en ce sens être, comme un gouvernement, « authentiquement, véritablement populaire », construction que n'autorise pas un adjectif relationnel ou le complément du nom équivalent. Cette irréductibilité du « populaire » au complément « du peuple » correspond chez Delagueulle aux choix d'une éducation qui, au-delà de l'instruction élémentaire, ne saurait prendre place que dans et par le métier.

1.2. Au XIX^e : le lieu d'une convergence conflictuelle

Le signe le plus éloquent de la réduction que représentent les discours du XIX^e par rapport aux discours révolutionnaires est donc qu'« éducation populaire » et « éducation du peuple » puissent toujours se substituer l'un à l'autre¹⁵³. Entre les années 1830 et le milieu des années 1890, les auteurs reprennent et approfondissent les éléments déjà évoqués en écartant les solutions extrêmes associées aux excès révolutionnaires. En disant « reprennent », nous n'entendons évidemment pas supputer une lecture quelconque des maigres occurrences révolutionnaires par les auteurs du XIX^e : déjà marginales en leur temps, celles-ci paraissent tombées dans un oubli complet. L'important pour nous est seulement de signaler que, employant les mêmes mots que leurs obscurs prédécesseurs, les auteurs du XIX^e – certains tout aussi obscurs, d'autres fameux – visent des enjeux comparables, mais réduits à un horizon politique restreint et assagi. Dans cette perspective, l'« éducation populaire » a l'avantage d'être une expression relativement disponible, peu marquée politiquement par des discours révolutionnaires marginaux. C'est cette disponibilité qui permet à l'« éducation populaire » de devenir à partir des années

des académies (Nathalie HEINICH, *Du peintre à l'artiste. Artisans et artistes à l'âge classique*, Paris, éd. de Minuit, 1993).

¹⁵² « Projet d'éducation du peuple français » présenté le 26 juin 1793 à la Convention.

¹⁵³ Comme l'atteste un relevé rapide des ouvrages sur l'« éducation du peuple » pendant cette période. On en citera quelques-uns par la suite.

1830 un objet de discours relativement consensuel parmi les élites. Ce caractère consensuel n'empêche évidemment pas l'affrontement de différentes stratégies discursives, que l'on peut rattacher aux fractions de ces élites et classer comme autant d'éléments de rhétorique *relativement* réactionnaires ou progressistes, excluant cependant les prises de position extrêmes.

1.2.1. Une expression disponible

La marginalité des occurrences révolutionnaires d'« éducation populaire » est pour celle-ci un atout : elle apparaît comme disponible à un usage relativement consensuel, dans un contexte où les formules consacrées par la Révolution ne peuvent encore s'employer sans susciter des clivages. Lorsqu'en 1851 un auteur croit y voir un néologisme, cette apparente nouveauté est à l'évidence un atout :

« Je dis l'*éducation populaire*. On s'est beaucoup occupé de l'instruction populaire ; de l'éducation populaire, on n'a même pas prononcé le nom, et ce nom me semble presque, quand je m'en sers, un néologisme que je forge. »¹⁵⁴

L'« éducation populaire » a plus spécifiquement l'avantage de n'être ni l'« instruction publique », ni l'« éducation nationale », principales tournures consacrées par les orateurs révolutionnaires. Dans les débats de la fin du XX^e, l'opposition de ces dernières a souvent été montée en épingle, comme si deux conceptions de l'École s'étaient dès la Législative et la Convention affrontées sous ces étendards : l'une, rationaliste dans ses méthodes et limitée à la formation intellectuelle (l'école de l'instruction, celle de Condorcet), l'autre mettant des méthodes de séduction au service d'un embrigadement moral pétri de bonnes intentions égalitaires, mais finalement catastrophique (l'école de l'éducation, celle de Le Pelletier de Saint-Fargeau). Or cette opposition, comme l'a montré Sandrine Colette, repose sur une illusion rétrospective¹⁵⁵. D'abord, l'opposition entre « instruction » (intellectuelle) et « éducation » (morale), pour être bien réelle, demeure loin d'être systématique. Une recherche de cooccurrences dans la base FRANTEXT donne certes plusieurs exemples de la différence entre « instruction » et « éducation » dès le milieu du XVIII^e et jusqu'à Condorcet ou Sieyès¹⁵⁶ ; mais on trouve au moins autant d'usages

¹⁵⁴ Fr. de CHAMPAGNY, « L'Éducation, journal d'enseignement élémentaire pour les écoles et les familles », *Le Correspondant. Recueil périodique. Religion, philosophie, politique, sciences, littérature, beaux-arts*, t. XXVIII, 11, 10 septembre 1851, p. 703-704. L'auteur exagère peut-être l'étrangeté de l'expression, qui en 1851 a déjà quelques occurrences à son actif. Plus sûrement, l'« éducation populaire » n'est pas encore suffisamment détachée d'expressions proches, notamment « éducation du peuple », pour que son existence soit perçue et retenue : les simples expressions qui ne se sont pas encore autonomisées en formules peuvent ainsi être régulièrement lues et entendues et pourtant, en toute sincérité, réinventées.

¹⁵⁵ Sandrine COLETTE, « Entre l'Instruction publique et l'Éducation nationale : Analyse politique d'une évolution sémantique », article cité.

¹⁵⁶ Par exemple : « On trouve parmi nous beaucoup d'instruction mais peu d'éducation. » (Charles PINOT DUCLOS, *Considérations sur les mœurs de ce siècle*, 1752) ; « Ainsi l'éducation, l'institution, l'instruction sont trois choses aussi

interchangeables, favorisés d'ailleurs par l'ambiguïté de l'opposition elle-même – tantôt l'instruction est présentée comme tout à fait différente à l'éducation, tantôt elle en est seulement une partie, au côté de la formation morale.

Mais surtout, Sandrine Colette montre qu'entre « instruction publique » et « éducation nationale », l'enjeu essentiel ne concerne pas les noms recteurs mais bien les adjectifs. L'enjeu de l'instruction publique est d'abord le *public*, c'est-à-dire l'affirmation d'une légitimité de l'État, à côté voire en lieu et place de l'Église, à enseigner la jeunesse : c'est la construction de la figure de l'*instituteur* (l'acteur de l'*institutio*, mais aussi celui qui institue la nation), processus déjà bien avancé au XVIII^e mais accéléré par le décret du 17 décembre 1792 qui substitue ce terme à celui de « maître d'école ». Quant à l'éducation nationale, elle se veut formation de la *nation*, elle aussi bien entamée, mais qui deviendra un enjeu incontournable du XIX^e ; et cette question dépasse de beaucoup voire ne concerne qu'à peine les écoles, ces espaces clos et généralement réservés à la jeunesse – elle vise au contraire l'ensemble de l'environnement symbolique : fêtes, bâtiments, calendrier, chants, etc. Les deux locutions ne sont donc pas rigoureusement opposées, parce qu'elles ne sont pas sur le même plan : l'instruction publique est affaire d'école, l'éducation nationale est un projet beaucoup plus général. L'institutionnalisation administrative de l'Instruction publique (Comité d'instruction publique des assemblées révolutionnaires, direction au sein du ministère de l'Intérieur en 1802, titre de ministre en 1824) n'est donc pas le résultat d'un choix en faveur d'un rationalisme modéré au détriment d'un maximalisme émotionnel, mais bien l'affirmation du périmètre de l'État. Au XIX^e, pendant qu'opère l'Instruction publique devenue secteur administratif, l'éducation nationale, c'est-à-dire l'éducation à l'unité nationale, continue¹⁵⁷.

Notre corpus en porte d'ailleurs la trace : au XIX^e s'effacent les comparaisons historiques avec l'Antiquité caractéristiques du discours révolutionnaire (Athènes, Sparte, Rome...), au profit des comparaisons internationales, explicites (déploration des retards français) ou implicites (péroraisons sur

différentes dans leur objet que la gouvernante, le précepteur, et le maître. » (ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, 1762), « L'instruction dans les lycées sera commune aux jeunes gens qui complètent leur éducation et aux hommes. » (CONDORCET, *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, 1792), « L'éducation n'est qu'une partie de l'instruction générale. » (SIEYÈS, « Sur le projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale », 1793).

¹⁵⁷ Le changement de nom de 1932, qui ne suscite presque aucun débat, n'est que le résultat d'une longue accession de l'école au rang de principale matrice du sentiment national. Ce processus est largement accompli depuis les lois scolaires des années 1880, moment auquel l'« éducation nationale » aurait donc déjà pu remplacer l'« instruction publique ». Mais c'est à cette époque que les échos inquiétants de l'éducation (extrémisme, embrigadement) ont pu être évoqués comme repoussoirs, permettant à l'« instruction publique » de survivre comme le gage d'une République modérée. Le maintien de l'adjectif « public » relevait aussi, dans un contexte de guerre scolaire, d'une réaffirmation du territoire de l'État. Ce sont, conjointement, l'essoufflement de la question laïque et les progrès de l'idée d'école unique qui expliqueraient alors la transition sans heurt de 1932. Cf aussi P.-É. MÜLLER, « Des mots en politique. De l'instruction publique à l'éducation nationale », article cité.

la grandeur nationale). Cette multiplication révèle la consolidation d'un cadre national inter-classiste et le développement d'une logique de compétition européenne, avec l'Angleterre notamment, mais surtout avec la Prusse. Après 1870, la figure du « maître d'école prussien », qui selon un lieu commun aurait été le véritable vainqueur de Sadowa et de Sedan, se fait ainsi omniprésente. De ce point de vue, l'« éducation populaire » permet de parler, en termes très consensuels, d'« éducation nationale », d'intériorisation du cadre national par les classes populaires, sans évoquer une mémoire révolutionnaire encore très conflictuelle.

En somme, l'« éducation populaire » a l'avantage, au sortir de la Révolution, d'être disponible comme objet de débats, ce qui tient à la fois à son maigre usage pendant cette période et plus fondamentalement à l'adjectif « populaire » (ou au complément du nom « du peuple »). Celui-ci a l'intérêt de n'être ni « public » (marqueur étatiste, « laïque » pour le dire d'un anachronisme) ni « national ». Il n'affirme aucun droit de l'État ou de la Nation – progressivement confondus – à ce que les individus soient formés par eux et pour eux ; mais ne l'exclut pas pour autant. Ce faisant, il apparaît comme le lieu d'un consensus minimal entre élites du XIX^e siècle.

1.2.2 L'avènement d'un sujet consensuel

Ce consensus s'exprime surtout à partir de la monarchie de Juillet. À l'exception du livre de d'Hupay paru en 1807, qui tente vainement de prolonger au début de l'Empire la surabondance de projets pédagogiques de la période révolutionnaire, le corpus s'interrompt entre celle-ci et la monarchie de Juillet. Les élites de l'Empire ont conscience qu'elles n'ont pas plus que les assemblées révolutionnaires les moyens matériels et humains d'une politique de scolarisation primaire ambitieuse : ils laissent donc pragmatiquement à peu près libre cours aux Frères des écoles chrétiennes et aux congrégations enseignantes féminines. Un tel laisser-faire est peu propice aux débats qui, quelques années auparavant, fleurissaient à défaut de réalisations concrètes. Sous la Restauration s'affiche certes davantage de volonté politique en la matière (l'ordonnance du 29 février 1815 pose le principe du droit à l'enseignement élémentaire à titre gratuit pour les indigents), mais sans davantage de précisions sur les moyens et surtout sans recueillir un vrai intérêt de la part des élites de l'époque : la hantise de la Révolution, largement imputée aux dégâts des Lumières, est encore trop proche et trop de débats publics en matière éducative risquent de mettre à mal le fragile compromis entre la tentation ultralégitimiste et l'avalisation de certains acquis révolutionnaires et impériaux.¹⁵⁸ Certes, la deuxième moitié des années 1810 voit l'essor des « écoles mutuelles » que leurs promoteurs philanthropes présentent comme une solution miraculeusement économique à l'enjeu de l'instruction du peuple ; et

¹⁵⁸ Sur ces périodes, voir Françoise MAYEUR, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III, 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004, p. 317-334.

dans l'analyse qu'il leur consacre, François Jacquet-Francillon¹⁵⁹ mentionne bien quelques usages d'« éducation populaire » (au côté d'« école du peuple », « instruction populaire »...) pour décrire ce mouvement. Mais il s'agit d'usages principalement rétrospectifs¹⁶⁰ et de toute façon passagers, vu la brièveté du succès des écoles mutuelles, qui déjà déclinent dans les années 1820 et ne connaissent qu'une embellie trompeuse entre 1828 et l'avènement de Guizot. Du reste, quoique Gérando, président de la Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire, apparaisse plus tard dans notre corpus, ni celui-ci ni la courbe des N-grammes ne laissent à penser que la formule « éducation populaire » doive beaucoup au mouvement des écoles mutuelles. On peut faire l'hypothèse que celui-ci, seule tentative importante pour remettre l'instruction du peuple au cœur des débats publics entre la Révolution et la monarchie de Juillet, a trop décrit le « mode mutuel » comme une trouvaille quasi-miraculeuse pour laisser, dans un premier temps du moins, s'installer une formule désignant la fin plutôt que le moyen. En outre, le fait que l'opposition entre enseignement mutuel et enseignement simultané se superpose à un conflit entre milieux philanthropiques et libéraux et milieux catholiques conservateurs tend probablement à favoriser chez les premiers, dans une couple de mots également marqués politiquement, l'usage d'« instruction » plutôt que d'« éducation » – même si, en ce début de XIX^e, comme nous l'avons dit et comme le souligne Jacquet-Francillon, cette opposition est encore assez confuse¹⁶¹.

Rien d'étonnant, donc, à ce que notre corpus ne reprenne qu'en 1831. La monarchie de Juillet se caractérise par une évolution nette de l'opinion dominante en matière d'éducation : l'instruction primaire, alors regardée encore assez largement comme une menace, est posée au contraire comme la garantie d'un ordre social conservateur, bien compris d'un peuple devenu raisonnable. Comme le dit Guizot, principale figure politique du règne de Louis Philippe et ministre de l'Instruction publique à trois reprises :

« c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale. (...) Propager les lumières, c'est assurer l'empire et la durée de la monarchie constitutionnelle¹⁶². »

Le corpus comme la courbe des N-grammes suivent cette chronologie. Dans leur ensemble, les discours du XIX^e entretiennent vis-à-vis de leurs prédécesseurs révolutionnaires le rapport de la loi Guizot (1833) aux projets d'instruction publique de la Législative ou de la Convention : le principe

¹⁵⁹ François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple, 1815-1870*, Paris, éd. de l'Atelier, 1995, p. 90-91.

¹⁶⁰ Ainsi, la revue de la Société pour l'instruction élémentaire paraît de 1815 à 1828 sous le titre *Journal d'éducation*, puis *Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire* de 1829 à 1841, et *Journal d'éducation populaire* seulement à partir de 1841.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 257-258.

¹⁶² Cité par Françoise MAYEUR, *op. cit.*, p. 335.

d'une instruction primaire massive encouragée et encadrée par l'État y est acquis, mais dans un cadre relativement conservateur qui conjure les désordres sociaux et écarte les moyens extrêmes – comme les propositions à divers titres anti-scolaires de Delagueulle, Duran ou d'Hupay¹⁶³. Ces bornes exclues, les thématiques déjà mises au jour sur les occurrences révolutionnaires sont renouvelées et approfondies. Toutes s'articulent autour de deux nécessités consensuelles mais potentiellement contradictoires : nécessité idéologico-politique (soutien à un régime modéré, qu'il soit formellement censitaire ou non) et économique (industrialisation, bureaucratisation étatique) d'élever le niveau de qualification des classes populaires, d'une part, et d'autre part soucieux d'opposer une éducation morale aux ambitions excessives et dangereuses que peut susciter cette élévation¹⁶⁴.

Au-delà de ces thématiques, c'est la nature même des discours en présence qui atteste du nouveau consensus. D'une part, en effet, les formes du discours se diversifient, attestant des divers aspects d'un début d'institutionnalisation : de nombreuses conférences publiées ensuite en brochures donnent à voir la circulation de l'enjeu éducatif parmi les cercles bourgeois, en particulier provinciaux ; des manuels de pédagogie s'adressent aux enseignants¹⁶⁵ comme aux « amis de l'éducation populaire »¹⁶⁶ ; de nombreux textes se présentent en tout ou en partie comme des tableaux de réalisations locales, donnant en exemple des politiques municipales (dont Toulouse, à deux reprises¹⁶⁷) ou des initiatives patronales¹⁶⁸. À ces lieux exemplaires s'ajoutent les prémices d'un panthéon de l'éducation populaire : notice nécrologique du marquis du Planty¹⁶⁹, éloge de Jean Macé dès 1879¹⁷⁰ ; ainsi que des éléments

¹⁶³ La seule exception est située, significativement, au tout début de cette période. *L'Essai sur l'éducation populaire rendue immédiatement utile et distribuée sans frais* d'E.N. GODEFROY (D'ORVILLIERS) (Paris, 1832) promeut à son tour la convergence des vertus économiques et morales d'un enseignement largement extrascolaire – ici dans le cadre des travaux agricoles.

¹⁶⁴ Sur la menace de la surproduction d'intellectuels déclassés, voir l'article classique de Roger CHARTIER, « Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVII^e siècle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 37, n° 2, 1982, p. 389-400.

¹⁶⁵ J. Chaumeil, *Manuel d'éducation populaire : morale, économie, sciences usuelles, hygiène*, Paris, Delagrave, 1900.

¹⁶⁶ Alexandre DAGUET, *Manuel de pédagogie, suivi d'un Précis de l'histoire de l'éducation à l'usage des personnes qui enseignent et des amis de l'éducation populaire*, 5^e éd., Paris Hachette, 1885.

¹⁶⁷ Germain CANY, *Éducation populaire. De l'influence des salles d'asile sur la santé, l'éducation, les mœurs et l'avenir des enfans*, Toulouse, impr. De J.-M. Douladoure, 1835 ; Achille DOMERGUE, *De l'Éducation populaire à Toulouse*, Toulouse, impr. De Bonnal et Gibrac, 1845. Dans la phase suivante, c'est encore Toulouse qui fait l'objet du tableau de Paul CROUZET, *L'éducation populaire et le peuple. Expériences et projets* (Paris, Bibliothèque d'éducation, 1899).

¹⁶⁸ Hugues FAVRE, *L'Éducation populaire à la campagne : notice sur l'Institut de Saint-Viateur*, Paris, impr. De V. Goupy, 1866..

¹⁶⁹ NAVARRON, *Notice nécrologique du marquis Du Planty, vice-président de la Société libre d'instruction et d'éducation populaires*, Paris, impr. Duval, 1877.

¹⁷⁰ Émile-Louis BERTHERAND, *Une ligue d'éducation populaire, et les sociétés de secours mutuels. Conférence à la Société de secours mutuels des ex-militaires*, Poligny, impr. Abriot et Bernard, 1879.

d'histoire¹⁷¹. En revanche, la disparition des propositions entièrement bouclées et rédigées atteste du discrédit, dans le discours politique dominant, des réformes utopiques qui prétendraient contourner l'étape du compromis entre fractions de l'opinion éclairée.

1.2.3. Deux stratégies discursives et leurs utilisateurs

La recherche de ce compromis tourne autour du couple instruction-éducation : finalement secondaire dans les débats révolutionnaires sur l'instruction publique et l'éducation nationale, encore incertain au début du siècle, il s'avère de plus en plus incontournable au cours de celui-ci.

Du côté des auteurs privilégiant l'instruction (intellectuelle) s'affirment des intérêts industriels et commerciaux qui amènent les auteurs à ajouter à l'objectif minimum d'alphabétisation des éléments de sciences appliquées, voire à encourager un système de formation intermédiaire destiné à faire des meilleurs éléments du peuple, les plus en danger de tomber dans la rancœur sociale et l'agitation politique, une classe de techniciens et d'encadrants – c'est notamment le « primaire supérieur » dont la loi Guizot pose déjà les bases.

Si l'offre d'instruction doit donc se développer à la mesure des transformations politiques et économiques du pays, la nécessité d'éducation, garde-fou des ambitions délirantes comme des évasions pernicieuses (alcoolisme, débauche), n'est jamais loin. Ce discours se nourrit bien sûr de la crainte des émeutes et insurrections qui rythment l'histoire politique (journées de juin 1848, Commune de 1871). Le développement de la lecture populaire suscite aussi un mélange d'espoir et d'inquiétudes : « de la lecture dans l'éducation populaire » est ainsi, en 1894, un sujet d'examen pour l'obtention du certificat pédagogique, dont A. Hannedouche et V. Arnoux proposent le corrigé aux futurs candidats :

« Quels bienfaits peut-on raisonnablement attendre de la lecture dans l'éducation populaire ? Comment et à quelles conditions la lecture expliquée à l'école primaire pourra-t-elle contribuer soit au développement immédiat de l'enfant, soit à la formation d'habitudes salutaires pour sa culture intellectuelle et morale ? »¹⁷²

La priorité de l'éducation sur l'instruction est donc sans cesse vantée. Ainsi, Joseph Willm¹⁷³ défend la Loi Guizot (1833), qui consacre une relative autonomie des instituteurs laïques à l'égard de

¹⁷¹ Alexandre DAGUET, *Manuel de pédagogie, op. cit.*

¹⁷² Alfred HANNEDOUCHE et V. ARNOUX, « De la lecture dans l'éducation populaire ? », p. 207-213 in *Guide pratique du certificat d'aptitude pédagogique, recueil de plans élaborés par des comités de correction*, Paris, Hatier, 1894. Voir aussi J.-A. DUBOCHET, *Discours sur l'éducation populaire prononcé à la séance publique de la société royale académique de Nantes le 25 novembre 1832*, Nantes, impr. de Mellinet, 1833 ; et Antoine Élisée CHERBULIEZ, « De l'éducation populaire », p. 321-326 in *De la démocratie en Suisse*, t. 2, Paris/Genève, Ab. Cherbuliez et C^{ie}, 1843.

¹⁷³ Joseph Willm (1790-1853) : pasteur, professeur de littérature au Gymnase protestant de Strasbourg, inspecteur de l'Instruction publique en 1851, introducteur de l'idéalisme allemand en France.

l'Église, contre les accusations de favoriser l'immoralité : « Ces besoins de l'éducation sont d'ailleurs hautement reconnus par le Gouvernement, comme devant dominer l'instruction. »¹⁷⁴

L'« instruction » et l'« éducation » tendent donc à signaler des priorités divergentes et même axiologiquement inconciliables ; comme l'écrit Jacquet-Francillon :

« Entre les deux modèles éducatifs la divergence la plus radicale vient de ce que l'option religieuse actualise un idéal spirituel indexé sur une valeur de vérité, alors que l'option laïque actualise un idéal social (social-technique et social-moral) indexé sur une valeur d'utilité. Entre ces deux options, pas de commune mesure, pas de passage, comme le supposerait la *notion* d'un « transfert de sacralité » (ou « transfert sacré »). Les protagonistes de ce conflit, *axiologique* en fin de compte, n'admettent pas les mêmes principes et ne parlent pas la même langue ; on dirait qu'ils ne vivent pas dans le même monde. Mais ils ont une conscience aussi forte de l'universalité et donc de la légitimité de leur choix : c'est pourquoi ils sont destinés à s'affronter toujours. Un siècle entier ne suffira pas à épuiser leur différend. »¹⁷⁵

Mais quand bien même un tel conflit serait effectivement irréductible, la nécessité d'intervenir dans le même espace public, de partager bon gré mal gré le même monde, se fait sentir. Le corpus atteste ainsi en permanence d'une volonté, sinon de conciliation, du moins de réfutation des accusations de l'adversaire – suffisamment prises au sérieux, donc, pour constituer une base argumentative commune. Cette recherche de convergence peut prendre la forme d'un flottement sur les usages respectifs des termes « instruction » et « éducation » : les publications sur l'« instruction populaire » ou « l'instruction du peuple » ne se distinguent pas évidemment de celles mettant en avant l'éducation.¹⁷⁶ Dans le corpus même, on observe des hésitations lexicales, exemplaires de l'importance accordée aux termes du débat :

« Je fais, dans cet essai, marcher l'éducation physique en même temps que l'instruction intellectuelle : c'est pour cela que j'adopte le mot éducation, quoique, souvent et presque indifféremment, j'emploie celui d'instruction. »¹⁷⁷

Notons du reste que ces hésitations, ces choix lexicaux abondamment commentés, ne portent jamais sur le « populaire ». Le « peuple » peut bien être au cœur d'innombrables discours politiques,

¹⁷⁴ Joseph WILLM, « De l'instruction primaire selon les besoins de l'éducation populaire, et de sa division » p. 191-193 in *Essai sur l'éducation du peuple ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs*, Strasbourg, Y. Levrault, 1843.

¹⁷⁵ François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple*, *op. cit.*, p. 109. La notion de « transfert sacré » est due à Mona Ozouf (*La fête révolutionnaire, 1789-1799*, Paris, 1976).

¹⁷⁶ D'après une analyse rapide des ouvrages utilisant ces expressions dans leur titre (catalogue de la BNF). Ainsi, l'éditeur Louis Hachette, dans son plaidoyer *pro domo* pour la liberté du commerce de la librairie, met certes l'accent sur l'élévation du niveau de connaissance que permettrait celle-ci, mais ne croit pas bon de distinguer explicitement éducation et instruction et sacrifie à l'argument de l'innocuité et même de la vertu sociale de celle-ci (*L'instruction populaire et le suffrage universel*, Paris, 1861, p. 27-31)

¹⁷⁷ E.N. GODEFROY, *Essai sur l'éducation populaire rendue immédiatement utile et distribuée sans frais*, *op. cit.*, p. 5-6.

historiques, philosophiques au milieu du XIX^e ; mais le « populaire », lorsqu'il caractérise l'« éducation » ou l'« instruction », l'« enseignement » ou les « écoles », est défini de manière évidente, donc tacite, comme cette large majorité de la population que ne concerne pas les petites classes des Lycées ou les institutions privées (petits séminaires notamment) préparant à l'enseignement secondaire. C'est l'École qui crée son peuple : l'enfance populaire est celle qui fréquente de près ou de loin l'ordre primaire, quel que soit le degré de développement de celui-ci. Seule cette évidence explique que l'« éducation populaire », à partir de 1895, puisse prendre de manière aussi évidente le sens d'un supplément à l'enseignement primaire – aux côtés de l'enseignement primaire supérieur¹⁷⁸.

La distinction des élites et du peuple, fondée ici sur la distribution précoce entre filières d'enseignement, constitue donc une doxa, plus même qu'une orthodoxie, commune aux auteurs de toute tendance. Entre eux, les différences tendent à s'exprimer dans le choix entre des stratégies symétriques : soit promouvoir l'instruction en l'exonérant d'effets immoraux, soit insister sur les dangers d'une instruction immorale en récusant toute accusation d'ignorantisme.

La première stratégie est illustrée par une page de Benjamin Véret¹⁷⁹, ancien chirurgien militaire, qui définit d'abord la formation intellectuelle en insistant pour finir, significativement, sur les savoirs requis par les progrès de l'industrialisation :

« L'éducation intellectuelle, autrement dite l'instruction, cultive l'esprit des jeunes gens, l'orne de toutes les connaissances dont il est alors capable, le développe par l'étude des langues, des belles-lettres, de la philosophie, de l'histoire et des autres sciences appliquées aux diverses conditions sociales, aux arts et à l'industrie. »

Puis il sacrifie, en ce début de Second Empire où la crainte de juin 1848 est encore toute proche, au thème des dangers de l'instruction intellectuelle seule – dangers souvent constatés selon lui :

« L'instruction est distincte de l'éducation ; il se trouve souvent que l'instruction est grande et variée, tandis que l'éducation est nulle ou mauvaise. »

Mais aussitôt après, l'auteur insiste sur l'interdépendance pratique des deux termes :

« Cependant, instruction et éducation sont en réalité deux mots équivalents, non qu'ils aient même signification, mais parce que l'un ne va pas sans l'autre, et qu'isolé, celui-ci ou celui-là ne forme pour ainsi dire aucun sens. »

S'ensuit une définition consensuelle, du point de vue religieux notamment, de l'éducation :

« Enfin, l'éducation morale, proprement nommée l'éducation par excellence, forme les mœurs des

¹⁷⁸ Sur l'enseignement primaire supérieur, voir Jean-Michel CHAPOULIE, « L'enseignement supérieur de la loi Guizot aux écoles de la Troisième République », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 36-3, 1989, p. 413-437 ; et avec Jean-Pierre BRIAND, *Les collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la Troisième République*, Paris, éd. du CNRS/INRP/Presses de l'ENS Fontenay Saint-Cloud, 1992

¹⁷⁹ Benjamin VÉRET, *Éducation populaire*, Paris, Hachette, 1856, p. 4 et 5 pour les passages cités.

enfants, leur donne les premières leçons du devoir, leur révèle les grandes vérités de la religion, élève leurs sentiments, règle leurs goûts et leurs inclinations, leur apprend à aimer le juste et l'honnête, et s'applique à en faire des hommes de bien et de bons citoyens. »

Et finalement vient l'affirmation, contradictoire avec le constat fait quelques lignes plus haut, que l'instruction ne peut en fait s'accompagner d'immoralité :

« L'instruction et l'éducation ne se séparent pas au point de vue pratique ; on ne peut élever la pensée, sans élever aussi le sentiment. »

Dès lors, l'auteur peut, dans le cadre d'écoles publiques, déclarer compatibles l'élévation du niveau de formation de la population et le maintien d'un ordre moral et social en accord avec les droits inaliénables du père de famille – lieu commun des discours sur l'éducation au XIX^e.

« Les écoles de l'État ne reçoivent en dépôt les enfants des citoyens que pour les rendre un jour à la famille et à la patrie, non-seulement plus instruits, mais plus dévoués et meilleurs. »

Véret part donc de l'instruction pour y revenir, après un détour destiné à montrer sa compatibilité et même sa corrélation avec l'éducation morale. La même structure ternaire, mais inversée, sous-tend les trois chapitres que consacre M^{gr} Dupanloup à l'éducation populaire dans son *De l'éducation* paru pour la première fois en 1850 et qui illustrent la stratégie opposée¹⁸⁰. L'évêque d'Orléans commence par affirmer l'importance de la question de l'éducation populaire, en termes encore consensuels :

« *L'Éducation populaire !* C'est aujourd'hui une grande question parmi nous : on peut le dire, c'est une question de vie ou de mort de la France. La ruine ou la résurrection de la société française dépend manifestement de la solution qui y sera donnée.

C'est après avoir longuement étudié cette question que j'ai compris comment un homme d'État avait pu être amené à prononcer ces paroles : *Toutes les destinées de notre avenir sont entre les mains des curés de campagne et des maîtres d'école*¹⁸¹. »

Aussitôt après, Dupanloup se lance dans une violente critique de la loi Guizot, coupable à ses yeux d'avoir lancé sur la France « une armée tout intellectuelle, une armée de 73 000 précepteurs populaires » dangereux pour l'ordre social. La loi de 1833 avait certes placé ceux-ci sous le contrôle des notables locaux, y compris des curés, mais la circulaire l'accompagnant, déplore Dupanloup, avait encouragé les maîtres à affirmer leur dignité et leur relative autonomie à l'égard de cette tutelle ecclésiastique. L'auteur reprend à son compte le jugement de Thiers : celui-ci, qui incarne en son temps la version la plus cynique du recours à la religion comme moyen de maintien de l'ordre, voit dans les instituteurs laïques « 40 000 anticurés, 40 000 curés de l'athéisme et du socialisme »¹⁸², fatalement poussés à la révolte

¹⁸⁰ Félix Antoine Dupanloup, « De l'Éducation populaire », p. 284-312 in *De l'Éducation*, 7^e éd., Paris, Charles Douniol, 1866 [1850].

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 284.

¹⁸² *Ibid.*, p. 287

sociale par la médiocrité de leur sort, à laquelle seuls des hommes d'Église sauraient se résigner.

Dupanloup part donc des dangers qui pèsent, du fait d'une loi scolaire imprudente, sur l'éducation morale du peuple. Le chapitre suivant (IV), « ce que peut être l'instruction dans l'éducation du peuple », est consacré à affirmer à la fois la nécessité d'une formation intellectuelle proportionnée aux conditions, ou du moins de faire en sorte qu'une instruction plus poussée ne suscite pas des fantasmes de mobilité sociale, et d'autre part à affirmer combien l'Église, malgré les accusations d'ignorantisme, a toujours et bien avant les pouvoirs civils œuvré à l'instruction du peuple¹⁸³. C'est seulement lorsqu'elle est en situation d'agir librement (donc sans intervention intempestive de l'État), qu'éducation et instruction marchent de front, comme en Savoie, modèle d'alphabétisation de masse et de piété. Le spectre d'une instruction (c'est-à-dire en gros d'une alphabétisation) sans éducation hante en revanche les zones urbanisées et précocement déchristianisées :

« Si l'on veut savoir maintenant ce que peut l'instruction seule, abandonnée à elle-même et privée de la Religion, qu'on regarde le déplorable état moral de quelques-uns de nos départements, justement renommés d'ailleurs comme les plus instruits. »¹⁸⁴

Mais même là où les conditions politiques ne lui permettent pas d'instruire le peuple comme elle le souhaite, l'Église parvient à sauver l'essentiel, l'éducation morale. Pour preuve, l'Irlande :

« Accablé par des lois oppressives et tyranniques, elle est restée trop long-temps dans l'ignorance. Eh bien ! Que sont devenus chez le peuple irlandais les vertus sociales ? Je ne crains pas d'affirmer qu'il n'y a pas de nation où elles soient plus fidèlement pratiquées. »¹⁸⁵

Cet exemple permet de faire le lien avec le chapitre V, « ce que la religion peut et doit faire pour l'éducation du peuple », qui boucle le retour à la question fondamentale, celle de la moralité populaire. Le tableau est sombre : le crime se répand en même temps qu'une instruction dénuée d'éducation morale (ce thème fait l'objet de considérations statistiques contradictoires récurrentes dans tout le corpus), la révolution de 1848 et les élections de 1849 attestent des progrès du communisme. Prenant longuement appui sur la *Lettre à un curé sur l'éducation du peuple* de Pierre Sébastien Laurentie¹⁸⁶, Dupanloup réclame en conclusion que seule la Religion fasse l'éducation du peuple :

« Oui, je l'affirme : si la Religion faisait toujours l'Éducation des enfants du peuple, si on lui

¹⁸³ Jacquet-Francillon note (*Naissances de l'école du peuple, op. cit.*, p. 91) que l'argument ultra-conservateur, qui récuse toute possibilité d'instruire le peuple sans le pousser dans l'immoralité et la sédition, est finalement difficile à trouver sous cette forme : il apparaît davantage comme une accusation commode de la part des libéraux, que la droite doit régulièrement s'employer à récuser, comme on le voit ici avec Dupanloup.

¹⁸⁴ DUPANLOUP, *op. cit.*, p. 296.

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 296-297.

¹⁸⁶ Pierre-Sébastien LAURENTIE, *Lettres à un curé sur l'éducation du peuple*, Paris, Lagny, 1837. Dans une veine proche paraît la même année un ouvrage de Jean-M.-M. RÉDARÈS, *Du Principe religieux, considéré comme la base de l'éducation du peuple*, Paris, impr. de Moquet, 1837.

permettait toujours de les élever à l'École du respect, elle les ferait si grands dans leur simplicité, si forts dans leur vertu, si nobles et riches dans leur travail, qu'on serait étonné de l'ordre, de la paix, de la prospérité d'un tel peuple ; et la nation dont il serait le fond et la force immuable demeurerait opulente et tranquille au dedans, respectée et invincible au dehors, et serait la première nation du monde. »¹⁸⁷

Défendre l'instruction contre ses supposés effets perturbateurs ou défendre l'éducation morale de l'Église contre les accusations d'abrutissement : il est tentant d'assigner telle de ces deux stratégies complémentaires à deux fractions des classes dominantes, ou plus généralement aux deux modes de domination – notabiliaire et méritocratique – qui se succèdent peu à peu dans la France du XIX^e¹⁸⁸. À la hiérarchie catholique et à l'aristocratie provinciale l'obsession d'un redressement moral mis à mal par les reculs de l'Église, et secondairement la défense de celle-ci contre toute accusation d'ignorantisme ; aux « couches nouvelles » (médecins, avocats) que consacra la Troisième République la promotion du capital scolaire comme pierre de touche d'une société méritocratique, qu'on cherchera seulement à laver de toute tendance subversive ; entre les deux, une bourgeoisie industrielle sensible à la fois à la domestication des émotions populaires et à l'élévation du capital humain et qui trouve un intérêt spécifique aux projets d'éducation professionnelle et intermédiaire.¹⁸⁹ Sans être improbable, ce schéma d'ailleurs banal mériterait d'être mis à l'épreuve sur un corpus plus vaste et avec des données prosopographiques plus précises, permettant de rendre compte à la fois du puissant facteur explicatif que représente la segmentation des élites et de l'autonomie relative des espaces sociaux où les discours éducatifs se déploient.

À défaut, le corpus sur l'éducation populaire au XIX^e, avec la réserve de taille que constitue son étalement sur sept décennies, tend à confirmer cette hypothèse. Du côté des discours qui s'attachent principalement à dédouaner l'instruction de ses potentiels dangers se retrouvent ainsi des individus plus ou moins connus, mais qui doivent tous leur identité sociale à des titres culturels : l'ancien chirurgien

¹⁸⁷ DUPANLOUP, *op. cit.*, p. 312.

¹⁸⁸ Christophe CHARLE, *Histoire sociale de la France au XIX^e*, Paris, Seuil, 1991.

¹⁸⁹ Et que représente bien le *Gymnase d'éducation populaire* d'Eugène TOUBHANS (*Gymnase d'éducation populaire pour tous les âges : diffusion de l'instruction supérieure dans les classes laborieuses : suite à l'instruction élémentaire gratuite*, Paris, Librairie centrale des publications populaires, s.d., vers 1880). Ce manuel d'autodidaxie, dû à un commis principal de la préfecture de la Seine, est destiné à permettre aux plus courageux des ouvriers et employés d'atteindre un niveau censément comparable à celui du « brevet de bourgeoisie » qu'est alors le baccalauréat : ils pourront se sentir « plus forts, plus autorisés dans la vie sociale, moins secondaires, à leurs propres yeux, que par le passé », et ainsi répondre à l'inflation de formation scolaire réclamée pour l'accès aux emplois publics subalternes. Mais même si cette démarche doit, selon l'auteur, contribuer à rapprocher classes aisées et nécessiteuses, elle n'offre pour horizon qu'une promotion individuelle, justifiée par une vision fataliste du champ politique qui n'enregistre pas encore les effets de l'installation d'un suffrage universel masculin effectif et de l'organisation d'un mouvement ouvrier : « On ne peut offrir davantage à ceux qui, occupés par le travail, ne peuvent avoir l'ambitieuse prétention de se vouer à la direction politique des autres classes », écrit l'auteur.

militaire Benjamin Véret, déjà évoqué ; un médecin, le D^r Caradec¹⁹⁰ ; le pasteur, philosophe et inspecteur Joseph Willm, qui souligne au rebours de Dupanloup le souci d'éducation animant la loi Guizot¹⁹¹ ; ou encore Joseph-Marie de Gérando (ou Degérando), baron certes, mais baron d'Empire, fils de l'architecte de la ville de Lyon, linguiste et philanthrope modèle¹⁹². Du côté des textes qui insistent sur les dangers d'une instruction dénuée d'assise religieuse, on trouve au contraire le vicomte Aurélien de Courson de la Villeneuve (1808-1889), aristocrate breton, historien et apologiste des insurrections légitimistes de Bretagne et de Vendée¹⁹³ ; ainsi bien sûr que Mgr Dupanloup.

Ce dernier, bien que coauteur de la loi Falloux dans le contexte d'affolement qui suit les succès socialistes aux élections de 1849, est d'ailleurs loin de représenter le haut clergé le plus réfractaire au compromis éducatif qui traverse les élites tout au long du siècle. De fait, ce sont les extrêmes du champ politique qui sont absents des débats sur l'« éducation populaire » : les républicains sous la monarchie de Juillet et le Second Empire et les socialistes au début de la Troisième République, mais aussi la droite la plus réactionnaire. En revanche, on note l'importance d'auteurs se déclarant ou pouvant être, en leur temps, tenus pour « libéraux » : Henri Baudrillart¹⁹⁴, Laboulaye¹⁹⁵, voire Dupanloup. En dépit de stratégies discursives opposées, les auteurs arrivent à une position consensuelle, le point d'achoppement majeur résidant en pratique – même si ce point traduit bien un conflit axiologique – dans le rapport de l'appareil éducatif à l'Église – encore les positions extrêmes sont-elles là aussi absentes et le désaccord ne porte-t-il guère que sur une question de degré : aucun auteur catholique suffisamment renseigné ne peut imaginer, au XIX^e, que l'Église aura les moyens de confier toute l'instruction primaire aux ecclésiastiques et aucun « laïque »¹⁹⁶ ne défend avant les années 1880 une autonomie complète des instituteurs publics à l'égard de la tutelle, au moins locale, des pouvoirs religieux.

1.2.4. Rhétoriques réactionnaire et progressiste dans un espace restreint

Les débats sur l'éducation populaire se déploient donc dans un espace restreint, où les arguments

¹⁹⁰ Théophile-Marie CARADEC, *De l'Extension de l'éducation populaire*, Pau, impr. de Véronèse, 1878.

¹⁹¹ Joseph WILLM, « De l'instruction primaire selon les besoins de l'éducation populaire, et de sa division », chapitre cité.

¹⁹² Cf François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple*, *op. cit.*

¹⁹³ Aurélien de COURSON, M.L. de CARNÉ, *De l'Éducation populaire et de l'instruction publique en France, par A. de Courson. - Liberté de l'enseignement. Lettre de M. L. de Carné à M. A. de Courson*, extrait de la *Revue de l'Armorique* des 15 octobre et 15 novembre 1842, Saint-Brieuc, Impr. de L. Prud'homme, 1842.

¹⁹⁴ Henri BAUDRILLART, « De l'éducation populaire », in *La famille et l'éducation en France dans leurs rapports avec l'état de la société*, Paris, Didier, 1874, p. 393-430.

¹⁹⁵ Édouard-René LEFEBVRE DE LABOULAYE, « De l'éducation populaire », in *Le parti libéral : son programme et son avenir*, 1^{ère} éd., Paris, Charpentier et C^{ie}, 1871, p. 169-178.

¹⁹⁶ Terme largement anachronique. Sur l'histoire de celui-ci au XIX^e, voir la thèse en cours de Mayyada Kheir (EHESS).

de la « rhétorique réactionnaire » répondent certes à ceux d'une « rhétorique du progrès »¹⁹⁷, sur une base non seulement consensuelle (ce qui va de soi en rhétorique¹⁹⁸), mais encore finalement fort restreinte. On peut le constater dans un article paru vers la fin de la période (1877) et dû au D^r Théophile Caradec¹⁹⁹. Ce texte, probablement le plus radicalement favorable à l'« instruction » que propose le corpus, dresse un tableau des quatre arguments à l'encontre d'une « extension de l'éducation populaire » au-delà de l'instruction élémentaire, avec pour chacun d'entre eux le contre-argument de l'auteur.

« I. - Les uns, ce sont des radicaux d'un certain genre, prétendent que l'instruction est complètement inutile au peuple. Que voulez-vous qu'en fassent, disent-ils, des ouvriers et des paysans, toujours courbés sous la glèbe, continuellement préoccupés des besoins de l'existence matérielle ?

Ici, Messieurs, nul besoin de réfutation ; je me contenterai de répondre à cette opinion par le mot fameux de Hobbes, devenu un proverbe anglais : "Savoir c'est pouvoir".»

« Radicaux d'un certain genre », mais lequel ? Excluons l'hypothèse d'une droite radicale ultra-conservatrice, satisfaite de l'ignorance populaire : le terme « radical » pris dans ce sens est anachronique, et un tel refus de l'instruction est, on l'a dit, totalement marginalisé. Quand bien même la position visée par Caradec serait à l'extrême-droite, elle n'aurait, elle non plus, « nul besoin de réfutation » : de tels adversaires se placent de toute façon en dehors du débat et, de fait, l'argument réactionnaire de l'inanité (accorder un droit nouveau ne change rien) est absent du corpus : nul ne parle *contre* l'éducation populaire. L'auteur peut donc se permettre une réponse lapidaire. Celle-ci éclaire un peu l'identité politique des « radicaux d'un certain genre » : vraisemblablement des socialistes (encore marginaux six ans après la répression de la Commune) ou des radicaux socialisants, situés à l'extrémité « intransigeante » du « balancier radical » plutôt qu'à son versant « légal » bientôt taxé d'« opportunisme ». ²⁰⁰ En suggérant que le savoir, même à première vue inutile, ne peut que contribuer à libérer les travailleurs, l'auteur paraît répondre à une version d'extrême-gauche de l'argument de la futilité par un argument progressiste. Mais le statut de ce dernier semble obscur : apparemment il s'agirait de l'argument de la synergie, selon lequel les émancipations intellectuelles, politiques, sociales et économiques marchent nécessairement de front. Mais le modèle de Hirschmann voudrait plutôt qu'à l'argument de l'inanité réponde celui, très prisé des marxistes, de l'inéluctabilité, du « sens de l'histoire » : sans doute l'instruction ne libère-t-elle pas vraiment les travailleurs et elle peut même

¹⁹⁷ Albert O. HIRSCHMANN, *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard, 1991. [*The Rhetoric of Reaction: Perversity, Futility, Jeopardy*, Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University, 1991.]

¹⁹⁸ Comme l'a rappelé la « nouvelle rhétorique » depuis Perelman (Chaïm PERELMAN et Lucie OLBRECHTS-TYTECA, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 6e éd., Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles, 2008 [1958], p. 87-153).

¹⁹⁹ Théophile-Marie CARADEC, *De l'Extension de l'éducation populaire*, *op. cit.*

²⁰⁰ Maurice TOURNIER, « De gauche à droite, Le balancier radical », p. 255-257 in *Des mots en politique*, *op. cit.*

contribuer à leur aliénation dans la mesure où elle est une nécessité du développement du capitalisme, mais celui-ci creuse sa tombe de cette manière. Cette ambiguïté est significative. En effet, si vraiment Caradec cherche ici à répliquer à un ouvriérisme en lui faisant miroiter les pouvoirs émancipateurs de la culture, il ne peut guère s'en expliquer sans menacer son argument suivant, celui des vertus socialement apaisantes de l'éducation populaire. Ce dernier étant de loin plus important, la réponse aux « radicaux d'un certain genre » peut et doit demeurer aussi indéterminée que ceux – de toute façon discrédités par leur extrémisme – auxquels elle s'adresse.

« II. - Nous sommes d'accord avec vous, disent d'autres, et ce sont les timorés. Il est tout à fait équitable, juste, de répandre le plus possible les lumières : mais est-ce habile, est-ce politique ? N'est-ce pas, en agissant ainsi, faire courir des dangers à la société et risquer de déplacer l'axe des classes dirigeantes ?

À cela je répondrai, Messieurs, que le seul moyen d'élever les classes inférieures, sans abaisser les classes supérieures, est l'éducation. Je suis certain, pour ma part, que lorsque le peuple sera instruit par des voies scientifiques, il sera convaincu du même coup que le progrès se fait par progression ascendante, par voie d'évolution et non par violentes secousses. Nous ne verrons plus, dès-lors, apparaître de mouvements analogues à celui de la Commune. – Instruire, moraliser le peuple, c'est du même coup faire la paix sociale. »

À l'argument réactionnaire de la mise en péril (une deuxième génération de droits met en péril la première) répond là encore celui de la synergie, en termes cependant beaucoup plus précis : l'auteur partage cette fois avec ses contradicteurs « timorés » l'horizon politique consensuel des élites du XIX^e et de notre corpus, celui d'un progrès graduel garanti contre les émotions populaires.

« III. - Il y a une troisième catégorie de gens, ceux qui aiment les temporisations, les demi-mesures, le juste-milieu. L'instruction primaire, disent-ils, suffit au peuple. Quand la société a appris à la masse à lire, à écrire, à compter, elle a fait son devoir. Eh bien, Messieurs, je n'hésite pas à dire que, pour ma part, je préfère l'ignorance absolue à cette ignorance raffinée qui s'ignore, à ce demi-savoir qui se connaît lui-même et qui ne sait que se repaître des productions inférieures de l'esprit ».

L'argument du « juste-milieu » n'est pas facile à retrouver dans le corpus sous cette forme ramassée et surtout arbitraire : la société « a fait son devoir », mais pourquoi celui-ci s'arrêterait-il là ? En revanche, il est omniprésent lorsqu'il s'appuie sur l'argument de l'effet pervers (l'accord d'un nouveau droit va en réalité à l'encontre de la fin recherchée) : l'instruction populaire poussée au-delà de l'alphabétisation ne mènerait en fait qu'à un vernis de savoir médiocre, autodestructeur, plus abêtissant que la seule alphabétisation. Cet argument réactionnaire appelle sa réplique progressiste, l'argument de l'« escalade » (contre l'effet pervers, il faut une surenchère permanente dans la conquête de droits nouveaux) : pour Caradec, c'est l'instruction primaire seule qui constitue un demi-savoir néfaste et abrutissant. Puisque l'enseignement primaire seul ne suffit pas à l'instruction du peuple, qu'elle soit

donc abolie (hypothèse absolument sans risque en 1877) ou étendue.²⁰¹ L'argument de l'effet pervers et celui de l'escalade ont en commun le dégoût hautain de la demi-culture, des appropriations culturelles non conformes aux programmes d'acculturation bien mesurés ; ils situent seulement à un autre niveau la plénitude culturelle. Au conformisme politique du couple d'arguments précédent (mise en péril *vs* synergie) répond le légitimisme culturel de celui-ci : les débats sur l'éducation populaire au XIX^e ne sortent pas de cet horizon doublement borné.

1.3. L'enjeu extrascolaire

On l'a dit : si les occurrences du XIX^e approfondissent les enjeux déjà présents sous la Révolution, elles limitent aussi les propositions dicibles, en écartant en particulier les projets qui excluent ou limitent fortement le cadre scolaire. Sans doute les recommandations sur celui-ci sont-elles très variables (obligation scolaire ou liberté de choix, enseignement des filles, personnel laïque ou ecclésiastique, enseignement simultané ou mutuel...), mais l'existence d'un espace et d'un temps spécifiquement scolaires pour les enfants du peuple fait consensus. Le tableau d'un peuple largement déchristianisé et démoralisé oblige même les auteurs catholiques à rejeter l'enseignement domestique : une éducation limitée au cadre familial, de garantie contre un arrachement précoce aux saines influences du milieu, devient dangereuse dans un peuple corrompu.²⁰² Mais l'éducation morale doit alors pénétrer l'enseignement scolaire, ce qui, si celui-ci n'est pas confié à des hommes de Dieu, suppose la définition, parmi les autres matières à étudier (rabaïssement déjà difficile à accepter pour les auteurs catholiques), d'un « enseignement moral et religieux ». Cette solution de compromis, qu'instaure la loi Guizot et qui perdure dans l'« éducation civique et morale » de l'école républicaine, contribue cependant à déplacer le problème : comment assurer, en dehors de familles désormais peu sûres et d'une école largement aux mains des laïques (entendons : des non-clercs), une formation morale et sociale complète ? Et qu'advient-il des temps laissés libres par la scolarisation primaire : une jeunesse qui s'étend sur de longues années entre la fin de celle-ci et les signes de la maturité (majorité civile, régiment pour les hommes, mariage), mais aussi la prime enfance laissée à l'abandon par le développement, tenu pour

²⁰¹ Une dernière objection évoquée par Caradec concerne moins directement le débat instruction/éducation et l'opposition entre rhétorique réactionnaire et progressiste. C'est celui des « financiers » : un projet d'extension de l'éducation populaire coûterait trop cher, d'autant plus cher que, dans un peuple mieux éduqué, les recettes fiscales sur l'alcool et le tabac diminueraient (postulat qui permet de faire passer un argument supplémentaire, celui de la moralisation hygiéniste). L'auteur répond en soulignant les vertus économiques de l'élévation du niveau d'instruction, l'immoralité de vouloir à tout prix conserver les revenus de produits néfastes et le fait que, libéral, il s'adresse à l'initiative privée plus qu'à l'État.

²⁰² Laura Lee Downs l'observe pour les colonies de vacances : les œuvres catholiques, méfiantes à l'égard de l'immoralité paysanne, inventent les colonies collectives, là où les protestants recourent encore longtemps au placement dans des familles (*Histoire des colonies de vacances*, Paris, Perrin, 2009).

économiquement nécessaire, du travail féminin ? périscolaire, postscolaire, pré-scolaire : si ces termes ne se développent que vers 1900, les enjeux sont déjà présents, de manière de plus en plus nette, dans le corpus « éducation populaire » tout au long du siècle. C'est bien l'acceptation du cadre scolaire qui donne sens à la question extrascolaire – encore toute relative, puisqu'aucun terme ne la désigne spécifiquement et qu'« éducation populaire » inclut toujours l'école, quoique de moins en moins exclusivement.

Cet enjeu est déjà lisible dans la nature de textes recueillis : si leur diversité atteste, on l'a dit, de l'enjeu éducatif dans la *doxa* bourgeoise à partir des années 1830, elle montre aussi la multiplication de supports imprimés à l'usage des autodidactes²⁰³. Ceux-ci pourront, grâce à cette littérature, acquérir des notions allant du « primaire supérieur » à l'enseignement secondaire. Au *Gymnase d'éducation populaire* d'Eugène Toubhans, déjà évoqué, s'ajoutent surtout des collections de brochures à petit prix, qui fleurissent sous le second Empire. À partir de 1865, *L'école mutuelle* se présente ainsi comme un *cours complet d'éducation populaire* en 24 volumes²⁰⁴. En 1875, *L'éducation populaire* promet quant à elle « toutes les matières de l'enseignement traitées en 64 petits volumes in-32, à 5 centimes l'un », avec réductions pour les abonnements et les commandes groupées²⁰⁵. La série commence avec des brochures sur l'alphabet, la lecture, l'arithmétique et la grammaire, supports de rattrapage d'une instruction élémentaire déficiente, puis fait alterner les choix de « bons auteurs » et les différentes matières. Une autre série (52 cours) paraît encore entre 1872 et 1876²⁰⁶. Ces encyclopédies populaires, dont certaines peuvent être le fait de militants ouvriers réduits sous l'Empire ou après la Commune à cette forme indirecte de propagande²⁰⁷, sont les seuls documents, dans cette partie de notre corpus, à suggérer un usage de « populaire » non équivalent à « du peuple ». Cette non-équivalence de « populaire » et « du peuple » s'observe aussi dans l'« astronomie populaire » dont le XIX^e voit le développement, marqué surtout par

²⁰³ Une telle littérature autodidactique, comme le souligne F. JACQUET-FRANCILLON (*Naissances de l'école du peuple, op. cit.*, p. 103-105), était déjà disponible sous l'ancien Régime : cf Roger CHARTIER, « Des "secrétaires" pour le peuple ? Les modèles épistolaires de l'Ancien Régime entre littérature de cours et livres de colportage », in R. CHARTIER (dir.), *La Correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*, Paris, Fayard, 1991, p. 159-208 ; et même, à propos de la bibliothèque bleue, Robert MANDROU, *De la culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, 1964. Les sociétés d'émulation comme la Société élémentaire encouragent par des concours la production de tels ouvrages.

²⁰⁴ *L'École mutuelle. Cours complet d'éducation populaire*, 24 vol., Paris, 1865-1866.

²⁰⁵ *L'Éducation populaire. 64 Cours à 5 centimes*, 64 vol., Paris, Sandoz-Fischbacher, 1875.

²⁰⁶ *L'éducation populaire, 52 cours à 5 centimes*, 52 vol., Paris, Delagrave, 1872-1876.

²⁰⁷ C'est au moins le cas de l'*École mutuelle*, à laquelle participe le futur communal Jules Andrieu, également auteur d'une notice « démopédie » dans le *Grand dictionnaire universel* de Pierre Larousse (t. VI, 1870). Cf Louis JANOVER, « Un communal oublié : Jules Andrieu pédagogue », *Économies et sociétés*, avril-mai 1976, p. 979-990. On trouve aussi, en 1892, une série de quatre brochures antisémites intitulée *L'éducation du peuple. La vraie vérité sur les Rotschild et sur la race juive* – moins encyclopédique, donc, et plus explicitement militante, mais d'un format finalement comparable (Louis Renout et al., *L'éducation du peuple...*, Paris, 1892). L'auteur se présente comme un ouvrier typographe.

les contributions de Comte, Arago et Flammarion²⁰⁸ : si « astronomie du peuple » n'a quasiment pas cours, c'est que les leçons d'astronomie en question ne sont pas seulement « destinées au peuple », mais probablement « populaires » au sens ancien de « facile, plaisant », voire s'accompagnent d'un certain anti-académisme privilégiant la figure de l'amateur de science – c'est du moins le cas chez Comte²⁰⁹. Le fait que « populaire » devienne irréductible à « du peuple » ne signifie pas, comme ce sera le cas au XX^e, la disparition de ce dernier comme référence, mais au contraire le souci d'une communion, même partielle, entre le peuple et le savant républicain autour de la connaissance scientifique. Ce sont à ces modèles que se rattachent potentiellement ces petites *Éducation populaire* encyclopédiques, dépouillées des habituels avant-propos paternalistes sur les vertus morales et sociales de l'instruction²¹⁰.

Elles constituent cependant l'exception. L'essentiel des évocations extrascolaires, dans le corpus, relèvent évidemment d'un encadrement direct des classes populaires par la bourgeoisie : il s'agit de discuter entre soi des formes de cet encadrement, non de fournir directement des outils autodidactiques au peuple²¹¹. C'est notamment le cas des « salles d'asile pour la première enfance », dont le D^r Germain Cany, président de la Société royale de médecine de Toulouse et secrétaire du comité d'organisation de ces salles dans cette même ville, fait l'éloge : elles remédient doublement à la misère de l'enfance ouvrière en assurant un cadre sain aux enfants du peuple pendant la journée et en facilitant aux mères l'accès au marché du travail²¹². Lorsqu'il dresse en 1845 le tableau de « l'éducation populaire à Toulouse », Achille Domergue, énumère à la fois ces salles d'asile, mais aussi les ouvriers, les écoles d'enseignement mutuel (soutenues par le mouvement philanthropique) et celles des frères de la doctrine chrétienne (qui privilégient l'enseignement simultané), les écoles d'application à l'école normale, les

²⁰⁸ Auguste COMTE, *Traité philosophique d'astronomie populaire ou Exposition systématique de toutes les notions de philosophie astronomique, soit scientifiques, soit logiques, qui doivent devenir universellement familières*, Paris, Carilian-Gœury et V. Dalmont, 1844 ; François Arago, *Astronomie populaire : œuvre posthume*, 4 vol., Paris & Leipzig, Gide & T. O. Weigel, 1854-1857 ; Camille FLAMMARION, *Astronomie populaire : description générale du ciel*, Paris, 3 vol. C. Marpon et E. Flammarion, 1880-1882.

²⁰⁹ Bernadette BANSAUDE-VINCENT, « L'astronomie populaire, priorité philosophique et projet politique », *Revue de synthèse*, vol. 112, n°1, p. 49-59.

²¹⁰ Bernadette BENSUAUDE-VINCENT et Anne RASMUSSEN (dir.), *La science populaire dans la presse et l'édition : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, CNRS, 1997.

²¹¹ La distance des mouvements ouvriers à la formule « éducation populaire », qui se confirmera après la première Guerre mondiale, est le versant lexical d'un point déjà souligné par Geneviève POUJOL dans *Éducation populaire : histoires et pouvoirs (op. cit.)* : parmi les trois courants généralement identifiés dans l'histoire de l'éducation populaire française (ouvrier, laïque et confessionnel), autant les deux derniers, d'assise bourgeoise et petite-bourgeoise, sont en constante émulation, autant le premier demeure largement à l'écart, sinon dans un épisode comme celui des Universités populaires sur lequel nous reviendrons.

²¹² Germain CANY, *Éducation populaire. De l'influence des salles d'asile sur la santé, l'éducation, les mœurs et l'avenir des enfants*, Toulouse, impr. de J.-M. Douladoure, 1835. Sur les salles d'asile, voir Jean-Noël LUC, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.

écoles primaires de banlieue, les classes d'adultes, l'école des beaux arts et celle des sciences industrielles, enfin les écoles de musique : en somme tout ce qui ne relève ni de l'instruction domestique, ni des établissements secondaires²¹³. Dans une section « Éducation populaire », François Félix de Lafarelle-Rebourguill fait quant à lui figurer « Salles d'asile; enseignement religieux et moral; enseignement primaire, supérieur et professionnel »²¹⁴.

²¹³ Achille DOMERGUE, *De l'Éducation populaire à Toulouse*, extrait du *Journal de Toulouse*, Toulouse, impr. de Bonnal et Gibrac, 1845.

²¹⁴ François-Félix DE LAFARELLE-REBOURGUILL, « Éducation populaire. - Salles d'asile; enseignement religieux et moral; enseignement primaire, supérieur et professionnel », in *Du progrès social au profit des classes populaires non indigentes... ; suivi de Plan d'une réorganisation disciplinaire des classes industrielles en France...*, Paris, Guillaumin, 1847.

2. Consécration d'une sous-catégorie (1895-1914)

C'est seulement à la fin du XIX^e siècle, et plus précisément à compter de 1894-1895, qu'« éducation populaire » commence à désigner exclusivement un réseau d'institutions visant à encadrer les classes populaires, et principalement la jeunesse, en dehors de l'école publique mais en s'appuyant sur celle-ci. L'histoire de cet accès de l'« éducation populaire » aux statuts de formule autonome et de sous-catégorie de l'instruction publique se confond largement avec la campagne lancée par la Ligue de l'enseignement et l'administration de l'Instruction publique au milieu des années 1890. Après avoir résumé cette campagne, nous décrivons le panorama annuel sur l'éducation populaire qu'elle a initié, premier de notre série de tableaux : les *Rapports sur l'éducation populaire* de l'inspecteur Édouard Petit (1895-1916). Ceux-ci nous permettront de mesurer, explicitement ou entre les lignes, les tensions à l'œuvre dans une formule certes autonomisée, mais encore peu stabilisée. Parmi celles-ci, le conflit entre œuvres laïques et catholiques naturellement, mais aussi les menaces pesant sur une prophétie républicaine unanimiste : négligence de l'entre-soi populaire à l'égard des prétentions éducatives, réticences des instituteurs socialistes et éloignement des activités mutualistes, les plus viables économiquement. Les tendances autonomistes de la culture populaire, du mouvement ouvrier ou de la logique économique représentent autant de forces centrifuges à l'égard d'une catégorie attrape-tout.

2.1. Le lancement d'une formule relativement autonome

Le milieu des années 1890, et même précisément l'année 1895, représentent un tournant dans le corpus. Avant cette date, on l'a dit, l'« éducation populaire » inclut systématiquement l'École, même si elle s'y réduit de moins en moins. Par la suite, elle se limite presque toujours à l'extrascolaire.

Rendons compte d'emblée des rares exceptions. Celles-ci sont dues soit à un décalage temporel entre la rédaction du texte et sa publication, soit à un discours adoptant, à propos d'un autre pays ou d'un temps révolu, les usages de celui-ci. Décalage temporel : en 1895, un recueil de textes d'Édouard Séguin consacre une partie à l'éducation populaire (« ce qu'elle est et ce qu'elle devrait être »), qui en dépit des innovations pédagogiques promues par l'auteur comme les jardins-écoles, ne renvoie qu'à la scolarisation des enfants²¹⁵. Mais ce *Rapport sur l'éducation* a été rédigé suite à l'exposition internationale de Vienne de 1873, une deuxième édition datant de 1880, année où décède Édouard Séguin : la traduction de 1895 est donc tardive et les termes « éducation populaire » y relèvent d'un usage déjà au bord de l'anachronisme.²¹⁶ Même décalage temporel dans les œuvres délibérément posthumes du

²¹⁵ Édouard SÉGUIN, « L'Éducation populaire : ce qu'elle est et ce qu'elle devrait être », in *Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux*, trad. de l'anglais par A. Boutillier, Paris, Publications du « Progrès médical », 1895, p. 183–340.

²¹⁶ Édouard Séguin, né en 1812 à Clamecy d'un père médecin, exerce d'abord la profession d'avocat à Paris. En 1837, Jean

Général Louis-Jules Trochu (1816-1896), rédigées entre 1873 et 1890²¹⁷ : lorsque celui-ci évoque l'« éducation populaire » comme l'une des raisons de la victoire prussienne en 1870, c'est, dans une veine déjà évoquée précédemment, pour déplorer que l'école française ne s'occupe que d'instruction, et n'enseigne pas « le respect [des autorités, du devoir civique, etc.] avant l'alphabet ».²¹⁸ Le maintien des termes « éducation populaire » pour désigner une œuvre principalement voire exclusivement scolaire peut s'expliquer aussi par l'influence des usages passés dans un travail historique : il en est ainsi dans la synthèse que consacre Auguste Pinloche à *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*.²¹⁹ Décalage analogue lorsque le discours emprunte des usages contemporains mais étrangers : dans une étude publiée en 1912 à Paris mais consacrée aux institutions de la République d'Haïti, Jean-Baptiste d'Orsainville appelle « éducation populaire » un système scolaire qui reste, contrairement à la situation française, encore presque entièrement à bâtir.²²⁰ L'« éducation populaire » fait figure de frontière à conquérir, mouvante au gré des époques et des sociétés – on retrouvera d'ailleurs ce décalage des usages entre « Nord » et « Sud » dans la littérature sur le « développement » des années 1950-1970. Ces exceptions écartées, seule une petite brochure de huit pages parue en 1897, reproduisant une conférence, traite des *Bienfaits de l'éducation nationale et populaire* en incluant l'école stricto sensu²²¹ : mais, outre que l'auteur, négociant à Cognac, est peut-être à l'écart de la propagation du sens restreint, il faut peut-être lire dans le titre de sa conférence « éducation nationale et éducation populaire », comme les deux volets de l'œuvre éducatrice républicaine qui ont successivement occupé la LDE – la brochure est d'ailleurs dédiée à la mémoire de Jean Macé.

« Éducation populaire » ne concerne donc plus que l'extérieur de l'école. Parmi plusieurs

Marx Gaspard Itard, éducateur de Victor « l'enfant sauvage » et condisciple du père de Séguin, propose à ce dernier d'entre comme maître auxiliaire à l'institut national des sourds-muets pour s'occuper d'un jeune « idiot ». Cette expérience est prolongée à Bicêtre, puis dans un Institut qu'il fonde à Pigalle. En 1846, il publie *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. Endetté, en conflit avec le corps médical et victime de son enthousiasme quarante-huitard, il s'exile aux États-Unis en 1850, où il connaît jusqu'à sa mort en 1880 la consécration intellectuelle et publique – il est notamment délégué officiel à l'exposition de 1873. Cf Yves JEANNE, « Édouard Séguin, le recours à la méthode », *Reliance*, n°27, 2008, p. 121-126.

²¹⁷ Louis-Jules TROCHU, « L'éducation et l'instruction primaires. Uniformité singulière des réponses faites à certaines questions par beaucoup de soldats prussiens prisonniers. - Ces réponses sont comme apprises. - L'instruction et l'éducation. - Exemples tirés des formules de l'éducation populaire dans l'école allemande. », in *Œuvres posthumes*, Tours, A. Mame et fils, 1896, vol. 2, p. 83-88.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 87.

²¹⁹ Auguste PINLOCHE, *Pestalozzi et l'éducation populaire moderne*, Paris, Alcan, 1902 (2^e éd. en 1923)

²²⁰ Jean-Baptiste d'ORSAINVILLE, « L'éducation populaire » in *Éléments de droit constitutionnel. Étude juridique et critique sur la constitution de la république d'Haïti*, Paris, M. Giard et E. Brière, 1912, p. 54-59. Dans une moindre mesure, voir aussi Jean-Charlemagne BRACQ, « L'éducation populaire », *L'évolution du Canada français*, Paris, Plon, 1927, p. 279-297.

²²¹ A.-L. BARAUD, *Les Bienfaits de l'éducation nationale et populaire (conférence)*, Cognac, imp. de Marcel Durosier, 1897.

expressions proches, elle semble de surcroît la seule à voir son référent ainsi restreint.²²² « Éducation du peuple » et « instruction populaire » conservent en tout cas un sens plus général. Pour les utiliser comme équivalents d'« éducation populaire », les auteurs doivent désormais préciser qu'ils ne traitent que du temps postscolaire : Gustave Vallat publie ainsi en 1898 *L'éducation du peuple après l'école*²²³ et Charles Dupuy dirige chez l'éditeur Colin de 1896 à 1899 une collection intitulée *L'instruction populaire de l'école au régiment*.²²⁴ Deux cas restent cependant à examiner. D'une part, on a vu plus haut qu'« éducation sociale » connaissait une évolution très comparable à celle d'« éducation populaire » à partir des années 1890 ; mais, si les deux expressions entretiennent le même rapport au « solidarisme » (*cf infra*), « éducation sociale » désigne un objectif social général qui peut animer les œuvres postscolaires mais non s'y réduire : dans les actes du premier Congrès d'éducation sociale de 1900, les œuvres postscolaires ne représentent qu'une intervention, aux côtés d'autres portant sur tous les aspects du système scolaire, l'armée, etc.²²⁵ ; de même, en 1914, l'instituteur Alexandre Murat publie en brochure une intervention de congrès, *L'Éducation sociale dans les œuvres postscolaires*.²²⁶ Quant aux expressions comme « œuvres postscolaires », « œuvres complémentaires [et/ou : auxiliaires] de l'école [publique] », d'autre part, elles recouvrent effectivement les mêmes pratiques qu'« éducation populaire » ; mais, trop explicitement institutionnelles car débarrassées de la propice polysémie d'« éducation » et de « populaire », elles ne peuvent désigner en même temps l'idéal censé animer ces institutions. Visant en extension ce qu'« éducation populaire » définit en intension, elles ne s'y substituent qu'au prix d'un désenchantement – c'est ce qu'on verra plus loin avec les écrits des inspecteurs Maurice Pellisson et Maurice Roger. C'est bien « éducation populaire » seule qui est isolée pour désigner exclusivement une offre extrascolaire.

La Ligue de l'enseignement joue un rôle déterminant dans ce tournant sémantique.²²⁷ L'affirmer

²²² On se fie à l'étude rapide des ouvrages dont le titre comprend une des expressions suivantes, d'après le catalogue de la BNF.

²²³ Gustave VALLAT, *L'éducation du peuple après l'école*, Paris, Librairie de la France scolaire, 1898. Gustave Vallat (1842-1906), docteur ès lettres, est alors censeur du lycée Gay-Lussac. L'ouvrage est un échange épistolaire, fictif et édifiant, entre un paysan et son fils, ouvrier typographe ; le père, brave et sage républicain, prévient son jeune fils contre la tentation des cercles communistes, de l'athéisme intolérant et du nationalisme tapageur ; le fils suit finalement ses conseils et lui vante en retour caisses de secours, amicales sportives et spectacles enrichissants.

²²⁴ « Nous avons grand souci de cet intervalle, presque aussi long que la période légale de la fréquentation scolaire, qui va de la sortie de l'école à l'entrée au régiment. C'est une longue étape, au cours de laquelle l'adolescent peut perdre ou compléter le bagage scolaire de l'enfant » écrit Dupuy pour justifier cette collection.

²²⁵ E. CHAUFFOUR, « Les idées de solidarité dans les Associations circum et postscolaires », p. 139-146 in *Congrès international de l'éducation sociale tenu à Paris en 1900. Exposition universelle de 1900*, Paris, Alcan, 1901.

²²⁶ Alexandre MURAT, *L'Éducation sociale dans les œuvres postscolaires*, Lyon/Saint-Etienne, Henri Georg/Chevalier, 1914.

²²⁷ Sur la LDE, on reprend le travail, malheureusement difficilement disponible, de Jean-Paul MARTIN, *La Ligue de l'enseignement des origines à 1914*, thèse de doctorat nouveau régime (histoire) sous la direction de Jean-Marie Mayeur, Paris,

ne revient pas à imputer une puissance démoniaque sur les discours publics à une « organisation » : la Ligue est alors (plus encore qu'aujourd'hui) une confédération plutôt lâche d'associations disparates, dont les positions officielles au niveau national ressortiraient d'une analyse de réseaux d'individus multipositionnés entre champ intellectuel, carrières politiques, administration d'État ou autres cercles de sociabilité (protestants, franc-maçons, fourriéristes, Parti radical...), plutôt que de la monographie d'une institution naïvement réifiée. Si la LDE peut lancer avec un tel succès, discursif au moins, sa « campagne postscolaire » à son Congrès de Nantes en avril 1894, c'est qu'elle porte également la voix de l'administration de l'Instruction publique, à laquelle elle est étroitement liée.²²⁸

Il s'agit d'ailleurs d'un tournant pour la Ligue elle-même. Au milieu des années 1890, l'installation de l'École républicaine – c'est-à-dire l'affirmation de l'ambition éducatrice de la République et de son indépendance en la matière à l'égard de l'Église catholique plutôt qu'une scolarisation de masse déjà très largement réalisée à l'époque²²⁹ – a réalisé un de ses objectifs initiaux, mais l'en a privée du même coup. L'ambition de la LDE, affichée au début des années 1880, de s'ériger en parti de tous les républicains – entre lesquels ne devaient pouvoir exister que des dissensions secondaires – s'est heurtée à la réalité de l'espace de concurrence politique mis en place par le nouveau régime, aux marges du camp républicain (réorganisation progressive du mouvement ouvrier décapité en 1871, ralliement des catholiques promu par l'encyclique « Au milieu des sollicitudes » de 1892) et en son cœur même (dissensions entre modérés-opportunistes et radicaux). L'arrivée à la tête de la Ligue d'une nouvelle génération, avec la mort du fondateur Jean Macé en 1894 et son remplacement par Léon Bourgeois, qui préside la LDE de 1894 à 1898, fournit l'occasion d'un investissement massif dans les œuvres postsecondaires.

L'imbrication étroite de la LDE et de l'administration se manifeste dès 1895 dans un recueil de « documents officiels », à la fois premier témoignage du tournant sémantique et contribution majeure à celui-ci :

« Ce recueil est destiné aux membres de l'enseignement. Ils y trouveront tous les documents, classés

Institut d'Études Politiques, 1992 ; voir aussi « L'éducation populaire en milieu laïque : la Ligue de l'enseignement et le périscolaire dans le premier XX^e siècle », communication aux journées d'étude « Éducation populaire : initiatives laïques et religieuses au XX^e siècle », Université Lille III, 19-20 mars 2009.

²²⁸ Quoique cette ancrage dans l'école publique, évident aujourd'hui, n'était nullement exclusif à l'origine, lorsque les dirigeants de la Ligue, s'appuyant également sur un idéal de l'armée républicaine, rêvaient de constituer le parti de la République, dans lequel les dissensions auraient été inimaginables. C'est le tournant de 1894-1895 qui ancre la Ligue du côté de l'école exclusivement, sans affecter la propension à l'unanimité et au souci de conciliation des extrêmes au sein d'un même (très vaste) camp, qui sont restés des caractéristiques de la LDE – ce qui, comme le souligne Jean-Paul Martin, suppose rétrospectivement de décrypter les conflits à l'œuvre derrière les euphémismes de congrès.

²²⁹ Cf François FURET et Jacques OZOUF (dir.), *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, Minit, 1977.

par ordre chronologique, dont l'ensemble forme la base de l'Éducation populaire »²³⁰

Le contenu des *Documents officiels* illustre parfaitement l'intensité de la campagne menée entre 1894 et 1895 par la LDE et l'Instruction publique. Après des extraits de projets révolutionnaires sur l'éducation des adultes (Lakanal, Lanthenas, Condorcet), sont ainsi énumérés l'« Appel de la Ligue de l'Enseignement » ; des discours et rapports issus de son Congrès de Nantes de 1894 ; le décret du 11 janvier 1895 qui vise à faciliter l'ouverture de cours d'adultes ; une circulaire aux délégations cantonales ; le premier rapport au ministre de l'Instruction publique d'Édouard Petit (*cf infra*) ; des documents des Congrès du Havre, de Bordeaux et à nouveau de Nantes ; du Congrès technique ; et la circulaire relative aux exercices de tir. La couverture donne une liste d'auteurs de ces « discours, rapports et circulaires », mettant à plat à la fois ces types de discours et ceux qui s'y exercent, qui cumulent fonctions publiques et privées dans l'élite de la République enseignante : le ministre Poincaré, le fondateur de la LDE et sénateur à vie Jean Macé, Léon Bourgeois, Gréard, Buisson, Leblanc, Petit.

2.2. Un tableau administratif : les *Rapports sur l'éducation populaire* d'Édouard Petit

Un des *Documents officiels* n'est autre que le premier des *Rapports sur l'éducation populaire* d'Édouard Petit. Autour de ce document annuel, sur lequel nous allons nous arrêter, s'articulent l'essentiel du corpus des années 1895-1914, que ce soit pour s'en inspirer ou s'y opposer. Par leur régularité, leur ampleur, leur diffusion, leurs reprises élogieuses ou polémiques, par la position de leur auteur enfin, ces *Rapports sur l'éducation populaire* s'imposent en effet comme le meilleur tableau de l'éducation populaire des années 1895-1914²³¹.

2.2.1. Un « apôtre de l'éducation populaire »

L'auteur, Édouard Petit²³² est caractéristique des « couches nouvelles » dont Gambetta vantait l'accès au pouvoir grâce aux institutions républicaines et dont Jean-Paul Martin a décrit l'importance dans la nébuleuse d'organisations laïques que fédérait la Ligue de l'enseignement. Élevé à Marseille, issu de la petite ou moyenne bourgeoisie, d'origine juive par sa mère (triple désavantage dans un état ancien de la compétition sociale), Édouard Petit obtient sa licence de lettres à Aix (1881), échoue à l'École

²³⁰ Raymond POINCARÉ, Jean MACÉ, Léon BOURGEOIS, Octave GRÉARD, René LEBLANC et Édouard PETIT, *L'Éducation populaire, documents officiels. Projet de la convention nationale, appel de la ligue de l'enseignement, congrès de Nantes (1894), décret du 11 janvier 1895, circulaire aux délégations cantonales, rapport au ministre de l'instruction publique, congrès du Havre, de Bordeaux et de Nantes (1895) ; congrès technique, circulaire relative aux exercices de tir, discours, rapports et circulaires de R. Poincaré, Jean Macé, Léon Bourgeois, Gréard, Ferdinand Buisson, René Leblanc, Édouard Petit*, Paris, Librairie de la France scolaire, 1895.

²³¹ Une première version de cette section a donné lieu à un court article dans la revue du Syndicat de l'éducation populaire (UNSA-SEP), *Les Cahiers de l'éducation populaire*, n°2.

²³² Nous reprenons ici la biographie établie par Jean-Paul MARTIN dans G. POUJOL et M. ROMER (dir.), *Dictionnaire biographique des militants*, *op. cit.*

normale supérieure (1882) et devient en 1883 agrégé de l'enseignement secondaire spécial – future filière « moderne » – puis docteur ès lettres en 1887. Professeur dans la filière spéciale au lycée Janson-de-Sailly à partir de 1885, il profite de sa position à Paris pour déployer une activité intense à la fois en faveur d'une réforme de l'enseignement favorable aux « modernes », aux formes d'enseignement périscolaires (conférences populaires, cours d'adultes) et à l'organisation d'œuvres s'appuyant sur le réseau des écoles publiques. Entré dans la carrière au moment même de l'installation de l'école républicaine, il s'investit totalement dans l'évolution de celle-ci vers un ordre encore plus favorable à des fractions de l'élite qui demeurent écartées des positions les plus prestigieuses. Son activité est d'abord reconnue par Jean Macé, qui lui propose d'entrer au Conseil général de la Ligue de l'enseignement en 1892. L'activité d'Édouard Petit se confond alors essentiellement avec celle de la Ligue – sachant que cette dernière reposait largement sur l'interpénétration et l'adhésion réciproque de différentes organisations dans lesquelles Petit a aussi sa part : franc-maçonnerie, Union nationale des mutualités scolaires publiques, Fédération nationale de la mutualité française, Société nationale des conférences populaires, Société des universités populaires, Mission laïque, Groupe français pour l'arbitrage entre les nations, Association d'études pour l'orientation professionnelle, Association des membres de la presse d'enseignement... Petit est notamment rapporteur général du Congrès des sociétés d'instruction populaire laïques (Le Havre, 31 août 1895), un des moments-clés du lancement de la campagne postscolaire de la LDE ; il sera aussi vice-président du mouvement de 1899 à sa mort le 19 février 1917.

C'est probablement Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire, futur président de la Ligue de l'enseignement et maître d'œuvre du célèbre *Dictionnaire de pédagogie*²³³ mais aussi préfacier d'un ouvrage sur *L'éducation populaire des adultes en Angleterre*²³⁴, qui permet à Petit, le 9 mars 1895, d'être chargé par le ministre Raymond Poincaré d'une mission sur l'organisation et la propagation des cours d'adultes et conférences populaires. Cette mission, renouvelée annuellement par tous les ministres de l'Instruction publique, l'amène à rédiger vingt-deux *Rapports sur l'éducation populaire* parus chaque année entre 1895 et 1916 au *Journal officiel* ainsi qu'en fascicules de l'Imprimerie nationale.²³⁵ Les rapports se fondent sur des questionnaires retournés par les inspecteurs et responsables associatifs et des visites inlassablement menées dans toute la France, qui valent à Petit le surnom d'« apôtre de l'éducation populaire » – il meurt d'ailleurs pendant l'un de ces voyages, à Perpignan. Les rapports, très largement cités, circulent autant que leur auteur. Ils nourrissent d'autres contributions de Petit lui-même,

²³³ Ferdinand BUISSON (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1881-1893 ; et *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.

²³⁴ *L'Éducation populaire des adultes en Angleterre. Notices sur les principales institutions par des membres de leurs comités, avec une préface de M. F. Buisson*, Paris, Hachette, 1896.

²³⁵ Voir les sources pour les références bibliographiques détaillées.

notamment une série de recueils portant en tout ou en partie sur l'éducation populaire : *Autour de l'éducation populaire*²³⁶, un chapitre sur « l'éducation populaire en Angleterre »²³⁷, un « bilan de l'éducation populaire »²³⁸, des *Études sur l'éducation populaire*²³⁹ et enfin, en plein conflit, un dernier article sur « l'éducation populaire et la guerre ».²⁴⁰ Petit est aussi le préfacier et le dédicataire du recueil d'articles de Godefroy Raton, *Éducation populaire et sociale* (1905)²⁴¹ ; c'est la démarche de ses rapports qu'imité à l'échelle locale toulousaine Paul Crouzet dans *L'Éducation populaire et le peuple* (1899)²⁴². Un *Guide pratique de l'éducateur populaire*, ouvrage couronné par la LDE et lui aussi dédié à Édouard Petit, s'ouvre d'ailleurs avec une respectueuse ironie sur ce déferlement de discours consacrés à l'éducation populaire, dont le rapport de Petit constitue l'origine et la matrice :

« On a beaucoup écrit ces dernières années sur l'éducation populaire. Sans parler du rapport annuel de celui qui sema le premier aux quatre coins de la France l'idée neuve et généreuse, il n'est pas de revue ou de journal qui n'ait voulu avoir son tour. L'entraînement aidant, chacun, parmi ceux qui pensent, se piqua au jeu. Ce fut bientôt à qui trouverait mieux que le voisin, à qui vulgariserait les moyens les plus propres à illuminer l'âme du peuple, à qui prêcherait la croisade avec la foi d'un Bernard l'Hermite ou la fougue d'un saint Bernard. On fit tant et si bien qu'un genre nouveau, le genre pédagogique

²³⁶ Édouard PETIT, *Autour de l'éducation populaire*, Paris, Librairie d'éducation de la Jeunesse, 1900.

²³⁷ Édouard PETIT, « L'éducation populaire en Angleterre », in *L'école de demain : autour de l'école, œuvres vues, des fêtes, de l'école au lycée, féminisme pratique, après l'école, femmes et hommes d'œuvres, vers l'éducation sociale*, Paris, A. Picard et Kahn, 1902.

²³⁸ Édouard PETIT, « Le bilan de l'éducation populaire », in *La vie scolaire*, Paris, Librairie d'éducation nationale, 1907, p. 9–21.

²³⁹ Édouard PETIT, *De l'École à la cité : études sur l'éducation populaire*, Paris, F. Alcan, 1910.

²⁴⁰ Édouard PETIT, « L'éducation populaire et la guerre », in *De l'école à la guerre*, Paris, F. Alcan, 1916, p. 273–278. Signalons aussi la participation de Petit, au titre de principal représentant français, à un congrès international bruxellois (*Congrès international de l'éducation populaire organisé par la Ligue belge de l'enseignement sous le haut-patronage du Comité exécutif de l'exposition universelle et internationale de Bruxelles de 1910, du 30 août au 3 septembre 1910. Compte-rendu*, Bruxelles, impr. du Progrès-V. Féron, 1911) Cette rencontre traite de l'éducation populaire dans le même sens que la LDE : après deux précédents congrès, à Milan (Société Umanitaria, 1906) et Paris (LDE, 1908), qui avaient « principalement étudié l'organisation de l'enseignement primaire (...), il nous a paru qu'il n'y avait pas lieu de reprendre l'examen des questions qui se rapportent à l'éducation de la première enfance. // Nous avons pensé qu'en présence de l'admirable mouvement en faveur de l'enseignement postscolaire qui se dessine dans tous les pays qui ne bénéficient pas encore des écoles de perfectionnement, techniques ou d'apprentissage obligatoires, comme en Allemagne ou en Suisse, il serait intéressant de mettre à l'ordre du jour de ce Congrès l'étude des moyens de consolider les bienfaits de l'enseignement élémentaire et d'en tirer parti au profit de la culture morale, intellectuelle, technique et physique du peuple. (...) Bornons-nous à caractériser l'objet de nos études, en disant qu'il consistera à illuminer des rayons d'une science pratique toutes les avenues qui s'ouvrent devant le jeune écolier, à douze ans. » (p. 54)

²⁴¹ Godefroy RATON, *Éducation populaire et sociale. Les Œuvres postscolaires*, Bordeaux, l'Avenir de la Mutualité (organe général des œuvres sociales), 1905.

²⁴² Paul CROUZET, *L'éducation populaire et le peuple. Expériences et projets*, Paris, Bibliothèque d'éducation, 1899.

postscolaire, conquiert d'emblée sa place dans le domaine littéraire. »²⁴³

Aborder les rapports d'Édouard Petit est donc un bon moyen d'évoquer les traits de ce « genre ». Ceux-ci s'organisent selon un plan très régulier – voir à titre d'exemple le plan du rapport de 1904 en encadré – en dépit d'adaptations de détails et d'une évolution significative dans les toutes premières années, sur laquelle nous allons revenir.

Édouard Petit, plan du *Rapport sur l'éducation populaire, 1904*

Impression d'ensemble. Plan du rapport.

1^{ère} partie. œuvres d'enseignement.

I. Cours d'adolescents et d'adultes : Nombre des cours. Caractère des cours. Cours professionnels

II. Cours de jeunes filles : Nombre et répartition des cours. Caractère des cours.

III. La lecture publique

IV. Les conférences populaires : Nombre et répartition des conférences populaires. Envoi de conférences et de vues. Conférences dans l'armée. Foyers du soldat.

V. Sociétés d'instruction populaire : Organisation nécessaire. Nombre et répartition des sociétés d'instruction populaire.

VI. Universités populaires : Jeunesses laïques

II^e partie. œuvres sociales

I. Mutualité scolaire : Départements. Coups d'œil sur quelques mutualités. La mutualité régimentaire.

II. Associations d'anciennes et anciens élèves : Caractère général. Les fêtes. L'instruction. La solidarité. Nombre et répartition des petites A.

III. Les patronages scolaires : Nombre et répartition des patronages. œuvres diverses

III^e partie. Les collaborateurs de l'œuvre

IV^e partie. La contribution financière

1^o A. Initiative privée. B. Cours payants

2^o A Cours payés par les municipalités. B. Conseils généraux.

Résumé

Avec plus ou moins d'insistance selon la teneur des rapports précédents, l'encouragement à de telle nouvelle offre ou le constat du déclin de telle autre, l'auteur livre pour chaque entrée des chiffres (œuvres, individus, budgets), des détails sur l'activité, des jugements sur leurs succès et leurs mérites ou,

²⁴³ Gaston DODU, *Guide pratique de l'éducateur populaire (vademecum des œuvres postscolaires), mémoire sur le meilleur mode d'organisation et de développement de l'éducation laïque postscolaire par département*, Paris, Picard et Kahn, 1901, p. 7.

beaucoup plus rarement, leurs infortunes ou leurs errements.²⁴⁴

2.2.2. Quatre traits, quatre limites

Difficile de synthétiser une source aussi riche – et, il est vrai, aussi répétitive – que les *Rapports sur l'éducation populaire*. On peut pourtant s'appuyer sur les quatre caractères essentiels que distingue J.-P. Martin dans le modèle d'éducation populaire forgé par la LDE entre 1894 et 1914, et qui se retrouvent naturellement dans les *Rapports* : lien organique avec l'École, concurrence et mimétisme envers les œuvres catholiques, primat du « solidarisme » comme philosophie sociale et dualité entre action publique et initiative privée.²⁴⁵ Chacun de ces caractères implique cependant, respectivement, une limite à l'approbation unanime que les *Rapports* revendiquent pour « l'œuvre » et donc un facteur de déclin ou d'éclatement de celle-ci. Le primat de la référence scolaire se heurte à l'indocilité culturelle du public populaire ; la concurrence avec l'Église empêche d'établir un consensus sur le périmètre de l'éducation populaire ; la prophétie solidariste se heurte au développement du syndicalisme chez certains instituteurs eux-mêmes ; enfin l'articulation entre action publique et initiative privée n'empêche pas l'autonomisation de certains secteurs sous l'effet de forces centrifuges.

2.2.2.1. Primat de l'École et indocilité populaire

Tout d'abord, on l'a dit, l'éducation populaire est une sous-catégorie de l'instruction publique ; si elle n'inclut plus l'école primaire, elle entretient encore avec celle-ci un lien organique, que met en évidence le plan du rapport lui-même : ce dernier traite en tout premier lieu des cours d'adultes, puis des autres activités d'enseignement, largement calquées sur l'enseignement direct à l'œuvre dans les classes, opérées principalement par les instituteurs et prenant place dans les locaux des écoles. Ces pratiques sont implicitement désignées comme le cœur de l'œuvre d'éducation populaire par leur position et par le fait que cette partie n'a pas de titre. La seconde partie regroupe des activités s'appuyant sur le cadre scolaire mais dépendant de l'investissement d'anciens élèves ou d'amis de l'école publique : mutualité scolaire, associations d'anciens et anciennes élèves, patronages scolaires, sociétés d'instruction populaire. De même, pour reprendre l'analyse classique de Boltanski, qu'il y a des cadres « plus cadres » que d'autres, cœur de la catégorie nécessaire à la justifier en regroupant autour de lui des populations disparates, il y a une éducation populaire plus éducation populaire, celle de l'enseignement

²⁴⁴ Nous développons des éléments évoqués dans « Naissance d'une notion centrifuge : à propos des *Rapports sur l'éducation populaire* d'Édouard Petit », *Cahiers de l'éducation populaire*, n°2, 2010. Les *Cahiers de l'éducation populaire* sont publiés par le Syndicat de l'Éducation Populaire (UNSA-SEP).

²⁴⁵ J.-P. MARTIN, « L'éducation populaire en milieu laïque: la Ligue de l'enseignement et le périscolaire dans le premier XX^e siècle », communication citée. Nous reprenons ces quatre points dans un ordre différent, sachant que tous sont évidemment étroitement corrélés.

direct postscolaire.²⁴⁶ Encore ce cœur n'est-il à vrai dire qu'une enceinte autour de l'œuvre scolaire stricto sensu, que le tournant lexical de 1894-1895 a exclu de l'« éducation populaire » mais qui en constitue encore la référence et le point de ralliement. Les instituteurs constituent ainsi le cœur des « collaborateurs de l'œuvre » présentés dans la partie III ; les autres amis de l'œuvre (enseignants du secondaire, municipalités, élites locales...) représentent un cercle d'auxiliaires, sur le manque d'investissement desquels Petit s'interroge régulièrement. Les instituteurs sont quant à eux explicitement invités à s'engager librement, c'est-à-dire à peu près gratuitement, dans les œuvres postcolaires. La IV^e section, sur les « questions financières », est consacrée à demander chaque année un budget plus important, essentiellement pour offrir, bien loin d'une rémunération à proprement parler, quelques gratifications symboliques (médailles, notamment) aux instituteurs.²⁴⁷

D'autres éléments du corpus attestent à quel point l'« éducation populaire » entre désormais parmi les tâches ordinaires de l'instituteur public : ainsi les *Éléments d'éducation civique et sociale* de Georges Lamy, qui dans leur sous-titre comme dans leur avant-propos se présente comme destinés aussi bien aux enfants scolarisés qu'aux adolescents et adultes destinataires de l'éducation populaire²⁴⁸ ; ou encore une section sur « les sociétés d'encouragement à l'éducation populaire » dans un *Guide de l'instituteur et de l'institutrice public au point de vue administratif*²⁴⁹.

Mais sous des dehors triomphalistes, les rapports de Petit reconnaissent que ce prisme pédagogique n'est pas sans engendrer des réticences dans un public qui, faute d'obligation postscolaire, n'est plus captif. Ces réticences apparaissent même, ou plutôt surtout lorsque la pédagogie républicaine se veut discrète et distrayante. Ainsi, dans la section consacrée aux « petites A », les amicales d'anciens et anciennes élèves de l'École publique, l'auteur déplore régulièrement la goût des membres pour des festivités intellectuellement et moralement indignes du cadre scolaire sur lequel elles s'appuient, et dont l'instituteur doit être le garant.

« On ne comprendrait pas bien l'utilité d'une Association qui ne ferait pas la plus large place à l'action morale du Maître. »²⁵⁰

Petit doit sans cesse dénoncer le recours aux grivoiseries du cabaret pour les soirées qu'organisent les petites, là où d'honnêtes spectacles (saynètes, récitations, musique...) dues à de jeunes membres

²⁴⁶ Luc BOLTANSKI, *Les cadres, op. cit.*, p. 461-489.

²⁴⁷ Si ce plan évolue légèrement par la suite (*cf infra*), ses changements ne remettent pas en cause le caractère central de l'École.

²⁴⁸ Georges LAMY, *Éléments d'éducation civique et sociale : (manuel des droits et des devoirs du citoyen) : enseignement secondaire : classe de troisième B (1^{er} cycle), enseignement primaire supérieur, éducation populaire*, Paris, Picard et Kahn, 1902.

²⁴⁹ Albert LANTENOIS, « Les sociétés d'encouragement à l'éducation populaire », p. 128 in *Guide de l'instituteur et de l'institutrice au point de vue administratif*, Paris, Hachette, 1908.

²⁵⁰ Édouard PETIT, *Rapport sur l'éducation populaire*, 1899, p. 46.

feraient bien mieux l'affaire.

« Combien il serait désirable que le Théâtre de la jeunesse n'eût rien de trop théâtral, que l'on ne fit appel que dans des cas très rares aux artistes des scènes connues ! Tel "numéro sensationnel" d'acteur à succès produit moins d'effet sur les parents assemblés, on peut en croire une déjà vieille expérience, qu'une simple pièce de vers, dite par un ancien élève dont le trouble, l'inexpérience, la timide gaucherie sont excusés, applaudies, non par dérision, par vive et chaude sympathie. »²⁵¹

Condamnable en soi, le goût de spectacles jugés dégradants ternit de surcroît, aux yeux d'adversaires supposés de mauvaise foi – les défenseurs des œuvres catholiques – l'ensemble de l'éducation populaire laïque. Ainsi Petit met-il en garde contre

« ... le danger que présentent certaines représentations où des chansons, des monologues, parfois un peu osés, rappelant le répertoire accoutumé des cafés-concerts, sont débités devant les familles par des professionnels d'un art dégradé. Sans doute, c'est l'exception. Mais il suffit qu'une erreur ait été commise, qu'une fête entre cent ait été dénoncée comme suspecte, pour que la critique, donnant dans l'habitude générale de la généralisation excessive, s'exerce, et souvent avec une politique malignité, contre toutes les associations. »²⁵²

On note le soin que met Petit à ternir ces réjouissances populaires en y identifiant les bribes d'un art bassement mercantile. Le statut ambigu de la « culture populaire », entre dénonciation de la culture de masse et objectif d'acculturation légitimiste, est déjà présent. De la même manière, et toujours dans une logique scolaire qui demeure fondamentalement intellectualiste, Petit déplore le goût excessif des amicales pour des activités physiques détachées d'une caution intellectuelle et morale :

« On ne saurait trop recommander aux groupements postsecondaires de conserver leur autonomie et leur caractère éducatif tout en fondant des sections spéciales de tir, de gymnastique, de culture physique, de jeux et sports, ou bien de préparation militaire. (...) Ils doivent faire sa part à l'éducation physique sans oublier l'éducation intellectuelle et sociale. »²⁵³

Sous les apparences de joyeuse autonomie de la culture populaire se dessine donc – comme toujours, pourrait-on dire – une concurrence pour son encadrement symbolique en dehors des murs de l'école. La définition extrascolaire de l'éducation populaire a exacerbé une rivalité qui certes se concentre principalement, on va le voir, sur le conflit entre laïques et catholiques, mais qui oppose aussi enseignants et autres groupes sociaux plus ou moins constitués. Aux organisateurs de spectacles populaires et aux promoteurs des pratiques gymniques et sportives – groupes et pratiques encore largement en formation – s'ajoute ainsi l'Armée. Si celle-ci représentait au début de la III^e République le second pilier qu'entendait défendre la LDE, le repli

²⁵¹ *Ibid.*, p. 47.

²⁵² *Rapport* de 1901, p. 55-56.

²⁵³ *Rapport* de 1913, p. 503.

de celle-ci sur l'école (en dépit de nombreuses zones de recouvrement : préparation militaire, lutte contre l'illettrisme repéré chez des conscrits pourtant censément tous passés par l'instruction obligatoire) autorise une concurrence plus ou moins explicite pour la formation morale des jeunes hommes. Dans notre corpus, deux passages dus à des officiers illustrent de façon caractéristique le passage d'une éducation populaire scolaire à une éducation populaire extrascolaire – de laquelle l'enseignant peut être au moins en partie exclu. Lorsqu'en 1895, le Général Trochu présentait des exemples de bonne éducation populaire, c'est-à-dire d'inculcation précoce du sens du devoir civique et de l'obéissance, il prenait encore en exemple la fermeté imputée au fameux « instituteur prussien », censé montrer la voie aux instituteurs français²⁵⁴. En 1904, en revanche, un certain lieutenant Jean Joseph Augustin Diez, manifestement influencé par l'article de Lyautey sur « le rôle social de l'officier » (1891), s'il présente encore l'éducation populaire comme un moyen de développer la « force morale » de l'armée, n'attribue plus cette tâche éducative aux instituteurs et suggère au contraire l'importance de l'officier en la matière²⁵⁵. Cette appropriation de l'éducation populaire par l'encadrement militaire se double de fortes réserves face à l'admiration excessive pour le militarisme prussien – réserves d'ailleurs aussitôt jugées superflues compte tenu d'un « naturel » français censément hostile au caporalisme germanique (lieu commun du patriotisme républicain). La leçon d'une telle évolution est ambiguë : d'un côté, au début du XIX^e, un officier républicain ne peut manifestement plus admonester l'instituteur, œuvre centrale du nouveau régime, avec la morgue d'un Trochu ; de l'autre, les insuffisances morales supposées de l'école ne peuvent plus être compensées que de l'extérieur, en l'absence même de l'instituteur, ici par l'encadrement militaire lors de la conscription.

2.2.2.2. La concurrence catholique : une catégorie clivée

Mais la principale concurrence qui menace alors les instituteurs publics vient de l'enseignement catholique et de ses œuvres postsecondaires. La définition de l'éducation populaire ne regroupe en effet jamais, à cette époque, les œuvres laïques et les œuvres confessionnelles. Selon les fluctuations de la querelle laïque entre 1895 et 1914 (la guerre mettant évidemment entre parenthèse cet enjeu), les rapports de Petit mettent en scène soit une saine émulation, soit une rivalité agressive, pour l'encadrement de la jeunesse populaire. Il est vrai que l'engagement des organisations laïques et de l'Instruction publique dans les œuvres postsecondaires est en grande partie une réponse au changement de

²⁵⁴ Louis-Jules TROCHU, « Exemples tirés des formules de l'éducation populaire dans l'école allemande », p. 83-88 in *Œuvres posthumes*, t. 2, Tours, A. Mame et fils, 1896.

²⁵⁵ Jean-Joseph-Augustin DIEZ, « La force morale et l'éducation populaire », p. 39-42 in *De la Force morale au point de vue militaire*, Paris, H. Charles-Lavauzelle, 1904.

stratégies des catholiques. Les lois scolaires des années 1880 ont en effet poussé ceux-ci à développer, à côté des écoles confessionnelles, un maillage d'institutions périscolaires ouvertement destinées à compenser l'effet de l'« école sans Dieu », voire à regagner via les jeunes âmes celles de leurs parents. D'où l'essor des patronages, dont Léon Bourgeois admet qu'ils sont une invention des catholiques²⁵⁶. Plus généralement, le ralliement à la République suite à l'encyclique *Au milieu des sollicitudes* et le développement de la doctrine sociale de l'Église formulée dans *Rerum novarum* permettent le développement d'un catholicisme social qui revêt certes de multiples facettes, mais est ici représenté en bloc comme une menace pour l'œuvre scolaire et périscolaire républicaine. Concurrentes redoutables à l'éducation populaire laïque, les œuvres catholiques (il n'est presque jamais question des œuvres protestantes ou israélites) sont décrites comme le fait d'un « parti riche », superficiellement rallié à la République mais socialement réactionnaire.

Cette dénonciation, quoique transparente chez Petit, ne nomme pas l'adversaire. Elle est plus explicite et virulente chez les éléments les plus radicalement anticléricaux de la nébuleuse républicaine – en l'occurrence les francs-maçons. Une conférence de 1899 auprès d'une loge niçoise déplore ainsi la supériorité des adversaires catholiques dans tout ce qui entoure et soutient matériellement et symboliquement l'instruction primaire proprement dite (c'est-à-dire la personne, jugée parfaitement dévouée et compétente dans le cas de l'école publique, de l'instituteur) : aussi bien les locaux que les transports scolaires, que les cercles, fêtes et patronages ou l'enseignement industriel et commercial. La tâche des maçons, déclare le frère Bousquet, outre d'appuyer des mesures d'épuration radicale (interdire la fonction publique aux anciens élèves de l'enseignement privé), sera d'imiter et surpasser en tout l'adversaire²⁵⁷.

Si les catholiques, comme le reconnaissent d'ailleurs les laïques, ont été pionniers dans l'organisation d'œuvres, ils semblent en revanche devoir adopter les mots de leurs adversaires. Certes, « éducation populaire », on l'a dit, était un terme partagé par des défenseurs du rôle de l'Église comme par ses adversaires, mais la campagne de 1894-1895 a donné à l'expression une connotation nettement laïque. La plupart des auteurs catholiques semblent (hors-corpus, donc) marquer leur différence par l'adoption d'autres locutions, « œuvres sociales » en particulier. Deux exceptions apparaissent dans le corpus : les tableaux de l'éducation populaire dressés par l'universitaire catholique Max Turmann et des textes émanant du Sillon. Ceux-ci illustrent les deux stratégies qui s'ouvrent aux auteurs catholiques qui s'engagent sur le terrain lexical des laïques.

²⁵⁶ « Les patronages, ce n'est pas nous qui les avons inventés, ce sont nos adversaires » (cité par J.-P. MARTIN, article cité).

²⁵⁷ [BOUSQUET], *L'Éducation populaire et la Franc-maçonnerie, conférence faite par le F... X. aux LL... de l'O... de Nice, 26 octobre 1899* (E.V.), Nice, impr. Spéciale du « Petit Niçois », 1899.

La première, celle de Max Turmann²⁵⁸, consiste à reconnaître les œuvres laïques en exigeant d'elles, au nom de la neutralité de l'État, la même reconnaissance. Turmann dresse ainsi, en 1900 puis en 1904 et 1907, un tableau de l'éducation populaire qui, originalité soulignée par Geneviève Pujol, englobe œuvres laïques et catholiques (les œuvres protestantes et israélites demeurant quantitativement marginales).²⁵⁹ Le chapitre I de son tableau est consacré à répondre à Édouard Petit, dont l'auteur loue l'énergie mais déplore les accusations de « royalisme » formulées à l'encontre des œuvres catholiques et surtout la partialité, incompatible avec son statut officiel :

« ... cet hommage rendu à l'activité de M. Édouard Petit, nous voulons protester contre son esprit sectaire. Le mot n'est pas trop fort. Nous ne saurions admettre, en effet, que dans un *rapport officiel, établi aux frais de tous les contribuables*, on étudie, en détail, avec éloges, les œuvres postsecondaires dues à la maçonnique Ligue d'Enseignement, tandis que, d'autre part, l'on traite les institutions chrétiennes en adversaires, en ennemies, auxquelles dédaigneusement on consacre quelques méchantes lignes – d'ailleurs riches d'inexactitudes. »²⁶⁰

La caractérisation de la LDE comme « maçonnique » fait pendant à la certitude, chez bien des promoteurs de l'éducation populaire laïque, que le ralliement des catholiques n'est qu'une ruse ; elle trahit ainsi les limites de la volonté de neutralité ainsi affichée par le tableau de Turmann. Le plan de la première partie de l'ouvrage manifeste un déséquilibre qui, pour être moins criant que chez Petit, n'en trahit pas moins le fait que l'impartialité est encore une position intenable²⁶¹ :

²⁵⁸ Max Turmann (1866-1943), suit des études de lettres à Bordeaux puis de droit à Paris, avant d'obtenir un doctorat de Sciences politiques et économiques. Il enseigne les doctrines sociales de l'Église au Collège libre des sciences sociales, puis les sciences commerciales à l'Université catholique de Fribourg. Ancien conférencier de la Crypte, proche du Sillon, il est par la suite proche du Parti démocrate populaire, ancêtre du MRP. Dans le même domaine que *L'Éducation populaire*, il publie aussi *Au sortir de l'École* et *Initiatives féminines* (D'après le *Dictionnaire biographique des militants*)

²⁵⁹ Max TURMANN, *L'éducation populaire, les œuvres complémentaires de l'école*, Paris, Lecoffre, 1904 [1ère éd.] et 1907 [2ème éd.]

²⁶⁰ Max TURMANN, *L'éducation populaire*, 1904, p. 6-7.

²⁶¹ Symétriquement, l'inspecteur d'académie Maurice Pellisson, dans sa synthèse *Les œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école en France* (Imprimerie nationale, 1903) – « de l'école » en général et non « de l'école publique » – n'accorde que 18 pages sur 184 aux œuvres confessionnelles, en sur-représentant évidemment protestants et israélites (7 et 3 pages, contre 8 pour les catholiques).

Max Turmann, plan de L'éducation populaire, 1900

(Première partie. L'état des œuvres complémentaires de l'école en 1900)

Chap. I. Vue d'ensemble

II. Les œuvres postscolaires non confessionnelles

III. Les Universités populaires

IV. Les Œuvres catholiques. Quelques chiffres

V. Les Mutualités scolaires catholiques

VI. Les « Jeunes ». Les Cercles d'études

VII. L'extension universitaire catholique – Les Conférences – Conclusions²⁶²

Outre la portion congrue réservée à la concurrence laïque (chapitres II et plus marginalement III), on note l'attention portée à l'éducation populaire des jeunes et des adultes (III, VI, VII), au détriment du seul patronage. Ce trait est caractéristique de la deuxième stratégie, illustrée plus explicitement par le Sillon – Turmann lui-même est proche du mouvement et en fait longuement l'éloge dans les éditions successives de *L'éducation populaire*. Cette stratégie consiste justement à se concentrer sur le terrain de l'encadrement des jeunes ouvriers, en déniaut au monde enseignant laïque la capacité d'offrir à ceux-ci des réponses à leurs questions – sociales notamment – et donc à concurrencer l'attrait du socialisme. C'est la démarche qu'adopte Marc Sangnier²⁶³ dans un discours intitulé « l'éducation populaire », prononcé à l'assemblée générale de la Société d'Éducation, le 4 mai 1900, sous la présidence du

²⁶² La deuxième partie propose des détails pratiques et des documents sur les différentes organisations évoquées dans la première.

²⁶³ Marc SANGNIER, *L'éducation populaire. Discours prononcé par M. Marc Sangnier à l'assemblée générale de la Société d'Éducation tenue le 4 mai 1900 sous la présidence de S. Em. Le Cardinal Archevêque de Paris*, Extrait du Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement du 15 juin 1900, Paris, Société générale d'éducation et d'enseignement, 1900. Marc Sangnier (1873-1950). Fils d'un avocat parisien également propriétaire foncier, très influencé par une lignée maternelle versée dans la littérature et la ferveur religieuse. Élève du collège Stanislas, polytechnicien. Fonde en 1894 à Stanislas un cercle de réflexion, la « Crypte », collabore à la revue de Renaudin, *Le Sillon* dont il deviendra directeur. Le mouvement prend une ampleur considérable, notamment en agrégeant des cercles d'études issus des patronages. Le Sillon évolue vers un engagement plus directement politique qui vise à dépasser l'affrontement entre bloc laïque et catholicisme conservateur. Sa condamnation par Pie X en 1910 précipite ce mouvement en écartant la mission apostolique. Fondateur de la Jeune République, (1912) député d'Union nationale (1919-1924), Sangnier milite pour la réconciliation franco-allemande (congrès pour la Paix, 1921), fonde la Ligue française des auberges de jeunesse (1929). Résistant, président d'honneur du MRP après la guerre. (d'après le *Dictionnaire biographique des militants, op. cit.*). Voir aussi, de Sangnier lui-même, *L'éducation sociale du peuple*, Paris, Rondelet, 1899 et *Une méthode d'éducation démocratique*, Paris, Au Sillon, 1906 ; ainsi que Jeanne CARON, *Le Sillon et la Démocratie chrétienne*, Paris, Plon, 1966 et Jean-Marie MAYEUR (dir.), *Le sillon de Marc Sangnier et la démocratie sociale*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006.

Cardinal Archevêque de Paris²⁶⁴. Orateur déjà réputé, Sangnier commence par capter la bienveillance d'un public a priori rétif aux interprétations les plus avancées de la doctrine sociale de l'Église (notables, hiérarchie ecclésiastique), en constatant un accord de tous les catholiques pour défendre et promouvoir les écoles confessionnelles et les patronages, formes les plus routinisées, respectivement, de l'enseignement et de l'éducation populaire catholiques. Mais son objectif est ailleurs : susciter des soutiens pour la création d'un « Institut populaire », inspiré des Universités populaires dont la vogue bat alors son plein. Dans les UP convergent en effet, pour peu de temps d'ailleurs, des représentants de la nébuleuse laïque et une élite ouvrière : pour critiquer et dépasser ces organisations, l'orateur catholique aurait donc le choix de s'en prendre au sectarisme anticlérical des premiers et/ou à la tentation socialiste des seconds. Mais Sangnier adopte une autre tactique : dessiner une alliance possible avec les jeunes ouvriers tentés par le socialisme au détriment du paternalisme laïc traditionnel – dénoncé non pas directement pour son attitude à l'égard de l'Église, mais pour la culture scolastique qu'il promet :

« Mais pourquoi, ajoute-t-on, nous mêlerions-nous de fonder des Universités populaires, si, en somme, nous n'avons pas du tout la conviction qu'il soit bon de développer cette *instruction supérieure du peuple* dont on parle si pompeusement ? Nous trouvons que les ouvriers ont besoin d'être d'honnêtes gens et de bons chrétiens, cela va sans dire, et puis, de savoir bien leur métier, mais qu'en aucune façon il ne leur est utile de suivre des conférences sur... l'astronomie des Grecs, la sociologie, la synergie sociale... : j'en passe et des meilleures. [Il s'agit donc de partir] du spectacle des besoins populaires et de la force intérieure qui nous pousse. (...) Si nous devons agir, ce n'est pas pour imiter ce que d'autres viennent d'entreprendre, mais c'est parce que la doctrine qui nous conduit, la vie qui nous anime, sont merveilleusement aptes à inspirer une éducation authentiquement populaire, non pas superficielle et pédante, risquant d'être ballottée sans cesse par tous les vents des opinions, mais tout à la fois vivante et sûre, d'une utilité très pratique en même temps que d'une inspiration très haute. »²⁶⁵

Le défigement « une éducation authentiquement populaire » résume la voie que tente de tracer Sangnier. Le projet de vulgariser l'enseignement secondaire et supérieur lors de cours du soir est dénoncé comme « superficiel et pédant » et (donc) suspect de laisser le public ouvrier exposé « à tous les vents des opinions » – c'est-à-dire notamment aux prophéties socialistes. Sans doute les projets d'éducation ouvrière, sur lesquels nous reviendrons, ont-ils sur la vulgarisation laïque la supériorité d'être « pratiques » ; mais il leur manque l'« inspiration très haute » de la doctrine sociale de l'Église. Là où Turmann souhaite qu'œuvres catholiques et laïques (« maçonniques ») combattent à la loyale, Sangnier suggère donc que ces dernières, au moins concernant l'encadrement de la jeunesse populaire

²⁶⁴ Quant à l'ouvrage du silloniste Louis COUSIN, *Vie et doctrine du Sillon* (Lyon, E. Vitte, 1906, p. 3–35), ses titres de section attestent du caractère courant de la formule « éducation populaire » dans le mouvement.

²⁶⁵ Marc SANGNIER, *L'éducation populaire. Discours prononcé par M. Marc Sangnier à l'assemblée générale de la Société d'Éducation...*, *op. cit.*, p. 10.

d'âge postscolaire, se sont exclues d'elles-mêmes du face-à-face.²⁶⁶

En résumé, si la promotion de l'« éducation populaire » par des laïques détourne sans doute des catholiques de son usage, les Sillonistes ou leurs proches contribuent bien à la fortune de l'expression en la reprenant, soit en promouvant une égalité de traitement qu'ils ne sont pas en mesure d'atteindre (Turmann), soit pour esquisser un face-à-face entre mouvements de jeunesse catholiques et éducation ouvrière (Sangnier). Cette aspiration à un tableau neutre et cette ironie à l'égard des maigres attraits, pour la jeunesse populaire, de la seule prophétie laïque, convergeront dans des discours de l'entre-deux-guerres (*cf. infra*). D'ici là, la question religieuse demeure une limite majeure à l'usage dominant de l'« éducation populaire » que représentent les rapports de Petit.

2.2.2.3. *Le cadre solidariste et la menace socialiste*

On le voit avec l'intervention de Sangnier : l'affrontement entre laïcs et catholiques autour de l'éducation populaire recouvre aussi la question des alliances avec une élite ouvrière de plus en plus conquise par un socialisme renouvelé. Réconcilier celle-ci avec la République, après la répression des journées de juin 1848 et la Commune : telle est, pour suivre Jacques Donzelot la fonction historique du solidarisme²⁶⁷. Caractéristique de la génération arrivée aux responsabilités dans la LDE et l'Instruction publique avec Léon Bourgeois, le solidarisme se retrouve dans l'ensemble des rapports de l'inspecteur Petit. Ce n'est pas le lieu de développer longuement les thèmes solidaristes. Ceux-ci connaissent une fortune rapide dans les années 1890, à la fois dans les cercles politiques et dans ceux de la discipline sociologique en voie de formation.

Les thèmes solidaristes sont présents à trois titres au moins dans les rapports Petit. D'abord, parce que ceux-ci traitent d'une offre éducative, touchant ainsi à un aspect rétrospectivement souvent négligé de la démarche solidariste. De même que le libéralisme exige la formation d'un *homo economicus* et les

²⁶⁶ La supériorité des catholiques sur les laïques dans l'encadrement des jeunes ouvriers se retrouve dans *L'éducation sociale du peuple* (*op. cit.*) – dont le titre représente probablement une pique à l'adresse de l'« éducation sociale » dominante, c'est-à-dire laïque et solidariste : pour faire l'éducation sociale *du peuple* (du peuple réel qu'incarne les jeunes ouvriers, et non du peuple fantasmatiquement docile des enseignants laïques), les catholiques sont les mieux placés. Du reste, cette stratégie, chez l'orateur Sangnier, est sans doute très liée au contexte. En d'autres circonstances, le rapprochement entre les positions du Sillon et celles de certains adversaires laïques est remarquable : voir la cordialité d'un débat entre Sangnier et Ferdinand Buisson (*La vie démocratique. Réunion publique tenue à l'Alcazar d'Italie, le Jeudi 26 novembre 1903. Discours de Marc Sangnier. Contradiction de Ferdinand Buisson*, Paris, Au Sillon, 1904) ou le parallèle établi par J.-P. MARTIN entre Marc Sangnier et Léon Bourgeois (« Éducation populaire et politique : des frontières incertaines depuis le XIX^e », communication inédite)

²⁶⁷ Sur le solidarisme, voir on se réfère essentiellement à l'anthologie longuement introduite par Serge AUDIER, *La pensée solidariste. Aux sources du modèle social républicain*, Paris, PUF, 2010. Voir aussi Marie-Claude BLAIS, *La solidarité. Histoire d'une idée*, Paris, Gallimard, 2007.

socialismes celui d'un homme nouveau, le solidarisme exige l'intériorisation par chacun de son statut de débiteur à l'égard de la société.²⁶⁸ Ce défi, que résume l'expression « éducation sociale », sera relevé dans les *Rapports* à la fois par l'enseignement direct de ce statut et par l'expérience édifiante des organisations solidaires – associations, coopératives, mutuelles.²⁶⁹ C'est le second aspect du solidarisme qui traverse les rapports de Petit : les « œuvres sociales » qu'il promeut sont explicitement inspirées par l'idée de « solidarité » et l'illustrent en permanence, notamment dans les passages sur le mutualisme où se retrouve le débat sur l'obligation de cotisation. Enfin, les *Rapports* mettent en scène les repoussoirs entre lesquels l'idée de solidarité est censée faire son chemin : la charité, le libéralisme et le socialisme. Ces repoussoirs ne sont à vrai dire pas symétriques. Charité chrétienne²⁷⁰ et libéralisme individualiste²⁷¹, même si les auteurs solidaristes peuvent en retenir tel ou tel aspect, doivent être dépassés – et peuvent aisément être associés dans une critique du cléricisme comme outil de contrôle social (*cf supra*). La critique du socialisme²⁷² n'est pas aussi vive : alors que les partisans du laisser-faire sont des adversaires déclarés, les plus réformistes des socialistes représentent davantage des alliés-concurrents. Un gradualisme de bonne volonté est considéré avec un regard bienveillant, celui qu'a par exemple Buisson pour Jaurès²⁷³ : en revanche, un socialisme qui inspire une volonté de rupture violente (aspiration révolutionnaire, antiparlementarisme) s'attirera de vigoureuses critiques. Dans les rapports Petit, celles-ci, sous une forme évidemment euphémisée, se concentrent sur deux points : l'expérience des Universités populaires et celle de la collaboration des instituteurs publics.

Nous reviendrons plus loin sur les premières Universités populaires²⁷⁴ : qu'il suffise ici de rappeler que celles-ci ont été applaudies et encouragées par l'ensemble de la nébuleuse républicaine solidariste, qui y voyait le couronnement de l'œuvre d'éducation populaire, la preuve de l'intériorisation par l'élite ouvrière des grands principes de celles-ci. Le développement des UP a cependant rapidement mis au jour des tensions apparemment insurmontables : tensions spécifiquement culturelles (vulgarisation de la culture légitime contre demande de perfectionnement professionnel, de savoirs utiles à la lutte syndicale et politique, ou encore de sociabilité) et pédagogiques (les conférences magistrales ponctuelles répondant médiocrement aux dispositions du public ouvrier ou employé), mais aussi strictement politiques : les UP peuvent dans l'euphorie des commencements apparaître en même temps comme la

²⁶⁸ Serge AUDIER, *La pensée solidariste, op. cit.*, p. 305-322.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 42-51.

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 213-226

²⁷¹ *Ibid.*, p. 227-243.

²⁷² *Ibid.*, p. 245-259.

²⁷³ Frédéric MOLE, *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes/Lyon, PUR/INRP, 2010, chap. II.

²⁷⁴ L'étude de référence est celle de Lucien Mercier, *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, éd. Ouvrières, 1986.

solidarité réalisée ou comme l'instrument d'une prophétie socialiste. Le danger de l'investissement des UP par les militants socialistes suscitent d'innombrables mises en garde, sous la forme euphémisée mais transparente d'un refus de la politisation partisane :

« La mode aussi s'en est mêlée. Même il est arrivé que des Associations, des Sociétés d'instruction qui n'étaient pas et ne sont pas devenues des lieux de réunion où, dans l'esprit de l'œuvre nouvelle, le travailleur peut, sa tâche achevée, s'instruire, se récréer, se distraire, converser avec des camarades pourvus d'un savoir théorique, se sont intitulées : Universités populaires et, au vrai, n'en sont pas. (...) On ne saurait trop recommander [aux UP] de ne pas trop s'immiscer dans les luttes des partis. Elles doivent mettre plus haut leur idéal. Elles sont laïques certes. Elles veulent toutes que "la France assure son unité morale dans l'État laïque" mais comme le dit le secrétaire général de l'œuvre, M. C. Guieysse, "Il est bien certain que du jour où une Université populaire quelconque s'occupera de politique, c'est sa mort qu'elle décrètera" »²⁷⁵

Les rapports suivants ne peuvent qu'enregistrer la multiplication rapide des UP et leur déclin déjà profond avant la guerre – déclin que Petit impute, précisément, au fait d'avoir cédé à l'attrait de la politique partisane et à l'absence de ligne directrice qu'induit celle-ci.

Dans le cadre des rapports de Petit, la critique des instituteurs syndicalistes ne peut pas être aussi claire que celle de l'évolution des UP – pas plus d'ailleurs que le militantisme des instituteurs ne peut sans risque s'exprimer directement dans le cadre scolaire ou dans les œuvres post-scolaires. En revanche, alors que Petit reprochait à certaines UP une forme de politisation explicitement partisane, c'est au contraire l'« abstention » qu'il dénonce chez les instituteurs peu sûrs. L'engagement post-scolaire des instituteurs, on l'a dit, relève d'une sorte de bénévolat obligatoire ; les instituteurs syndiqués peuvent tenter de s'y soustraire à la fois en tant que travailleurs et par refus de mettre en œuvre un supplément d'éducation accusée d'arracher les plus doués des enfants du peuple à leur condition pour en faire des traîtres.²⁷⁶ Alors que dans les premiers rapports, la section IV sur les « collaborateurs de l'œuvre » se contentait d'appeler les bonnes volontés à soutenir l'admirable dévouement des instituteurs, Petit doit de plus en plus souvent rappeler ceux-ci à l'ordre par la suite. Ainsi, en 1908, en renvoyant dos à dos les adversaires catholiques et la mauvaise volonté syndicale :

« des oppositions se sont manifestées, et violemment, qui émanent de partis dont l'idéal politique est tout à fait opposé. D'une part l'abstention est recommandée, car l'instituteur ne doit que le temps exigible dans sa classe. D'autre part – chez les adversaires de l'école laïque, c'est l'action qui est recommandée, car par les mutualités, les patronages, les œuvres de jeunesse, on espère battre en brèche l'enseignement de l'État.

²⁷⁵ Edouard PETIT, *Rapport sur l'éducation populaire*, 1900, p. 28-30.

²⁷⁶ Sur la convergence ou l'incompatibilité de la construction de l'école républicaine avec la poursuite d'un idéal égalitaire, cf. Frédéric MOLE, *L'école laïque pour une République sociale*, op. cit.

L'éducation populaire est obligée de faire front des deux côtés, de s'opposer à la défection des uns, à l'enveloppement des autres. Elle défend ses œuvres contre les deux périls qui la menacent ; elle en fait passer le large courant entre deux rives semées d'écueils. »²⁷⁷

« Ceux-là ne remplissent pas tous leurs devoirs envers l'école laïque qui se bornent à faire, même à bien faire leur tâche réglementaire de chaque jour. »²⁷⁸

2.2.2.4. Coproduction d'une politique et risque de sectorisation

Du solidarisme participe enfin la dualité privé/public : la politique d'éducation populaire sera une coproduction, rêvée cordiale. Cette dualité, comme l'observe J.-P. Martin, s'observe tant au niveau des œuvres et de leurs collaborateurs (on l'a dit) que de l'ensemble de l'œuvre elle-même, coproduite par l'administration de l'Instruction publique et la LDE, entre lesquelles les circulations sont incessantes.

Cette doctrine implique cependant une tension : puisque l'initiative et particulièrement le financement privé, y compris celui des adhérents, sont ardemment réclamés, qu'est-ce qui empêchera les organisations ayant le mieux répondu à cette injonction, c'est-à-dire celles qui pourront matériellement se passer du soutien de l'État, de prendre leur autonomie ? Petit n'aborde évidemment pas ainsi cette menace, qui ne pourrait que sortir renforcée de son évocation explicite. En revanche, dès 1898, un changement dans le plan général du rapport manifeste cette autonomisation : si les parties III (moyens humains) et IV (moyens financiers) demeurent, la partie I traite désormais des « œuvres d'enseignement » dans leur ensemble et non plus des seuls « cours d'adolescents et d'adultes », et la partie II s'intitule maintenant « œuvres sociales » et non plus « œuvres complémentaires » ou « auxiliaires » de l'école. En somme, on passe d'une division institutionnelle – œuvres effectuées dans un cadre essentiellement scolaire ou bien en dehors – à une division fonctionnelle – œuvres d'enseignement ou œuvres « sociales ». Les pratiques rassemblées sous cette deuxième étiquette sont ainsi chargées des ambitions de la campagne post-scolaire qui ne relèvent pas directement de la transmission d'une culture légitime : prévoyance matérielle (mutualisme), encadrement d'un entre-soi populaire (fêtes des petites A), activités physiques (petites A et patronages), encadrement de l'enfance et de la jeunesse (patronages)... On peut certes interpréter cette évolution comme le signe d'un entrelacement de l'initiative publique et privée : celle-ci et celle-là sont désormais associées dans chacune des deux premières parties. Mais dans le même temps, c'est la fonction éducative stricto sensu qui, originellement diluée dans tout le rapport, se trouve concentrée en partie I : la partie II regroupe donc les pratiques les plus autonomes symboliquement, mais aussi économiquement. Difficile de ne pas voir dans cette évolution précoce du plan des rapports le signe d'une tendance profonde à la sectorisation des activités ainsi réunies sous l'étiquette « éducation populaire ». Le soin même que met

²⁷⁷ *Rapport sur l'éducation populaire*, 1908, p. 274.

²⁷⁸ *Rapport sur l'éducation populaire*, 1913, p. 505.

L'auteur à affirmer l'unité semble d'autant plus grand que le délitement menace :

« ... à mesure que les institutions se multiplient, elles perdent de leur unité, de leur caractère propre et distinctif. Elles tendent, par le rapprochement, à s'agréger. Il y a dépendance entre elles et concert. Cours, leçons méthodiques, ne vont pas sans lectures, causeries, conférences qui s'y enchaînent. L'instruction se complète et s'achève dans l'éducation. Ce sont les Associations, les Patronages qui donnent naissance à l'École du soir ou qui en procèdent. Sur bien des points, l'œuvre formée de plus en plus de parties solidaires se fond en un tout indissociable²⁷⁹. »

On a déjà mentionné pour les « petites A » le risque représenté par l'autonomie de l'entre-soi populaire. En ce qui concerne la mutualité, on a certainement affaire à cette « force centrifuge » que Christian Topalov décèle dans la « nébuleuse réformatrice » de cette période²⁸⁰. Derrière les innombrables entreprises de « réforme sociale » qui occupent les élites de la belle époque, et qui recourent largement la catégorie d'éducation populaire, se trouvent autant d'entrepreneurs politico-intellectuels ; et la pratique que tel ou tel d'entre eux promeut spécifiquement a d'autant plus de chances de s'institutionnaliser, d'échapper au flou de la nébuleuse, qu'elle peut atteindre à l'autonomie financière sans recourir sans cesse à la générosité publique ou privée. Le mutualisme scolaire, par définition, a les moyens de cette autonomie économique qui risque de le couper des autres formes d'éducation populaire : l'enjeu est donc, dans les rapports de Petit, de réaffirmer sa dimension proprement éducative, edificatrice, au-delà des seuls intérêts utilitaristes. Plus généralement, c'est l'ensemble du traitement des classes populaires qui progressivement se répartit en de multiples catégories pratiques, associées à autant de catégories de population qu'elles contribuent à construire : enfants, vieillards, infirmes, délinquants juvéniles, chômeurs, etc.

Le modèle public/privé se fissure donc dès les années 1900 : de plus en plus, les *Rapports* interpellent l'État pour réclamer l'extension des budgets, voire envisager l'obligation postscolaire. De même la synthèse publiée par l'inspecteur d'académie Maurice Pellisson en 1903 conclut-elle sur cette nécessité budgétaire et législative : il n'y a, selon l'auteur, aucun souci à se faire pour les œuvres auxiliaires (« mutualités, associations, amicales, patronages, etc. ») ; en revanche le cours d'adultes, cœur de l'« école prolongée » est loin d'être assez développé, et le dévouement des instituteurs qui s'y consacrent quasi-bénévolement peut s'essouffler.²⁸¹ D'où la nécessité d'un soutien public massif à celui-ci. Il n'est pas anodin que cette conclusion, qui insinue une inégalité de traitement considérable dans le modèle de coproduction public-privé, soit celle d'un ouvrage consacré, non à l'« éducation populaire », mais aux « œuvres auxiliaires et complémentaires de l'école » : le repli sur un vocabulaire sobrement

²⁷⁹ *Rapport sur l'éducation populaire*, 1898, p. 8.

²⁸⁰ Christian TOPALOV « Le champ réformateur, 1880-1914 : un modèle », p. 461-474 in Christian TOPALOV(dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, EHESS, 1999.

²⁸¹ Maurice PELLISSON, *Les Œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École en France*, op. cit.

descriptif accompagne le renoncement au modèle de la stricte coproduction. Les années d'après-guerre feront voir de manière beaucoup plus nette cette faille dans la construction de la catégorie d'éducation populaire, en même temps que les trois déjà évoqués – indocilité populaire, division confessionnelle et fracture avec les socialistes.

2.3. Une allégorie

Mais, à la fin des années 1890, de telles fractures sont loin d'apparaître de façon évidente ; l'atmosphère des rapports de l'Inspecteur Petit est pétrie d'un optimisme voire d'un triomphalisme qui traversent les autres sources de cette période. Rien ne donne mieux à voir cette atmosphère que les images, d'autant plus significatives qu'elles sont rares, que contient le corpus. Pour des raisons techniques sans doute, mais aussi d'incertitude sur l'étendue de ce qu'il y aurait à représenter, il y a peu à voir dans ce corpus avant la fin du XIX^e – tout juste publie-t-on en 1877 le portrait du Marquis du Planty, vice-président de la Société libre d'instruction et d'éducation populaires, député de Loire Inférieure et maire de Saint-Ouen, avec sa notice nécrologique.²⁸² En revanche, l'institutionnalisation de l'éducation populaire, dans sa version périscolaire et laïque, passe par la construction d'une galerie de figures héroïques : Jean Macé, Léon Bourgeois, Ferdinand Buisson, Raymond Poincaré, Édouard Petit, Octave Gréard et René Leblanc ont ainsi droit, de leur vivant ou immédiatement après leur mort (Macé), à leur portrait au fil des *Documents officiels* de 1895. Mieux : cette éducation populaire a droit en 1899 à son tableau allégorique, équivalent de la fresque dont Puvis de Chavannes a orné un peu plus tôt le grand amphithéâtre de la Sorbonne républicaine (1883-1886). L'œuvre de Philippe Ernest Zacharie (1849-1915), professeur à l'École des beaux-arts de Caen, est offerte au patronage scolaire de la ville ; à cette occasion, le professeur de rhétorique du Lycée Corneille, Henri Texcier (bientôt fondateur de *La Gazette de Rouen et de Normandie* dont il ouvrira les colonnes aux propos de son collègue philosophe Émile Chartier, dit Alain) prononce un discours reproduit dans une brochure, qui contient une reproduction du tableau, dont le titre n'est pas précisé. Ce don s'inscrit, dit l'orateur, dans le cadre d'une « croisade » pour l'éducation esthétique des masses : les principales images de l'éducation populaire sont alors les « vues » artistiques, historiques ou géographiques projetées aux enfants et aux adultes, prêtées notamment via la Ligue de l'enseignement – dans notre corpus, J.-F. Bulloz promeut ainsi en 1896 l'usage des « chefs d'œuvre de l'art ».²⁸³

Texcier déchiffre pour nous l'allégorie :

²⁸² NAVARRON, *Notice nécrologique du marquis Du Planty, vice-président de la Société libre d'instruction et d'éducation populaires*, Paris, impr. Duval, 1877.

²⁸³ J.-F. BULLOZ, *L'éducation populaire et les chefs d'œuvre de l'art : Conférences faites à Bordeaux (septembre 1895) Paris (27 novembre-15 avril 1896) Châlons (7 mai 1896) Épernay 8 mars 1896, etc ...*, Paris, Ad. Braun, Clément, 1986.

« Et voilà que par la généreuse initiative d'un grand artiste, le patronage scolaire réalise pleinement la pensée de ses initiateurs, en enveloppant d'un clair rayon de beauté artistique une grande leçon morale. Dans ce tableau, d'une composition si savante et si simple, d'un dessin si pur, d'une coloration si harmonieuse, qui ne voit la glorification splendide du patriotisme et du travail, du devoir réciproque de protection et de reconnaissance, qui unit indissolublement la grande cité à ses fils et les fils à la cité. Tout cela est noblement, simplement exprimé dans l'œuvre de l'artiste, et surtout la fière résolution des pupilles de votre patronage. Sans doute, elles ont leur beauté, leur grandeur, et leur haute signification, les deux figures symboliques de la ville de Rouen et du génie de la République, mais je leur préfère encore ces jeunes figures admirablement groupées autour d'elles, ces beaux adolescents aux poses souples sans abandon, naïve sans gaucherie, nobles sans raideur, modestes sans timidité, à la physionomie doucement émue, mais déjà pensive, grave et résolue. Ils ont encore les grâces de l'enfance, et pourtant dans leurs yeux, sur le front luit déjà l'aube des vertus viriles qu'ils doivent à l'humanité, à leur patrie, à leur famille, à eux-mêmes.

Cette œuvre est la meilleure réponse à ceux qui prétendraient qu'en élevant le cœur et l'esprit des enfants de la classe populaire par des visions bienfaisantes d'un art ou d'une science supérieure, nous préparons des déclassés. »²⁸⁴

Les thèmes centraux des rapports d'Édouard Petit sont bien là : centralité d'une forme scolaire de savoir (le livre), absence de tout symbole chrétien voire possibles allusions maçonniques (parmi les outils des adolescents, à gauche), harmonie sociale d'un peuple équilibré sociologiquement (ouvriers qualifiés et paysans également répartis), soutien de l'État central (la République) mais sans intervention directe (ici c'est la Ville qui dispense l'éducation au peuple). Mais le tableau montre aussi de façon éclatante des éléments qui tendent à s'évanouir dans la mer des discours : respect de l'ordre genré (absence des jeunes filles naturellement vouées à l'univers domestique, poses « sans abandon » loin de toute effémination), patriotisme qui évoque indirectement la Revanche (un coq gaulois sur la ligne d'horizon), caractère sommaire et monolithique de la culture dispensée (un livre unique, à comparer avec la multiplication des disciplines dans le Bois Sacré de Puvion de Chavannes : les deux allégories s'opposent comme l'instituteur primaire, polymathe, aux professeurs spécialisés des ordres secondaires et supérieurs)²⁸⁵.

²⁸⁴ Henri TEXCIER, *Patronage scolaire de Rouen. Conférence sur le rôle de l'art dans l'éducation populaire... à l'occasion de la réception du tableau offert par M. Philippe Zacharie (16 juillet 1899)*, Rouen, impr. de L. Gy, 1899.

²⁸⁵ Nous nous arrêterons par la suite sur plusieurs autres images de l'éducation populaire. Ces analyses iconographiques peuvent être considérées comme des compléments des études réalisées sur les usages des images dans l'éducation des adultes (Françoise F. LAOT (dir.), *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2010).



Illustration 10: Allégorie de l'éducation populaire, titre indéterminé. Tableau de Zacharie offert au patronage scolaire de Rouen (1896)

3. Une subordination contestée (de la Guerre à 1936)

On l'a vu à travers l'analyse des rapports d'Édouard Petit : des éléments de dissolution de la sous-catégorie consacrée dans les années 1890 sont bien présents avant même la Première Guerre mondiale. Celle-ci précipite toutefois l'entrée dans une phase de déclin que la courbe des N-grammes donne à voir quantitativement. Qualitativement, sur la base du corpus, c'est bien l'usage d'« éducation populaire » comme sous-catégorie de l'instruction publique qui paraît attaqué de plusieurs parts, sans qu'une nouvelle définition puisse s'y substituer immédiatement à celle des années 1890 ni qu'une expression concurrente s'y substitue systématiquement. À travers la subordination d'« éducation populaire » à l'œuvre scolaire républicaine, c'est bien le magistère de celle-ci qui est contesté. Par les auteurs liés au mouvement ouvrier, d'abord, pour qui le terme paraît impossible à sauver : irrémédiablement subordonné à l'École publique et au consensus républicain qui entoure celle-ci, il en vient à son tour à signifier la menace de subordination des militants ouvriers aux intellectuels progressistes. De l'intérieur même des organisations liées à l'École laïque ensuite, où la sous-catégorie est délaissée pour sa modestie même. Ce relatif abandon laisse l'expression relativement disponible pour des appropriations défigurées, renvoyant de nouveau à l'École, notamment celle de Célestin Freinet. « Éducation populaire » est aussi et surtout abandonnée aux mouvements catholiques, qui parachèvent la critique du magistère scolaire tout en esquissant – nous le verrons à travers la thèse de François Bloch-Lainé – des éléments d'une catégorie autonomisée à l'égard de ce dernier, telle qu'elle émergera puis triomphera lors du cycle suivant.

3.1. Le rejet ouvrier

Le premier trait remarquable du corpus des années vingt et trente est négatif : c'est l'absence de toute publication liée au mouvement ouvrier, au moment même où celui-ci développe une offre éducative importante²⁸⁶. La Première guerre mondiale et le naufrage que représente l'Union sacrée, si elles affectent durement le mouvement ouvrier, légitiment la défiance des militants à l'égard des dispositifs pédagogiques trop complaisamment accordés par la République bourgeoise et les intellectuels progressistes. Les principales réflexions en la matière ont il est vrai déjà été publiées avant guerre, à propos des Bourses du travail²⁸⁷ et surtout de l'échec des Universités populaires. Ces

²⁸⁶ Voir Guy BRUCY, Françoise LAOT et Emmanuel DE LESCURE (dir.), *Mouvement ouvrier et formation*, op. cit.

²⁸⁷ Fernand PELLOUTIER, *Histoire des bourses du travail, origine, institutions, avenir*, Paris, Scleicher frères, 1902 ; P. SCHÖTTLER, *Naissance des bourses du travail : un appareil idéologique d'État à la fin du XIX^e siècle*, trad. par Jean-Pierre Lefebvre et l'auteur, Paris, Presses universitaires de France, 1985 [1978] ; « Retour sur les bourses du travail », *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire*

organisations offrant en général des cycles de conférence, imaginées par Georges Deherme à partir de 1896, ont attendu l'affaire Dreyfus pour connaître un essor fulgurant mais précaire. En trois ans, plus de deux cents « U.P. » voient le jour en France, points de rencontre entre intellectuels progressistes effrayés par l'antisémitisme et le militarisme manifestés durant l'Affaire et une frange de l'élite ouvrière, en général à l'initiative de celle-ci. Les difficultés de cette rencontre apparaissent cependant rapidement : manque de loisir chez les ouvriers, tension entre une exigence de neutralité politique et religieuse et souci de faire des U.P. des outils de lutte, décalage entre les méthodes (magistrales) et les objets (culturellement légitimes) des conférenciers bourgeois et les aspirations ou les capacités d'un public populaire. Le mouvement s'essouffle rapidement. Il laisse en héritage un intitulé de temps en temps réactivé – on le verra pour la période contemporaine au chapitre 4 – et quelques expériences dépassant le cadre des conférences : coopératives consacrées au logement ou au ravitaillement, réjouissances populaires auxquelles – trait original – sont souvent conviées les femmes. Mais surtout, les U.P. deviennent dans les discours sur l'éducation ouvrière l'exemple même de l'illusion interclassiste, le modèle de ce qu'il ne faut pas faire.

Cette analyse, qui s'étend à l'ensemble des œuvres postcolaires, est forgée dès l'avant-guerre dans le discours du syndicalisme révolutionnaire. Dans les *Réflexions sur la violence*, Georges Sorel décrivait déjà l'« éducation populaire » en ces termes virulents :

« Les braves gens, les démocrates dévoués à la cause des droits de l'homme et des devoirs du délateur, les blocards sociologues estiment que la violence disparaîtra lorsque l'éducation populaire sera plus avancée ; ils recommandent donc de multiplier les cours et conférences ; ils espèrent noyer le syndicalisme révolutionnaire dans la salive de messieurs les professeurs. (...) En comparant les essais d'organisation de la grève syndicaliste et ceux de la grève politique, on peut souvent juger ce qui est bon et ce qui est mauvais, c'est-à-dire ce qui est spécifiquement socialiste et ce qui a des tendances bourgeoises. L'éducation populaire, par exemple, semble être entièrement dirigée dans un esprit bourgeois ; tout l'effort historique du capitalisme a été de conduire les masses à se laisser gouverner par les conditions de l'économie capitaliste, en sorte que la société devînt un organisme ; tout l'effort révolutionnaire tend à créer des hommes libres ; mais les gouvernants démocratiques se donnent pour mission de réaliser l'unité morale de la France. Cette unité morale, c'est la discipline automatique des producteurs qui seraient heureux de travailler pour la gloire de leurs chefs intellectuels. On peut encore dire que le grand danger qui menace le syndicalisme serait toute tentative d'imiter la démocratie ; il vaut mieux pour lui savoir se contenter, pendant un temps, d'organisations faibles et chaotiques que de tomber sous la domination de syndicats qui copieraient des formes politiques de la bourgeoisie. »²⁸⁸

critique, n°116-117, p. 5-162.

²⁸⁸ Georges SOREL, *Réflexions sur la violence*, 3^e éd., Paris, Rivière, 1912, p. 64-65 et 266-269. (D'après la base de données Frantext.)

Avant-guerre encore, Albert Thierry décrit quant à lui l'enseignement primaire supérieur, très proche idéologiquement et sociologiquement de l'éducation populaire, comme un « préceptorat des jaunes », une fabrique de déclassés condamnés à la trahison ou au désespoir²⁸⁹. Après la guerre, Albert Martinet, auteur de la *Culture prolétarienne*²⁹⁰, s'inscrit explicitement dans cette lignée – il préface d'ailleurs une réédition en volume d'articles d'Albert Thierry²⁹¹. L'adjectif « prolétarien » est un marqueur de l'opposition aux alliances de classe que suppose une éducation postscolaire (voire scolaire) administrée par l'élite intellectuelle bourgeoise.

Certes, la tradition syndicaliste révolutionnaire ou « anarcho-syndicaliste » (cette appellation est d'abord péjorative) ici représentée demeure marginale. En revanche, au moins avant le Front populaire, le souci des principales organisations du mouvement ouvrier de forger ses propres structures et pratiques pédagogiques, au moins au-delà de l'enseignement élémentaire, produit des effets incontestables. La défiance du mouvement ouvrier prend du reste des formes plus ou moins radicales : à un refus de tout dispositif pédagogique extérieur au travail et au combat et de toute référence à la culture bourgeoise, lesquels peuvent s'interpréter autant comme un anti-intellectualisme ouvrier que comme une volonté de rendre l'action pédagogique omniprésente et permanente, s'oppose une volonté de mettre en place une éducation ouvrière incluant des éléments de culture scolaire secondaire voire supérieure nécessaires aux cadres militants, en particulier dans leurs relations avec les interlocuteurs bourgeois. Ces positions sont plus ou moins favorisées selon les organisations, les tendances et les périodes – en particulier les oscillations du PCF, dont la tactique « classe contre classe » favorise une stricte autonomie de l'éducation ouvrière, alors que la tactique de front populaire permet une ouverture contrôlée à la culture bourgeoise. Mais, dans l'ensemble, l'entre-deux guerres voit l'organisation d'une éducation ouvrière caractérisée par des relations au minimum problématiques avec l'éducation populaire soutenue par l'État, notamment au Centre confédéral d'éducation ouvrière (CCEO) de la CGT et dans les « Écoles du Parti » qui produisent des cadres d'origine ouvrière devant leur formation et leur statut au seul PCF et non à des titres culturels extérieurs²⁹².

²⁸⁹ Albert THIERRY, *L'homme en proie aux enfants*, Paris, Cahiers de la quinzaine, 1909 ; « Réflexions sur l'éducation » et « Nouvelles de Vosves » parues dans *La Vie ouvrière* entre 1909 et 1913.

²⁹⁰ Marcel MARTINET, *Culture prolétarienne*, Paris, Librairie du Travail, 1935.

²⁹¹ Albert THIERRY, *Réflexions sur l'éducation, suivies des Nouvelles de Vosves*, Paris, Librairie du Travail, 1922.

²⁹² Voir notamment Guy BRUCY, Françoise LAOT et Emmanuel DE LESCURE (dir.), *Mouvement ouvrier et formation*, *op. cit.* Sur les écoles du PCF durant cette période, voir Yasmine SIBLOT, « Ouvriérisme et posture scolaire au PCF. La constitution des écoles élémentaires (1925-1936) », *Politix*, n° 58, 2002, p. 167-188 et Bernard PUDAL, *Prendre parti : pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1989.

3.2. La désaffection des laïques

Si l'« éducation populaire » décline, c'est aussi parce qu'elle est, en tant qu'expression et en tant que prophétie sociale générale, largement délaissée par les représentants du courant scolaire et républicain. Le corpus n'est plus rythmé annuellement par le *Rapport sur l'éducation populaire* d'Édouard Petit. À celui-ci, décédé en 1916, succède certes un autre inspecteur, Maurice Roger, qui lui ressemble à maints égards²⁹³. L'auteur, qui après avoir pris la relève en 1917 a dès 1918 entièrement la main sur son rapport, conserve d'ailleurs la division entre « œuvres d'enseignement » et « œuvres sociales », en y ajoutant une troisième partie de « réflexions générales ». Mais, semblant prendre acte d'une autonomisation des œuvres sociales déjà conjurée dans les rapports de Petit, Maurice Roger ne leur consacre qu'un espace de plus en plus restreint, s'étendant au contraire dans la troisième partie, avec une amertume qui contraste avec l'optimisme de son prédécesseur, sur les retards de la France par rapport au Royaume-Uni ou aux États-Unis, notamment en matière d'enseignement professionnel, et sur la nécessité d'une intervention étatique forte : allongement de l'obligation scolaire, multiplication des subventions aux œuvres d'enseignement laïques. Comme le souligne Jean-Pierre Rioux – comme historien mais aussi comme intellectuel de la « deuxième gauche » :

« L'initiative privée est méprisée, volontiers décrite comme congénitalement vouée à la faiblesse ; les exemples étrangers sont soigneusement sélectionnés sur le seul critère de leur recours à l'État. L'éducation populaire, pour cette grande voix autorisée, c'est l'extension dans l'espace et dans le temps de l'obligation de la laïcité, le parachèvement à l'usage des adultes de l'œuvre de Jules Ferry²⁹⁴. »

Surtout, les rapports Roger s'intitulent désormais *Rapport sur les œuvres complémentaires de l'école publique* et non plus *Rapport sur l'éducation populaire* : la disparition de l'expression renvoie à la fois à une mise à distance de l'emphase prophétique qui caractérisait Petit et à un souci d'écarter explicitement les offres catholiques et/ou (ce sont souvent les mêmes) trop affranchies à l'égard de la référence scolaire.

²⁹³ Maurice Roger (1863-1941) est fils d'un commissionnaire en pelleterie. Agrégé de lettres en 1887, docteur en 1905, lauréat de l'académie française pour sa thèse en français sur l'enseignement des lettres classiques d'Ausone à Alcuin, il enseigne dans différents établissements avant de succéder en 1916, comme délégué ayant les fonctions d'Inspecteur d'académie puis comme Inspecteur général (1917), à Petit, se spécialisant comme lui dans l'enseignement post-scolaire. Gendre de Ferdinand Buisson (1894), il est membre de multiples commissions et missions d'études, auteurs de manuels, commandeur de la Légion d'honneur... Sa contribution spécifique réside dans l'entretien du lien entre instruction publique et enseignement technique. (D'après Guy CAPLAT, *L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris, 1914-1939*, Paris, INRP/Economica, 1997, p. 455-458).

²⁹⁴ Jean-Pierre RIOUX, « Entre deux guerres, entre deux sociétés : l'éducation populaire en transit », *Les cahiers de l'animation*, n°32, 2^e trimestre 1981, p. 9-16.

Avec cette rupture dans le fil des rapports annuels, ce sont les occurrences classiquement républicaines et postscolaires qui disparaissent du corpus de l'entre-deux-guerres. Seule, au tout début de la période, une *Lettre d'un Alsacien sur les besoins immédiats de l'éducation populaire*²⁹⁵ plaide en faveur de bibliothèques populaires constituées par les instituteurs et visant à restaurer la connaissance de la France dans la population alsacienne : il s'agit alors bien du sens postscolaire d'« éducation populaire ». L'auteur, conformément à l'habituelle admiration envers « le maître d'école prussien » croit « juste de [...] reconnaître » que « l'école allemande – j'entends l'école primaire et secondaire – a été bien organisée, bien conduite, au point de vue de l'instruction générale »²⁹⁶; il dresse en revanche un tableau sinistre de la lecture populaire allemande, livrée au colportage à la fois indigne aux points de vue littéraire et moral et pétri de propagande philo-germanique²⁹⁷.

Mais au milieu des années 1920 déjà, l'œuvre républicaine d'avant-guerre peut être traitée de manière remarquablement cavalière. Ainsi, lorsque le futur historien Adrien Dansette soutient en 1926 une thèse de droit sur *L'éducation populaire en Angleterre*²⁹⁸, la bibliographie ne cite même pas l'épais ouvrage dirigé par Ferdinand Buisson sous le même titre²⁹⁹, pas plus qu'aucune publication française d'ailleurs. Dès les premières lignes, l'auteur loue implicitement l'éducation populaire anglaise de ne concerner que les adultes et de se tenir à l'écart de l'école comme de la formation professionnelle :

« En Angleterre, l'éducation populaire s'adresse aux adultes, en dehors des cadres réguliers de l'enseignement primaire et supérieur. Exempte de préoccupations professionnelles, elle tend vers des fins diverses, parfois opposées : perfectionnement moral, formation civique, action ouvrière, propagande marxiste³⁰⁰. »

Aussitôt après, Dansette réduit par une métonymie brutale toute l'éducation populaire à cette définition anglaise ; de sorte qu'il peut réduire l'éducation populaire française à fort peu de choses :

« L'éducation populaire n'a jamais été en France qu'une ébauche intermittente ; outre-Manche, elle est une tradition nationale³⁰¹. »

²⁹⁵ Victor-Henri FRIEDEL, *Lettre d'un Alsacien sur les besoins immédiats de l'éducation populaire*, Paris, Fischbacher, 1919.

²⁹⁶ *Lettre d'un Alsacien...*, p. 20.

²⁹⁷ V.-H. Friedel, ancien enseignant radié pour avoir organisé à ses frais une bibliothèque trop francophile et devenu colporteur d'assurances et de livres, craint cependant que la reprise en main par l'Instruction publique ne ménage pas assez les spécificités alsaciennes, privant de toute autonomie les instituteurs et en particulier leur interdisant d'inclure dans les bibliothèques, à destination des adultes trop âgés pour apprendre à maîtriser le français, des traductions allemandes d'ouvrages français.

²⁹⁸ Adrien DANSETTE, *L'éducation populaire en Angleterre (étude d'économie sociale). La formation civique - L'éducation ouvrière - La propagande marxiste*, Ernest Sagot & Cie, 1926.

²⁹⁹ *L'Éducation populaire des adultes en Angleterre. Notices sur les principales institutions par des membres de leurs comités*, op. cit.

³⁰⁰ Adrien DANSETTE, *L'éducation populaire en Angleterre*, op. cit., p. 7.

³⁰¹ *Ibid.*

Seule l'éducation ouvrière intéresse réellement l'auteur qui discrédite implicitement, mais de façon transparente, la Ligue de l'enseignement et l'ensemble des organisations laïques :

« Les traditions immobiles deviennent des routines. Leur identité subsiste. Autour d'elles, le monde a changé.

Des organisations d'éducation populaire ont conservé leurs vieux cadres ; elles affichent des statistiques impressionnantes. Leur influence décroît ; elles sont victimes d'un beau passé. Malgré l'ingéniosité d'adaptations superficielles, elles ont négligé cette évolution capitale : l'éducation populaire est devenue l'éducation ouvrière. Les mouvements qui exercent une influence prédominante s'adressent à une majorité ouvrière et ont un caractère ouvrier³⁰². »

La désaffection pour la formule « éducation populaire » chez les défenseurs de l'école publique s'inscrit, plus généralement, dans des débats éducatifs profondément modifiés, où domine de plus en plus la question de l'« école unique », telle que l'ont nommée les « Compagnons de l'Université nouvelle » dans leur manifeste de 1918³⁰³. Le principe d'une abolition du dualisme primaire-secondaire, adopté notamment par les radicaux et, de manière plus substantielle, par la CGT en 1931, chemine d'autant plus aisément que les classes démographiques creuses d'après-guerre engendrent une crise de recrutement transitoire, mais inquiétante, pour l'enseignement post-élémentaire. L'enseignement primaire (EPS, cours complémentaire) et technique (proche de ces derniers) résiste mieux que le secondaire à cette mauvaise passe : plus qu'à sa gratuité³⁰⁴, il le doit à sa souplesse, à son adéquation au souci des familles d'assurer à leurs enfants une ascension sociale modérée mais sans risque, et sans doute aussi au penchant qu'ont forcément pour lui de nombreux instituteurs, qui préfèrent y orienter, en accord avec les familles, leurs meilleurs élèves. L'« éducation populaire » entendue au sens d'avant-guerre comme formation *postscolaire* apparaît comme un objectif bien modeste et bien désuet, alors que la rareté des jeunes ouvre des perspectives de promotion pour nombre de fils des classes populaires, et que le monopole sur leur prime scolarisation dont jouissent les instituteurs favorise bien plutôt l'extension de la scolarisation elle-même. Et ce, jusqu'au point où le recouvrement avec un enseignement secondaire en déclin pose des problèmes idéologiquement (unité nationale dont le souvenir de la Guerre est la caution) et matériellement (double emploi de nombreuses ressources) considérables, mais pour longtemps insolubles compte tenu des corporatismes rivaux des enseignants du premier et du second ordre.

Ajoutons que le corporatisme des instituteurs s'appuie désormais sur un SNI quasi-hégémonique, qui à

³⁰² *Ibid.*, p. 27.

³⁰³ Pour tout ce paragraphe, voir A. PROST, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*, *op. cit.*, chap. 6.

³⁰⁴ À preuve, l'échec relatif des mesures visant à attirer les meilleurs élèves du primaire dans le secondaire : l'unification du concours des bourses en 1925, permettant aux lauréats de choisir entre secondaire, EPS, cours complémentaires et enseignement technique, et la gratuité du secondaire, à l'exclusion des petites classes, acquise entre 1928 et 1933.

travers la Fédération générale de l'enseignement (FGE) pèse considérablement dans la CGT. Les instituteurs publics syndiqués jouissent donc d'une position de force qu'ils n'avaient jamais connue avant-guerre. Dans ce contexte, la promotion sous l'étiquette d'« éducation populaire » d'activités périscolaires à peu près bénévoles mais fortement recommandées par les inspecteurs, comme avant-Guerre, paraît anachronique, quand l'extension de la scolarité primaire obligatoire ou du moins son prolongement via une offre accrue d'EPS et de cours complémentaires, voire le projet d'unification de l'enseignement *aux conditions du primaire*, promet aux travailleurs de l'enseignement une activité dûment rétribuée et gratifiante. Ce qui ne veut pas dire que les *pratiques* d'encadrement périscolaire disparaissent ; mais, comme manière de les nommer, l'« éducation populaire » paraît trop liée aux injonctions des notables parisiens qui menaient avant-guerre, entre administration de l'Instruction publique et Cercle Parisien de la LDE, la cause de l'école publique, et pouvaient, comme Petit, admonester paternellement une armée d'instituteurs³⁰⁵. C'est ainsi que les congrès de la LDE peuvent prendre pour objet, entre-deux-guerres, « l'enseignement postscolaire obligatoire » (Strasbourg, 1927 et Nice, 1939), l'« organisation de l'Éducation postscolaire » (Paris, 1931), « le personnel enseignant et les Œuvres complémentaires de l'École » (Clermont-Ferrand, 1930), « l'éducation civique de la Jeunesse dans les œuvres post et périscolaires » (Versailles, 1937) ou encore, dans un vocabulaire marqué par le Front populaire, « l'organisation des loisirs dans une démocratie » (Paris, 1938)³⁰⁶ : mais de trace de l'« éducation populaire », presque aucune.

D'un côté, l'usage d'« éducation populaire » hérité de l'avant-guerre semble donc renvoyé à un passé paternaliste. Mais de l'autre, il semble que la négligence dont fait l'objet la formule pendant les années 1920 finisse par la laver partiellement de ce passé, la rendant paradoxalement disponible à une appropriation centrée sur les effets politiques progressistes et les intérêts des instituteurs. Au congrès de 1931 de la CGT, année où celle-ci adopte un projet d'« École unique », Georges Lapierre, figure centrale du SNI, consacre ainsi une intervention à « l'enseignement postscolaire et l'éducation populaire »³⁰⁷. Si, selon Lapierre, il conviendrait de parler de celle-ci plutôt que de celui-là, c'est parce

³⁰⁵ Cf Nathalie SÉVILLA, « Mutation démocratique à la Ligue (1925-1940) », *Agora Débats/Jeunesse*, n°40, 2e trimestre 2006, p. 10-21. En 1925, la LDE accepte une refonte des statuts qui retire son rôle moteur au Cercle parisien de la Ligue (notables et universitaires) et le confie aux fédérations départementales, c'est-à-dire pour une bonne part au SNI ; elle devient ainsi la LDE-CGOL (Confédération générales des œuvres laïques). Notons qu'à partir de 1928 s'organisent en outre les unions sectorielles (UFOLEP, UFOCEL, UFOVAL et UFOLEA), qui elles aussi s'inscrivent dans cette logique de démocratisation – laquelle demeure théorique, du fait du poids de la hiérarchie de l'Éducation nationale. On peut supposer que le retrait de l'« éducation populaire » dans les discours laïques tient aussi à la création des UFO, qui prolonge la force centrifuge déjà observée avant-guerre et compromet le maintien d'une catégorie postscolaire unique.

³⁰⁶ Exemples relevés dans l'*Action laïque*, revue mensuelle de la LDE, durant l'entre-deux-guerres.

³⁰⁷ Georges LAPIERRE, « L'enseignement postscolaire et l'Éducation Populaire », p. 165-181 in CGT, *Congrès Confédéral de Paris. Rapports moral et financier. Compte Rendu sténographié des Débats du XXVIIe Congrès National Corporatif (XXIe de la*

que le « postscolaire » dénote l'insuffisance des efforts de l'État et l'exploitation des instituteurs :

« L'expression couramment employée *d'enseignement postscolaire* ne nous satisfait point.

Elle suffit tout juste à marquer la carence de l'État qui n'a pas encore réussi à intégrer dans un programme général d'*éducation nationale* la part qui revient aux adolescents, et qui pense résoudre le problème par une solution de fortune : des heures d'enseignement ajoutées au labeur quotidien. »

Il faut donc chercher, dit Lapierre :

« *comment cet enseignement postscolaire peut être intégré dans le cadre de l'école unique, de façon à constituer une véritable éducation populaire* (cette dernière expression marquant mieux que celle d'enseignement postscolaire le but que nous voulons atteindre, étant d'ailleurs celle qui a été adoptée dans les pays – Tchécoslovaquie et Danemark – où on a organisé cette éducation systématique de l'adolescence »

Les connotations paternalistes associées à « éducation populaire » sont ici renvoyées au contraire vers le « postscolaire ». C'est dire, naturellement, combien il est difficile de tracer une frontière exacte entre une phase où la formule est essentiellement objet de critiques ou d'oubli et une autre où elle se voit remobilisée et réenchantée : le déclin, avant même d'être mené à son terme, rend la formule de nouveau disponible. C'est manifestement le cas en 1931, alors qu'en 1927 encore Lapierre produisait un rapport au contenu assez proche, mais qui ne mentionnait pas l'« éducation populaire »³⁰⁸. Cette réserve faite, le peu d'écho que semble rencontrer en 1931 cet usage par Lapierre plaide pour le rôle déterminant du Front populaire. Aucun autre congrès confédéral de l'entre-deux-guerres n'utilise l'expression. L'« éducation ouvrière » est en revanche évidemment très bien représentée dans les discours confédéraux, notamment via le CCEO, et la concurrence qu'elle représente pour l'« éducation populaire » est sans doute trop écrasante pour que celle-ci puisse s'imposer dans ce cadre – que cette concurrence soit simplement l'effet d'un parallélisme trop confus ou qu'elle renvoie à un vrai désaccord sur le partage du territoire entre l'École publique (fût-elle peuplée d'enseignants syndiqués) et les syndicats mêmes.

3.3. La réouverture du front scolaire

Ainsi négligée jusque dans ses troupes comme par le mouvement ouvrier, l'« éducation populaire » laïque d'avant-guerre en vient même, dans les années 1930, à cesser de désigner le périmètre postscolaire : l'École s'y trouve réintroduite, sans même que ce geste nécessite d'explications. En 1935,

C.G.T.) tenu à la Salle Japy, du 15 au 18 Septembre 1931, Paris, Confédération générale du travail, 1931.

³⁰⁸ « Éducation complémentaire et postscolaire », p. 99 in « La Réforme de l'Enseignement vue sous l'angle de l'Éducation Ouvrière », p. 93-102 in CGT, *Congrès confédéral, 1927 : rapports et documents complémentaires*, CGT, 1927. Disponible sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k241306t>

Célestin Freinet décrit ainsi l'imprimerie scolaire comme « technique nouvelle d'éducation populaire »³⁰⁹. Or, pour Freinet, dernier venu des grands pédagogues du début du siècle, il ne s'agit nullement de prendre position par rapport à l'usage d'avant-guerre mais bien de distinguer son ambition de celle de ses prédécesseurs dans la nébuleuse de l'« éducation nouvelle ». La référence au peuple ou au travail (« l'éducation du travail ») distingue en effet l'expérience de Freinet d'autres techniques pédagogiques : c'est l'enfance populaire – paysanne, surtout – en proie à l'absurdité et à la violence d'une pédagogie inadaptée qui justifie les expériences de Freinet ; et c'est pour toucher ce public populaire que celui-ci tentera de rester dans le système scolaire public jusqu'à la rupture de 1935 et la fondation de l'école de Vence. Non seulement la seule éducation pouvant se dire populaire ne se rencontre, tant que faire se peut, dans le système scolaire public et non dans les instituts privés que prise la bourgeoisie éclairée, mais il lui faut encore se convertir à une pédagogie nouvelle pour devenir authentiquement populaire.

« Nous ne sommes pas, à proprement parler, un pur mouvement d'éducation nouvelle au sens où on l'entend communément, parce que nous sommes plus préoccupés de bâtir pratiquement que de dresser aristocratiquement des constructions qui peuvent être parfois des modèles, certes, mais qui restent des modèles inaccessibles à la grande masse des éducateurs.

Nous sommes un groupe d'Éducateurs Populaires qui œuvrons pratiquement pour adapter aux possibilités et aux nécessités actuelles des techniques centenaires dont l'impuissance reste à peine à démontrer. Nous voulons que, selon les théories nouvelles de la production, notre enseignement puisse rendre au maximum avec le moins de déformation possible de l'enfant, avec le moins de travail inutile de l'éducateur.

Dans cette œuvre, nous ne craignons pas de prendre notre miel partout où nous le trouvons ; nous gardons des expériences passées ce que nous croyons compatible avec notre effort et nous puisons dans les essais et les théories plus récents, les enseignements capables d'aiguiller notre audace. Mais nous ne sommes pas nécessairement des éducateurs nouveaux. Nous ne rompons avec le passé que lorsqu'il contrarie nos efforts. Hardiment tournés vers la vie et l'avenir, nous gardons cependant solidement ancré dans le sol de nos petites communes, de nos provinces et de notre pays, l'essentiel de notre construction.

Nous plaçons notre technique non pas sous le signe de l'Éducation Nouvelle, mais de la réadaptation matérielle, pédagogique et technique de l'École, au milieu et à l'idéal prolétarien qui nous anime. »³¹⁰

Cet usage de l'« éducation populaire » continuera d'influencer le mouvement Freinet³¹¹ ainsi que les

³⁰⁹ Célestin FREINET, *L'Imprimerie à l'école (Technique nouvelle d'éducation populaire)*, Vence, L'Imprimerie à l'école, 1935. Il s'agit en fait d'une réédition de la brochure parue en 1926. Mais il est significatif que cette dernière n'affichait pas le sous-titre « une technique nouvelle d'éducation populaire » : l'expression n'était pas encore disponible, faut-il croire, pour cet usage incluant l'école.

³¹⁰ Freinet, *L'Imprimerie à l'école, op. cit.*

organisations intermédiaires entre innovation pédagogique scolaire et encadrement extrascolaire (CEMÉA) mais il demeure marginal entre les deux guerres. S'il faut pourtant le relever à cette époque, c'est parce qu'il réintroduit l'École dans le domaine de l'éducation populaire, dont la campagne postscolaire des années 1890 l'avait chassée. Cette réintroduction pourrait passer pour un coup de force ; mais à en croire le texte ci-dessus, il n'en est rien : c'est par rapport à la formule d'« éducation nouvelle » que Freinet se positionne, ce qu'atteste aussi le choix d'intituler une collection « Brochures d'éducation nouvelle populaire » et non d'« éducation populaire nouvelle » comme s'il s'était agi de transformer l'éducation postscolaire³¹². Ce choix manifeste combien la catégorie paraît désinvestie, puisqu'il est possible à Freinet de lui redonner son sens du XIX^e presque par accident, sans avoir à s'en justifier davantage.

Ce retour à un usage dix-neuviémiste n'est pas le fait du seul Freinet. Une communication médicale de 1922 sur le « rôle de l'éducation populaire dans la défense contre les maladies vénériennes » situe cette éducation sexuelle dans les écoles aussi bien que parmi les adultes³¹³. « Éducation populaire », sous la plume du Professeur Bernard, membre de l'Académie de médecine, est d'ailleurs tout à fait substituable à « instruction populaire » : trait sémantique de défigement qui s'ajoute à celui, syntaxique, représenté par la séquence « éducation nouvelle populaire » chez Freinet. Autre signe remarquable, sinon nécessairement de défigement, du moins d'extension au-delà du périmètre postscolaire : en 1940 paraît, sous le titre *Pour l'éducation populaire*, un recueil de textes publiés ou prononcés par Anfos Martin entre 1888 et 1938 « pour la formation intellectuelle et morale des enfants et des adultes »³¹⁴. L'auteur, qui publie ce recueil grâce à une souscription à laquelle concourent notamment d'autres instituteurs, a réalisé presque toute sa carrière alors que la définition postscolaire de l'« éducation populaire » s'était déjà imposée : il faut donc que ce sens ait considérablement reflué pour qu'il emploie au soir de sa vie

³¹¹ COLLECTIF ICEM PÉDAGOGIE FREINET, *Perspectives d'éducation populaire*, Paris, Maspéro, 1979.

³¹² « Brochures d'éducation nouvelle populaire », 1937-1953, 83 n°.

³¹³ Léon BERNARD, « Rôle de l'éducation populaire dans la défense contre les maladies vénériennes », in QUEYRAT et SICARD DE PLAULOLES (dir.), *Manuel d'éducation prophylactique contre les maladies vénériennes*, Paris, A. Maloine et Fils, 1922, p. 13-18. On vient certes de suggérer qu'il était trop tôt en 1926 pour que Freinet songeât à afficher une référence à l'« éducation populaire ». Mais le défigement autorisé dans une simple communication d'un médecin (lequel n'avait peut-être qu'une conscience lointaine de la réduction de la séquence au postscolaire) ne l'est évidemment pas aussi précocement dans le manifeste d'un instituteur laïque. C'est parce que l'œuvre de Freinet est fondamentalement ancrée dans l'instruction primaire de la III^e République que son usage de l'éducation populaire détonne ; ce n'est d'ailleurs probablement pas un hasard si Freinet s'autorise cette rupture l'année même de son départ forcé de l'Éducation nationale.

³¹⁴ Anfos MARTIN, *Pour l'éducation populaire, recueil d'articles de journaux et de revues, de poésies et d'allocutions 1888-1938*, Avignon-Pierrelatte, impr. Ayzac, 1940. Alphonse-Auguste Martin (1868-1948), dit Anfos Martin, natif de Morières dans le Vaucluse, élève de l'École normale d'Avignon, a été instituteur, directeur d'École puis d'EPS, et enfin inspecteur primaire dans le Limousin ; il était également félibre, érudit local et préhistorien. (Notice nécrologique dans le *Bulletin de la Société préhistorique de France*, vol. 45, n°11-12, 1948, p. 351-352.)

cette étiquette dans le sens du XIX^e, intitulant seulement une section de son ouvrage « Autour de l'école et après l'école ».

3.4. Appropriations catholiques

Dénigrée par les militants ouvriers, délaissée par les laïques, démonétisée enfin au point de pouvoir régresser à un usage défigé, anté-formulaire, l'« éducation populaire », dans son périmètre extrascolaire mais non périscolaire, est essentiellement l'objet de discours d'auteurs catholiques. Marginaux avant-guerre par rapport à la campagne postscolaire laïque, ils occupent désormais largement le terrain. Après les Sillonistes d'avant-guerre (Sangnier, Turmann), les appropriations catholiques de l'« éducation populaire » d'après-guerre émanent des Jésuites, via l'Action populaire, ou de la JOC – ces deux sources étant d'ailleurs assez indistinctes. Ces usages traduisent un souci d'élargir le recrutement d'une action catholique sociale historiquement trop confinée aux élites.

Ainsi, dans une brochure de 1926, Charles Flory, président de l'Association catholique de la jeunesse française (ACJF), décrit celle-ci comme « un effort national d'éducation populaire et d'action religieuse »³¹⁵ et justifie le mouvement de « démocratisation » (élargissement du recrutement au-delà des élites que visait originellement le mouvement de Charles de Mun), qui mène à la « spécialisation » par milieux : entamée avec la fondation de la revue *L'équipe ouvrière*, celle-ci va aboutir à la fondation de la JOC, la JAC, la JEC, leurs équivalents féminins et leurs avatars de moindre importance (maritime, indépendante, batelière).

En 1925 et 1926, des « programmes d'éducation populaire » proposés par l'Action populaire chez leur éditeur SPES, fournissent des bibliographies à l'appui d'un tel programme³¹⁶.

En 1934 surtout paraît, chez SPES encore, une étude sur l'« éducation populaire et le socialisme » due à Maurice Poussin³¹⁷. Ce dernier, intellectuel catholique d'origine ouvrière³¹⁸, développe systématiquement le face-à-face, déjà suggéré par Sangnier, entre socialistes et catholiques sociaux.

³¹⁵ Charles FLORY, *L'Association catholique de la jeunesse française. Un effort national d'éducation populaire et d'action religieuse*, extrait du *Correspondant* (10 avril 1926), impr. Louis de Soye, 1926.

³¹⁶ *Pour l'éducation populaire : un programme d'études*, Paris, SPES, 1925 et 1926.

³¹⁷ Maurice POUSSIN, *L'éducation populaire et le socialisme*, Paris, SPES, 1935.

³¹⁸ D'après divers passages de son livre, Maurice Poussin a grandi dans une cité ouvrière et, ayant commencé à travailler à quatorze ans après le certificat d'étude, a commencé par se former sans méthode en lisant avidement. On peut supposer que les organisations d'éducation populaire catholiques lui ont permis de canaliser cette avidité et d'obtenir le titre de « docteur es sciences sociales et politiques » qu'il affiche. Si maigres que soient ces éléments biographiques, le parallélisme à trente années d'écart avec Bénigno Cacères, oblat de Peuple et Culture, est frappant : même trajectoire d'intellectuel d'origine populaire promu en dehors de l'école, même discours à la fois conciliante (entre élites éclairées et militants ouvriers) et critique à l'égard du système scolaire.

L'ouvrage est préfacé par Philippe de Las Cases, figure intellectuelle du syndicalisme chrétien. Il rend continûment hommage à la sincérité des militants socialistes et à la noblesse des aspirations de l'éducation socialiste – laquelle n'a pour défaut que d'attiser un matérialisme désespérant et immoral (la mixité et le libéralisme dans l'éducation sexuelle sont vivement critiqués). Le socialisme ne peut proliférer que sur la misère matérielle et morale du peuple, que ni le républicanisme prétendument neutre, et réellement athée, ni malheureusement la première action sociale catholique n'ont su dénoncer et affronter réellement. Henri de Man, qui inspire largement Poussin, a bien montré l'orientation fondamentalement humaniste et chrétienne du socialisme, mais a eu tort de dénoncer l'Église au nom des erreurs de certains de ses membres. L'action catholique doit donc sortir du seul cadre scolaire et périscolaire : d'où, en guise de conclusion, une véritable épiphanie de la JOC, « vraie réponse du ciel à l'inquiétude de notre temps »

« Venez et voyez ! Et

Sous le signe du Christ et l'étendard jociste,

Jeunes travailleurs de tous les pays, unissez-vous ! »³¹⁹

Mais en dépit des usages ici recensés de l'« éducation populaire » autour des mouvements de jeunesse catholiques, cette catégorie apparaît comme un étendard dérobé à l'adversaire laïque mais finalement assez rarement brandi. La rareté de ces emplois a des motifs différents selon les milieux catholiques concernés. Pour les milieux catholiques conservateurs, la catégorie d'éducation populaire est probablement encore trop associée à l'adversaire laïc historique, trop suspecte de sympathies ouvriéristes et enfin trop éloignée du souci strictement pastoral. Quant aux tenants d'une action spécialisée pariant sur l'autonomie des classes populaires – dont au premier chef la JOC elle-même –, la formule ne paraît pas avoir grand écho au-delà des évocations citées plus haut : *La Jeunesse ouvrière*, la revue de la JOC qui consacre pourtant bien des pages aux loisirs ouvriers, ne la mentionne que dans un seul article, comme sur-titre³²⁰. Dans ce cas c'est bien plutôt, comme au sein même du monde laïque, le paternalisme historique de la catégorie qui en exclut l'usage. Les évocations de la « jeunesse » dominent en effet largement, comme les spécifications du « peuple » par milieux : ouvriers, paysans. Tout se passe comme si la séquence « éducation populaire », que Sangnier défigeait déjà en « éducation authentiquement populaire » pour moquer le pédantisme de l'offre post-scolaire laïque, était pour de bon démantelée, et chacune de ses composantes mises au rencard. L'« éducation » est toujours trop liée à l'École, donc à la fiction d'un isolement entre formation intellectuelle (« instruction ») et formation de l'individu tout entier, et elle ne promet de surcroît que reproduction d'un ordre déplorable : la

³¹⁹ *L'éducation populaire et le socialisme*, p. 240-241.

³²⁰ « Le problème de l'éducation populaire. La classe ouvrière a besoin de chefs décidés, intelligents, cultivés », *La Jeunesse ouvrière*, 1^{ère} quinzaine de mai 1932. On se fonde ici sur le dépouillement de la revue, certes fondé sur une série lacunaire à ses débuts (celle de la BNF), mais suffisamment extensif et attentif pour conclure à la quasi-absence de la formule.

« jeunesse », au contraire, saisit une classe d'âge tout entière et promet le changement. Le « peuple » est lui aussi devenu une abstraction introuvable : il doit être spécifié en « milieux » (réels, opposés au citoyen abstrait). Ces éléments ne peuvent être sauvés qu'à condition d'être recomposés avec les termes-clés de l'action spécialisée : « éducation sociale », « éducation ouvrière », « éducation professionnelle ».

Le silence de la presse jociste sur l'« éducation populaire » éclaire donc les brochures catholiques qui, elles, s'en réclament. Soit elles émanent d'organisations ancrées dans des milieux intellectuels (brochure de l'ACJF en dépit du mouvement entamé de « démocratisation », publications de l'Action populaire jésuite), soit elles traduisent l'ambiguïté de la position d'un intellectuel d'origine prolétarienne (Poussin) qui tout à la fois exalte à la fois l'autonomie de la JOC et, pour se poser lui-même en intellectuel, la décrit sous une étiquette d'usage essentiellement laïc, certes, mais surtout bourgeois, et qu'à ce titre la JOC même ignore. L'opposition entre laïques et catholiques structurait les discours d'avant-guerre ; mais après l'abandon de la référence à l'« éducation populaire » par un mouvement socialiste autonomisé, largement anticlérical et implanté dans l'Instruction publique même, le développement d'un homologue catholique de celui-ci (qui certes, substituant la doctrine sociale de l'Eglise à la lutte des classes, ne saurait poser le souci de rupture avec l'ordre bourgeois dans les mêmes termes) achève de faire de la formule le révélateur d'une relation d'encadrement paternaliste, qu'elle soit de filiation laïque ou religieuse. C'est ce que confirme la trajectoire des auteurs identifiés, à l'exception donc de Poussin (*cf* encadré) : tous quatre sont de jeunes bourgeois (fils de professeur, industriel, haut fonctionnaire) engagés dans les études ouvrant aux fractions non intellectuelles du champ du pouvoir (tous sont docteurs en droit et élèves de l'École libre des sciences politiques). Le seul à être un tant soit peu ancré dans l'univers enseignant – Henri-Jean Adam, fils d'un professeur de mathématiques – est aussi le seul dont le catholicisme est incertain ou sans traduction politique évidente, quoiqu'on sache qu'il a collaboré avec Robert Garric, le fondateur des Équipes sociales, à la mise en place du cercle « jeunes » du Redressement français, l'éphémère mouvement lancé par l'industriel Ernest Mercier ; c'est également, par conséquent, celui dont la critique du légitimisme scolaire est la moins virulente, comme le montre la comparaison entre son article de 1927³²¹ et la thèse de François Bloch-Lainé, *L'éducation populaire et les loisirs ouvriers*, que nous allons évoquer en détail.

³²¹ Jean-Henri ADAM, *L'éducation populaire. Extrait des « Cahiers du redressement français »*, Paris, 1927.

Quatre auteurs d'ouvrages sur l'éducation populaire dans l'entre-deux-guerres

Charles Flory (1890-1981). Fils d'un industriel de Haute-Saône, il étudie à Lure puis à l'Institut catholique à Paris où il préside l'Association des étudiants. Docteur en droit, il entre en 1911 au Conseil général de l'ACJF. Sous-lieutenant, il est gravement blessé au front et reste mutilé. Avec le grade de lieutenant, il est chargé d'une mission gouvernementale en Amérique du Nord pour y atténuer la réputation d'athéisme des Français. Gendre du philosophe Maurice Blondel, il préside l'ACJF de 1921 à 1925 et assume également des responsabilités dans les Semaines sociales et la revue chrétienne-démocrate *L'Âme française*. Parallèlement à une carrière dans la banque (directeur adjoint de la Banque de Paris et des Pays-Bas, commissaire aux comptes de la Banque des pays de l'Europe centrale), il joue un rôle discret mais important dans le Parti Démocrate Populaire, dont il fonde l'organe officieux, *Politique*. Résistant, il contribue à la fondation du MRP à la Libération. Après guerre, il poursuit ses fonctions d'administrateur (administrateur de la Société des moulins du Maghreb et de la Société privée d'exploitation immobilière, président directeur général de Génarep, administrateur de Petrorep) tout en cumulant les fonctions dans des organisations philanthropiques (Ligue pour l'adaptation du diminué physique au travail, Hôpital Saint-Joseph à Paris, Semaines sociales qu'il préside de 1945 à 1960). (D'après sa notice du Maitron par André Caudron.)

Jean-Henri Adam (1896-1979). Né à Besançon, il étudie au Lycée Janson-de-Sailly où son père est professeur de mathématiques puis à l'École des hautes études commerciales et à l'Écoles libre des sciences politiques. Docteur en droit, il mène une carrière d'économiste et d'administrateur dans le secteur privé : service des études financières des études du Crédit Lyonnais, secrétaire général de la Compagnie parisienne de distribution d'électricité (1922-1945), vice-PDG de Ciex international. Il occupe des responsabilités dans plusieurs organisations visant au développement de l'expertise économique. (D'après la notice du *Who's Who in France*, 1979).

Adrien Dansette (1901-1976). Fils cadet de Jules Dansette (important député du Nord et cofondateur de l'Action Libérale Populaire), issu d'une famille de grands filateurs, il étudie au collège Stanislas et à l'École libre des sciences politiques. Ayant soutenu sa thèse de droit sur l'éducation populaire en Angleterre, il mène ensuite une carrière d'administrateur de sociétés, jusqu'à présider en 1958 la mutuelle d'assurances La Mondiale. Sans formation d'historien ni position académique, il consacre cependant l'essentiel de son activité à l'écriture d'ouvrages historiques destinés au grand public, souvent en prise sur l'actualité (plusieurs travaux sur les premières crises de la IIIe République dans les années 1930, une Histoire des Présidents de la République plusieurs fois rééditée à partir de 1953, une Histoire de la libération de Paris dès 1947, un Mai 1968 en 1971...) ou consacrés à la « petite histoire » (comme *Les amours de Napoléon III*, 1938). L'œuvre de Dansette, élu à l'Académie des Sciences morales et politiques en 1962, « peut donc constituer une utile voie d'accès aux usages du passé en

vigueur dans les milieux conservateurs. » (Jérôme Grévy dans Christian Amalvi (dir.), Dictionnaire biographique des historiens français et francophones. De Grégoire de Tours à Georges Duby, Paris, La Boutique de l'Histoire, 2004, p. 68-69. D'après cette notice et celle du *Who's who in France*, 1976.)

François Bloch-Lainé (1912-2002). Issu d'une lignée de hauts fonctionnaires, d'origine juive convertie au catholicisme, il passa quelques années de sa petite enfance à New York, dont il garde le souvenir d'une pédagogie libérale. Par contraste, il vit péniblement ou au mieux avec ennui l'expérience des établissements qu'il fréquente ensuite à Paris, jusqu'à la faculté de Droit et l'École libre des sciences politiques. Sa jeunesse est marquée par le scoutisme catholique, les Équipes sociales et l'expérience des Comédiens Routiers. Il s'oriente rapidement vers la haute fonction publique, intégrant l'Inspection des Finances. En 1936, il consacre sa thèse à l'éducation populaire. Pendant la guerre, s'il ne souffre pas personnellement de persécution pour ses origines juives, il s'engage dans la Résistance dont il coordonne les activités financières. À la Libération, il occupe plusieurs fonctions avant d'être nommé en 1947 directeur du Trésor et en 1952 Directeur de la Caisse des Dépôts et Consignations, fonction qu'il occupe quatorze ans. Il s'y consacre notamment à la politique du logement en faveur des familles, des jeunes travailleurs et des personnes âgées ; son expérience dans l'éducation populaire s'incarne notamment dans les « conseils de résidents » et la création des Villages Vacances Familles (VVF). Il occupe également des fonctions importantes dans la Commission du Plan. En 1967, il prend à la fois la présidence du Crédit lyonnais et est l'auteur d'un rapport très influent sur « le problème général de l'inadaptation des personnes handicapées ». À son retour à l'Inspection des Finances en 1974, il cofonde, avec Jacques Delors et Philippe Vianney, l'Association pour le développement des associations de progrès (ADAP), qui deviendra la Fondation pour le développement de la vie associative (FONDA). Il fut aussi président de l'Union nationale interfédérale des œuvres et organismes privés sanitaires et sociaux (UNIOPSS) parmi de nombreuses autres responsabilités aux frontières de son expertise financière et de son engagement dans le secteur social et associatif. (D'après la notice Maitron de Thibault Tellier et les écrits autobiographiques de Bloch-Lainé.)

3.5. Un tableau académique : *L'Emploi des loisirs ouvriers et l'Éducation populaire de François Bloch-Lainé*

Parmi les écrits de ces jeunes bourgeois catholiques, il en est un qui résume remarquablement l'état des références à l'« éducation populaire » au milieu des années 1930 : il s'agit de la thèse de doctorat soutenue à la faculté de droit de Paris par François Bloch-Lainé en 1936. L'ouvrage est en effet caractéristique à la fois du discrédit du modèle périscolaire républicain et de l'émergence de nouvelles

références, qui vont l'emporter dans les décennies suivantes.

3.5.1. Un docteur en éducation populaire

François Bloch-Lainé, né à Paris en 1912 à Paris, dans une bourgeoisie libérale (son père est inspecteur des finances puis banquier) associant juifs et catholiques. De 1915 à 1919, il vit à New York et est marqué par la pédagogie libérale, ouverte aux arts, que son école pratique. Le contraste entre cette expérience et celles de l'enseignement français, douloureuses (cours Hattemer) ou simplement ennuyeuses (Gerson, Fénelon, Ecole libre des sciences politiques, faculté de droit) est, en croire Bloch-Lainé, à l'origine de son peu d'affinité avec l'univers scolaire – explication plausible mais qui ne doit pas occulter le caractère typique de ce mépris de l'École chez les grands héritiers :

« Aucun [professeur] ne m'a marqué. J'ai subi dans ma vie de fortes influences que j'identifie encore. Nulle n'est à l'origine universitaire. J'ai toujours été comme fermé aux enseignants de profession et à leur monde. »³²²

Peut-être enjolivé aussi, le récit de sa jeunesse aventureuse, en marge de l'ennui scolaire et de la médiocrité du goût bourgeois : le scoutisme sous une forme anticonformiste voire provocatrice, l'appartenance aux comédiens-routiers de Chancerel (il écrit dans *Jeux, tréteaux et personnages* et publie une farce), les Équipes sociales, de longs voyages en solitaire sur des cargos. Le jeune Bloch-Lainé entretient un temps des ambitions de carrière théâtrale, vite abandonnées – son aisance sociale et (anti-)scolaire lui permettant de passer rapidement le diplôme de l'ELSP, d'obtenir son doctorat de droit puis d'entrer, tradition familiale oblige, à l'Inspection des Finances. La suite de sa longue existence (il meurt à Paris en 2002) ne nous concerne pas directement – même si la figure construite par l'auteur et à son propos, celle d'un saint de la « deuxième gauche »³²³, a été fortement mise à contribution : haut fonctionnaire résistant, irréductiblement rétif au pantoufage comme à la carrière politique (malgré les propositions de Mendès et De Gaulle), catholique progressiste proche de Rocard et Delors, attaché à la société civile et à un État généreusement planificateur (il crée les Villages-Vacances-Familles lorsqu'il dirige la Caisse des Dépôts et Consignations, investit beaucoup dans le Plan, promeut la Fondation de France, fonde l'Association pour le développement des associations de progrès qui préfigure la FONDA).

Arrêtons-nous à la thèse qu'il soutient le 8 juin 1936. Le peu studieux Bloch-Lainé reconvertit en sujet d'étude ses expériences dans l'éducation populaire catholique :

³²² François BLOCH-LAINÉ, *Profession : fonctionnaire. Entretiens avec Françoise Carrière*, Paris, Seuil (« Traversée du siècle »), 1976, p. 17. Voir aussi *Ce que je crois*, Grasset, 1995, ainsi que G. Poujol et M. Romer, *Dictionnaire biographique des militants*, *op. cit.*, p. 50.

³²³ Pierre BOURDIEU et Luc BOLTANSKI, *La production de l'idéologie dominante*, Paris, Démopolis/Raisons d'agir, 2008, p. 85-87 (réédition de l'article paru dans les *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, juin 1976, p. 3-73).

« Vous voulez dire que, du fait de mes activités sociales développées et de mes études juridiques négligées, un tel sujet s'imposait ? Eh ! Oui. »³²⁴

La thèse (voir son plan en encadré) entend aborder une question supposée faire désormais l'unanimité, celle du bon emploi des loisirs récemment conquis par la classe ouvrière (loi des huit heures, 1919). Il s'agit de synthétiser des documents, jusqu'ici très dispersés, sur les institutions s'y consacrant, en France comme à l'étranger.

François Bloch-Lainé, plan de *L'Emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire*, 1936

Première partie. Considérations générales

Chapitre I^{er}. Définition, utilité et problème de l'Éducation populaire

Chapitre II. L'action internationale en faveur de l'Éducation populaire. Congrès et institutions permanentes

Chapitre III. Les forces qui agissent à l'intérieur de chaque nation sur le mouvement de l'Éducation populaire. Influence des caractères ethniques, des situations politiques, des conceptions philosophiques et sociales.

Seconde partie. Les œuvres d'Éducation populaire hors de France

Chapitre I^{er}. L'Éducation populaire et le rôle de l'État. L'État organise et dirige : l'œuvre du Dopolavoro en Italie ; – l'État coordonne : le Conseil supérieur de l'Éducation populaire en Belgique

Chapitre II. Les formes principales de l'initiative privée. Les organisations ouvrières. Les organisations religieuses, catholiques et protestantes. Les organisations neutres dans et hors le « système académique »

Chapitre III. Les principales réalisations. Les bibliothèques populaires. Les arts populaires.

Participation du peuple aux manifestations générales de la vie culturelle.

Troisième partie. Les œuvres françaises d'Éducation populaire.

Chapitre I^{er}. Tableau des initiatives. L'action des grandes classes économiques, patronat et prolétariat ; - l'action des « forces morales », œuvres catholiques et œuvres laïques ; - l'action des pouvoirs publics et des institutions neutres

Chapitre II. Tableau des réalisations. Bibliothèques et œuvres d'enseignement extrascolaire ; - éducation artistique ; - adaptation des manifestations générales de la vie culturelle aux besoins particuliers du peuple

Chapitre IV . Conclusions. Conclusions générales applicables à la France. Conclusions pour la France.

Projet d'une « Alliance française pour l'Éducation du peuple »

Bibliographie

³²⁴ *Profession : fonctionnaire, op. cit.*, p. 36

3.5.2. De Petit à Bloch-Lainé : quatre ruptures

Il est significatif qu'un tel tableau doive, en 1936, prendre la forme d'une thèse de doctorat et non d'un rapport administratif commandé et publié par l'État – signe du désinvestissement des élites politiques et administratives à l'égard de la catégorie qui faisait l'objet des rapports de l'inspecteur Petit. La comparaison entre ceux-ci et la thèse de Bloch-Lainé constitue d'ailleurs le meilleur moyen d'exposer et d'interpréter les choix de ce dernier : sur chaque point, la thèse représente à l'égard des rapports, sinon toujours une opposition frontale, du moins un glissement significatif. Le fait même que la thèse présente tous les traits qu'on exigera par la suite d'un rapport d'expert – on espère ne pas pécher par téléologie en le disant – manifeste que ce glissement prépare la voie aux discours d'après-guerre. Par sa date de parution – au cœur du Front populaire – comme par sa forme et son contenu, la thèse de Bloch-Lainé est située à la fin d'un cycle et aux prémices du suivant.

3.5.2.1. *Éviction de l'école et prémises d'une politique culturelle*

Première différence caractéristique entre les rapports Petit et la thèse de Bloch-Lainé : alors que ceux-là reliaient étroitement l'éducation populaire à l'École, celle-ci rejette ce lien. L'auteur établit ce point d'emblée, dans sa « définition de l'éducation populaire ». S'il mentionne pour commencer, et dans la lignée des discours d'avant-guerre, « l'extrême diversité des formes de l'éducation populaire », c'est aussitôt après pour en exclure l'enseignement :

« Le domaine de l'Éducation populaire ainsi décrit n'est-il pas, tout compte fait, une partie du domaine plus général de l'Enseignement, le prolongement en quelque sorte du service de l'Instruction publique ? Toutes les formes que nous venons de décrire sont aussi celles de l'École, dont la variété des méthodes s'accroît de jour en jour. (...) En fait, nombreux sont les spécialistes de l'Éducation populaire qui, lors même qu'ils conviennent de ne désigner sous son nom que l'éducation des *travailleurs*, considèrent qu'elle se rattache à l'Enseignement, à la fois par son utilité et par ses méthodes.

Nous sommes, pour notre part, d'un avis différent. Dans le courant de cette étude, nous aurons l'occasion de montrer que la médiocrité des résultats obtenus en matière d'Éducation populaire provient, en général, de l'application de la pédagogie ordinaire à la formation intellectuelle des *travailleurs*³²⁵. »

Si l'auteur promet que l'éviction de l'enseignement sera justifiée sur pièce, il demande aussi au lecteur de l'admettre comme une évidence sémantique : l'enseignement ressort d'une étude laborieuse qui « n'est un plaisir que pour quelques êtres d'élite » et « une corvée » pour le plus grand nombre.

« Comment, dès lors, espérer atteindre efficacement l'esprit populaire en l'invitant à étudier durant

³²⁵ *L'éducation populaire et l'emploi des loisirs ouvriers, op. cit.*, p. 6.

ses heures de liberté, puisque c'est d'être délassé qu'à cet instant il réclame.

L'Éducation populaire est précisément la science d'instruire en délassant. Elle nécessite donc des méthodes tout à fait particulières qui la distinguent peut-être plus encore de l'Enseignement que de la *distraktion* pure et simple³²⁶. »

Si prudente que soit cette suggestion, elle n'en revient pas moins à une représentation du peuple culturellement paresseux, et qu'il convient de séduire par des moyens plus proches de la culture de masse que de l'instruction publique. Bloch-Lainé prolonge donc l'ironie de Sangnier à l'égard d'une éducation populaire d'inspiration scolaire, inadaptée aux besoins des jeunes travailleurs ; mais alors que l'animateur du Sillon fondait cette critique sur une représentation du jeune ouvrier chrétien sérieux et enthousiaste, indocile aux « pédants », Bloch-Lainé pose d'entrée une relative passivité, justifiée par le dur labeur et exigeant d'être plaisamment guidée. Au moment de formuler ses « conclusions pour la France », l'auteur, jouant sur le double sens du « peuple » dont la bourgeoisie est respectivement incluse ou partie prenante, ne tranche pas quant à l'origine de ce « goût limité pour l'étude » : caractère quasi-ethnique (les clichés sur l'âme des peuples, « latins » ou autres, sont à cette époque académiquement recevables) ou bien résultat du pédantisme enseignant ? Les deux explications – repousser l'École hors du domaine de l'éducation populaire, souligner la passivité du peuple – sont trop interdépendantes et chacune trop importante pour trancher.

« Rappelons d'abord les deux caractères de notre peuple qui ont une influence directe et inévitable sur la vie culturelle du pays :

- son goût limité pour l'étude, qui l'incite plus souvent à rechercher son plaisir qu'à accroître ses connaissances ; une certaine désaffection pour l'école et tout ce qui s'en rapproche, désaffection dont on ne saurait dire si elle est plus imputable à sa propre paresse ou à la maladresse des maîtres³²⁷. »

Si l'éducation populaire, poursuit l'auteur, continue à désigner également des activités ancrées dans l'univers scolaire, c'est par un héritage regrettable qu'il convient de liquider : remédier *ex post* aux lacunes de l'enseignement primaire, permettre l'éducation continue et la formation professionnelle, sont des tâches qui ne doivent plus incomber à l'éducation populaire. Cette éviction va du reste, précise l'auteur, dans le sens de ce que font la plupart des États ; elle rejoint finalement les rapports de l'inspecteur Roger, centrés comme on l'a dit sur l'obligation postscolaire et l'enseignement professionnel, et qui abandonnent ostensiblement le terme « éducation populaire » : la thèse de Bloch-Lainé récupère celui-ci pour étiqueter un domaine extrascolaire, et non plus périscolaire, celui des « loisirs ouvriers ».

³²⁶ *Ibid.*, p. 9

³²⁷ *Ibid.*, p. 274.

Ou plutôt une partie de celui-ci : les « loisirs ouvriers » doivent être dirigés dans trois directions : « améliorer les conditions de la vie familiale » (hygiène et décoration des logements), « entretenir la santé physique des travailleurs en évitant que ceux-ci ne développent dans l'oisiveté des habitudes malsaines » (sports, jardins ouvriers) et enfin assurer l'éducation populaire, c'est-à-dire le développement de « l'esprit des travailleurs ». La déscolarisation de l'éducation populaire chez Bloch-Lainé doit donc être rangée, comme l'observe Vincent Dubois³²⁸, dans les prémisses de l'invention de la catégorie de politique culturelle – qui évidemment n'arrivera en France à s'institutionnaliser qu'au prix d'un rejet explicite de tout ancrage, cognitif comme administratif, dans l'univers scolaire. De fait, finalement convaincu de son manque de talent dramatique et converti à la noblesse d'État que sa famille illustre déjà, Bloch-Lainé réinvestit dans sa thèse sa distance à l'École et ses aspirations artistiques passées : une fois évacué l'enseignement, le développement de l'« esprit des travailleurs » qu'il préconise va tourner de manière quasi exclusive autour des activités étiquetées aujourd'hui comme « culturelles » : formes de diffusion modernes (radiophonie, cinéma, phonographe), bibliothèques, beaux-arts dont principalement les arts du spectacle. De cette action en matière étroitement culturelle et non scolaire, Bloch-Lainé attend à la fois une diffusion et un renouvellement de la culture bourgeoise, ou plutôt de la culture tout court, qui aura cessé d'être bourgeoise : espérance conforme à la double justification des politiques culturelles, entre souci de « démocratisation » inattaquable du point de vue de l'intérêt général et du bon emploi des ressources publiques, d'une part, et renouvellement de la production artistique même par son arrachement à la pusillanimité prêtée par les avant-gardes au public bourgeois, d'autre part.

3.5.2.2. *Le dépassement de la question laïque*

Petit mettait, tantôt implicitement tantôt explicitement, le conflit entre œuvres laïques et confessionnelles au cœur de son propos ; même les auteurs qui, à sa suite ou à son encontre, incluaient les œuvres du camp adverse (l'inspecteur d'académie Pellisson, le publiciste catholique Turmann) ne laissaient à celles-ci qu'une portion congrue. S'appuyant sur la neutralité académique, la thèse de Bloch-Lainé apparaît nettement plus équilibrée sur ce point, notamment en termes quantitatifs.

Mais la neutralité affichée est principalement dirigée contre le laïcisme traditionnel. Tout d'abord, lorsque Bloch-Lainé s'attache à faire le « tableau des initiatives » en matière d'éducation populaire en France, il distingue d'abord « l'action des grandes classes économiques » (patronat, partis et syndicats ouvriers) puis « l'action des forces morales » (catholiques et laïques) : manière de suggérer le dépassement de l'affrontement confessionnel par les questions socio-économiques. Au sein des « forces morales », l'opposition est nette dans le traitement réservé aux œuvres catholiques et laïques. Les

³²⁸ Vincent DUBOIS, *La politique culturelle, op. cit.*, p. 110-114.

premières sont présentées comme nettement diversifiées, selon trois critères : premièrement le degré d'inscription dans le « système paroissial » d'une part (depuis les patronages « exclusivement soumis au curé » jusqu'aux Équipes sociales tout à fait autonomes, en passant par les cas intermédiaires de l'ACJF, de la JOC, des Scouts de France et des syndicats chrétiens) ; deuxièmement le « degré de désintéressement », c'est-à-dire de soumission des activités à un programme apostolique ou politique (patronages, scouts et Équipes sociales ne se consacrent pas explicitement à la promotion au catholicisme social, contrairement à l'ACJF, aux syndicats et à la JOC) ; enfin le « degré d'adhésion à l'action catholique que ces institutions exigent de leurs membres » (minimal voire nul dans les Équipes sociales, théoriquement maximale dans la « chevalerie » que prétend être le scoutisme catholique d'entre-deux-guerres). Sur cette base, Bloch-Lainé examine successivement les principales formes d'éducation populaire catholique. Il part significativement des formes les plus anciennes et banalisées (patronages, ACJF) pour passer aux organisations de travailleurs catholiques (syndicats, JOC) et surtout aux Équipes sociales et aux Scouts, traitées en dernier lieu et avec la bienveillance particulière d'un de leurs anciens membres. Les premières se distinguent par leur volonté de former une « élite ouvrière, propre à devenir le noyau d'une action plus profonde » – élitisme cohérent avec une représentation du peuple passif et on va le voir avec le souci de technicité. Les seconds doivent être défendus contre l'accusation de ne s'intéresser qu'au « jeu » et à l'instruction « religieuse » – reproche fondé, mais qui occulte l'intérêt d'une « culture scout », d'une « esthétique, une poésie scout » propre à susciter l'adhésion de garçons de toute classe – et en particulier visible dans le théâtre. Formation de cadres d'un côté, ébauche d'un art dépassant le confinement dans la culture bourgeoise de l'autre : les principales fonctions exigées de l'éducation populaire à venir sont ici portées au crédit d'organisations catholiques.

Au rebours, Bloch-Lainé tend à présenter les organisations laïques comme un bloc, improductif de surcroît. Dans le plan de cette section, « l'action des neutres » fait suite à celle des « grandes classes économiques » et des « forces morales » : ces neutres, si rares soient-ils à proprement parler dans le contexte français, sont là surtout pour dénier aux œuvres laïques la prétention à la neutralité. La LDE, « direction supérieure des œuvres laïques » dont Bloch-Lainé ne mentionne pas l'hétérogénéité, pèche souvent par « sectarisme » (p. 217), comme semble le reconnaître implicitement tel dirigeant de la Ligue que Bloch-Lainé cite sans le nommer. La raison de cette tendance réside, conjecture l'auteur, dans un soutien financier insuffisant de la part de l'État – ce que reconnaissent là aussi ses dirigeants. Bloch-Lainé en tire une conclusion qui reprend implicitement les accusations explicites de Max Turmann :

« Ayant financièrement besoin des "forces de *négation*", la Ligue obéit sans doute par nécessité à des influences plus exigeantes que ne serait, tout compte fait, pour elle, la tutelle de l'État³²⁹. »

³²⁹ *Ibid.*

Ces « influences plus exigeantes » peuvent difficilement désigner autre chose que la franc-maçonnerie. Mais l'accusation, caractéristique des affrontements d'avant-guerre, a perdu de sa valeur ; surtout, l'État se trouve désormais exonéré de cette attaque – par un auteur qui, il est vrai, ambitionne de le servir, conformément à la tradition familiale. Ce qui est reproché à l'État, c'est plutôt de se dérober à son devoir de soutenir l'éducation populaire et donc de pousser la Ligue dans le sectarisme maçonnique, qui s'étend du coup à l'ensemble des œuvres laïques. Bloch-Lainé mentionne que « l'école joue, pour les œuvres laïques, le rôle de la paroisse pour les œuvres catholiques », mais s'il mentionne les difficultés qu'il y a à préciser le lien de certains œuvres à l'école publique, c'est toujours pour réaffirmer l'importance du rôle de l'instituteur. Les associations qui n'entretiennent décidément pas de lien formel à la LDE (Sociétés polytechnique, philotechnique et philomatique) sont explicitement renvoyés à la section sur « l'action des neutres ». En clair : alors que les organisations catholiques les plus indépendantes de l'Église sont encore considérées comme catholiques, les organisations laïques apparemment autonomes à l'égard de la LDE sont traitées comme neutres. Alors que le catholicisme est une « force morale » légitimée par sa diversité, le laïcisme athée est renvoyé à son noyau sectaire et implicitement appelé à se dissoudre dans la neutralité, avec l'aide d'un État qui est certes en principe le « grand acteur neutre », mais « est assez peu poussé par l'opinion publique à faire œuvre effective dans le domaine de l'Éducation populaire ». Ce qui empêche le laïcisme traditionnel de se réduire à l'influence obscure de l'athéisme franc-maçon ou à des œuvres de jeunesse de faible ampleur (les Jeunesses laïques et républicaines, que cite Bloch-Lainé), c'est en dernière analyse la soumission à l'opinion publique – et il faut entendre ici, dans le contexte de la III^e République, le parlementarisme.

3.5.2.3. D'une philosophie solidariste à une « science de l'éducation populaire »

L'éducation populaire vue par Édouard Petit apparaissait comme la tâche d'une philosophie sociale relativement cohérente, le solidarisme. La transition est ici beaucoup moins nette : alors que la position de Bloch-Lainé sur la place de l'école et sur la question laïque représente une rupture, c'est plutôt d'une radicalisation qu'il convient de parler ici.

Idéologiquement, la thèse de Bloch-Lainé s'inscrit de manière évidente dans ce qu'il est convenu d'appeler le « non-conformisme des années Trente », et plus précisément, dans sa version la plus à gauche, celle de la revue *Esprit*³³⁰.

Les thématiques solidaristes ont profondément décliné après-guerre, en même temps que l'ensemble des références de l'univers républicain laïque d'avant-guerre. Dans la thèse de Bloch-Lainé

³³⁰ Il s'agit d'ailleurs d'une influence directe, Bloch-Lainé étant lecteur de la revue de Mounier. Cf Jean-Louis LOUBET DEL BAYLE, *Les non-conformistes des années 30. Une tentative de renouvellement de la pensée politique française*, nouv. éd., Paris, Seuil, 2001 [1969], 562 p ; Michel WINOCK, « *Esprit* » : *des intellectuels dans la cité*, Seuil, « Points Histoire », 1996.

comme dans l'ensemble du « non-conformisme des années trente », et plus spécifiquement de la version qu'en donne *Esprit*, deux orientations chères au solidarisme demeurent : d'une part le souci, du reste commun avec le catholicisme social, de dépasser l'alternative entre le pur libéralisme et un socialisme étatiste³³¹, et d'autre part la revendication d'un ancrage scientifique et technicien. Mais ces thématiques demeuraient, on l'a dit, largement implicites chez Édouard Petit, à la fois contraint par la forme officielle de ses rapports et soucieux encore de conciliation : les piques contre les dérives partisans des Universités populaires et la mauvaise volonté de certains instituteurs syndicalistes ménageaient la possibilité d'une alliance avec les plus réformistes des socialistes, et la rhétorique républicaine exigeait que l'étalage d'une expertise technique, pourtant visible dans l'accumulation de statistiques, n'allât pas jusqu'à mettre en scène un corps d'ingénieurs sociaux. Chez Bloch-Lainé, au contraire, la recherche d'une troisième voie technocratique est nettement plus explicite. Toute l'architecture de la thèse met en scène le « choix » entre des modèles disponibles à l'étranger et s'articule au souci de fonder une « science de l'éducation populaire » dont la teneur, juridique et économique, rompt avec les humanités classiques dans lesquelles la génération solidariste a été formée. De la philosophie (fût-elle vague) à l'ingénierie sociale, de la mobilisation du plus large cercle possible d'« amis de l'œuvre » (agents de l'Instruction publique, philanthropes, élites ouvrières éclairées) au resserrement sur un entre-soi technicien, un « lieu neutre »³³² à bonne distance des pressions de l'opinion publique, c'est-à-dire du Parlement³³³ : les deux transitions présentent une évidente cohérence.

3.5.2.4. Public/privé : d'une affinité en acte à une ligue d'élites cogestionnaires

La logique est la même au sujet du rapport entre l'action de l'État et les initiatives privées. Comme Petit, Bloch-Lainé constate que les œuvres d'éducation populaire – lorsqu'elles sont laïques, naturellement – sont le fait d'une coproduction public-privé ; mais en trente ans, l'État semble avoir pris de plus en plus de retard sur ses partenaires. Ce retard de l'État est désormais mis en lumière par la comparaison internationale : évidemment absent des discours pendant la Révolution, omniprésente au long du XIX^e, puis à nouveau rare dans les premières décennies de la III^e République, le « retard français » est de retour dans l'entre-deux-guerres – comme on le voit chez Adrien Dansette (1926) et dans les rapports Roger. Mais au contraire de ceux-ci, le constat de ce retard ne débouche pas sur un appel à l'extension de l'intervention étatique, mais au contraire sur une relative distance à son endroit.

³³¹ L'information de Bloch-Lainé sur les expériences syndicales paraît défectueuse, au point qu'un lecteur, en marge d'un des exemplaires de la Bibliothèque nationale (cote 4-R4964, p. 201) a commenté au crayon : « Et le CCEO ? Et les collègues du Travail ? Lacune inadmissible. ».

³³² P. BOURDIEU et Luc BOLTANSKI, *La production de l'idéologie dominante*, op. cit.

³³³ La thèse manifeste, non pas une adhésion, mais un intérêt alors largement partagé parmi les « anticonformistes » pour l'Italie fasciste – en l'occurrence le *Dopolavoro*.

L'appel à la cogestion prend donc la forme d'un appel à constituer une « alliance française pour l'éducation du peuple » élitiste et technicienne. Quant à l'État, il doit prendre toute sa part dans la tâche la plus simple (débarrasser l'éducation populaire de l'enseignement *stricto sensu*) et se borner à encourager le reste. En d'autres termes : l'investissement de l'État n'est bienvenu qu'à condition que celui-ci ne soit représenté ni par l'Éducation nationale, ni par le personnel politique traditionnel. La cogestion n'aura pas lieu au niveau des enseignants, représentants de l'Etat invités par Petit à servir de points de ralliements aux bonnes volontés privées, ni sous l'impulsion des parlementaires, mais par le fait d'hommes doubles, élites multipositionnées telles que des hauts fonctionnaires familiers des mouvements d'éducation populaire. Même si, en 1936, cette perspective est sans doute largement inconsciente et difficilement imaginable, Bloch-Lainé travaille donc objectivement à (se) construire une position possible, celle des futures élites planificatrices.

3.5.3 Un autre tableau : Jean-Henri Adam

Célébrée après-guerre comme une œuvre pionnière³³⁴, la thèse de Bloch-Lainé est-elle un document isolé en son temps ? La comparaison avec la brochure que fait paraître Jean-Henri Adam en 1927, après une première publication dans les *Cahiers du redressement français*³³⁵, confirme au contraire la présence durable de thématiques proches sous la plume des jeunes bourgeois occupés d'éducation populaire. Il suffit de considérer quelques-unes des quinze conclusions d'Adam - lequel est d'ailleurs cité et remercié par Bloch-Lainé :

5° *Dépassement de l'affrontement laïque-catholique* : « L'éducation populaire restera difficile et n'y aura pas dans les villages la paix sociale nécessaire tant que la petite guerre continuera entre le curé et l'instituteur, la jeunesse leur échappera à tous les deux, pour se réfugier plus tard au café, où elle rencontrera les divers agents électoraux au bénéfice de la plus médiocre politique de parti. »³³⁶

6° *Dépassement des discours, appels aux actes et aux programmes rationalisés* : « Il faut aborder cette œuvre d'éducation populaire avec la volonté de réaliser : il y a eu chez nous trop de congrès, trop de discours, trop de déclamation et trop d'articles de journaux en comparaison de ce qui a été fait. A l'heure actuelle, on ne doit plus recevoir et admettre, comme ayant qualité pour parler de ces questions, que ceux qui peuvent montrer des œuvres, des jeunes hommes formés, des programmes et des méthodes. »³³⁷

7° *Refus de l'intellectualisme scolaire* : « Il faut (il est indispensable de rappeler cette vérité première) que l'éducation populaire, destinée au peuple, soit réalisée ou conseillée par ceux qui connaissent le peuple. Un intellectualisme général a chez nous tout envahi, tout desséché ; nous n'avons plus assez

³³⁴ Notamment par Joffre Dumazedier, cf chapitre suivant.

³³⁵ Jean-Henri ADAM, *L'éducation populaire*, op. cit.

³³⁶ *Ibid.*, p. 35.

³³⁷ *Ibid.*, p. 35-36.

le sens de la vie et la connaissance directe des êtres ; nos programmes d'éducation populaire s'en ressentent. Il faut que tout : programmes, méthodes, expériences, vocabulaire, soit inspiré par cette connaissance. C'est dire que nous attendons la naissance d'une véritable pédagogie populaire. »³³⁸

11° *Récusation implicite du rôle de l'instituteur, stipendié et supérieur à son auditoire* : « seuls des professeurs bénévoles peuvent créer cette atmosphère et donner cet enseignement [vivant, direct, amical] »³³⁹

12° *Cantonement du rôle de l'État à une fonction d'accompagnement* : « Nous ne pensons pas que l'État puisse unifier ou diriger cette œuvre. Les faits et les chiffres sont instructifs. Sa carence est à peu près complète. Il n'est pas souhaitable qu'il cherche à mettre la main sur cette éducation qu'il est assez inhabile à assurer. En outre, il gênerait cet épanouissement des œuvres locales ou régionales, qui ont raison de tenir compte des divers besoins et des particularités des petits pays pour orienter de manière différente leur activité. Autant on comprend que ceux qui connaissent vraiment les réalités de la vie des travailleurs (organisations patronales et organisations syndicales) aient une part importante dans la construction de l'éducation populaire, autant il est visible qu'en France l'État peut seulement encourager, soutenir, aider, sans réaliser lui-même une œuvre, que son emprise risquerait de dessécher. Tout au plus pourrait-il servir à rapprocher ces œuvres différentes, qu'il lui appartient de connaître, de comprendre, d'entendre, dans leurs constatations, et peut-être de faire se connaître mieux. »³⁴⁰

La principale différence entre ces conclusions et l'analyse de Bloch-Lainé réside surtout dans la foi dans le « sérieux » du peuple : là où Bloch-Lainé brode sur le caractère rétif et peu apte à l'effort intellectuel du peuple français (et sans doute faut-il lire : du peuple en général, quelque condescendance de classe se dissimulant derrière les préjugés sur les nations sérieuses et frivoles – le bon peuple est toujours celui d'un pays voisin), Adam soutient comme première conclusion que « pour qu'une éducation populaire aboutisse, il faut croire au peuple, il faut faire un acte de foi, sincère et profond, en son sérieux véritable, en son goût de l'instruction, en sa force de travail. Il ne faut pas seulement vouloir amuser, détendre, il faut vouloir répondre à un besoin qui existe et qu'il est très facile de découvrir. » De même, là où Bloch-Lainé exclut la formation générale (rattrapage scolaire) et professionnelle de l'éducation populaire, principalement au profit de ce qu'on appelle pas encore la « culture », Adam appelle seulement à équilibrer les trois. Ce reste de foi dans la soif de savoir du peuple, et donc dans la nécessité de lui offrir celui-ci sous une forme qui ne sera pas nécessairement distrayante, situe Adam dans une position encore intermédiaire entre Petit (optimisme populiste, légitimisme scolaire) et Bloch-Lainé (scepticisme élitiste à l'égard de la réceptivité du peuple à une instruction intellectuelle, rejet de l'École). Ce statut intermédiaire tient peut-être à l'origine familiale d'Adam, dont le père est professeur – au contraire de celui de Bloch-Lainé (inspecteur des finances), mais aussi de ceux de Charles Flory

³³⁸ *Ibid.*, p. 36.

³³⁹ *Ibid.*, p. 37.

³⁴⁰ *Ibid.*

(industriel) et d'Adrien Dansette (propriétaire et député), tous étrangers à l'Éducation nationale. Continuum social entre l'oblat de l'instruction publique et le haut fonctionnaire de naissance, si l'on ose dire, d'une part ; mais aussi dégradation progressive de l'espoir dans la prophétie républicaine traditionnelle, de l'enthousiasme à l'aspiration anticonformiste à une « troisième voie » antiparlementaire en passant le modernisme modéré des années 1920.

3.5.4. L'espace des usages de l'entre-deux-guerres

Enfin, la thèse de Bloch-Lainé, et ce n'est pas là son moindre intérêt, nous fournit une clé plus générale pour mettre de l'ordre dans le corpus d'entre-deux-guerres, au-delà du relevé des thématiques omniprésentes et diffuses durant toute la période. La position de l'auteur – qui juge des découpages de l'action publique tels qu'ils sont pour en proposer d'autres – fait apparaître par contraste la possibilité de récuser cette démarche même et de promouvoir, sous le terme d'« éducation populaire », un dépassement de cette sectorisation étatique et, corrélativement, du morcellement qu'elle suppose chez les individus.

En effet, la thèse de 1936, contribution d'un aspirant à la noblesse d'État sans doute moins dilettante qu'il n'a voulu l'admettre rétrospectivement, ou plutôt poussant le sens du jeu jusqu'à pouvoir prédire la fortune à venir d'élites pensées à son image même, dessine une stratégie qui a peu à voir avec ce thème central du non-conformisme d'*Esprit* : la construction d'un ordre nouveau reconstituant l'unité de l'Homme, amoindrie par l'abstraction d'un régime épuisé et de ses catégorisations bureaucratiques. Bloch-Lainé se contente de proposer des découpages alternatifs, des regroupements, l'ouverture de nouveaux fronts qui sont autant de nouvelles positions possibles ; il ne remet nullement en cause l'éclatement sectoriel du traitement des classes populaires – au contraire, les « loisirs » doivent être distingués de l'« enseignement » et le sont évidemment du « travail ». L'éducation populaire, en d'autres termes, n'est pas ici une méta-catégorie, mais l'objet d'une catégorisation alternative, et pas même utopique ou nostalgique : l'esprit qui anime le futur inspecteur des finances dans sa thèse de droit – science camérale – est bien un « esprit d'État », au sens où celui-ci :

« est en mesure d'imposer et d'inculquer de manière universel, à l'échelle d'un certain ressort territorial, un *nomos* (de *nemo*, partager, diviser, constituer des parts séparées), un principe de vision et de division commun, des structures cognitives et évaluatives identiques ou semblables [...] il est de ce fait le fondement d'un "conformisme logique" et d'un "conformisme moral" (les expressions sont de Durkheim), d'un accord tacite, préreflexif, immédiat, sur le sens du monde, qui est au principe de l'expérience du monde comme "monde du sens commun" ... »³⁴¹

³⁴¹ Pierre BOURDIEU, « Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 96-97, mars 1993, p. 59.

Bloch-Lainé n'est certes alors qu'un aspirant, suffisamment sûr de lui pour promouvoir un redécoupage « de gauche » et superficiellement anti-étatiste de l'action publique, en restant dans le cadre d'une pensée d'État ; c'est plus tard qu'il incarnera par excellence l'aile gauche de l'« idéologie dominante »³⁴².

Mutatis mutandis, cette propension à ne proposer d'altérer qu'à la marge des catégorisations dominantes se retrouve dans d'autres textes de l'entre-deux-guerres. Adam use de la formule « éducation populaire » de façon très semblable à Bloch-Lainé. Le Professeur Bernard recourt au contraire à l'expression de manière défigurée en incluant à nouveau l'École : il suggère essentiellement un croisement de deux catégories tenues pour acquises, l'éducation (scolaire et post-scolaire) et l'hygiène, pour réclamer une initiation à celle-ci dans le cadre de celle-là. D'autres textes enfin (les rapports Roger ou les débats sur l'École unique) ignorent spectaculairement l'« éducation populaire », tout en demeurant dans un jeu limité sur les catégories existantes : obligation post-scolaire, extension de la scolarisation, hybridation des ordres primaires et secondaires. On qualifiera tous ces discours, sinon de « discours d'ordre » (ce qui reviendrait à mettre en cause le progressisme de certains d'entre eux) ou « réalistes » (label non moins normatif), mais plutôt de discours *philocatégoriques* : ils peuvent promouvoir ou récuser telle ou telle principes de division, mais leur trait commun est de se mouvoir avec suffisamment d'aise dans l'idée même de division.

À l'inverse, des discours se caractérisent par l'aspiration, plus ou moins vague, à un ordre social nouveau, dépassant les clivages entre les catégories d'action étatique et para-étatique les plus admises mais les plus « abstraites » (économie, éducation, social...) pour s'adresser à l'unité de l'Homme « concret ». On ne s'étonnera pas de les retrouver dans les prophéties socialisantes et/ou religieuses. Chez Poussin, cette aspiration à une unité fantasmatique s'articule avec le choix de promouvoir une éducation populaire chrétienne qui réalise le meilleur du socialisme, c'est-à-dire la Cité chrétienne où la communion fraternelle relègue, sinon dissout, classes et catégories. Chez Freinet, l'usage défiguré de l'« éducation populaire » est lié à la mise en cause de l'opposition entre l'École et la vie, c'est-à-dire le travail : l'école est populaire parce qu'elle est celle du travail, traversé par lui et s'y projetant en permanence ; et à la limite l'idée d'une éducation post-scolaire chargée d'injecter une petite dose de rupture scolaire de loin en loin parmi les classe laborieuses n'a plus de sens. Dans l'essentiel du mouvement ouvrier, l'aspiration à l'autonomie éducative, qui se traduit par le rejet de l'« éducation populaire », fait aussi fond sur la méfiance à l'égard d'un appareil de formation coupé du quotidien ouvrier. On décrira toutes ces positions, non comme « subversives » ou « idéalistes », mais plutôt comme *misocatégoriques*, adverses à l'idée même de sectorisation.

En croisant l'opposition entre discours *philocatégoriques* et *misocatégoriques*, d'une part, et entre les trois grandes attitudes possibles à l'égard de l'« éducation populaire » (usage comme formule, usage

³⁴² Pierre BOURDIEU et Luc BOLTANSKI, *La production de l'idéologie dominante*, op. cit..

comme expression défigée, absence d'usage là où cet usage était possible voire attendu), on dresse ainsi le tableau des manières de parler de l'« éducation populaire » dans l'entre-deux-guerres (voir le tableau *infra*) – tableau naturellement indicatif et qui admet beaucoup de cas intermédiaires ou incertains. Or ce tableau des usages est aussi un espace social. L'opposition principale entre discours misocatégories et philocatégories tend à recouvrir l'opposition *insider/outsider* dans divers espaces sociaux. Aspirant mais déjà *insider* dans la haute fonction publique que le grand héritier, en capital non seulement culturel et social mais aussi proprement étatique, François Bloch-Lainé ; *insiders* évidemment que le professeur Bernard, membre de l'Académie de médecine, et que l'inspecteur général Roger, gendre de Ferdinand Buisson. *Outsiders* que l'obscur autodidacte Maurice Poussin, que l'instituteur en délicatesse avec sa hiérarchie Célestin Freinet et, dans la production et la transmission de capital culturel, que l'ensemble des expériences d'éducation ouvrière. Le second critère, celui de l'attitude à l'égard de la formule, oppose catholiques et laïques : les premiers usent de l'« éducation populaire » que les seconds négligent comme formule voire comme expression. Dans une certaine mesure, le déclin de la formule dans l'entre deux-guerres relève d'un mouvement de balancier entre ces deux options idéologiques – un balancier qui connaît cependant des frottements et donc une déperdition d'énergie : les catholiques ne prennent que modestement le relais des laïques d'avant-guerre. Pour assister à une nouvelle phase d'institutionnalisation, il faudra d'une part qu'un nouvel usage figé s'impose, supplantant les usages défigés et les non-usages ostensibles, mais aussi que s'atténue l'opposition entre prophéties misocatégories et expertise philocatégories. La première condition dépend largement d'une volonté étatique : celle d'imposer l'« éducation populaire » dans le lexique dominant, bien au-delà de ce qu'avait fait la III^e République des années 1890. La seconde dépend de facteurs sociaux et économiques : que les *outsiders* susceptibles de donner à la formule, ou à son refus, un sens anticatégoriel donc rétif à l'institutionnalisation, voient des perspectives qui les écartent de cette position maximaliste. Cette nouvelle phase d'institutionnalisation nécessite donc encore une longue phase d'émergence. Or la thèse de Bloch-Lainé, soutenue au moment même des accords Matignon, se situe exactement à la frontière entre la phase de déclin du premier cycle et la phase d'émergence du second, qu'inaugure, on va le voir, le Front populaire.

| | Promotion d'un ordre nouveau impliquant l'unité de l'action menée par ou sur le peuple | Réforme de l'ordre existant, proposition d'une sectorisation alternative |
|--|--|--|
| Usage de la formule « éducation populaire » : au sens extrascolaire de 1895 | Prophétie par des intellectuels organiques, d'origine populaire : Poussin (catholique), Lapierre (instituteur socialiste). | Position abandonnée, sous ce terme, par les laïques et investie par un catholicisme social déconfessionnalisé (jeunesse bourgeoise, accès aux positions de pouvoir sur l'État) |
| Usage défigé de l'expression : ré-inclusion de l'école | Réinclusion de l'école mais horizon de « l'éducation du travail » : Freinet (instituteur laïque en rupture). | Défigements ordinaires : inclusion de l'école telle qu'elle est (Bernard, professeur de médecine, Anfos-Martin, instituteur laïque retraité). |
| Délaissement ou rejet | Recherche d'autonomie de l'éducation ouvrière : CGT, JOC. | Monde laïque (rapports Roger, débats sur l'école unique). |

Typologie des usages et non-usages de l'entre-deux-guerres

Chapitre 3. Une autonomisation au passé : du Front populaire aux années 1980

En 1936, la thèse de François Bloch-Lainé réinvestissait, du point de vue d'un jeune bourgeois catholique, étranger à l'Éducation nationale et aspirant à la haute fonction publique, un terrain discursif relativement délaissé par les agents de l'enseignement laïque, celui de l'« éducation populaire » périscolaire, par lui redéfinie dans un sens nettement extrascolaire, sinon antiscolaire. Ce faisant, tout en illustrant le déclin qu'avait connu entre-deux-guerres la sous-catégorie forgée par le mouvement post-scolaire laïque des années 1890, ce document incarnait une transition à l'égard du nouveau cycle qu'amorce le Front populaire – et ce d'une façon qu'on pourrait quasiment qualifier de prophétique (la thèse est soutenue le jour même où sont signés les accords Matignon), si la prophétie en question n'était évidemment largement autoréalisatrice³⁴³. Mais à l'aube du Front populaire, si l'« éducation populaire » pouvait être l'objet des préoccupations d'un aspirant à la noblesse d'État, elle était encore loin d'être significativement investie par l'État lui-même.

C'est un tel investissement qui brise le déclin d'après-guerre et ouvre un nouveau cycle. Homologue au précédent, celui-ci fait se succéder une phase d'émergence, que marquent des consécration symboliques toujours contrariées (du Front populaire à la fin des années 1950) ; puis une nouvelle phase d'institutionnalisation où les discours peuvent décrire des réalisations appuyées sur un investissement étatique massif (années 1960) ; enfin une phase de déclin où le retrait relatif de l'État et les contestations internes, sans compromettre vraiment ces réalisations, font s'effacer la catégorie qui les subsumait (années 1970-1980).

Ce qui advient lors de ce deuxième cycle est donc la construction puis la fragilisation d'une catégorie d'État. « Catégorie d'État » : cette expression appelle sans doute un éclaircissement, toute catégorie étant en effet, à la limite, une catégorie d'État, dans la mesure où, comme l'écrit Bourdieu au sujet de la famille, « dans les sociétés modernes, le responsable principal de la construction des catégories officielles selon lesquelles sont structurés et les populations et les esprits est l'État »³⁴⁴. Si l'on peut distinguer cependant la consécration que représentait la campagne post-scolaire de 1895 et celle des années 1960, et donc parler de construction d'une catégorie étatique pour le second cycle beaucoup plus sûrement que pour le premier, c'est en raison d'une double évolution, à la fois quantitative et qualitative. Quantitative d'abord : alors que la consécration des années 1890, du point de vue des discours d'État au sens le plus strict, se résumait à la publication de quelques documents officiels et à la

³⁴³ Comme le mentionne Bloch-Lainé lui-même (dans *Profession : fonctionnaire, op. cit.*), Joffre Dumazedier tenait la thèse de celui-ci pour le seul ouvrage classique français sur cette question ; de Dumazedier décrit en 1946 l'ouvrage comme « une précieuse source d'information », seulement « un peu vieillie » (« Le militant d'éducation populaire. Éléments d'une formation pédagogique. Orientations bibliographiques commentées », *Peuple et culture. Cahiers de la culture populaire*, n°1, juin 1946, p. 17-36).

³⁴⁴ Pierre BOURDIEU, « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°100, décembre 1993, p. 32-36.

mission confiée annuellement à l'inspecteur Petit, celle du second cycle consiste en une nuée de commissions, rapports d'origine diverses, procédures d'agrément et de consultation, structures spécifiques dans des organigrammes ministériels. Évolution qualitative, ensuite : l'« éducation populaire » passe du statut subordonné de sous-catégorie, celui d'une rubrique de l'Éducation nationale (ou, secondairement, de l'action catholique), sinon à un statut de catégorie au sens fort – celui d'*ultima species*, de rubrique ultime de l'action publique –, du moins à deux statuts complémentaires : celui de *co-catégorie*, étiquette le plus souvent associée à une autre, en l'occurrence la « jeunesse », et celui d'*Ur-catégorie*, de notion présentée comme la matrice de catégories en émergence comme l'« éducation permanente », l'« animation » ou l'« action culturelle », entre lesquelles elle garantit une certaine unité historique.

Si précaire soit cette construction – et de fait la seconde moitié des années 1970 en sonne le glas –, l'« éducation populaire », grâce à elle, s'est largement émancipée du personnel et des références de l'univers scolaire (comme dans l'entre-deux-guerres) tout en bénéficiant d'un fort soutien matériel et symbolique public (contrairement à cette période).

Ce changement qualitatif souligne – est-il besoin de le rappeler ? – la nécessité de s'appuyer sur une analyse de l'« État » comme champ de forces et non comme une entité réifiée. À la limite, la sous-catégorie « éducation populaire » des années 1890, parce qu'elle entraînait virtuellement dans une taxinomie d'apparence harmonieuse (ou au pire dans deux taxinomies autonomes et adverses, celle de l'« État » et celle, non moins injustement réifiée, de l'« Église ») pouvait encore reposer sur une conception fonctionnaliste de l'État – soit fonctionnalisme vertueux de son idéologie officielle soit « fonctionnalisme du pire » qui certes a l'avantage de dépasser l'opposition formaliste entre État et société civile (à l'évidence infirmée par l'interpénétration du monde associatif laïque et de l'administration de l'Instruction publique), mais qui met largement de côté les stratégies concurrentes des acteurs³⁴⁵. En cessant d'être à coup sûr une sous-rubrique de l'Éducation nationale, mais au prix d'un intitulé prenant la forme d'une coordination (« jeunesse et éducation populaire ») ou d'une écriture au passé (l'« éducation populaire » ancêtre de l'« éducation permanente » et autres expressions), la formule trahit beaucoup plus sûrement les conflits qui traversent cette évolution. Le passage du premier au second cycle est donc exemplaire de l'hétérogénéité concurrentielle qui se dissimule derrière les réifications de l'« État » : ce n'est pas « l'État » qui s'empare soudain de la formule « éducation populaire », mais bien des agents de celui-ci, ou des aspirants à ce statut, caractérisés par des capitaux et

³⁴⁵ On s'appuie sur ici sur la critique adressée par Bourdieu et ses élèves à des démarches fondées sur les approches d'Althusser ou Foucault : outre la synthèse que représente *Sur l'État* (Paris, Seuil et Raisons d'agir, 2012), voir les discussions sur des thèmes proches du nôtre dans Jeanine Verdès-LEROUX, *Le travail social*, Paris, Minuit, 1968 ; et Francine MUEL-DREYFUS, *Le Métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit, 1983.

des dispositions plus ou moins extérieurs à l'École.

Ces propriétés sociologiques sont évidemment inséparables de propriétés générationnelles, c'est-à-dire d'expériences historiques communes qui sont à la fois des éléments de socialisation et les déterminants d'espaces des possibles³⁴⁶. Certes, cette dimension générationnelle avait aussi son importance lors du cycle précédent ; mais deux facteurs en limitaient alors la portée explicative. D'une part la très longue émergence de la catégorie au cours du XIX^e renvoyait des acteurs d'âges extrêmement hétérogènes, et pour beaucoup pas même contemporains, vers deux camps idéologiques largement superposés aux deux grands modèles de domination qui se succèdent alors – notabilité fondée sur la propriété foncière et la naissance ou « couches nouvelles » surtout dotées en capital culturel³⁴⁷. D'autre part, l'appropriation, toute relative, de l'« éducation populaire » par les mouvements d'action catholique des années 1920 ne pouvait d'emblée s'articuler à la conquête de positions à la fois spécifiques et extérieures à l'Éducation nationale, comme le montrent les trajectoires, après leurs interventions sur l'éducation populaire, des jeunes bourgeois étudiés au chapitre 2 : s'ils peuvent transformer leurs expériences des mouvements d'éducation populaire en titre de docteur en droit, difficile d'aller jusqu'à se tailler une carrière honorable dans ce domaine, sinon à titre bénévole. D'où ces carrières de banquiers ou d'administrateurs de société flanquées d'investissements intellectuels ou philanthropiques. Même François Bloch-Lainé, le plus jeune d'entre eux et le seul à faire carrière exclusivement dans l'administration, ne peut mettre sa position directement au service de causes liées aux associations d'éducation populaire qu'à partir du milieu des années 1950, notamment comme directeur de la Caisse des dépôts et consignations (1952) et de la commission de l'équipement urbain du IV^e Plan (1957). L'investissement de l'État qui caractérise le second cycle va en revanche permettre à leurs homologues plus jeunes de vivre immédiatement *de*, et pas seulement *pour* l'éducation populaire, et surtout de et pour elle uniquement³⁴⁸. Ce processus de professionnalisation concerne donc autant les experts, producteurs de discours et de normes autrefois bénévoles (donc empruntant par ailleurs une carrière bourgeoise) ou à de rares positions d'oblats, que les agents en bout de chaîne. Ce qui distingue les instituteurs et les curés en charge des œuvres postsecondaire d'hier des animateurs exerçant dans les équipements socioculturels d'aujourd'hui est le fait que les tâches secondaires des premiers sont devenus les fonctions principales des seconds, et ce qui est vrai de ces exécutants l'est aussi des producteurs de discours.

Ainsi, à l'inverse du premier cycle, où l'absence de carrières intellectuelles spécifiques bridait la

³⁴⁶ Sur l'articulation entre l'analyse des générations issue de Mannheim et la sociologie dispositionnelle de Bourdieu, voir l'édition du *Problème des générations* par Gérard Mauger (2^e éd., Paris, Colin, 2011).

³⁴⁷ Christophe CHARLE, *Histoire sociale de la France au XIX^e*, *op. cit.*

³⁴⁸ Cf Max WEBER, *Le savant et le politique : une nouvelle traduction*, trad. par C. Colliot-Thélène, Paris, la Découverte, 2003.

dynamique des concurrences générationnelles, la renfermant sur l'évolution alors relativement lente et continue des institutions scolaires et cléricales et sur leur antagonisme, le cycle qui s'amorce autour du Front populaire est clairement structuré par une opposition à la fois sociologique et générationnelle. D'un côté des agents de l'Éducation nationale, qui peuvent certes être biologiquement jeunes mais qui demeurent largement en continuité idéologique (références historiques, auteurs de prédilection...) et sociologique (*via* des cadres de socialisation, des « modes de génération »³⁴⁹, peu modifiées : Lycée, Écoles normales primaires³⁵⁰ ou supérieures) avec les individus formés entre les années 1890 et la première guerre mondiale (affaire Dreyfus, Universités populaires, Compagnons de l'Université nouvelle...) et séduits par l'essor du mouvement ouvrier sans vouloir ou pouvoir renoncer à la promesse d'émancipation par l'École républicaine³⁵¹. En rupture avec cette génération prolongée, et ne pouvant donc s'appuyer en amont sur des instances de socialisation stables, se trouve une génération formée lors du Front populaire et de l'Occupation par des expériences d'échappée (ajisme, maquis...) aux différentes tutelles sociales, dont celle de l'École. L'ouverture des possibles permise par la guerre, le renouvellement du personnel d'État, si limité soit-il, et l'exigence de reconstruction nationale leur permet d'entrevoir une possibilité d'institutionnaliser une politique d'éducation populaire et/ou de jeunesse autonomisée à l'égard de l'Éducation nationale et valorisant les positions acquises en-dehors de celle-ci, à la fois par le recours à d'autres fractions du champ du pouvoir et par la construction d'une ou plusieurs professions culturelles nouvelles.

L'issue de cette tension sociale et générationnelle demeure d'abord incertaine lors de la phase d'émergence où se cristallisent les discours concurrents – soit, pour s'en tenir à ceux que nous étudierons en détail : le plan Langevin-Wallon et les publications de la Ligue de l'Enseignement d'un côté, les travaux de Peuple et Culture de l'autre, avec en guise d'improbable et éphémère intermédiaire la direction des Mouvements de Jeunesse et d'Éducation Populaire (DMJEP).

Le second temps, celui des années 1960, voit le triomphe de la génération de Peuple et Culture, celle d'une conception nettement extrascolaire de l'éducation populaire : investissement budgétaire massif qui couvre le territoire d'« équipements », définition d'une profession ou à tout le moins d'espaces professionnels (animateurs, formateurs, médiateurs...), neutralisation plus ou moins forcée de la querelle laïque. Cet arrachement de l'« éducation populaire » à sa tutelle historique et son élévation au rang, sinon de catégorie autonome, du moins de co-catégorie associée à la « jeunesse », se paie cependant d'un discours qui passe directement, pour ainsi dire, du futur au passé composé. L'éducation

³⁴⁹ Cf Gérard MAUGER, postface à K. MANNHEIM, *Le Problème des générations*, *op. cit.*.

³⁵⁰ Yvette Delsaut souligne la stabilité institutionnelle et sociologique des Écoles normales primaires entre 1905 et les années 1950. Cf Yvette Delsaut, *La place du maître*, Paris, L'Harmattan, 1992.

³⁵¹ Sur la formation de cette synthèse, voir notamment Frédéric MOLE, *L'école laïque pour une République sociale*, *op. cit.*

populaire se réalise en se dissolvant dans des formules plus ou moins nouvelles, variables selon les intérêts que cherchent à préserver les acteurs d'un « secteur JEP » en formation : ainsi de l'« éducation permanente » ou des variantes de l'« animation ». Le discours sur l'éducation populaire adopte donc nécessairement la forme d'une histoire pacifiée et largement mythifiée, comme l'atteste l'influence de *l'Histoire de l'éducation populaire* de Bénigno (1964).

Le troisième temps (du milieu des années 1970 au début des années 1990) est enfin celui du déclin. Quand elle n'est pas oubliée ou méprisée, l'histoire de l'éducation populaire devient un sous-champ para-académique, qui tout à la fois fait survivre la formule « éducation populaire » dans les discours mais entérine sa disparition. Quant aux tentatives éparses de relance de la catégorie, elles se heurtent à difficulté d'opérer une telle relance depuis les fédérations associatives traditionnelles.

1. Une réémergence entre conflits sociaux et générationnels

« Éducation populaire » connaît donc entre 1936 et l'après-guerre une nouvelle émergence. Durant celle-ci s'affirme un leitmotiv : la nécessité pour l'État de consacrer à l'encadrement symbolique des classes populaires des efforts beaucoup plus considérables que jusqu'à présent, et ce en-dehors de l'École même – même si ce rapport d'extériorité varie, depuis une version réenchântée du périscolaire d'avant-guerre à une autonomisation complète. Cette dernière option était déjà promue par Bloch-Lainé en 1936, dans la continuité de plusieurs discours de l'entre-deux-guerres : en effet, disons-le d'emblée, la présente phase d'émergence est moins évidemment identifiable que la première, qui se détachait sur fond d'usages anecdotiques ou indistincts. Désormais, si la formule émerge à nouveau, c'est à la suite d'un déclin qui n'est jamais allé jusqu'à l'oubli complet. Celui-ci aurait d'ailleurs probablement rendu une telle réémergence impossible ou du moins ambiguë : se serait-il vraiment agi de la *même* catégorie ? Parce qu'il n'y a pas eu de solution de continuité dans les usages de l'expression, nous pouvons nous épargner cette question. Du reste, ce que la deuxième émergence de l'« éducation populaire » perd en netteté, elle le regagne en finesse chronologique interne : à l'intérieur de cette seconde naissance se distinguent, beaucoup plus évidemment qu'au XIX^e des sous-séquences. En effet, au XIX^e, à de rares et mineures occurrences révolutionnaires suivies d'un silence durant jusqu'aux années 1830 succédaient des usages relativement homogènes sur plus d'un demi-siècle – ce à l'image de l'histoire sociale générale, dans laquelle la substitution du mode de domination méritocratique au mode de domination notabiliaire demeure très progressive, à l'image aussi de l'histoire de l'éducation, dans laquelle les lois Ferry ne constituent pas une rupture aussi déterminante qu'a voulu le faire croire la légende républicaine. À l'inverse, durant la réémergence des années 1930-1950, la rapide succession de régimes très hétérogènes (III^e République finissante, Vichy et la Résistance intérieure et extérieure, IV^e République) ponctue le corpus. Ponctuation d'ailleurs assez logique : la présence dans cette chronologie d'un modèle autoritaire à prétention contre-révolutionnaire plane non seulement sur les discours de Vichy, mais aussi, par réaction, sur ceux de l'après-guerre, voire, non par anticipation prophétique mais par opposition à d'autres régimes comparables dans les pays voisins³⁵², sur ceux du Front populaire : la construction d'une « éducation populaire » recevable en régime démocratique et libéral, mais qui partage avec les régimes autoritaires l'ambition de renouveler profondément la société en s'appuyant

³⁵² On n'entre pas ici dans la question de la nature du régime de Vichy par rapport à ses contemporains fasciste et nazi. Mais il faut souligner que la présence, au cœur de la première phase, du Second Empire autoritaire n'a pas rythmé en profondeur le corpus – même si, bien entendu, l'usage du suffrage universel par Louis-Napoléon Bonaparte a nourri le souci d'éducation du citoyen dans le camp républicain. Si Vichy constitue une césure dans la réémergence des années 1930-1950, c'est par son mélange d'autoritarisme conservateur et d'enrôlement matériel et symbolique de la « jeunesse ».

notamment sur l'encadrement symbolique des masses et de la jeunesse, traverse le Front populaire, l'après-guerre et la Résistance même. Quoiqu'ils structurent cette phase historique, les changements de régime n'en affectent donc pas l'unité. Comme on le sait d'ailleurs, en matière de politiques de jeunesse, les continuités l'emportent largement sur les ruptures entre le Front populaire, Vichy et la Libération, l'engagement de l'État constituant le fil directeur de cette séquence – fil directeur ou plutôt écheveau où s'entremêlent des groupes mobilisés pour mettre en œuvre cette nouvelle tâche étatique et en retirer les bénéfices matériels et symboliques.

Un simple coup d'œil au corpus nous engage à distinguer d'une part le Front populaire et Vichy et d'autre part la Libération et les années 1950. Avant la Libération les usages de la formule, sont quantitativement très modestes – malgré la propension du Front au « populaire » et celle de Vichy à l'« éducation » – mais qualitativement déterminant : les usages de ces deux périodes marquent l'investissement naissant de l'État dans l'encadrement symbolique de la population en-dehors du temps scolaire. Les usages d'après-guerre sont quant à eux innombrables, mais très hétérogènes, selon leur degré de proximité à l'univers scolaire.

1.1. Du Front populaire à Vichy : une formule étrangement rare

Si le Front populaire et Vichy peuvent être d'abord réunis, c'est qu'en dépit de leurs évidentes différences, ils ont en commun d'avoir peu mis en avant la formule « éducation populaire », alors même que – de nombreux contemporains l'ont constaté – les réflexions et expériences qui y ont pris place en matière d'encadrement périscolaire ou extrascolaire de la jeunesse et des classes populaires ont profondément nourri celles de la Libération, promptes au contraire à se réclamer de la formule. Ce paradoxe nous impose, d'une part, d'expliquer la rareté des usages de la formule entre 1936 et 1944 et d'autre part, sans risque de surinterprétation rétrospective croyons-nous, de souligner dans ces rares occurrences une innovation fondamentale : la perspective d'un engagement de l'État dans la constitution d'une catégorie d'intervention autonomisée à l'égard de l'Éducation nationale.

1.1.1. 1936-1938 : le « populaire » partout, l'« éducation populaire » presque nulle part

Quelles que soient les limites temporelles que l'on donne au Front populaire³⁵³, un seul texte du corpus en relève clairement – c'est-à-dire émane d'une organisation partie prenante du Rassemblement

³⁵³ Le début du Front populaire peut en effet être situé au rapprochement du PCF et de la SFIO durant l'été 1934, ou un an plus tard avec le ralliement des radicaux et la manifestation unitaire du 14 juillet 1935, ou encore à la victoire électorale d'avril-mai 1936 ; sa fin en juin 1937 avec la première démission de Blum, ou à son second gouvernement en mars-avril 1938.

de Front populaire et reçoit l'approbation explicite des ministres issus de celui-ci : le Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire, organisé par le Syndicat national des instituteurs (SNI) en 1937 et dont les actes sont publiés l'année suivante³⁵⁴. Ce congrès isolé vaut donc, certes, par ce qu'il dit et fait de l'« éducation populaire », mais d'abord par son isolement même.

1.1.1.1. Une formule étrangement rare

On aurait pu, en effet, s'attendre à ce que l'« éducation populaire » soit significativement présente dans les discours du Front populaire, alors que fleurissent les locutions nouvelles de type Substantif+populaire, ou que les combinaisons plus anciennes se voient relégitimées et transformées. Sans prétention à l'exhaustivité, on relève en effet les mardis populaires du Louvre³⁵⁵, le Centre de réjouissances populaires³⁵⁶, la Fédération musicale populaire, sa revue *L'art musical populaire*, ses chorales populaires, son Harmonie et sa Philharmonie populaires de Paris³⁵⁷, le théâtre populaire évidemment³⁵⁸, le Musée des arts et traditions populaires³⁵⁹, l'aviation populaire³⁶⁰, le billet populaire de congé payé³⁶¹, les croisières populaires³⁶², le tourisme populaire³⁶³, le camping populaire³⁶⁴, les innombrables fêtes populaires³⁶⁵... Rares semblent en fait les substantifs désignant un bien culturel, au sens large, à n'avoir pas été ainsi qualifiés. Et ces exceptions, remarquables, sont de deux natures. Les unes manifestent la nécessité de tenir à distance les interprétations trop ouvriéristes et prolétariennes. Ainsi de la « science », bien trop autonomisée pour que, en dépit des efforts de popularisation scientifique du Front populaire comme la pérennisation du Palais de la Découverte, son contenu soit vraiment affecté par l'irruption des masses : « science populaire » évoquerait trop la théorie jdanovienne de la « science prolétarienne », que la stratégie d'ouverture du Parti communiste condamne alors, tout comme la « littérature prolétarienne », à la marginalisation. Mais si l'exclusion du sectarisme prolétarien est une des conditions

³⁵⁴ SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTRICES ET INSTITUTEURS DE FRANCE ET DES COLONIES, *Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire. Organisé par le syndicat national des Institutrices et des Instituteurs de France et des Colonies. Paris, Palais de la Mutualité 23-31 juillet 1937. Compte rendu*, Paris, Société universitaire d'éditions et de librairie, 1938.

³⁵⁵ Ce relevé se fonde sur Pascal ORY, *La belle illusion. Culture et politique sous le Front populaire*, Paris, Plon, 1994, p. 260-261.

³⁵⁶ Projet de bâtiment à l'usage des loisirs populaires présenté par Le Corbusier, *ibid.*, p. 290.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 298-302.

³⁵⁸ *Ibid.*, p. 337-416.

³⁵⁹ *Ibid.*, p. 499-509.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 742-747.

³⁶¹ Dit billet Léo Lagrange, *ibid.*, p. 752.

³⁶² *Ibid.*, p. 754.

³⁶³ *Ibid.*, p. 758-759.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 759.

³⁶⁵ *Ibid.*, p. 789-805.

de possibilité du Rassemblement, une autre condition est le rejet des visions paternalistes de la rencontre entre classes populaires et élites intellectuelles. D'où la deuxième catégorie d'absences – ou de quasi-absences au regard de leur importance passée : celle des « universités populaires » ou des « bibliothèques populaires » et plus généralement, donc, de l'« éducation populaire ». À ces reliquats d'avant-guerre, le discours Front populaire, pris dans son ensemble, préfère des alternatives interprétables comme (sinon historiquement issues) des altérations par substitution de l'adjectif (« éducation ouvrière » au lieu d'« éducation populaire », « Université ouvrière » de la CGT-U voire « Institut supérieur ouvrier » de la CGT en lieu et place des « U.P. »), du nom (« culture populaire » au lieu d'« éducation populaire ») ou des deux à la fois (« bibliothèques populaires » supplantées par la « lecture publique »). L'« éducation populaire », en-dehors du congrès de 1937, ne se maintient que si la tutelle scolaire en est évidemment exclue par le contexte : ainsi de l'« essai de musée d'éducation populaire (urbanisme) », sous-titre donné par Le Corbusier au Pavillon des temps nouveaux de l'Exposition de 1937, très éloigné de toute œuvre complémentaire de l'École publique, et d'ailleurs prémuni contre l'accusation de mener une pure vulgarisation *top-down* car publiquement « dédié au peuple pour comprendre, juger, revendiquer »³⁶⁶.

1.1.1.2. *Les ambiguïtés du Congrès de 1937*

Reste donc le Congrès de 1937, qui incarne la réappropriation de la formule par les organisations laïques, avec l'appui des ministres Front populaire – appui cependant ambigu.

Le SNI, fondé en 1920 à partir de la Fédération nationale des syndicats d'instituteurs, adhère en 1925 à la CGT, où il domine la Fédération générale de l'enseignement (future Fédération de l'Éducation nationale) créée en 1928. Renforcé en 1935 par l'absorption de la modeste Fédération unitaire de l'enseignement dans le cadre de la fusion entre CGT et CGT-U, le SNI a de surcroît profité du changement de statuts de la Ligue de l'enseignement³⁶⁷ pour s'imposer comme la plus importante des organisations liées à l'École publique. Forte d'une représentativité quasi-hégémonique à la fin de la décennie³⁶⁸, le SNI participe activement à la constitution du Front populaire entre 1934 et 1935. La formule « éducation populaire », malgré les tentatives de Georges Lapierre, n'y est pas, on l'a dit, particulièrement répandue.

Le Congrès de 1937 manifeste donc la convergence entre les gouvernements de Front populaire et

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 286-288.

³⁶⁷ Celle-ci est du reste associée, comme le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), à l'organisation du congrès.

³⁶⁸ 108000 adhérents sur les 132000 instituteurs en poste en 1938, ainsi que 376 de leurs 382 élus aux conseils départementaux et la totalité des représentants de l'enseignement primaire au Conseil supérieur de l'instruction publique (Jacques GIRAULT, « L'histoire du syndicalisme chez les instituteurs jusqu'à la Seconde guerre mondiale. Essai de bilan », *Histoire de l'Éducation*, décembre 1979, p. 1-17)

le SNI, mais aussi les limites de celle-ci. L'événement a lieu en marge de l'Exposition internationale de 1937 ; elle s'ouvre et se clôture par des allocutions de Léon Blum – qui n'est alors plus président du Conseil –, Jean Zay – demeuré ministre de l'Éducation nationale –, et Yvon Delbos – ministre des Affaires étrangères : patronage qui rappelle la présence régulière des ministres de l'Instruction publique lors des congrès de la LDE avant-guerre. Concernant l'éducation populaire en particulier, Zay souligne son entrée à l'organigramme du ministère :

« Lorsque, voici quelques semaines [par le décret du 1^{er} juin 1937], j'ai eu à donner à la Direction de l'Enseignement primaire, son titre véritable et complet de Direction de l'Enseignement du premier degré et de l'Éducation postscolaire, j'ai essayé, là encore, de marquer la prolongation nécessaire et essentielle, au-delà des portes de l'école, sans laquelle celle-ci ne pourrait prétendre atteindre ses fins (applaudissements)³⁶⁹. »

Remarque doublement significative. Tout d'abord, ce n'est pas l'« éducation populaire » qui accède au statut d'intitulé de direction, mais l'« éducation postscolaire »³⁷⁰. Par cette confusion, Zay paraît concéder aux organisateurs du congrès une synonymie qui implique l'ascendant de l'Éducation nationale sur l'éducation extrascolaire, ascendant que revendique l'intitulé même du congrès. Pourtant, son message d'avant-congrès évoquait l'« éducation populaire » dans le sens défigé d'éducation du peuple, y compris par l'École, donc, mais aussi potentiellement en-dehors de celle-ci :

« Cette éducation populaire, elle demeure nationale, lorsqu'elle s'applique à donner aux enfants un enseignement éloigné de toutes les propagandes et lorsqu'elle entend seulement former des hommes libres³⁷¹. »

Si l'intitulé du congrès et, on va le voir, sa structure ne laissent aucun doute sur l'ambition de remobiliser le sens périscolaire des années 1890, le ministre de l'Éducation nationale et les organisateurs du Congrès ne paraissent donc pas donner le même sens à cette opération lexicale : s'agit-il, comme avant-guerre, de placer toute l'éducation extrascolaire sous la dépendance de l'enseignement primaire ? Ou bien, tout en remobilisant cette forme périscolaire, de promouvoir dans le même temps un encadrement des « loisirs » échappant à la tutelle institutionnelle et symbolique de l'École ? Le ministre penche dans ce sens, avec bien sûr la nomination de Léo Lagrange à un poste de sous-secrétaire d'État

³⁶⁹ SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTRICES ET INSTITUTEURS DE FRANCE ET DES COLONIES, *Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire*, op. cit., p. 47.

³⁷⁰ La confusion entre « éducation populaire » et « éducation postscolaire » est si tentante que, par la suite, une publication officielle attribuée à la direction créée par Zay un intitulé erroné : l'auteur de la note documentaire sur la culture populaire publiée en 1948 par la Documentation française semble s'être inspiré directement des actes du Congrès de 1937, dont il aura fait une lecture fautive, explicable par le souci de se situer dans la lignée des entreprises avortées du Front populaire.

³⁷¹ « Message de M. Jean Zay, Ministre de l'Éducation nationale de France, aux Éducateurs de tous Pays », p. 40-43 in *Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire*, op. cit.

chargé de l'organisation des loisirs et des sports qui sous le premier gouvernement Blum relève du ministère de la Santé et non de celui de l'Éducation nationale, et plus encore avec le projet avorté de « ministère de la vie culturelle », qui place côte à côte l'École et les autres moyens d'encadrement culturel, sans subordonner ceux-ci à celle-là³⁷².

À cette première ambiguïté s'en superpose une seconde : le nouvel intitulé que mentionne Zay évoque bien le « premier degré » et non plus, comme autrefois et comme encore le titre du Congrès lui-même, l'« enseignement primaire ». Car Zay s'intéresse surtout à la réforme d'ensemble du système scolaire englobée sous l'étiquette d'« école unique » – et c'est d'ailleurs sur ce thème qu'il poursuit immédiatement son discours d'ouverture. Or le SNI, membre du Rassemblement de Front populaire, sera, avec les porte-parole des professeurs du secondaire, l'un des plus puissants adversaires d'une telle réforme, qui en englobant les Écoles normales et le Primaire supérieur dans le Second degré aurait privé les instituteurs, respectivement, de leur creuset identitaire et de leurs publics les plus valorisants.

Si modeste soit-elle, la relance de l'éducation populaire laïque en 1937 se heurte donc à une contradiction. D'un côté, le SNI promet une manière de dire les œuvres postsecondaires qui les réenchante sans menacer la bipartition corporatiste du territoire (l'ordre primaire et son annexe postsecondaire d'un côté, l'ordre secondaire et le supérieur de l'autre), même les innovations pédagogiques promues – le Congrès n'en manque pas – demeurant dans ce cadre institutionnel. De l'autre, Jean Zay, qui certes joue sur l'équivalence historique entre « éducation populaire » et œuvres complémentaires de l'enseignement primaire, recourt au même défigement qu'un Freinet pour décrire *l'ensemble* de l'école comme « populaire » ou devant le devenir grâce au remplacement des ordres par des degrés : la totalité du système scolaire devenant à terme « l'école du peuple », le primaire se voit déchu de sa tutelle sur l'œuvre postsecondaire au profit d'une organisation parallèle et complémentaire à l'ensemble du système scolaire, mais autonome.

1.1.1.3. *D'importants glissements internes*

La tension entre la réappropriation périscolaire que promeut le SNI et la déscolarisation vers laquelle tend Zay ne doit pas faire passer la première pour un immobilisme. L'« éducation populaire » du Congrès de 1937 n'est nullement un vestige demeuré identique à celle d'Édouard Petit. Sans doute l'éducation populaire, formellement, demeure ici une extension de l'enseignement primaire : c'est ce que manifeste, dans le plan du Congrès, son statut de huitième et dernière section. Mais l'organisation interne de celle-ci présente par rapport aux rapports de Petit des évolutions profondes, qui d'ailleurs apparaissent mieux si l'on considère les évolutions du programme du Congrès. Le plan de la section, en effet, diffère entre le programme annoncé en avril 1937, soit trois mois avant l'événement, et dans les

³⁷² Voir l'organigramme du projet dans Pascal ORY, *La belle illusion*, Paris, Plon, 1994, p. 178.

actes publiés en 1938.

Plan du Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire, 1937

Section I – Philosophie générale de l'enseignement
II – Psychologie et sociologie appliquées à l'éducation
III – Les méthodes d'enseignement
IV – Éducation nationale et coopération internationale
V – Préparation, formation, culture du personnel
VI – Constructions scolaires
VII – Les techniques nouvelles
VIII – Éducation populaire

(Version d'avril 1937)

L'enseignement postsecondaire

Les centrales d'éducation ouvrière
La diffusion de la culture

Les mouvements de jeunesse

Les loisirs ouvriers
Les jeunes chômeurs

(Version définitive, juillet 1937)

L'enseignement postsecondaire
La formation civique de l'adolescent
Les centrales d'éducation ouvrière
La diffusion de la culture : la lecture
La diffusion de la culture : les musées
Les auberges de jeunesse et les mouvements de
jeunesse

L'« éducation populaire » telle que le Front populaire, comme alliance de gouvernement et comme ensemble de mouvements sociaux, la régénère dans le monde enseignant laïque, est ici tiraillée entre l'ancrage dans la définition laïque d'avant-guerre et l'enregistrement d'évolutions profondes. Une fois de plus, la comparaison avec les rapports d'Édouard Petit est fructueuse : sur les quatre points que nous avons empruntés à Jean-Paul Martin, les altérations, sans aller jusqu'à celles qu'avance Bloch-Lainé l'année précédente, sont importantes.

Sur le rôle central de l'école, d'abord : l'enseignement postsecondaire figure toujours en tête des sous-rubriques mais ne constitue plus le référent autour duquel s'organisent les activités (« œuvres d'enseignement » et « œuvres sociales » chez Petit, rappelons-le). Entre avril et juillet, l'abandon des « loisirs ouvriers » au profit d'un dédoublement de la « diffusion de la culture » (lecture et musées, auxquels il faut ajouter les communications de la section VII sur la radio, le cinéma et la télévision) consacre paradoxalement la diversité de ces loisirs et leur spécialisation technique, au détriment de leur dépendance à l'univers scolaire et à ses maîtres, dont la polymathie trouve ici ses limites. Il est d'ailleurs

caractéristique que s'ouvre un thème sur la lecture, alors que le programme d'avril cantonnait celle-ci dans une sous-section « lectures et bibliothèques enfantines » dans l'énorme section « méthodes d'enseignement » : la « lecture publique », en revendiquant un public d'adultes profanes au-delà du public lettré traditionnel, s'émancipe elle aussi de l'appareil scolaire – rappelons la rareté des « bibliothèques populaires » dans les discours de l'époque.

Sur la question confessionnelle, ensuite : dans l'ensemble, le Congrès continue à ne traiter que des œuvres laïques, mais la mise en scène de la concurrence confessionnelle, centrale avant-guerre, a disparu – moins peut-être du fait du SNI, bastion d'un laïcisme offensif, que pour s'accorder avec la modération de Jean Zay et d'autres composantes du Front (CGT comprise) en la matière. La concurrence avec les œuvres catholiques se manifeste ainsi de manière détournée : entre avril et juillet, l'ajout des Auberges de jeunesse aux mouvements de jeunesse permet de faire la part plus belle, pour la France, à un monde laïque qui, en fait d'organisations de jeunesse de masse, n'a guère que les auberges à opposer à la vigueur des mouvements catholiques³⁷³. L'abandon des loisirs des « jeunes chômeurs », qui offraient une cible facile aux attaques de la droite (lesquelles brocardaient dans le sous-secrétariat d'État de Lagrange un « ministère de la paresse ») reflète peut-être un recentrage *in extremis* suggérée par la fin du premier gouvernement Blum (21 juin) ; mais peut-être faut-il lire dans leur disparition conjointe avec celle des « travailleurs », le refus d'une déclinaison de l'éducation populaire par statut socio-professionnel, au moment même où l'action catholique connaît son plus grand essor grâce à sa spécialisation par milieux : une déclinaison par âge banale dans l'univers scolaire (« la formation civique de l'adolescent ») s'y substitue, sauf pour l'« éducation ouvrière », inévitable dans un congrès syndical.³⁷⁴

Du point de vue des idéologies politiques, ensuite : au solidarisme de Léon Bourgeois, centré sur la

³⁷³ Le Centre laïque des auberges de jeunesse (CLAJ) est créé en 1934 avec le soutien des organisations laïques. En 1930 Marc Sangnier avait créée, après une première auberge à Bierville, la Ligue Française pour les Auberges de jeunesse, devenue Ligue française des auberges de jeunesse (LFAJ). Il semble que cette division ait paru anachronique à de nombreux observateurs et absurdes à beaucoup d'usagers des AJ ; du reste la guerre l'aplanira provisoirement, avec une organisation unifiée en zone Sud, La Route, et l'accueil de nombreux anciens du CLAJ, rétifs au ralliement collaborationniste, par la LFAJ en zone Nord. Toujours est-il qu'avant-guerre, le CLAJ domine quantitativement sa concurrente catholique, mais cette domination doit beaucoup à l'absence d'autres mouvements de jeunesse laïques crédibles – là où les jeunes catholiques disposent, essentiellement, du scoutisme et l'action catholique spécialisée. Sur les AJ, voir Pierre GAUDIBERT, « Réflexion sur le mouvement des auberges de jeunesse dans les années 1930 », *Les cahiers de l'animation*, n°32, 1981, p. 75-85 ; Lucette HELLER-GOLDENBERG, « Les A.J. : conflits et réconciliation », *Les Cahiers de l'animation*, n°49-50, 1985, p. 67-70 ; et pour approfondir la thèse de doctorat d'État du même auteur : *Histoire des Auberges de jeunesse en France des origines à la Libération (1929-1945)*, 2 vol., Nice, Centre de la Méditerranée moderne et contemporaine, 1986

³⁷⁴ On note du reste que le congrès réserve à l'enseignement professionnel une portion congrue et surtout très généraliste, aucun thème ne portant spécifiquement sur l'enseignement agricole.

notion de dette sociale et volontiers approprié par un radicalisme socialement modéré, s'est substitué un mélange de socialisme réformiste et de radical-socialisme héritier de Buisson³⁷⁵. Le soupçon à l'égard des instituteurs syndicalistes n'a évidemment plus cours – ce sont eux qui organisent le Congrès. Plus généralement, il s'agit d'affirmer l'unité du camp progressiste : de même que l'école ne peut plus défendre le dualisme scolaire (même si le consensus sur les modalités de l'unification reste introuvable) et le conservatisme moral hérités de Ferry, l'autonomie de l'éducation ouvrière ne doit pas aller jusqu'à l'opposition frontale à cette École républicaine encore en devenir. Au Congrès, l'éducation ouvrière en France est ainsi représentée par l'Institut Supérieur Ouvrier mis en place par le CCEO de la CGT – c'est-à-dire par son versant le plus ouvert à la culture bourgeoise et scolaire. L'ISO est en outre incarné au congrès par un couple d'enseignants socialistes, Georges et Émilie Lefranc, dont le statut d'anciens élèves des Écoles normales supérieures est dûment signalé dans les actes.

Enfin, le privilège donné à la collaboration entre action de l'État et initiative privée, avant-guerre, laisse la place à une affirmation du rôle de l'État. La présence de Blum (quoique celui-ci ne soit déjà plus président du conseil au moment du Congrès), de Zay et du ministre des affaires étrangères Yvon Delbos signifie peut-être plus que celle de Poincaré ou des autres ministres d'avant-guerre aux congrès de la LDE : il ne s'agit pas seulement d'affirmer une affinité, mais d'annoncer un engagement de l'État, d'abord par l'adoption de structures spécifiques (l'ajout de l'« enseignement postscolaire » à l'intitulé d'une direction, le sous-secrétariat d'État de Léo Lagrange), puis par un engagement financier. L'inspecteur général Barrier, dans son intervention sur l'enseignement postscolaire, imagine ainsi deux étapes permettant de concilier l'étroitesse des marges de manœuvre financière du gouvernement et l'horizon d'un investissement étatique massif : dans l'immédiat une centaine d'instituteurs seraient mis à disposition (ce qui représente autant de possibilités de promotion pour les enseignants concernés) et, plus tard, la prospérité retrouvée permettrait de mettre en place un enseignement primaire postscolaire obligatoire, laïque et gratuit.

« Tout d'abord, et pour en limiter les conséquences financières, le Ministère de l'Éducation nationale bornerait sans doute son activité nouvelle à l'attribution de subventions plus importantes aux œuvres privées laïques et à la mise à leur disposition, dans chaque département, d'un fonctionnaire chargé de seconder leur action en la coordonnant ; mais il est permis d'espérer que, bientôt, une amélioration de la situation économique permettra de donner à l'école primaire son complément indispensable : l'enseignement postscolaire également obligatoire³⁷⁶. »

En-deçà même de toutes ces altérations des discours scolaires et laïques sur l'éducation populaire, le fait que le retour de l'éducation populaire au premier plan de ceux-ci ait lieu dans le cadre d'un congrès *international*, où chaque thème donne lieu à des exposés par des intervenants français et

³⁷⁵ Frédéric MOLE, *L'école laïque pour une République sociale*, *op. cit.*

³⁷⁶ *Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire*, *op. cit.*, p. 479.

étrangers, est remarquable : le Congrès articule l'aveu d'un retard (sur les bibliothèques américaines, les Sokol tchécoslovaques...) et l'affirmation du retour de la France à sa vocation avant-gardiste issue de la Révolution, dans un contexte d'union antifasciste – on note ainsi que l'émulation internationale exclut les régimes autoritaires européens : il n'y a pas de délégués allemand, ni soviétique, et la seule déléguée italienne, Maria Montessori, a précisément quitté l'Italie fasciste trois ans auparavant.

Dans un océan de discours Front populaire que tout semble disposer à parler d'éducation populaire – n'était la connotation scolaire et paternaliste de celle-ci – le Congrès des instituteurs est donc le seul à le faire de manière extensive. Mais cette tentative de remobiliser la formule passe par de nombreuses ambiguïtés et compromis, à l'égard des projets du ministère de tutelle comme de la réalité des mouvements extrascolaires développés depuis la guerre. La remobilisation de la sous-catégorie d'avant-guerre suppose un *aggiornamento* partiellement désiré (la reconnaissance d'une autonomie de l'éducation ouvrière) et partiellement subi (le constat implicite d'une supériorité numérique des mouvements de jeunesse confessionnels, la menace d'une dilution de l'ordre primaire dans le premier degré) : le modèle franchement extrascolaire qui s'institutionnalisera dans les années 1960 est, dans un tel contexte, profondément enfoui, mais sa présence – c'est-à-dire celle de groupes ayant intérêt à réclamer une éducation populaire autonomisée à l'égard de l'école publique – produit déjà des effets.

1.1.2. Vichy : l'éducation sans le populaire

En matière d'éducation et de jeunesse, la relative continuité des expériences entre le Front populaire et Vichy a été maintes fois soulignée, par les contemporains eux-mêmes - on cite ainsi souvent les propos ironiques de Jean Zay, alors en captivité, envers les pseudo-innovations de la Révolution nationale :

« "Profitant d'une belle après-midi et pour se donner quelques instants de détente", le maréchal Pétain effectuait une promenade dans les environs de Vichy lorsque, passant sur une petite route de campagne, il aperçut une quarantaine d'enfants "qui prenaient leurs ébats dans un pré". Il fit arrêter sa voiture et en descendit pour interroger l'instituteur et l'institutrice de l'école primaire du petit hameau de la Bruyère, commune de Saint-Christophe, qui accompagnaient leurs élèves. Ce qu'il entendit le combla d'aise. "Il venait d'apprendre de l'instituteur qu'une fois par semaine les écoliers, guidés par leur maître et leur maîtresse, allaient passer l'après-midi aux champs pour prendre contact avec la nature et une leçon de choses".

Ce que le maréchal Pétain "vient d'apprendre", c'est que l'instituteur et l'institutrice de Saint-Christophe appliquent les instructions ministérielles de 1937-1938. Celles-ci ont prescrit dans les écoles primaires une après-midi par semaine de "*plein air*" et d'"*activités dirigées*" : dans les villes, visites d'usines, de musées, de jardins ou de monuments, et, dans les campagnes, visites d'exploitations agricoles, de lieux historiques, étude des curiosités naturelles ou des particularités

géographiques, herborisation, etc³⁷⁷. »

Continuité dissimulée dans les expériences, donc, parfois involontaire également (ainsi de Carcopino qui, croyant restaurer la dignité du secondaire, lui fait faire un pas décisif vers l'école unique en y intégrant le primaire supérieur), et largement alimentée par des analyses communes en-deçà de divergences évidentes : critique de l'intellectualisme scolaire, valorisation des activités physiques et sensibles, espoir de régénération de la vie politique et sociale par une jeunesse organisée... Sous Vichy, ces analyses se traduisent notamment par des institutions appelées à être conservées et renommées, à la Libération ou plus tard, en référence à l'éducation populaire. C'est le cas du principe de l'agrément, posture intermédiaire entre le dirigisme étatique (la « jeunesse unique » contre laquelle se sont élevés les mouvements de jeunesse) et le soutien indifférencié à toutes les associations : par l'agrément, l'administration (ici le commissariat général à la Jeunesse) reconnaît l'intérêt qu'il porte à certaines associations et se donne le moyen de les soutenir spécifiquement. Formellement, l'agrément actuel découle d'une ordonnance du Comité français de libération nationale (1943) ; mais la relation que celui-ci introduit entre les associations et leur administration de tutelle est un héritage de Vichy. Les instructeurs spécialisés mis en place (*cf infra*) par la DMJEP à la Libération, et qui deviendront successivement conseillers techniques et pédagogiques d'éducation populaire (CTP, 1963) puis conseillers d'éducation populaire et de jeunesse (CEPJ, 1985), bien que censés incarner une rupture à l'égard des personnels d'encadrement promus dans ce domaine par Vichy, prolongent le principe d'un corps public destiné à former, orienter et coordonner l'activité associative³⁷⁸. Enfin, Vichy met en place un réseau d'instituts en charge de la formation des cadres des mouvements de jeunesse et de l'éducation physique, qui mettra encore quelques années après la Libération pour se stabiliser. Parmi ceux-ci, l'institut de Marly-le-Roi : fondé, on l'a dit, sous la forme d'une école des cadres de jeunesse, rebaptisé Centre d'éducation populaire en 1945, et qui passe ensuite par diverses appellations jusqu'à devenir l'INJEP en 1990 – et quitter Marly pour Paris en 2010³⁷⁹. Vichy a également créé les centres régionaux d'éducation générale et sportive, à l'initiative de Jean Borotra reprenant un projet de Léo Lagrange. Ceux-ci, dont la liste varie considérablement au gré des ouvertures, fermetures et réaffectations, vont par la suite prendre des intitulés divers, sous le sigle quasiment inchangé de CREP ou CREPS : centres régionaux d'Éducation Physique à la Libération, qui en 1947, par mesure d'économie, absorbent les centres régionaux d'Éducation Populaire (CREP encore) également créés à la Libération dans la lignée des initiatives de Vichy ; centres régionaux d'Éducation Physique et Sportive et d'Éducation Populaire d'après les termes d'un décret de septembre 1953 ; centres régionaux d'Éducation Populaire et de Sport

³⁷⁷ Jean ZAY, *Souvenirs et solitudes*, Paris, Julliard, 1945, p. 145-146.

³⁷⁸ Michel BOULANGER (dir), « Les CTP : des acteurs de l'éducation populaire », *Les Cahiers de l'Animation*, n°28, 2^e trimestre 1980, 122 p.

³⁷⁹ Jean-Claude RICHEZ, « L'INJEP et l'éducation populaire dans toutes leurs histoires », *article cité*.

en mars 1986, suite à l'intégration des enseignants d'éducation physique et sportive dans l'Éducation nationale ; en 2009 enfin, centres de ressources, d'expertise et de performance sportive, pour les établissements qui ne sont pas supprimés dans le cadre de la Révision générale des politiques publiques³⁸⁰. La référence à l'éducation populaire aura donc été inconstante dans l'intitulé des CREPS, sinon dans leurs pratiques.

Autant voire plus que dans les institutions, dans les pratiques et dans le fond des discours qui les justifient, les ruptures les plus nettes sont donc à chercher dans la forme de ceux-ci – à tout le moins dans le lexique, objet des altérations les plus évidentes. Le sort d'« éducation populaire » est de ce point de vue frappant : si l'« éducation » apparaît comme une obsession des acteurs de la Révolution nationale, le « populaire » est quant à lui censuré au profit du « national », et « éducation populaire » n'apparaît donc que dans de rares discours de conciliation entre « éducation populaire » et « éducation nationale ». Ceux-ci, caractéristiques soit des illusions initiales soit des ultimes tentatives de reclassement des partisans du régime, encadrent trois années d'absence de la catégorie, alors même que se mettent en place les structures durables de l'engagement de l'État dans ce domaine.

1.1.2.1. Refoulement du populaire et obsession éducative

Après l'omniprésence du « populaire » en 1936-1938, l'adjectif s'efface des discours aux points les plus sensibles : là même où il s'agit de masquer la continuité des pratiques. Comme le relève Pascal Ory, le Brevet sportif populaire devient ainsi Brevet sportif national et l'Aviation populaire laisse place à l'Aviation nationale. Ce n'est donc pas à Vichy, mais à Paris, du côté des fascistes affirmés – les plus enclins avant-guerre à vouloir en découdre avec les organisations Front populaire sur le terrain de l'encadrement culturel des masses – que l'on peut lire des appels à la création d'un « grand ministère de la Culture populaire » à l'image du « MinCulPop » italien (*Ministero della Cultura Popolare*)³⁸¹.

De ce souci de changer les mots précisément là où les continuités l'emportent dans les faits témoigne aussi le changement de nom du ministère de l'Éducation nationale, redevenu ministère de l'Instruction publique dès le 16 juin 1940. Ce retour de balancier vers l'avant-1932 entraîne le sacrifice, non seulement de l'adjectif favori de la Révolution *nationale*, mais aussi d'un de ses substantifs

³⁸⁰ Pour une histoire événementielle et un panorama des établissements Jeunesse et Sports, voir Jacques Rangard, *La saga des CREPS*, Marly-le-Roi, INJEP, 1996, 230 p.

³⁸¹ Robert BRASILLACH, « Un ministère indispensable », éditorial de *Je suis partout* du 8 mars 1942, cité par Pascal ORY, *La belle illusion*, *op. cit.*, p. 820. Les exemples de renversement vers la droite de « populaire » sont plus généralement caractéristiques du vocabulaire fasciste et plus précisément des transfuges des partis de gauche : Jacques Doriot crée le Parti populaire français en juin 1936, Marcel Déat lance l'hebdomadaire le *National populaire* après le « Rassemblement national-populaire » de juin 1941. Le « peuple », en revanche, est fréquent aussi dans les discours de Pétain. (Maurice TOURNIER, « Naissance du vocabulaire *fasciste* en France (1914-1945) », p. 109-131 in *Des mots en politique*, *op. cit.*, vol. 2).

privilégiés : l'« éducation ». Aussi le sacrifice est-il temporaire : Jérôme Carcopino rend son intitulé au ministère le 24 février 1941. Tout autant que le Front populaire, Vichy se soucie en effet d'une *éducation* dépassant les cadres habituels d'une instruction intellectualiste et réunissant l'ensemble de la *nation* au-delà des barrières de classe – une fois, dans le cas de Vichy, les corps étrangers (juifs) et les ennemis de l'intérieur (francs-maçons notamment) dûment épurés. « Éducation nationale » convient en fait d'autant moins mal à Vichy que les deux termes sont par lui fétichisés presque autant que le « populaire » sous les gouvernements de Front populaire. « National » est, on l'a dit, le substitut privilégié de celui-ci. Quant à l'« éducation », entendue comme formation de tout l'être au-delà de son seul intellect, elle est d'emblée au cœur des préoccupations de Pétain³⁸² et plus généralement d'un corps des officiers soucieux d'assumer le rôle d'éducateur prophétisé par Lyautey, sans s'encombrer de la concurrence d'instituteurs socialisants et antimilitaristes³⁸³, eux-mêmes objets dans un premier temps d'une purge aussi stricte que le permettait la pénurie de personnels. L'« éducation » traverse également l'ensemble des discours des organisations de jeunesse soutenues ou mises en place par le régime ; elle se voit, enfin, dotée d'une administration propre, censée doubler à tous les niveaux les programmes habituels des écoles, collèges, lycées et facultés : celle de l'« éducation générale », d'abord intitulée « éducation générale et sportive » sous Borotra mais privée par la suite de cet ajout³⁸⁴. De même que les promoteurs de l'EG(S) – en plus de voir leur action fortement limitée par la pénurie de moyens, la malnutrition des jeunes et les limites idéologiques de leur discipline – furent souvent mal vus par leurs collègues des disciplines intellectuelles traditionnelles, l'étiquette même d'« éducation générale » a froissé le légitimisme académique d'un Jérôme Carcopino, pour qui l'éducation générale ne pouvait exister à côté de la formation humaniste, qui en constituait le cœur : le ministre, restaurateur de l'intitulé « Éducation nationale », aurait ainsi exigé de Borotra qu'il modifiât celui de l'EGS, celle-ci représentant une « offense à la robe qu'[il] port[ait] »³⁸⁵.

³⁸² Cf son discours sur l'éducation du 15 août 1940.

³⁸³ Cette obsession est soulignée dès 1966 par Robert PAXTON, *L'armée de Vichy. Le corps des officiers français, 1940-1944*, Paris, Tallandier, 2004 [1966], chap. VI : « des officiers devenus maîtres d'école », p. 207-237. Sur l'entre-deux-guerres, voir Jean-Michel BARREAU, « Instruire le peuple, c'est trahir le peuple. L'idée d'éducation populaire chez les conservateurs de l'entre-deux-guerres, de 1914 à 1944 », *Raison présente*, n°128, 1998, p. 115-126.

³⁸⁴ Sur l'éducation générale et sportive, voir Jean-Louis LESCOT-GAY, *Sport et éducation sous Vichy : 1940-1944*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991.

³⁸⁵ Pierre GIOLITTO, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin, 1991, p. 189-190. Ce livre et celui de Wilfried D. HALLS (*Les Jeunes et la politique de Vichy*, trad. par J. Sénémaud, Paris, Syros alternatives, 1988) constituent les références incontournables sur le sujet. On ne partage pas le parti-pris de Jean-Michel BARREAU, qui dans *Vichy contre l'école de la république. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »* (Paris, Flammarion, 2001), reproche à ces travaux d'aborder en même temps l'école et l'encadrement extrascolaire. Sans doute la réduction aux seules questions scolaires permet-elle à l'auteur de mieux montrer l'originalité et la consistance, en matière scolaire, d'un « Vichy avant Vichy » – un réseau de théoriciens de droite dont les travaux ont fourni leur langage aux politiques scolaires vichystes, au delà du seul

Dans ce contexte, l'« éducation populaire » jouit d'une position doublement défavorable. En tant que combinaison lexicale parmi d'autres, c'est-à-dire sans tenir compte de l'ancienneté et de l'importance de son figement, d'abord : si « éducation » est recevable sous Vichy, « populaire » l'est nettement moins et il est impossible de lui substituer « nationale », comme en bien d'autres cas, sans retomber sur « éducation nationale », une étiquette d'abord brièvement bannie puis de nouveau phagocytée par son usage scolaire. Mais surtout, l'ancrage de l'expression « éducation populaire », en tant que figement, dans l'univers scolaire laïque la dessert radicalement, du moins jusqu'en 1942 où succède à l'épuration le souci de s'accommoder les enseignants, perçus comme des relais indispensables de l'idéologie maréchaliste. De sorte que les évocations de l'« éducation populaire » sous Vichy sont bien rares. Nous en avons repéré trois principaux : le « Cercle parisien d'éducation nationale et populaire » ; un article intitulé « Éducation nationale et éducation populaire » publié dans la revue *Sources des chantiers de la jeunesse* en 1944³⁸⁶ ; et un autre, « L'éducation artistique populaire », paru dans le même numéro³⁸⁷.

Deux de ces trois occurrences ont pour point commun de contourner l'association au monde laïque : briser le figement suspect par le partage entre deux adjectifs épithètes du nom recteur « éducation » (« éducation nationale et populaire ») ou par l'insertion d'un autre adjectif épithète (« éducation artistique populaire »). Les deux premiers, en outre, lestent le « populaire » du « national », ce qui d'une part assure l'existence discursive d'un espace postscolaire (en réponse au premier handicap), d'autre part « nationalise » la référence au peuple conformément à l'idéologie pétainiste (en réponse au second problème).

Tentatives prudentes de réintroduire l'éducation populaire dans le discours vichyste, ces occurrences émergent de deux contextes très différents, mais au fond symétriques dans leur opportunisme : le premier, en 1940, représente une tentative d'acclimatation vichyste de l'héritage de la LDE ; les seconds et troisièmes, en 1944, prennent place dans un cadre intrinsèquement pétainiste mais ménagent un avenir désormais certain – à savoir la chute du régime.

triptyque « moralisme, autoritarisme, propagande ». Mais ce postulat de désencastrement de la question scolaire lui interdit précisément de voir combien la critique de la coupure entre l'École et la société était déjà partagée à droite et à gauche, sous des formes très différentes bien sûr, et a alimenté la réflexion de la Résistance (voir sur celle-ci Jean-François MURACCIOLE, *Les Enfants de la défaite. La Résistance, l'éducation et la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, 1998) Cette réserve s'ajoute aux critiques formulées notamment par Antoine PROST dans *Histoire de l'éducation* (n°93, 2002, p. 173-174).

³⁸⁶ A. PINCE, « Éducation nationale et éducation populaire », *Sources... Éléments de travail pour les chefs des chantiers de la jeunesse*, n°30-31, février 1944, p. 6-15.

³⁸⁷ Charles CASTAING, « L'éducation artistique populaire », *Sources... Éléments de travail pour les chefs des chantiers de la jeunesse*, n°30-31, février 1944, p. 16-26.

1.1.2.2. *Éducation populaire laïque et collaboration : le Cercle parisien d'éducation populaire et nationale*

Le « Cercle parisien d'éducation populaire et nationale », premièrement, n'est rien d'autre que le Cercle parisien de la LDE, ayant pris son autonomie à l'égard de celle-ci³⁸⁸. Une partie du Cercle parisien, autrefois instance centrale de la Ligue, demeurait en effet hostile au changement de statuts de 1924, qui lui retirait ce rôle moteur. Ce courant profite de la chute de la III^e République pour prendre son autonomie, abandonnant la LDE à la dissolution (avril 1942). Quoique tardive, cette dissolution, associée à la destruction des archives du mouvement, a favorisé après-guerre le mythe d'une Ligue essentiellement persécutée et résistante ; or si nombre de ses dirigeants l'ont effectivement été, l'organisation elle-même était trop profondément para-administrative pour être en soi un foyer de résistance. Il était donc possible à des laïques, en 1940, d'acclimater une « éducation populaire », dont le SNI sous le Front populaire avait cherché à réactiver le caractère étatique, à la forme nouvelle de l'État – même si le peu d'importance quantitative de cette initiative parisienne atteste autant de l'étrangeté de la catégorie pour les hommes de Vichy que des réticences, au moins passives, de la base des instituteurs laïques. Cette expérience issue d'une frange des militants de l'école laïque rappelle la trajectoire de plusieurs dirigeants du SNI (lui aussi dissout, en octobre 1940) : entraînés par leur pacifisme radical ou leur légitimisme étatique dans des carrières de collaborateurs, ils n'ont guère été suivis dans les associations professionnelles mis en place par le régime. Le destin du Cercle parisien rappelle celui des auberges de jeunesse laïques : en zone Nord, le CLAJ, à l'instar de son fondateur Marc Augier, s'est avéré collaborationniste, sous la forme de ce qu'on a pu appeler un « néo-CLAJ », au sens du néo-socialisme ; mais nombre de ses adhérents, réticents à cette stratégie, l'ont déserté au profit de la LFAJ dirigée par Sangnier ou ont pu expérimenter la réunification entre laïques et catholiques en Zone Sud (mouvement La Route).

1.1.2.3. *Chantiers de la jeunesse et éducation populaire : une main tendue in extremis*

Si on a pu tenter, à l'orée du nouveau régime, de faire entrer l'éducation populaire dans le vocabulaire de celui-ci, il était également possible, alors que sa chute était annoncée, d'user de la formule comme d'un signe d'indépendance à l'égard de celui-ci et de bonne volonté envers le nouvel ordre à venir. C'est le sens des autres usages relevés sous Vichy : deux articles parus début 1944 dans la revue intellectuelle des Chantiers de la jeunesse, *Sources*.

Les Chantiers de la jeunesse visaient dans un premier temps à encadrer les plus récents appelés de l'armée française, qui ne pouvaient ni être incorporés parmi les 100 000 hommes qu'autorisait le traité

³⁸⁸ Sur cette organisation, voir Jean-Paul MARTIN, « Aperçus sur la ligue de l'enseignement et les œuvres complémentaires de l'école (1940-1942) », *Les Cahiers de l'animation*, n°49-50, 1985, p. 87-97.

d'armistice, ni immédiatement démobilisés ; puis, à défaut de service militaire, ils accueillirent les classes d'âge suivantes jusqu'en 1944. Bien que les Chantiers aient rapidement été présentés après-guerre par les tenants du mythe du « double jeu » de Pétain comme l'embryon clandestin d'une armée de libération et un foyer de résistance, ils ont surtout fourni une main d'œuvre peu coûteuse à de gros travaux d'intérêt public (empierrement de routes, charbonnages) et ont plus tard été utilisés comme réservoir pour le Service du travail obligatoire (STO). Mais leur justification et leur organisation quotidienne relevaient essentiellement d'un souci de rééducation morale et physique : les chefs de camps, officiers désormais désœuvrés, devaient y redresser physiquement et moralement une jeunesse tenue, toutes classes confondues, pour débraillée et souffreteuse³⁸⁹.

Pour les raisons précédemment évoquées, l'« éducation populaire » ne trouve pourtant pas sa place dans les nombreux discours appelant à cette régénération et à la rencontre entre l'élite étudiante et le peuple – du moins pas avant les deux articles publiés dans la même livraison de 1944. Ceux-ci sont de statut très différents, l'un consistant en considérations générales sur l'avenir de l'éducation, l'autre en recommandations pratiques aux chefs de chantiers).

Le premier, « Éducation nationale et éducation populaire »³⁹⁰, dû au « chef A. Pince », apparemment en charge de la revue au commissariat général des Chantiers, pose d'emblée, à mots à peine couverts, la perspective d'un ordre nouveau succédant à la guerre – ordre qui ne saurait se résumer ni (orientation conservatrice) à une reprise du « cours normal des affaires », ni évidemment (menace absente de l'article mais explicite ailleurs dans la revue) au basculement dans le communisme. L'enjeu de l'après-guerre – de l'après-Vichy – sera éducatif, comme en attestent des réflexions à l'œuvre dans tous les pays, futurs vainqueurs comme futurs vaincus. Dans ce paysage international, l'auteur attend de la France qu'elle montre la voie comme elle l'a souvent fait en la matière – évocation possible des projets révolutionnaires, nécessairement voilée dans ce contexte. Or l'éducation en France, « malgré que l'appellation de Ministère de l'Éducation nationale eût été maintes fois préférée à celle de Ministère de l'Instruction publique », n'est actuellement « ni nationale ni universelle³⁹¹ ». Du fait même d'un système scolaire opposant peuple et élites, le premier n'a pu accéder qu'à des sous-produits. Ainsi d'un enseignement scolaire « où se mêlaient le sectarisme religieux, la partisanerie politique et le scientisme le plus rétrograde³⁹² » : attaque classique de l'enseignement public, mais dont les deux premiers reproches

³⁸⁹ Sur les chantiers, voir Wilfred D. HALLS, *Les jeunes et la politique de Vichy*, op. cit., p. 277-315, Pierre GIOLIOTTO, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, op. cit., p. 548-609 ; Christophe PÉCOUT, *Les Chantiers de la Jeunesse et la revitalisation physique et morale de la jeunesse française, 1940-1944*, Paris, L'Harmattan, 2007 ; Olivier FARON, *Les chantiers de jeunesse : avoir vingt ans sous Pétain*, Paris, Grasset, 2011.

³⁹⁰ A. PINCE, « Éducation nationale et éducation populaire », article cité.

³⁹¹ *Ibid.*, p. 9.

³⁹² *Ibid.*, p. 10.

n'épargnent pas forcément l'école libre – c'est un état ancien de l'enseignement dans son ensemble, dominé par l'intellectualisme et la dépendance aux vieilles querelles laïques, qui paraît visé. Ainsi aussi de « ces fameuses *Universités* dites *populaires*, d'où l'on sortait moins homme et plus peuple³⁹³ » : attaque non moins classique contre une forme révolue d'éducation populaire, prisonnière d'un rapport paternaliste entre ouvriers et intellectuels. Mais de même qu'il reconnaît à mots couverts l'influence des Lumières et de la Révolution sur la pensée pédagogique, de même l'auteur sauve de ce sombre tableau, de façon non moins conventionnelle, les expériences d'éducation syndicale ou les expériences de la jeunesse chrétienne : « les Collèges du Travail, les Écoles normales sociales ouvrières, et les Équipes sociales de Robert Garric » – bref les innovations de l'entre-deux-guerres, auxquelles l'auteur reproche seulement, avec quelque exagération du reste, « de s'afficher comme étant des expériences d'éducation populaire³⁹⁴ », c'est-à-dire à la fois d'afficher une continuité avec les expériences issues de l'enseignement primaire du XIX^e (« éducation populaire » comme formule) et de conforter la barrière éducative de classes qu'elles prétendent compenser (usage de l'adjectif « populaire »). L'enjeu, pour lui, est en effet d'abolir la frontière entre l'éducation bourgeoise et celle du peuple, permettant à ce dernier une émancipation contrôlée – c'est-à-dire l'émergence, parmi le peuple d'une nouvelle aristocratie (« on élèvera les classes populaires (...) peut-être même naîtra-t-il de cette éducation une nouvelle aristocratie qui infusera un sang nouveau à l'ancienne »³⁹⁵). Le « travail » sera l'étalon de cette nouvelle éducation : par la valorisation du travail, les classes populaires cesseront de se voir comme des « parias », et cette intégration dans la communauté nationale, au côté de la restauration de l'éducation civique (c'est-à-dire patriotique), les délivrera de la tentation de la lutte des classes ; mais le prix à payer pour conjurer celle-ci sera lourd pour les anciennes élites : menacées (en théorie) d'être supplantées par des élites nouvelles, elles devront se confronter au travail comme les jeunes étudiants bourgeois dans les Chantiers de la jeunesse. L'auteur, à l'approche du renversement du régime qui a inventé les Chantiers, ne se contente donc pas, avec l'appui de longues citations du discours d'Iéna de Fichte, de détourner l'attention vers des débats plus généraux ; il replace implicitement les Chantiers à une position cruciale : en rupture avec ce qui est unanimement reconnu comme un échec dans l'éducation populaire de la fin du XIX^e (Universités populaires) et en continuité avec ce qui, non moins unanimement, forçait l'admiration ou la crainte dans l'éducation ouvrière et les mouvements de jeunesse, les Chantiers – en tant que camps de travail interclassistes – anticipent de surcroît l'humiliation que devront accepter les élites d'après-guerre.

Le second article, dû à Charles Castaing, professeur au lycée Thiers de Marseille et « ami des Chantiers », promeut « l'éducation artistique populaire »³⁹⁶ ; issu d'une conférence prononcée devant des

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Ibid.*, p. 17.

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 14.

³⁹⁶ Charles CASTAING, « L'éducation artistique populaire », article cité.

chefs de chantiers, il consiste principalement en recommandations pratiques. Lui aussi mêle la prise de distance à l'égard du régime, et la représentation des Chantiers comme un maillon essentiel d'une chaîne d'expériences commencées avant la guerre et qui se prolongera ensuite. Prise de distance, d'abord, envers la réalité de la Révolution nationale, au nom même de l'image du chef exemplaire – le chef de chantier immédiatement accessible, non le vieillard de Vichy :

« Il faut bien vous persuader actuellement qu'il n'est plus possible actuellement de n'être qu'un instructeur, surtout quand on vit au milieu des jeunes. On a galvaudé et usée toutes les idées, tous les grands sentiments. Il y a trop eu, depuis trois ans, de cocoricos. Un jeune ne peut se raccrocher solidement qu'à son Chef, et c'est pourquoi le Chef doit être digne de cette confiance. »³⁹⁷

Au détour d'une recommandation, pédagogiquement fort banale, sur le privilège à accorder, pour donner aux jeunes le « sens du relatif » historique, à l'étude d'un passé encore chronologiquement et socialement proche (« dites-leur plutôt de vous expliquer comment vivaient leurs grands-pères ou leur grands-mères ») sur le « défilé où entrent les Wisigoths, Burgondes, les Ostrogoths », le conférencier va plus loin :

« Ils éviteront les simplifications excessives, faiseuses de slogans : Vercingétorix = Laval, corporations du Moyen-Âge (quelque part entre 800 et 1400) = corporation Pétain, matinée de Charte du Travail. » (p.20)

Contourner le roman politique national, dans sa version vichyste comme dans une possible version résistante (les invasions barbares) au profit d'une histoire locale du quotidien : ce détour permet de retenir l'attention des jeunes par le folklore (chansons, poèmes, anecdotes... d'une culture populaire rurale), loin de l'esprit de caste bourgeois ou intellectuel (féru d'exotisme et d'hermétisme). Surtout en matière musicale, à laquelle l'article s'attache particulièrement comme d'innombrables discours liées aux Chantiers³⁹⁸, ce folklorisme garantit – lieu commun de la Révolution nationale – l'unité et la concorde :

« Un Rouge et un Blanc peuvent sourire ensemble lorsqu'ils évoquent la silhouette du clocher du village, le tic de la mère Durand, les fêtes votives, les noms patois des objets familiers, les habitudes de la petite industrie ou de l'agriculture locale, leurs jeux de gosses dans la cour de la communale (p. 24) (...) Pour terminer, je vous dirai simplement que je suis profondément convaincu que des gens qui dansent ensemble, apprennent à s'aimer mieux, que des gens qui chantent en chœur apprennent à se supporter mieux³⁹⁹. »

Mais dans le même temps, il s'agit de faire prendre conscience aux jeunes de la nécessité de renouveler cette culture populaire, à mesure que change l'expérience quotidienne :

³⁹⁷ *Ibid.*, p. 17.

³⁹⁸ Christophe PÉCOUT observe que la jeunesse des Chantiers, aux yeux de leurs promoteurs du moins, est une « jeunesse qui chante » (*Les chantiers de la jeunesse...*, *op. cit.*, p. 153-155)

³⁹⁹ *Ibid.*, p. 26.

« Ils sentiront que l'univers d'un mécano d'aviation habitué à la complexité des moteurs modernes, n'est pas le même que l'univers de l'homme à la bêche ou de l'artisan médiéval. (...) Nous devons leur rappeler aussi qu'il faut créer du neuf à côté du vieux. S'il est entendu qu'il ne faut, en aucune façon, massacrer notre vieil et riche répertoire, il faut penser que l'inspiration populaire a besoin d'être réveillée. Il faut lui en donner l'occasion. Si mille chansons naissent demain à l'occasion d'une fête villageoise ou ouvrière, il est probable que quelques-unes seront hautes en couleur et survivront. Peut-être aussi, ce jour-là, nos musiciens, grâce à ce réveil populaire, échapperont-ils enfin à l'hermétique et à leurs contorsions de cérébraux⁴⁰⁰. »

Ce réveil populaire justifie que des individus et des moyens y soient consacré : ceux de l'Association des anciens des chantiers de la jeunesse (ADAC) pour l'instant, qui distribue des « pièces régionalistes d'intérêt rural » et projette de réaliser un « livret du meneur de jeu régional » comme des « cartes postales-chansons » ; mais d'autres instruments, bien plus ambitieux, sont envisagés : dans chaque province un « centre régional d'initiation artistique populaire », des « conservatoires de quartier » urbains et des « moniteurs itinérants » pour les villages, aidés par toutes les élites locales réconciliées (« il y aura d'abord l'instituteur, il y aura le curé, le fonctionnaire en retraite, le félibre pour les pays d'Oc, le président de l'Orphéon ou de la Société sportive⁴⁰¹ »). Aux villages les plus endormis, enfin, est proposé une thérapie esthétique de choc, avec le passage de troupes artistiques itinérantes « qui fonctionneraient, en somme, un peu comme catalyseurs ». Dans cette énumération, l'alternance des offres sédentaires et itinérantes recouvre celle de la « culture populaire » au sens des folkloristes et celle de la culture populaire-éducation populaire⁴⁰², qui vise à réveiller la première, celle encore de la chaleur du « foyer » inséré dans l'environnement quotidien et de la douce violence que fait à celui-ci, pour son plus grand bien, le « stage » temporaire. Ce système d'opposition – qui se veut harmonieux et complémentaire – paraît concentrer les dispositions contradictoires des éducateurs du peuple que veulent être certains chefs de Chantiers ; lorsqu'ils s'expriment sous une forme aussi explicitement détachée de tout agenda politique, ils préfigurent dans le détail ce que l'on retrouvera après la Libération.

L'expérience des Chantiers, celle d'une conscription paramilitaire mais désarmée – scoute, en somme – de la jeunesse française, dont toutes les études montrent qu'elle fut en général très mal perçue par les intéressés (arrachés à leur travail par un labeur ingrat et forcé, à la relative liberté de la jeunesse virile par une discipline infantilissante), est donc à la fois posée comme pionnière par son ampleur (« Jamais, en France, on n'a fait d'essai à une aussi vaste échelle pour trouver des formules de culture pour des milieux aussi variés⁴⁰³ »), comme héritière d'expériences estimables quoique retardées au

⁴⁰⁰ *Ibid.*, p. 20-24.

⁴⁰¹ *Ibid.*, p. 26.

⁴⁰² Les deux expressions sont employées indifféremment. Ce sera également, pour l'essentiel, le cas à la Libération. *cf infra*.

⁴⁰³ *Ibid.*, p. 16-17.

regard des exemples étrangers (« la France a un retard considérable sur le plan de l'éducation populaire (...) Exemple, les Sokol », mais « souvenez-vous qu'il y a eu de très riches expériences pédagogiques en France, surtout dans l'enseignement primaire⁴⁰⁴ ») et comme annonciatrice de nouvelles structures, au-delà d'un régime qui prolonge la « guerre des deux France » en prétendant l'abolir : le fait qu'un tel tableau paraisse en février 1944 sous l'étiquette, pour le reste introuvable, d'« éducation populaire », suggère que celle-ci fonctionne comme un opérateur de réconciliation. La timide réintroduction de l'« éducation populaire » trahit un souci opportuniste d'anticiper les transformations politiques imminentes pour sauver les entreprises culturelles en gestation et les positions (d'animateur comme le chef Pince, d'intellectuel comme Charles Castaing) qui y sont attachées. Que cette réintroduction soit elle-même partagée entre le dédain d'A. Pince et l'approbation de Charles Castaing est lui-même significatif : le premier retient de l'éducation populaire son ancrage scolaire et laïque discrédité et, corrélativement, sa dépendance au dualisme de classe éducatif ; le second jette un pont vers cette tradition tout en soulignant la nécessité de s'appuyer sur la culture populaire, au sens folklorique, pour la renouveler. Cette divergence traduit en effet une différence de position individuelle (Castaing est professeur, Pince vraisemblablement officier), mais aussi une tension interne au mouvement : les Chantiers, auxquels se sont liés les auteurs, ne peuvent être symboliquement sauvés à l'approche de la Libération qu'à condition de marquer à la fois leur rupture à l'égard d'un ordre et donc d'un vocabulaire anciens, responsables de la défaite passée, et leur inscription dans une histoire qui les dépasse en amont et en aval, laquelle minimise la portée de la défaite à venir.

1.2. La Libération : entre réenchantement du périscolaire et émergence de nouveaux spécialistes

Le Front populaire, sans valoriser de manière centrale la catégorie d'éducation populaire, avait réactivé son usage dans les organisations liées à l'école publique, tout en favorisant l'assimilation par celles-ci de thèmes et de pratiques davantage développées par les mouvements de jeunesse catholiques et les organisations ouvrières. Sous Vichy, à de rares mais révélatrices exceptions près, cette étiquette encore trop marquée à gauche avait été laissée de côté dans les discours publics, alors même qu'étaient mises en œuvre les politiques qu'elle avait commencée de recouvrir. À la Libération, enfin, la formule, sinon vraiment auréolée du moins épargnée par les compromissions vichystes, pouvait donc réapparaître. Les années suivant la guerre voient se multiplier à la fois les discours sur l'éducation populaire et les initiatives publiques et privées s'en réclamant, au point qu'il est devenu courant de parler à son propos d'« âge d'or » de l'éducation populaire.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 17.

Cet âge d'or, il est vrai, est protégé dans les mémoires par sa brièveté : après quelques années de floraison et l'accès à un nouveau degré de reconnaissance étatique, la référence à l'« éducation populaire » ou à la « culture populaire », variantes plus que concurrentes à cette époque, stagne à partir de 1947, 1948 au plus tard, jusqu'à la fin des années 1950. L'historiographie de l'éducation populaire a même vu dans l'épisode de la Libération l'exemple même d'une des fluctuations rapides affectant l'histoire de la formule⁴⁰⁵. Cette analyse tient sans doute à la représentation classique de la Libération comme une rupture avortée ; or si l'histoire de l'éducation populaire a bien montré en matière de jeunesse, on l'a dit, la relative continuité entre le Front populaire, Vichy, la Résistance intérieure et extérieure et la Libération, celle-ci, pour ce qui concerne Vichy, est probablement plus difficile à ancrer dans les mémoires ; et de surcroît, en aval, la période allant de la fin des années 1940 à la V^e République a été, plutôt négligée, laissant croire qu'à l'enthousiasme de 1944-1947 a succédé quelque désert, repeuplé seulement par l'interventionnisme du régime gaullien⁴⁰⁶. Entre 1947 et le « moment Herzog », discours et pratiques ne disparaissent pas, ou du moins pas totalement et pas partout. Mais ont-ils d'ailleurs vraiment été omniprésents à la Libération, comme cette représentation de l'âge d'or tend aussi à le suggérer ? C'est d'abord le principe de la présence ou de l'absence de la référence à l'éducation populaire au lendemain de l'Occupation qu'il faut mettre au jour : principe qui se résume à une proximité à l'État. Mais ce dernier n'étant pas, sinon aux yeux d'un formalisme juridique, un bloc homogène aux frontières évidentes, cette proximité prend encore des formes diverses, ancrées dans des différences sociologiques et générationnelles et qui se traduisent à leur tout dans les fluctuations quantitatives et qualitatives de l'usage de la formule « éducation populaire » : appartenance *ès qualités* ou revendiquée à l'Éducation nationale dans le cas, respectivement, du plan Langevin-Wallon ou de la LDE, précarité institutionnelle et indétermination doctrinale d'une branche administrative nouvelle, la DMJEP, projection à long terme de structures relativement autonomes comme Peuple et Culture.

⁴⁰⁵ Ainsi Guy SAEZ : « L'éducation populaire nourrit volontiers sa mythologie d'espoirs déçus et de nouveaux triomphants. Au plan politique, l'avenir n'est-il pas derrière elle ? Le sentiment d'un rendez-vous manqué avec l'histoire en 1944-1945, quand les espoirs qu'il pût exister une ambitieuse politique de culture populaire se sont évanouis, est largement partagé. L'époque de la Libération apparaît comme l'une des dernières possibilités de penser la révolution comme l'événement qui change brutalement le cours du monde. Rétrospectivement la signification de la Libération sort du champ clos des affrontements entre forces politiques rivales et devient une sorte de préface à celle des *révolutions permanentes*. » (« Modernisation politique et culturelle, équipements et animation », p. 19-33 in Geneviève POUJOL (dir.), *L'Éducation populaire au tournant des années soixante*, *op. cit.*

⁴⁰⁶ À l'exception principalement de la thèse de Laurent BESSE (*Les MJC, op. cit.*), d'un article de Françoise Tétard (« Jeunesse et éducation populaire. Les années 1944-1962 », p. 31-43 in « L'éducation populaire », *Pour*, hors-série, 1990) et dans une perspective plus générale de Ludivine BANTIGNY, *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*, Paris, Fayard, 2007.

1.2.1. Parler ou non d'éducation populaire : une affaire d'État

La formule « éducation populaire » et sa variante temporaire « culture populaire » elles-mêmes, pour commencer, sont loin d'être employées par toutes les institutions qui contribuent à mettre au premier plan, au moins dans les premières années de l'après-guerre, le problème de l'encadrement du temps laissé libre, chez les enfants, les jeunes et les adultes, par l'École et le travail. Cet usage inégal révèle les divergences sociologiques et idéologiques qui les opposent. Se référer de manière notable à l'« éducation populaire » ou à la « culture populaire » suppose en effet deux conditions, qui réunies se résument à une appartenance, garantie institutionnellement ou revendiquée, à l'État.

La première condition est de se définir comme laïque⁴⁰⁷. Sans doute la « laïcité » en question n'est-elle plus seulement celle, intransigeante, dont la Ligue de l'enseignement, reconstituée à la Libération, reprend le flambeau : s'y ajoute la conception de la laïcité portée plus ou moins clairement par les nouvelles fédérations issues de l'après-guerre comme Peuple et Culture, Travail et culture ou les Maisons de Jeunes (bientôt Maisons des jeunes et de la culture), « laïcité ouverte »⁴⁰⁸ qui préfigure – dans un contexte évidemment très différent – la « laïcité plurielle » que la LDE adoptera *ad litteram* entre 1990 et 1993 et continue de défendre sur le fond. Toujours est-il qu'aucune organisation d'ampleur nationale ouvertement catholique ne se revendique de l'éducation populaire ni même ne s'y réfère régulièrement. La distance des organisations catholiques à la formule « éducation populaire » ne peut qu'être accrue par l'ardeur de nouveau mise – au moins pour un temps – par les organisations laïques nouvelles (PEC, MJC) mais surtout traditionnellement anticléricales (LDE) à s'en réclamer.

Mais une autre condition paraît requise pour qu'une organisation se revendique de façon significative de l'éducation ou de la culture populaires : le souci de « populiculture »⁴⁰⁹, entendue comme un projet visant des *publics* auxquelles, fondamentalement, n'appartiennent pas, plus ou incomplètement les *agents* concernés. Cette ligne de partage est là encore un héritage : le rejet de l'« éducation populaire » par le mouvement ouvrier, malgré quelques rapprochements (autour de Travail et Culture notamment),

⁴⁰⁷ C'est certainement le cas d'« éducation populaire », un peu moins de « culture populaire » – tant il est vrai que les variantes discursives parfaites n'existent pas, surtout dans un univers sémantique aussi surchargé. « Culture populaire » était déjà employé (en un sens non agricole bien sûr) pendant l'Occupation par le « Centre de culture populaire » de la Jeune France, après la guerre il se retrouve sous la plume du MRP Raymond Labois, figure de la presse jeunesse catholiques (cœurs vaillants) : *La Culture populaire au service de la démocratie*, Paris, Société d'éditions républicaines populaires, 1948.

⁴⁰⁸ Laurent BESSE, « Une "laïcité ouverte" : la laïcité des Maisons des jeunes et de la culture (Libération- milieu des années quatre-vingts) », intervention au colloque « Nouvelles approches de l'histoire de la laïcité au 20ème siècle », Centre d'Histoire Sociale du XX^e siècle et UNSA Éducation, Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 18-19 novembre 2005 (<http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/Collo/laicite/BESSE.pdf>).

⁴⁰⁹ Pour reprendre l'expression ironique de Bourdieu et Passeron dans *La reproduction* – formule qui a si bien pris qu'elle en a largement fait oublier que le mot « populiculture » désignait bien auparavant la culture des peupliers.

se poursuit après-guerre, l'« éducation populaire » demeurant en général le marqueur d'une relation paternaliste et son absence celle d'une revendication d'autonomie. Certes, cette opposition générale évolue vers un continuum. D'un côté, le paternalisme scolaire de la LDE diffère considérablement de celui de PEC ou des MJC : alors que les œuvres post-scolaires posent toujours les corps enseignants comme agents centraux de l'éducation populaire, PEC et MJC n'en sont encore qu'à ébaucher la nécessité de métiers nouveaux et encore très indéterminés. Cette entreprise leur impose de jouer la double carte d'un néo-paternalisme technicien et de l'autonomisme populiste (la culture du peuple par le peuple) ou générationnel (les maisons de jeunes prises en charge par les jeunes) : directeurs de maisons de jeunes et éducateurs d'adultes seront, dans cette optique, de nouveaux spécialistes qui réussiront là où les instituteurs ont échoué (quitte à se recruter parmi ces derniers) parce qu'ils sauront faire émerger l'autonomie des ouvriers, des paysans ou des jeunes. D'autre part, la revendication d'autonomie culturelle ouvriériste demeure variable selon les organisations, et même au sein du système d'action communiste reste souple, surtout tant que dure le tripartisme, qui favorise les entreprises de convergence entre légitimisme culturel et autonomie ouvrière dans la lignée du Front populaire : Travail et Culture en est l'exemple type, et la collaboration étroite de cette organisation avec PEC attestent des alliances possibles entre nouveaux techniciens de l'éducation populaire et promoteurs d'une culture ouvrière que n'obsède pas le prisme « prolétarien »⁴¹⁰. Toutefois, et même si des fouilles plus systématiques seraient requises pour l'affirmer avec une complète certitude, « éducation populaire » et « culture populaire » demeurent marginales dans le discours des principaux syndicats et partis ouvriers.

Selon ce double critère (laïcité et paternalisme), nul n'a moins de chance de se référer à l'éducation populaire que les organisations, à la fois catholiques et doublement autonomistes (autonomie de classe et de génération), de l'action catholique spécialisée. Ainsi *Jeunesse ouvrière*, le journal de la JOC, fait encore moins mention de l'éducation populaire qu'avant-guerre : nous ne l'avons relevée dans *aucun* titre d'article, alors même que le bon emploi des loisirs, et surtout des vacances depuis 1936, continue de faire l'objet de très nombreuses publications, notamment à l'approche de l'été. S'il fallait résumer d'une expression le discours de *Jeunesse ouvrière* en la matière, « nos loisirs » ou « notre temps libre » constitueraient en revanche de bons choix : l'insistance sur les loisirs renvoie aux conquêtes ouvrières sur le temps de travail (une rubrique régulière du journal s'intitule « après le travail ») et la première personne du pluriel fait écho au rappel permanent de la capacité des jeunes ouvriers à prendre en charge leur propre temps libre, à la fois plaisant et honorable : « Devenons les patrons de nos temps libres » titre ainsi en « Une », exemplairement, *Jeunesse ouvrière* en 1960⁴¹¹.

⁴¹⁰ Sur Travail et Culture, voir le mémoire de Thibaut BLASCHKA (*Mouvement syndical et culture populaire (1944-1988. Le cas de Travail et Culture*, mémoire de master « Pratique de l'interdisciplinarité dans les Sciences Sociales », EHESS-ENS, 2011) et sa thèse en cours à l'Université Paris-VIII.

⁴¹¹ En toute rigueur, il faudrait pour compléter la démonstration effectuer des coups de sonde dans le lexique

Laïcité et aspiration à éduquer les classes populaires, depuis une position peu ou prou extérieure à celles-ci et pour leur bien : cette prétention, de la part des organisations mettant en avant l'éducation populaire, à une double neutralité, confessionnelle et politique, correspond en somme à une représentation indigène de l'État comme lieu neutre. Les nombreuses considérations sur les relations entre celui-ci et les mouvements – sur lesquels nous reviendrons – ont en partie pour effet de masquer le partage d'une position commune entre administrateurs – formellement – publics ou privés : celle d'une prétention à servir l'intérêt général par opposition aux intérêts particuliers qu'incarneraient les mouvements confessionnels ou partisans. La Libération voit donc l'entrée, certes encore précaire et fluctuante mais définitive, dans le vocabulaire d'État, de l'« éducation populaire ». Mais l'État n'étant pas une entité homogène mais le lieu et l'enjeu d'une compétition, cette entrée associe elle-même des agents individuels et collectifs aux intérêts divergents. Trois usages de l'« éducation populaire » à la Libération doivent donc à notre sens être distingués, en fonction de l'ancienneté de leur ancrage dans l'État et des formes de socialisation générationnelles des usagers. Premièrement un usage de l'« éducation populaire » qui parle encore depuis l'École, sous l'impulsion d'individus formés à une tradition républicaine et progressiste, largement stabilisée, qui remonte en fait à l'affaire Dreyfus : c'est le cas du plan Langevin-Wallon, mais le discours de la LDE demeure aussi ancré dans cet univers. Deuxièmement, on relève un usage intermédiaire, celui d'une éducation populaire construite, *volens nolens*, à l'écart de l'École, à travers la cohabitation ou la succession d'individus inégalement âgés et proches du monde scolaire : ce lieu intermédiaire est la DMJEP. Enfin, un dernier usage ne désigne par « éducation populaire » qu'une catégorie à venir : il s'observe dans l'association Peuple et Culture, animée par des militants jeunes, formés directement par le Front populaire et la Résistance, et d'humeur volontiers critique à l'égard de l'École.

1.2.2. L'éducation populaire aux enseignants ?

Première variante de l'« étatisation » de l'éducation populaire – au sens d'entrée dans les catégories d'intervention publique et non de nationalisation formelle de l'ensemble de ses ressources : l'entrée au vocabulaire de l'administration de l'Éducation nationale et dans les missions des enseignants publics. Deux documents ou séries de documents attestent de cette orientation, qui prend des accents différents selon les sources : « l'Éducation nationale » elle-même, incarnée par la commission Langevin-Wallon ; ou l'organisation para-étatique qu'est la LDE.

d'organisations catholiques à tendance plus paternalistes comme les Scouts de France, d'une part, et d'autre part des organisations laïques à tendance plus autonomistes comme les Auberges de jeunesse laïques : se réfèrent-elles à l'éducation populaire ? Sans avoir réalisé de tels dépouillements, nous n'avons du moins pas relevé la formule dans les travaux historiques consacrés à ces organisations.

1.2.2.1. L'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon : réenchanter la carrière enseignante

S'il faut commencer par évoquer le « rapport Langevin-Wallon », c'est qu'il s'agit, parmi les discours sur l'éducation populaire de la Libération, du plus lié aux réflexions d'avant-guerre : comme de surcroît il n'a eu aucun effet institutionnel immédiat et que même soixante ans plus tard sa réalisation demeure très incomplète et ambiguë, Antoine Prost a pu le décrire comme « un testament »⁴¹². Le projet synthétise en effet deux causes qui connaissent dans l'entre-deux-guerres leur plein essor : l'« école unique » et l'« éducation nouvelle ». Plus immédiatement, il s'inscrit dans la lignée des réflexions menées à Alger, notamment dans le cadre du commissariat à l'Éducation nationale (auquel s'ajoute en février 1944 la Jeunesse) de René Capitant : celles-ci aboutissent notamment au « rapport Durry », remis par la commission pour la réforme de l'enseignement créée le 21 janvier 1944 à Alger et publié à Paris le 16 novembre⁴¹³. Le 8 du même mois, un arrêté crée la « commission ministérielle d'Étude pour la réforme de l'enseignement », présidée par Paul Langevin, remplacé après sa mort en décembre 1946 par Henri Wallon. La composition de la commission se caractérise par une certaine unité générationnelle et politique : celle d'enseignants, républicains proches du PCF ou de la SFIO, aux trajectoires sociales diverses (typiquement : Langevin est un fils d'ouvrier-métreur, entré à l'ENS *via* l'enseignement primaire supérieur et l'École de physique et chimie industrielle, tandis que Wallon vient d'une famille bourgeoise et universitaire) mais dont l'expérience politique initiale, avant même le Front populaire, les Compagnons de l'Université nouvelle et la première Guerre mondiale, est l'affaire Dreyfus⁴¹⁴. Tous les membres de la commission, certes, n'ont pas l'âge des présidents successifs Langevin et Wallon ; mais des instances de socialisation professionnelles puissantes et globalement assez peu modifiées entre les années 1890 et 1930 (Écoles normales d'instituteurs et supérieures, au premier chef) diminuent l'importance de ces différences d'âge.

La commission tarde beaucoup à remettre son rapport ; ce n'est chose faite que le 19 juin 1947, auprès du ministre socialiste Marcel-Edmond Naegelen. Il n'est pas question ici d'entrer dans les principales recommandations du rapport et moins encore dans le détail des évolutions entre les projets de réforme précédents et ultérieurs. Qu'il nous suffise de noter que, pour ce qui nous occupe – la référence à « l'éducation populaire » – le plan Langevin-Wallon se détache nettement : il est le seul de toutes ces moutures à évoquer explicitement la catégorie. De la même manière que dans les rapports de Maurice Roger ou dans l'ouvrage de Geoffroy Raton succédant aux rapports d'Edouard Petit, celle-ci

⁴¹² Antoine PROST, « Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon » in Laurent GUTTIEREZ et Catherine KOUNELIS (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, *op. cit.*, p. 62.

⁴¹³ « Rapport général sur les travaux de la commission pour la réforme de l'enseignement présenté par M. Marcel Durry », *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° spécial hors-série, jeudi 16 novembre 1944

⁴¹⁴ Voir Kathy CRAPEZ, « Expertise et engagement politique : L'exemple du plan Langevin-Wallon », *Cahiers Politiques*, mai 2001, p. 45-72.

disparaîtra ensuite au profit de formulations moins suspectes d'emphase – mais aussi, après la fin du tripartisme en 1947, d'échos Front populaire : « œuvres postsecondaires » dans le rapport Durré (1944), « activités éducatrices parascolaires et postsecondaires » dans le projet de loi Depreux (1948), « éducation postsecondaire publique » dans les projets Delbos (1949) et Marie (1953), « activités éducatives péri et postsecondaires » dans le projet de Depreux et des membres du groupe socialiste (1955), « de l'éducation permanente et du perfectionnement professionnel » dans le rapport du comité d'étude de la réforme de l'enseignement présidé par Jean Sarrailh (1955), « l'éducation culturelle et le perfectionnement professionnel » dans le premier projet Berthoin qui en découle (1955) , « l'éducation permanente » ou « postsecondaire et permanente » dans le projet Billières (1956) et à nouveau « l'éducation culturelle et le perfectionnement professionnel » dans la réforme Berthoin (1959)⁴¹⁵.

C'est donc la première et la dernière fois que l'« éducation populaire » est mentionnée comme telle dans un projet de réforme scolaire. Considérer cette singularité lexicale comme le simple effet d'une « mode », d'un « esprit du temps » n'est certes pas absurde, surtout si l'on précise le propos en imputant cette vogue à un souci, typique de l'immédiate après-guerre, de convergence entre légitimité populaire, voire populiste, et intellectuelle, et plus précisément académique ; mais c'est l'analyse du contenu même de la section « éducation populaire » qui permet de dépasser cette explication passe-partout. Le choix du titre de la section renvoie en effet à un souci de réenchantement, non seulement des œuvres complémentaires de l'école, mais surtout, *via* celles-ci, de l'ensemble de la carrière enseignante telle que la redessine le plan Langevin-Wallon : celui-ci, pour le dire d'une façon quelque peu lapidaire, tente d'acheter le soutien des enseignants eux-mêmes par la promesse de tâches nouvelles venues égayer et ennoblir la condition enseignante.

⁴¹⁵ Nous nous limitons à la période couverte par Luc DECAUNES et Marie-Louise Cavalier, *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Paris, Institut pédagogique national, 1962. Sur les notions d'« éducation culturelle » et d'« éducation permanente », cf. *infra*.

Rapport de la commission ministérielle d'études pour la réforme de l'enseignement.

VII : L'éducation populaire.

L'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous, c'est la possibilité pour tous de poursuivre au-delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale.

Dans des temps où les progrès des sciences et le renouvellement des idées et des manifestations artistiques ne peuvent manquer de s'accélérer toujours davantage, les générations qui se suivent deviendraient vite étrangères entre elles et les plus anciennes étrangères à leur époque, si cette possibilité ne leur était pas donnée.

L'éducation populaire ne doit pas être la simple continuation de l'école avec emploi de méthode scolaires pour compléter une instruction jugée insuffisante. S'adressant aux adultes elle doit partir de leurs intérêts actuels et utiliser leurs aptitudes d'adultes.

Elle doit être à la fois représentée sur tous les points du territoire et garder le contact avec les institutions et les hommes dont la mission est le progrès de nos connaissances culturelles. Elle exige la collaboration de tous à quelque niveau de l'enseignement qu'ils appartiennent : maîtres répandus dans les campagnes et dans les villes d'une part, maîtres des écoles normales et des universités d'autre part. Cette collaboration sera d'autant plus facile que tous les maîtres seront passés par les écoles normales et les universités.

Les écoles normales et les universités seront des foyers de culture où les maîtres, en contact direct avec les populations, devront trouver l'assistance et les collaborations voulues pour organiser dans leur propre circonscription des séances instructives ou récréatives, des excursions géologiques, botaniques, archéologiques, etc., des expositions et des festivités soit de caractère régional, soit de caractère national ou mondial. Cette énumération n'a rien de limitatif.

La fonction d'éducation populaire est d'importance trop fondamentale pour que les maîtres la remplissent à leurs moments perdus. Elle ne saurait s'ajouter à leurs charges professionnelles déjà lourdes, qui doivent être allégées en proportion. Mais il faut aussi envisager que dans les limites par exemple du canton, des maîtres seront entièrement délégués dans cette fonction. Cette délégation ne sera pas une délégation à vie, mais à temps. Elle permettra d'introduire plus de diversité dans l'existence professionnelle des maîtres, dont la monotonie est parfois trouvée rebutante et peut décourager certains au moment de s'y engager. Des stages d'information pourront être organisés pour les candidats à cette fonction. Si l'armature de l'éducation populaire doit être formée par le personnel enseignant à tous ses degrés, elle devra également s'assurer la collaboration de toutes les organisations, publiques ou privées, dont le but est culturel : associations pour la connaissance du milieu historique ou naturel, pour le développement des arts et de la littérature.

Ainsi l'éducation populaire sera un ferment du progrès intellectuel, technique, esthétique non seulement pour les individus, mais pour la collectivité.

La mention de l'éducation populaire occupe dans le rapport, sinon exactement la dernière section comme c'était le cas dans le Congrès du SNI en 1937, du moins sa dernière section substantielle, avant celle consacrée aux délais d'application. Que le post-scolaire figure après les sections consacrées à l'École peut paraître logique, mais la signification de cette position est ambiguë. Celle-ci peut constituer une relégation à un statut annexe ; et la définition qui ouvre la section irait dans ce sens. La réactivation du figement post-scolaire doit en effet se faire sous forme d'un rappel (« l'éducation populaire n'est pas seulement l'éducation pour tous », cf l'encadré pour le texte de la section), qui est en substance un memento : « n'oublions pas l'éducation des adultes. » Mais cet addendum peut aussi passer pour un couronnement – et de fait tout le reste de la section vise à présenter les œuvres post-scolaires comme le summum, non tant du système scolaire qui vient d'être exposé que de la carrière d'enseignant comme le plan la réinvente. Le caractère consensuel de l'« éducation populaire », au lendemain de l'Occupation, est en effet utilisé comme argument pour convaincre les maîtres ou leur représentants d'accepter une réforme qui bouleverse l'ordre primaire comme l'ordre secondaire. Ce point, qui à notre connaissance n'a jamais vraiment été analysé par les nombreux travaux sur le plan Langevin-Wallon, mérite qu'on s'y arrête.

La commission commence en effet par affirmer, sans risque d'être contredite, l'importance toujours accrue des transformations culturelles ; et, de façon tout aussi consensuelle, la menace que fait peser ce changement perpétuel sur la cohésion intergénérationnelle de la nation. Puis une apparente digression, elle aussi sans risque, souligne la nécessité de mettre en œuvre des méthodes spécifiques à l'éducation des adultes. Pour assurer son rôle de transmission des innovations culturelles, l'éducation populaire doit à la fois être une offre éducative de masse, quadrillant le territoire comme l'École même, et demeurer en lien avec les individus chargés de cette innovation.

Par la première exigence, ce ne sont plus seulement les ex-instituteurs primaires mais tous les enseignants, membres désormais d'un même corps, qui se voient sollicités : les « maîtres répandus dans les campagnes et les villes » désignent implicitement d'une part les actuels instituteurs du primaire, encore largement rural dans sa réalité et plus encore dans son imaginaire, et d'autre part les professeurs du secondaire, exclusivement urbain. Quant à la seconde exigence, elle affirme que ce sont non seulement les universitaires, producteurs et commentateurs de l'innovation culturelle, qui sont appelés à collaborer, mais aussi les enseignants des Écoles normales, spécialistes non du fond des transformations culturelles contemporaines mais des manières de rendre celles-ci accessibles. C'est là que l'apparente digression sur l'existence de méthodes spécifiques à l'éducation des adultes s'avère nécessaire : puisque maîtres de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire devront collaborer, quelle meilleure base pour cette collaboration que le fait de s'être déjà côtoyés à l'occasion de la formation des premiers par les seconds ? C'est le point essentiel de l'argumentation : si l'éducation des adultes est

tenue pour une cause nécessaire, alors la fusion de la formation des corps enseignants primaires et secondaires doit être acceptée.

Toute la suite vise à compenser ce que cette conclusion peut avoir de déroutant et d'inquiétant pour les enseignants – ceux du secondaire, que la réforme proposée blesse dans leur dignité et qui s'alarment de la baisse de niveau imputée à l'extension de la scolarité obligatoire⁴¹⁶, mais aussi ceux du primaire, qui peuvent craindre que l'accès au baccalauréat et à la licence incitent les aspirants instituteurs à reconverter leur capital scolaire dans des carrières plus attractives⁴¹⁷. Pour déminer ces préventions, la commission procède ici en trois temps : donner un aperçu des satisfactions individuelles que pourront retirer les maîtres du temps qu'ils consacreront à l'éducation populaire ; garantir qu'ils pourront se consacrer pleinement à celle-ci à certains moments de leur carrière ; et enfin dénégation du caractère égoïste de cette satisfaction, censée au contraire servir l'intérêt culturel général.

Premièrement, en revenant régulièrement enrichir leurs méthodes à l'École normale et leurs savoirs à l'Université, les maîtres pourront les réinvestir dans un statut de médiateur culturel local – comme souvent les instituteurs – mais aussi dans des activités d'animation culturelle d'ampleur « nationale ou mondiale », donc plus légitimes et plus à même de séduire les enseignants spécialisés du futur-ex-secondaire. Du reste, « cette énumération n'a rien de limitatif » : il s'agit à l'évidence de flatter les ambitions intellectuelles individuelles.

Encore faut-il, deuxièmement, avoir le temps de se consacrer à celles-ci : le texte, dans la lignée de propositions d'avant-guerre elles-mêmes ancrées dans le constat de la surcharge de travail des enseignants (leitmotiv des rapports d'Édouard Petit), passe donc aux nécessaires allègements de charge, voire aux délégations complètes. Celles-ci seront « à temps », non à vie : garantie que beaucoup de maîtres, sinon tous, pourront y accéder à un moment ou un autre de leur carrière. Il s'agit explicitement de prévenir l'ennui chez les enseignants : la crise des recrutements que laisse redouter, d'une part la dégradation symbolique de l'enseignement du secondaire rendu plus largement accessible, d'autre part la possibilité de perte de vocation chez les enseignants du primaire, est ainsi conjurée par la promesse d'un peu de variété dans une carrière souvent reconnue comme routinière. La référence aux « stages d'information » semblerait oiseuse, si on ne la considérait pas comme une anticipation ou un succédané de la délégation que l'on fait miroiter – le terme même de « candidat » suggère que, malgré la limitation dans le temps des délégations, celles-ci ne seront pas accessibles à tous, mais celui de « stage » annonce

⁴¹⁶ Baisse de niveau toujours-déjà invoquée, comme le notent ironiquement Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET dans *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, éd. du Seuil, 1989.

⁴¹⁷ Souci attesté dans les travaux de la commission, et qui rappelle le déclin des vocations qu'entraîne dans les petits séminaires les équivalences que celui-ci propose avec l'enseignement secondaire – cf Charles SUAUD, *La Vocation : conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, éd. de Minuit, 1978.

déjà (à l'époque où se développent les stages d'éducation populaire du ministère) une rupture ouverte à tous dans le quotidien.

L'éducation populaire est donc surtout là pour réenchanter le métier d'enseignant, raison pour laquelle la position traditionnellement postscolaire sur la relation aux autres organisations doit être maintenue : le personnel enseignant forme « l'armature » autour de laquelle s'agrège la collaboration des œuvres publiques (collectivités) ou privées (associations) « dont le but est culturel » – précision qui, selon les interprétations, suggère que pourront être incluses ou exclues les organisations confessionnelles (le plan est quasi-muet sur l'épineuse question laïque : André Basdevant a en a opportunément chargé une autre commission, présidée par André Philip) et politiques (donc notamment les organisations proches du PCF : les communistes sont nombreux dans la commission). La contribution directe des maîtres et leur travail de coordination des initiatives extérieures constituent, pour finir, « un ferment du progrès intellectuel, technique, esthétique, non seulement pour les individus, mais pour la collectivité » : affirmation très vague, caractéristique à la fois d'une tension entre espoirs d'émancipation collective et méritocratie individualiste (les membres de la commission, comme leurs soutiens possibles, sont des républicains d'affinité socialiste ou communiste), mais aussi, au terme de l'argumentation, de l'affirmation d'une position du maître symboliquement enviable : ses sacrifices à la réussite des élèves (ici les adultes), non seulement sont compensées par les satisfactions individuelles nouvelles qu'ouvrent les tâches d'éducation populaire, mais ces satisfactions légitimement égoïstes sont elles-mêmes rachetées, si besoin est, par leur convergence mécanique avec le progrès culturel commun ; or celui-ci ne peut dépasser la somme des promotions individuelles que si c'est l'innovation elle-même qui profite du processus. En filigrane, et de manière inévitablement peu déterminée, la section s'achève donc sur la promesse de faire participer les maîtres aux progrès des champs de production culturelle, de gommer quelque peu la différence entre producteurs et médiateurs, *auctores* et *lectores* ; comme si la commission avait su anticiper la disqualification symbolique des enseignants – surtout des professeurs –, elle cherche à la prévenir en incluant dans leurs tâches celles qui feront plus tard l'objet de « métiers de la culture » autonomes.

Le plan n'est donc pas loin de suggérer que l'éducation populaire est une tâche préférable à toutes les autres dans le métier d'enseignant – et le refus d'attribuer des délégations à vie signale assez bien que les bénéficiaires d'une décharge seront peu tentés de retourner devant une classe. Ce point devrait être pris en compte s'il s'agissait d'écrire l'histoire des reconversions d'enseignants et du refus de la cette carrière : à partir du moment où l'appel au sacrifice⁴¹⁸ est remplacé par la valorisation des marges du

⁴¹⁸ Il faudrait faire l'histoire de l'abandon progressif de la rhétorique sacerdotale du « sacrifice » enseignant, laquelle hantait les discours des débuts de la Troisième République : celle-ci, tout en revalorisant la situation matérielle et morale souvent misérable des instituteurs, devait s'appuyer sur leur « dévouement » et leur « vocation » à la fois par souci d'économie et

travail, le risque est grand que ces marges s'autonomisent en métiers nouveaux, débarrassées de l'ennui, voire de la souffrance, de la classe *stricto sensu* – bref, dans les termes de Hughes du « sale boulot »⁴¹⁹. Dans l'esprit du rapport, les choses ne sont évidemment pas si simples, notamment parce que l'innovation pédagogique était aussi censée, aux côtés des délégations au profit de l'éducation populaire, réenchanter le quotidien enseignant. Mais dans les faits, le maintien de la division entre instituteurs-professeurs des écoles et enseignants du secondaire et la faiblesse de l'innovation pédagogique ont obéré ces autres possibilités, ouvrant la voie (à des rythmes différents selon les niveaux d'enseignement) à la fuite (évitement en amont, reconversion) dans les métiers culturels nouveaux – animation, éducation spécialisée, gestion culturelle, formation des adultes...

La pastorale scolaire, en somme, devait non seulement s'étendre aux adultes pour que ses agents acceptent qu'elle change profondément en son cœur même (école unique), mais aussi, réciproquement, changer en son cœur (innovation pédagogique) pour s'étendre au temps extrascolaire sans se déliter en métiers autonomes. Un tel cercle ne pouvait s'amorcer qu'au prix d'une forte volonté politique. Celle-ci, on le sait, fit complètement défaut en 1947. Antoine Prost a énuméré les conditions de cet échec : résistances dans le monde enseignant, aussi bien primaire (sur les Écoles normales et l'enseignement agricole) que secondaire (sur la place du latin), contexte économique défavorable et, surtout, absence de soutien de la part des deux grands alliés possibles. À l'indifférence des socialistes répond la méfiance des communistes qui viennent de quitter le gouvernement – ceux-ci, malgré la présence de sept des leurs dans la commission, dont Wallon et feu Langevin, sont réticents au sacrifice des humanités classiques et franchement hostiles à une problématique pédagogique qui ferait passer le mode d'enseignement avant son contenu et lui attribuerait une valeur intrinsèquement progressiste même

pour combattre un argument des adversaires catholiques, selon lequel seule la religion (statut ecclésiastique ou du moins dévotion profonde) permettrait de supporter l'ingratitude de la tâche (*cf supra*, par exemple, le discours de Thiers repris par Dupanloup). Pour se limiter à l'organisation des œuvres post-scolaires, il est remarquable que le rapport Durry de 1944, auquel le rapport Langevin-Wallon doit beaucoup, présente encore celles-ci comme une exigence au regard de laquelle les enseignants doivent faire preuve d'initiative et s'extirper d'une routine trop confortable ; du reste, ajoute le rapport, les enseignants doivent surtout s'appuyer, au moins dans un premier temps, sur l'« essaim de bonnes volontés » qui existe déjà autour de l'École. Ici, l'investissement des enseignants dans les œuvres post-scolaires relève donc encore de l'injonction – contradictoire – à un devoir d'affranchissement à l'égard des strictes obligations professionnelles, et non d'un moyen de revaloriser une carrière décevante. Pour cela le rapport Durry compte en revanche sur un « assouplissement des carrières pédagogiques » (section 23) et surtout sur une revalorisation des traitements (section 24). Le plan Langevin-Wallon conserve ces leviers, mais le fait qu'il s'achève sur une revalorisation essentiellement symbolique trahit peut-être la conscience, en 1947, des difficultés à contourner, respectivement, les difficultés budgétaires et la rigidité des barrières statutaires : faute d'espérer rendre la carrière significativement plus lucrative ou moins répétitive dans ses tâches fondamentales, reste la possibilité de convertir en gratifications symboliques les activités annexes qui passaient il y a peu encore pour le fait d'un volontariat quasi-obligatoire.

⁴¹⁹ Everett C. HUGHES, *Le regard sociologique : essais choisis*, Paris, EHESS, 1996.

dans le système capitaliste⁴²⁰. Les conditions ne seront jamais réunies par la suite et la réalisation du plan se limitera principalement à la réalisation formelle de l'« École unique » (exception faite de l'enseignement supérieur, devenu plus profondément dualiste sur le fond *et* sur la forme), à l'exclusion de l'*aggiornamento* pédagogique.

1.1.2.2. Parenthèse : l'éducation populaire dans la « liturgie » Langevin-Wallon : usages associatifs, périscolaires et scolaires

Ouvrons ici une parenthèse sur la postérité du traitement que réserve le rapport Langevin-Wallon à l'éducation populaire. L'échec précoce du rapport et sa réalisation toujours incomplète et ambiguë contribuent fortement, on le sait, à en faire une « référence quasi-liturgique » (Antoine Prost). Analyser en détail l'ensemble de cette liturgie n'entre pas dans notre propos⁴²¹ : dans celle-ci, seules les références au rapport en matière d'éducation populaire nous intéressent. Produit dans une phase de relatif consensus autour de l'importance de l'investissement public en matière d'encadrement culturel extrascolaire, le rapport Langevin-Wallon se raccrochait à celui-ci pour réenchanter le métier d'enseignant ; lorsque la catégorie d'éducation populaire et les positions qui y sont attachées apparaissent comme moribondes, leurs promoteurs peuvent exhumer le rapport – ou plutôt se greffer sur sa régulière célébration – pour rappeler l'importance de la catégorie. Mais le raisonnement du rapport ne peut pas être repris tel quel de nos jours : les défenseurs de l'éducation populaire, même issus de l'Éducation nationale, ont trop œuvré pour la spécialisation et la professionnalisation de la vie associative pour réclamer que leurs (anciens) collègues enseignants constituent l'armature de l'éducation populaire. Il leur faut donc s'arranger avec la lettre de la section VII du plan au nom de son esprit, voire de son seul titre. Contentons-nous de trois exemples des arrangements que pratiquent les défenseurs de l'éducation populaire lorsqu'ils veulent s'appuyer sur le caractère « sacré » du plan Langevin-Wallon. Ces trois options s'organisent selon le statut qu'elles confèrent à l'éducation populaire à l'égard du système scolaire : porte de sortie pour certains enseignants, filet de sécurité pour les élèves en difficulté ou enfin élément qu'on rêve de réintégrer au cœur de l'École – les positions les plus entièrement

⁴²⁰ Antoine PROST, « Une réforme morte-née : le plan Langevin-Wallon », article cité. Dans le même volume, Bruno POUCKET (« La réception du plan Langevin-Wallon dans l'enseignement catholique », p. 121-135) montre que certaines franges de l'enseignement catholique ont, à l'inverse du PCF, accueilli assez favorablement les propositions pédagogiques – les désaccords portant évidemment sur le rôle de l'État et la place réservée aux écoles confessionnelles. Pour un aperçu synthétique de ce qui a été ou non réalisé du plan, et dans quel esprit, soixante ans plus tard, voir François DUBET, « Que reste-t-il du plan Langevin-Wallon », in *Le Rapport Langevin Wallon, op. cit.*, p. 111-127.

⁴²¹ On trouvera des éléments de cette analyse dans des travaux de Claude LELIÈVRE : « Le plan Langevin-Wallon, mythe ou réalité », *Cahiers d'histoire Anbois*, mai-juin 1997 ; et « Le plan Langevin-Wallon et son actualité », p. 271-276 in François CADILHON, Michel COMBET et Marguerite FIGEAC-MONTHUS (dir.), *Construire l'éducation : de l'Ancien Régime à nos jours*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2009.

extérieures à l'École n'ayant évidemment, quant à elles, aucune chance d'être représentées dans les discours célébrant la mémoire du plan Langevin-Wallon.

Le premier cas de figure consiste à retenir de ce dernier son insistance sur l'importance des mises à disposition d'enseignants, mais sans mentionner leur limitation dans le temps : qu'il s'agisse d'un oubli ou d'une omission délibérée, ce détail permet objectivement de soutenir l'accès d'enseignants non plus seulement à une parenthèse culturelle mais à une deuxième carrière associative, quasi-définitive. Ainsi, lors du colloque organisée par *La Pensée* pour les cinquante ans du Plan, Francine Best, qui doit attendre la fin d'une session sur « École et vie sociale » pour rappeler l'existence de la section VII du plan et en tirer, outre la valorisation générale du « concept » d'éducation populaire, une conclusion ambiguë sur la nécessité de « militants *permanents* [le terme est souligné], qui soient des enseignants mis à disposition de cette mission ». Dans cette perspective, l'École ne représente à la limite qu'un réservoir de personnels, relativement préservés des conséquences de leur changement d'affectation, qu'elles soient symboliques (reproche ou auto-accusation de trahison démissionnaire) et économiques (risque de perdre le statut). De son côté, l'éducation populaire représente une promotion interne qualitative (à la différence de l'agrégation interne, réservée aux certifiés dont elle modifie surtout la charge de travail et la rémunération) dans une carrière qui en manque singulièrement, et ce aux côtés de l'enseignement en classes préparatoires, des détachements dans l'enseignement supérieur ou dans d'autres administrations, de l'inspection, de la permanence syndicale ou – marginalement – de la recherche pédagogique. La trajectoire de Francine Best illustre d'ailleurs ce parcours vécu comme parfaitement rectiligne : issue d'une lignée d'instituteurs et d'institutrices, élevée « dans le culte des Écoles normales », militante des Céméa, agrégée de philosophie, directrice d'Écoles normales partisane des rapprochements entre celles-ci et l'Université, elle est ensuite directrice de l'Institut national de recherche pédagogique de 1982 à 1988⁴²². Pas plus que cette « ligne droite »⁴²³, les mises à disposition dans une association d'éducation populaire, vues de l'intérieur, ne peuvent s'interpréter en règle générale comme des reconversions opportunistes, mais bien comme des prolongements d'une vocation enseignante. Toutefois, l'ambiguïté sur la durée de ce prolongement, là où le plan Langevin-Wallon précise qu'il doit rester limité dans le temps, atteste de la difficulté de nombreux enseignants concernés à s'imaginer « retourner devant une classe » – difficulté qui va sans doute croissant à mesure que décline symboliquement et matériellement le statut d'enseignant, au collège en particulier. Un travail systématique sur les différentes reconversions internes montrerait vraisemblablement une perception de plus en plus désabusée et cynique de ce qu'il faut bien nommer, d'un point de vue délibérément extérieur et critique cette fois, une logique bureaucratique.

⁴²² « Entretien avec Francine Best », *Recherche et Formation*, n°8, octobre 1990, p. 73-84.

⁴²³ *Ibid.*

Une deuxième position, intermédiaire, cherche à concilier l'ancrage scolaire de l'éducation populaire avec le statut objectif de celle-ci – celui d'un ensemble d'entreprises associatives. Compenser par l'encadrement périscolaire les lacunes de l'éducation scolaire et familiale : durant le même colloque commémoratif de 1997, Éric Favey, au nom de la LDE, traite exclusivement de cette question. Ce glissement enregistre la perte de la foi en l'École pour compenser à elle seule les différences de dispositions culturelles héritées – foi qui dans le rapport Langevin-Wallon reposait soit sur la méconnaissance de la puissance des héritages culturels, soit sur la confiance en l'innovation pédagogique pour neutraliser celle-ci⁴²⁴.

Un troisième usage, tout entier du côté de l'École celui-ci, consiste à réaffirmer le lien entre celle-ci et l'éducation populaire dans des termes proches du Projet – ce qui suppose, par volontarisme conscient et non par méconnaissance des transformations du contexte, d'en appeler à des objectifs vagues et lointains plus qu'à des moyens précis. Ainsi de Philippe Meirieu dans un commentaire d'une réédition du Rapport :

« Il faut, enfin, revenir au plan Langevin-Wallon pour mesurer tout ce que nous avons perdu en laissant se distendre les liens entre l'Éducation nationale et « l'éducation populaire ». Et tout ce que nous aurions à gagner à les retisser : que chaque enseignant, comme le souhaitait Condorcet, soit un véritable vecteur de culture, engagé auprès de ses élèves comme dans la vie sociale de son quartier et de son pays. Que toutes les écoles, tous les collèges, tous les lycées soient des « foyers de culture » ouverts, bien au-delà des horaires scolaires, à toute la population. Gageons d'ailleurs que, s'il en était ainsi, les élèves regarderaient l'école autrement et s'y rendraient dans un tout autre esprit⁴²⁵. »

Si Meirieu en appelle à l'engagement des enseignants en-dehors de leur classes, c'est sans mentionner les moyens proposés par Langevin, que l'institutionnalisation sous des formes extrascolaires voire anti-scolaires des catégories de culture et d'animation socioculturelle ont rendu fort improbables ; s'il reprend la métaphore du « foyer de culture », c'est en la déplaçant depuis les lieux envisagés pour la formation des maîtres (Écoles normales et Universités) à tous les établissements scolaires : revendication maximaliste qui permet de laisser de côté le fait que la formation des enseignants n'a jamais pris une tournure appropriée à cette extension de leur tâche. C'est l'enjeu symbolique que représente la filiation avec le Plan, depuis la position d'avocat du réformisme pédagogique qu'occupe Meirieu dans le débat public, qui justifie cet essaimage de formules dont le

⁴²⁴ Sur l'engagement des structures d'éducation populaire dans l'accompagnement scolaire, cf Dominique GLASMAN, *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 2001, chap. 3.

⁴²⁵ Philippe MEIRIEU, « "Tout a été dit. Tout reste à faire." » in *Le Rapport Langevin Wallon, op. cit.*, p. 109-111 pour cet extrait.

contenu initial est passé sous silence⁴²⁶.

1.2.2.3. *La Ligue de l'enseignement et la défense du territoire périscolaire*

Si le plan Langevin-Wallon avait été appliqué, il eût logiquement exigé au sein de l'Éducation nationale une administration de l'éducation populaire spécifique, autonome à l'égard du premier degré. Nous traiterons par la suite de la DMJEP à l'œuvre entre 1944 et 1947 : celle-ci apparaît moins comme l'administration spécifique qu'impliquait le projet Langevin-Wallon que comme le lieu d'une transition entre le modèle périscolaire et un modèle cogestionnaire encore en gestation. En réalité, à la même période, c'est bien la LDE qui peut revendiquer, et du reste revendique effectivement, le statut de quasi-direction du ministère de l'Éducation nationale, externalisée sous forme associative. De cette position découle une ambiguïté fondamentale : défendre d'un côté, sur le fond et par la forme même des discours, l'ancrage scolaire de l'éducation populaire contre toute appropriation extérieure exagérément autonomiste, de l'autre veiller à ce qu'aucune administration étatique, même au sein du ministère, ne conteste à la LDE son statut de direction administrative de fait.

Les organisations laïques para-scolaires ne se limitent pas, bien sûr, à la LDE ; mais la position centrale et historique qu'occupe celle-ci et qu'elle ne manque jamais de souligner font de sa revue mensuelle, *L'Action laïque*, un point d'observation privilégié pour mesurer la place de l'« éducation populaire » dans les discours de telles organisations. On a vu qu'avant la guerre, la revue n'avait accordé presque aucune place à la formule ; dès la Libération, au contraire, les nombreux articles qu'elle lui consacre reflète l'importance que revêt celle-ci pour la LDE, à tel point que, pour la première fois depuis la campagne postscolaire des années 1890, l'« éducation populaire » représente, avec la cause laïque *stricto sensu*, le mot d'ordre privilégié de la Ligue, plus général et transversal que les causes portées par les organisations extérieures qui lui sont liées (Francas, CEMEA, MLAJ... à l'exception évidemment, on y viendra, de PEC) ou par ses propres subdivisions spécialisées (les UFOS). Toutes les autres organisations laïques sont en situation de déléguer à la Ligue le discours général sur l'éducation populaire. Ainsi, le SNI, pourtant organisateur du congrès de 1937, ne se réfère-t-il quasiment jamais, dans *L'École libératrice*, à l'éducation populaire entre la Libération et 1948, période où la formule est pourtant d'usage le plus courant : seul le titre d'un article de 1946 contient l'expression, mais précisément pour désigner la Ligue comme une ressource spécialisée en la matière⁴²⁷. Toutefois, l'investissement de la Ligue dans la formule « éducation populaire » ou son quasi-synonyme « culture

⁴²⁶ On note aussi la double référence à Condorcet et Langevin-Wallon, somme toute logique au croisement de deux liturgies – sur la célébration de Condorcet en fondateur de l'éducation populaire, cf *infra*.

⁴²⁷ P. MÉNARD, « La Ligue française de l'enseignement est au service des instituteurs et de l'éducation populaire », *L'École libératrice*, nouvelle série, n°18, 10 juin 1946, p. 177-178. Nous nous sommes limités, pour approcher le discours du SNI à *L'École libératrice* dans l'immédiate après-guerre.

populaire » ne dure pas plus que celui de l'État *stricto sensu* : dès le printemps 1948, les références, si elles ne disparaissent pas totalement de *L'Action laïque*, sont limitées à des usages marginaux ou défensifs par rapport aux manquements ou aux empiètements de tel ou tel secteur administratif. Ce mélange d'alignement sur la chronologie du vocabulaire d'État et de mise en scène d'un désaccord est à verser au dossier de la critique de l'opposition formaliste entre « État » et « société civile » : dans son discours – et, on le sait, dans son personnel – la Ligue se présente bien moins comme un organisme indépendant que comme un groupe mobilisé dans le champ étatique même, et l'affichage de ses récriminations à l'endroit de « l'État », qui suppose l'extériorité à celui-ci, ne fait que dissimuler son appartenance profonde à « l'Éducation nationale » – dissimulation dont il faut toutefois, non dénoncer, mais comprendre la nécessité.

Mais revenons au début de la période. Dès sa refondation à la Libération, la LDE investit très fortement les formules « culture populaire » et « éducation populaire », qu'elle traite alors comme de quasi-synonymes – ou du moins les raisons présidant à l'usage de l'une ou de l'autre expressions, qu'on peut tenir pour des variantes de la même formule, n'apparaît pas ici clairement, contrairement à ce qu'on verra dans le discours de Peuple et Culture. Les deux premiers directeurs des Mouvements de Jeunesse et de l'Éducation Populaire, Jean Guéhenno et Albert Châtelet, prennent respectivement la parole au conseil général des 13-14 juin 1945 puis au 56^e congrès, le premier depuis la dissolution (15-29 septembre 1945, Paris). Ce congrès de refondation étudie même « le problème de la culture populaire » à partir d'un rapport de Claude Bellanger (1910-1918)⁴²⁸. Ce dernier cumule, pour tenir ce rôle, trois légitimités. La première est interne à l'organisation : secrétaire général administratif adjoint puis titulaire de la LDE entre 1936 et 1939, il s'est aussi employé, avec Albert Bayet, à constituer un bureau clandestin de la Ligue au début de 1944, effaçant en partie les tentatives collaborationnistes du Cercle parisien. Légitimité résistante ensuite, incontournable à cette date : il est cofondateur du groupe « Maintenir », membre du Comité directeur de l'Organisation civile et militaire, et a connu plusieurs mois de prison à Fresnes au côté de martyrs de la Résistance enseignante comme René Paty et Georges Lapierre, arrêtés comme lui le 2 mars 1942. C'est enfin un journaliste et patron de presse, membre du bureau permanent de la Fédération nationale de la presse clandestine puis cofondateur et directeur général du *Parisien libéré*. En faisant évoquer la « culture populaire » par ce qu'il était courant de nommer un « ami de l'École publique » plutôt qu'à un enseignant de métier, néanmoins membre de la LDE et incarnation de la légitimité résistante de la Ligue (incertaine, on l'a dit), celle-ci prévient toute accusation de corporatisme scolaire tout en garantissant, dans l'effervescence de la réédification matérielle et morale, que la tradition scolaire sera bien défendue. À la suite du rapport, dans les conclusions du

⁴²⁸ Claude BELLANGER, « Le problème de la culture populaire », *L'Action laïque*, n°77, décembre 1945, p. 1-8. Les éléments biographiques sont tirés de sa notice du dictionnaire Maitron, due à Gilles MORIN.

congrès, la LDE affirme d'abord sa légitimité historique en

« se félicit[ant] de voir que les efforts poursuivis par les œuvres laïques durant tant d'années, que les idées si longtemps défendues par ses militants sur le plan de la culture populaire, de l'émancipation de l'homme, participant enfin pleinement à une civilisation neuve, sans distinction de classe sociale, trouvent aujourd'hui un large écho. »

Puis les conclusions se tournent d'abord vers l'État, auquel est demandé « la création et le développement du "domaine" de la jeunesse et des loisirs éducatifs » (les guillemets, trahissent un embarras bien connu à nommer comme secteur une ambition culturelle qui semble devoir déborder toute classification administrative, et à tout le moins ne constituent pas encore une catégorie bien établie), la formation de « techniciens de la culture populaire » et le « soutien des initiatives privées » mais uniquement celles « s'inspirant de l'esprit démocratique et laïque », « et, en premier lieu, des œuvres groupées au sein de la Ligue Française de l'Enseignement ». Ensuite seulement, la LDE affirme ses objectifs propres : développer ses œuvres périscolaires et post-scolaires (celles-ci articulant l'appartenance à une « culture nationale commune » et l'ancrage dans « les milieux de vie normale de chacun »), contribuer à une politique de l'offre artistique légitime (« diffusion de la vraie culture »), agir pour l'éducation dans l'armée et créer des « centres de vue culturelle et éducative » partout en France⁴²⁹.

Tous ces éléments sont exemplaire du discours de la LDE d'après-guerre sur l'éducation populaire. Mais le document le plus remarquable dans ce domaine est probablement le questionnaire préparatoire à un des deux sujets qui occupent le 58^e Congrès (Angers, 23-28 juillet 1947), « l'organisation de la culture populaire ». Le rapport est confiée à Madeleine Lagrange, veuve de Léo Lagrange, compagne de l'activité d'avocat puis de l'action politique de celui-ci, députée à la 1^{ère} assemblée constituante de 1945-1946 et magistrate⁴³⁰. Madeleine Lagrange jouit d'une triple légitimité comparable à celle de Claude Bellanger deux ans plus tôt : en matière d'organisation des loisirs bien sûr, mais aussi de lutte patriotique et antifasciste (Léo Lagrange, non mobilisable mais engagé volontaire, tombe en juin 1940) et par sa carrière extérieure à l'Éducation nationale. En termes de thèses et de positions, le contenu du rapport lui-même n'excède guère celui du questionnaire préparatoire. D'abord parce que celui-ci impose problématiques et réponses à ses lecteurs ; mais surtout parce que ce caractère directif passe précisément par une rhétorique d'examen scolaire familière aux lecteurs-adhérents visés, rhétorique plus caractéristique et efficace encore que des prises de position substantielles. Au-delà de quelques questions visant effectivement à recueillir des expériences et des données sur les œuvres existantes, la forme scolaire des questions invite en effet à autant de dissertations philosophico-pédagogiques et renvoie chaque contributeur potentiel au Lycée ou, plus probablement, à l'École normale d'instituteurs.

⁴²⁹ *Ibid.*, p. 9-10

⁴³⁰ Cf sa notice dans le dictionnaire Maitron par Justinien RAYMOND.

Par elle-même, cette forme se veut rassurante sur l'adéquation de l'univers scolaire à un problème qui, par définition, menace de dépasser les frontières de celui-ci. Elle se décline d'abord en pures et simples demande d'assentiment argumenté (tournures interro-négatives), sur la définition de la Culture Populaire et les partages notionnels pré-établis (les termes en gras sont dans le texte d'origine) :

3° À votre avis, la Culture Populaire n'est-elle pas une culture qui au lieu d'être le privilège de quelques-uns devient le patrimoine du plus grand nombre ?

4° Sous peine de tâtonnements ou d'erreurs, la Culture Populaire doit être guidée par quelques idées générales : quelle différence mettez-vous entre Éducation, Enseignement, Culture ?

5° Il est indispensable que l'homme d'aujourd'hui acquière des connaissances toujours plus étendues pour vivre dans le monde moderne ; mais l'essentiel d'une vraie culture n'est-il pas dans le développement physique, manuel, intellectuel, moral de chacun ? (...)

7° Estimez-vous que la Culture réside dans l'acquisition de sentiments, de jugements et de principes, ou bien estimez-vous que l'unité entre la pensée et l'action lui est essentielle ? Que penser d'une culture qui ne transformerait ni l'expression, ni l'action ?

Mais la formulation scolaire des questions sert aussi à poser des stéréotypes, dilemmes et couples d'exigences inconciliables, toutes superposables à un conflit entre légitimité culturelle et légitimité politique, et qui toutes sont censées être dépassées et résolues :

6° Développer seulement **l'esprit critique** risque de faire des dilettantes. Développer seulement **le sens de « l'engagement »** (c'est-à-dire de la participation à une action sociale) risque de faire des sectaires. Comment résolvez-vous cette antinomie ?

8° La culture ne doit-elle pas **aider chacun à trouver et à exprimer ce qu'il a de plus personnel** ? Mais peut-elle **abstraire l'homme du mouvement qui transforme le monde** ?

9° La Culture populaire n'est-elle pas à la fois dans **l'apport d'une culture traditionnelle** au peuple et dans la **création d'une culture nouvelle** par le peuple ? Comment l'entendez-vous ?

10° **Une culture sans liens avec les problèmes quotidiens** risque d'être abstraite. **Une culture sans ouverture sur la science, la philosophie ou l'art** risque d'être étriquée. Vos expériences ?

11° Dans un pays en reconstruction, est-il concevable qu'on puisse éliminer d'un enseignement populaire **les problèmes de la démocratie, de la France**, sous prétexte de « neutralité » ? D'autre part il est évident que nos œuvres doivent diffuser **une culture réellement démocratique qui ne soit pas partisane**. Avez-vous des expériences sur ce point ? Résultats ?

Dans leur contexte, ces alternatives traduisent vraisemblablement la tension interne à la Ligue et à ses membres entre la fidélité à un modèle républicain, progressiste, méritocratique et culturellement légitimiste, d'une part, et la tentation de subordonner ces vertus à celles qu'incarne de façon quasi-hégémonique, au même moment, le Parti communiste – invention d'une culture nouvelle, collective, en

prise sur le monde, ordonnée vers la lutte, dédaigneuse des précautions et des coquetteries individualistes. Tension qui réside évidemment au cœur des trajectoires de nombreux enseignants originaires des classes populaires et aspirant à demeurer dans un rapport de communion asymétrique avec celles-ci, alors que va bientôt s'achever la parenthèse représentée par le Front populaire, la fraternité résistante et le tripartisme. À ces individus clivés, il est en somme demandé de fournir des « troisièmes parties » qui n'auront sans doute comme mérite que d'être posées comme possibles, *possibles parce que nécessaires* (selon un principe de logique modale intuitive : « il faut bien ») à des dissertations équilibrées. Conformisme dans la définition des termes et dépassement formel des apories : cette double dimension, ici rendue spectaculaire par le déclin qu'a connu depuis lors la culture scolaire à l'œuvre, va se retrouver de manière constante dans les étapes à venir de l'histoire de la formule. Du moment que l'État commence de délimiter une catégorie et les éléments de doctrine qui s'y attachent, les discours que cette validation suscite, s'ils n'envisagent pas la rupture, sont contraints à broder sur les contradictions qui traduisent les intérêts divergents investis à l'origine de la catégorie elle-même ; leur forme privilégiée sera donc celle de la *synthèse* : dissertation ici, histoire téléologique plus tard (voir plus loin l'*Histoire* de Bénigno Cacérès), débats sans conclusion où les désaccords « enrichissants » sont valorisés pour eux-mêmes, témoignages d'expériences dont l'unité se tire de celle (fût-elle simplement biologique) de l'individu qui s'y livre.

Ici, d'un côté la forme familièrement scolaire du questionnaire fait accepter le caractère soluble des dilemmes qu'il égrène, et de l'autre cette réassurance renforcent la confiance en la valeur des habitudes scolaires, et donc par métonymie des organisations qui y baignent entièrement. C'est ainsi que la fin du questionnaire, visant à affirmer le rôle central de la LDE dans l'organisation de la culture populaire, est renforcée par toute la structure du questionnaire. Au terme d'une série de requêtes d'adhésion irréfragables et d'apories forcément solubles, le lecteur visé – l'enseignant ou l'ami de l'École publique qu'il s'agit de mobiliser – peut difficilement refuser les suggestions corporatistes, y compris celles qui abandonnent carrément la forme interrogative :

30° Mouvements de Jeunesse. Institutions. État. (...) Quels sont à votre avis les limites et les rapports du secteur libre, du secteur subventionné, du secteur nationalisé : en d'autres termes, quel est le genre d'association qui ne doit pas être subventionné ? (Les Mouvements de jeunesse à idéal confessionnel ou politique?)

Celui qui doit l'être. (Les institutions d'éducation populaire qui fonctionnent sur les bases de l'école publique?)

De quelle manière et dans quelles limites estimez-vous que l'État puisse et doive par excellence intervenir. (Inspections ? prêts de locaux pour stages ? Etc...)

31° Les cadres de la culture populaire.

L'instituteur semble être le militant d'éducation populaire N°1 par excellence. Peut-il en général assurer seul l'éducation populaire ?

(...) Par la liberté de ses programmes, de ses méthodes établies sur les besoins réels du public populaire, et les exigences d'une vraie culture liée à la vie (sans diplômes), l'éducation populaire ne devrait-elle pas se placer de plus en plus à l'avant-garde de l'éducation nationale, comme les écoles maternelles ? (...)

En attendant l'ouverture de l'École Normale Spécialisée dans l'éducation populaire et l'entrée de la culture populaire dans le programme des Écoles Normales d'Instituteurs, ne devons-nous pas soutenir l'action d'organismes spécialisés, dans la qualification des moniteurs et instructeurs de l'éducation populaire? (par exemple : FFC, CEMEA, PEC)

(..) Ne pensez-vous pas que ces organisations techniques devraient être suivies, contrôlées, plus étroitement les les grandes associations d'usagers comme la Ligue, afin que le courant d'échanges soit ininterrompu entre ces mouvements de masse et l'organisme de qualification du personnel technique de l'éducation populaire ?

32° Moyens matériels (...) Enfin il est évident que cette lutte pour les conditions matérielles de l'éducation populaire est solidaire de la lutte pour la place de l'école laïque et de toute l'éducation nationale dans la nation.

Croyez-vous qu'un militant d'éducation populaire conséquent puisse dissocier son idéal, du combat pour le progrès de la démocratie et le redressement économique de la France ?

Le point 31, on le voit, mêle la bienveillance envers les nouveaux entrants de l'éducation populaire (PEC notamment) et le souci de conserver sur eux, *via* l'École, une certaine tutelle. Ce double aspect se retrouve dans plusieurs articles de *L'Action laïque*. La bienveillance domine jusqu'au printemps 1947, *via* des articles de L. Rousselle⁴³¹, R. Gauvain⁴³² et surtout Jean Palméro⁴³³. Jean Palméro (1912-1999), fils de cheminot, boursier d'État à la faculté des lettres d'Aix-en-Provence, est brièvement instituteur, mais ses études universitaires (il est docteur ès lettres) lui permettent d'être rapidement nommé inspecteur de l'enseignement primaire (il est inspecteur des mouvements de jeunesse en Dordogne au moment où paraissent ces articles), puis directeur d'écoles normales. Auteur de nombreux ouvrages, il présente un profil exceptionnellement universitaire pour un cadre de l'enseignement primaire, d'origine populaire de surcroît : cette particularité éclaire son soutien enthousiaste à une éducation populaire scientifiquement armée, qu'incarne alors PEC⁴³⁴. Palméro fait ainsi l'éloge du souci qu'entretient PEC d'armer

⁴³¹ L. ROUSSELLE, « Uriage : point de rencontre et point de départ », *L'Action laïque*, n°78, février 1946, p. 1-3.

⁴³² R. GAUVAIN, « Une technique de l'éducation populaire : l'entraînement mental », *L'Action laïque*, n°91, mars 1947, p. 1-2.

⁴³³ Jean PALMERO, « Les fondements positifs de l'éducation populaire », *L'Action laïque*, n°81, avril 1946, p. 1-3 ; « La psychologie appliquée au service de l'éducation populaire », *L'Action laïque*, n°83, juin 1946, p. 3-6.

⁴³⁴ Notice biographique sur le site de l'Assemblée nationale, <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/biographies/IVRepublique/palmero-jean-barthelemy-marius-17121912.asp>. Palméro fut en effet élu député de l'Ardèche en 1956 à la faveur de l'annulation de l'appareillement de listes adverses. Candidat à sa réélection en 1958, il fut très largement battu.

l'éducation populaire de méthodes scientifiques, permettant à des cadres soigneusement sélectionnés et formés de comprendre la culture populaire pour mieux la transformer⁴³⁵.

D'un autre côté, comme dans le questionnaire, la méfiance envers l'excès d'autonomie de l'éducation extrascolaire à l'égard de l'École et donc de la Ligue que revendique PEC anime les « Notes à propos de la Culture populaire » d'A. Lestage⁴³⁶. L'autonomisation des spécialistes de l'éducation post-scolaire à l'égard de l'École serait d'autant plus dommageable que, comme le souligne au passage le président de la Fédération des Foyers Ruraux, Max Brunerie, PEC ne connaît pas suffisamment le monde rural⁴³⁷.

Ce rappel de la nécessité de la tutelle scolaire n'est du reste que la variante bienveillante d'autres contre-feux plus virulents. Ainsi, les « Quelques remarques sur l'organisation de la Culture Populaire » d'A. Davesne, en juin-juillet 1947, constituent un plaidoyer contre les velléités du ministère de la Population, qui a la tutelle des colonies de vacances, de substituer ses agents à ceux de l'Éducation nationale et de favoriser, comme l'avait fait Vichy (l'accusation est explicite), les mouvements catholiques⁴³⁸. De même, une déclaration adressée le 26 octobre par les principaux mouvements laïques (FEN, SNI, FCPE, LDE) proteste contre la proposition de loi Saint-Cyr sur l'enseignement post-scolaire agricole, qui ôterait au ministère de l'Éducation nationale son autorité sur ce secteur, ouvert par là-même à un pluralisme antilaïque⁴³⁹. C'est enfin pour protester contre les manquements ou les empiètements de l'administration Jeunesse et Sports – qui pourtant relève alors de l'Éducation nationale – que *L'Action laïque* évoque de nouveau l'éducation populaire en 1953-1954, après plusieurs années de complet silence : budget insuffisant⁴⁴⁰ ou menaces d'assumer directement des tâches d'éducation populaire jusque là assurées par la Ligue, sans égard pour la légitimité et l'expérience de celle-ci⁴⁴¹. Le discours de la LDE ne sort plus guère de ce double écueil, qui va se résoudre au milieu des années 1950 par l'adoption de la formule « éducation permanente » – nous y reviendrons.

Notons enfin que tous ces contre-feux sont logiquement confiés à des cadres de l'enseignement

⁴³⁵ Ces articles, qui n'engagent pas la LDE comme ses documents de congrès, présentent une des rares distinctions de l'époque entre éducation et culture populaires : la première est une méthode, la seconde un substrat. Il faudra attendre les années 1960, on le verra, pour que cette distinction soit communément acceptée.

⁴³⁶ A. LESTAGE, « Note à propos de la Culture populaire », *L'Action laïque*, n°92, avril 1947, p. 3-4

⁴³⁷ M. BRUNERIE, « L'éducation populaire à la campagne », *L'Action laïque*, n°91, mars 1947, p. 3-4.

⁴³⁸ A. DAVESNE, « Quelques remarques sur l'organisation de la Culture Populaire », *L'Action laïque*, n°94, juin-juillet 1947, p. 1-3.

⁴³⁹ M. GUYOMARD, « L'Enseignement post-scolaire agricole », *L'Action laïque*, n°159, novembre-décembre 1954, p. 9-11

⁴⁴⁰ J.-A. SENÈZE, « Le budget et les besoins de l'éducation populaire », *L'Action laïque*, n°159, novembre-décembre 1954, p. 7-8.

⁴⁴¹ « L'étatisme en matière d'éducation populaire est une ingratitude et une erreur », *L'Action laïque*, n°151, octobre 1953, p. 1.

primaire, de « purs » enseignants. André Davesne (1898-1978), fils d'un directeur d'EPS, est instituteur en Afrique noire avant-guerre, disciple de Freinet et auteur de manuels, et achève sa carrière comme inspecteur d'académie en Dordogne⁴⁴². Jean-Auguste Senèze (1883-1967), instituteur lui aussi, est avant-guerre membre de la commission administrative de la SFIO, secrétaire du SNI et responsable de la Fédération laïque du Puy-de-Dôme, puis après la guerre et la Résistance premier secrétaire général du SNI reconstitué, secrétaire général de la LDE en 1951 et vice-président en 1956, membre enfin de la commission Langevin-Wallon⁴⁴³. À l'opposé, si Jean Palméro est bien inspecteur d'académie, son enthousiasme pour le technicisme de PEC, quelque peu contradictoire avec la polyvalence traditionnelle de l'instituteur, s'explique volontiers par le contraste entre ses propres titres universitaires surdimensionnés et son origine ouvrière, plus conforme à sa carrière dans le premier degré.

Mais en attendant la promotion de l'« éducation permanente », il règne sur l'« éducation populaire » un silence quasi-complet – au regard de la profusion des trois années précédentes – à partir de l'été 1948. Aux quelques exceptions près déjà mentionnées, qui présentent un discours essentiellement défensif, ne s'ajoute que les rapides évocations de deux structures : une « commission de la Culture Populaire » créée à la suite du Congrès de 1947⁴⁴⁴ et la Ligue Internationale de l'enseignement, de l'éducation et de la culture populaire fondée la même année⁴⁴⁵. À partir de 1947, la formule est donc renvoyée dans deux directions : d'une part une coopération internationale relativement indépendante des enjeux nationaux mais d'autant plus maigre qu'elle présuppose une conception intransigeante, « à la française » pour le dire vite, de la laïcité ; d'autre part une spécialisation interne dans l'étude méthodologique et l'organisation de stages, qui lui font quitter le devant de la scène discursive – la Ligue, dans un geste familier à l'administration d'État *stricto sensu*, « se saisit » officiellement de l'éducation populaire en instituant une commission et à peu près dans le même temps s'en dessaisit comme bannière. Ce qui ne veut pas dire que l'institution de la commission « éducation populaire » soit un enterrement délibéré, à la façon des « comités Théodule » moqués par *Le Canard enchaîné*. D'abord parce que la logique de la commission, si elle implique ce risque, peut aussi déboucher, par le détour de d'un « rapport » empreint d'autorité scientifique, sur l'élévation au rang de problème durable ; et l'issue en l'occurrence est connue : au milieu des années 1950, on le verra, la Ligue consacre, non « l'éducation populaire » « l'éducation permanente » au point de l'intégrer dans sa titulature (« Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1967) – résultat ambigu, donc, dont il faudrait voir en détails la filiation effective avec les travaux de la commission « éducation populaire » de 1947. Ensuite et

⁴⁴² Notice biographique sur Wikipédia.

⁴⁴³ Brève notice sur le site de la loge « les enfants de Gergovie » à laquelle il appartenait : http://www.enfants-de-gergovie.fr/pageID_8322876.html

⁴⁴⁴ Cf les numéros de juillet 1948 et juin 1950 de *L'Action laïque*.

⁴⁴⁵ Cf le numéro de juin-juillet 1947.

surtout, parce que le geste de commissionner des experts de l'« éducation populaire » conserve à la Ligue sa neutralité de vocabulaire, c'est-à-dire sa conformité au vocabulaire d'État, qui représente un élément de son appartenance à l'État même. Ou du moins, la Ligue limite ses écarts lexicaux à mesure qu'elle se concentre, pour de nombreuses années, sur la cause laïque – elle-même « neutre » par sa définition indigène et parce que les corps de fonctionnaires de l'Éducation nationale ont intérêt à continuer de la croire telle. Des deux causes transversales dans *L'Action laïque* d'après-guerre, « culture populaire » et « laïcité », seule subsiste à ce niveau cette dernière. La description des « stages éducatifs » organisés par la commission de la Culture Populaire elle-même, tels que les présente une brochure livrée avec *L'Action laïque* en 1950, est d'ailleurs révélatrice : à des stages portant sur une « technique particulière » (vol à voile, théâtre...) s'ajoutent des stages portant sur un « aspect de cette culture populaire » (entendons le champ de compétence d'une des UFOS : cinéma éducateur, éducation artistique...) et enfin des stages consacrés aux « problèmes généraux de l'éducation populaire et de la propagande laïque ». Ces deux dernières catégories se qualifient donc comme objets de mobilisation de la Ligue toute entière. Mais dans le même temps, dans ce tableau, seule la « culture populaire » est réduite à une commission, à la position du reste incertaine par rapport aux puissantes UFOS : la propagande laïque est en revanche une préoccupation omniprésente. Et de fait, à partir de 1947 ou 1948, c'est largement au profit de la défense laïque que la catégorie de culture/éducation populaire s'efface presque entièrement des discours de la Ligue.

Non que, dans le même temps, l'offre d'encadrement des loisirs des jeunes et des adultes faiblisse – mais parallèlement au développement des Céméa (1937) et des Francas (1944), la spécialisation des organisations opérationnelles (Unions ou organisations autonomes) n'a fait que s'accroître, ne laissant à la LDE que son noyau scolaire et laïque, en-deçà même des acquis de la campagne post-scolaire des années 1890. Le fait que la Ligue ne se livre pas entièrement au vocabulaire « post-scolaire » atteste que les activités ainsi désignés ont acquis une ampleur et une spécialisation telles qu'il n'est plus possible de les confiner ainsi et qu'il n'appartient plus davantage à un discours généraliste de faire adopter « humaine » en lieu et place d'un « populaire » mis sous le boisseau par la Guerre froide. De sorte que l'abandon *sans substitution complète* de la « culture/éducation populaire » signe l'institutionnalisation silencieuse des pratiques d'encadrement extrascolaires : celles-ci sont de plus en plus le fait de mobilisations autonomes qui, quoique liées à la cause scolaire laïque, ne peuvent recevoir de la LDE une bannière unificatrice.

1.2.3. Le lieu d'un glissement inachevé : la direction des Mouvements de jeunesse et d'éducation populaire (1944-1948)

La LDE, on l'a dit, ne peut persister à parler d'éducation ou de culture populaire pendant les trois

années suivant la Libération que parce que la formule est alors entrée dans le lexique de l'État. Cette entrée se fait essentiellement par le biais de la direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire (DMJEP).

Résumons d'abord le parcours institutionnel, bref mais complexe, de la DMJEP. Celle-ci apparaît d'abord fin 1944 sous le nom de « direction de la Culture Populaire et des Mouvements de Jeunesse » au sein de direction générale de l'enseignement du ministère de l'Éducation nationale (René Capitant étant ministre), comme l'atteste une circulaire du premier directeur, Jean Guéhenno⁴⁴⁶. Elle reçoit son nom de direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire en décembre 1944. En juillet 1945, Jean Guéhenno est remplacé par Albert Châtelet. Le 24 juin 1946, la DMJEP passe de la direction générale de l'enseignement du MEN au Sous-secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports (Andrée Viennot), lui-même rattaché au MEN (Marcel-Edmond Naegelen). C'est dans ce cadre qu'Étienne Bécart succède à Albert Châtelet en août 1946, après un bref intérim de J. Gotteland. Toujours au sein de ce sous-secrétariat d'État, les services extérieurs de la DMJEP fusionnent avec ceux de la direction générale de l'Éducation Physique et des Sports (DGEPS) le 27 novembre 1946. La DMJEP demeure indépendante dans l'éphémère ministère de la Jeunesse, des Arts et des Lettres de Pierre Bourdan (janvier à octobre 1947). Elle relève ensuite du (sous-)secrétariat d'État à l'Enseignement technique, à la jeunesse et aux sports (André Morice), au sein duquel elle appartient à la DGEPS. Enfin, elle disparaît en tant que direction le 20 décembre 1948 lorsque la DGEPS est remplacée par la direction Générale de la Jeunesse et des Sports (DGJS) : l'« éducation populaire » est alors limitée à un bureau de cette DGJS.

La DMJEP fonctionne donc au moment même où se réunit la commission Langevin-Wallon et à ce titre peut sembler mettre en œuvre par avance une partie des recommandations de celle-ci. Jean Guéhenno, le premier directeur en titre, n'est-il pas membre de la commission ? Le rapport Langevin-Wallon comme la DMJEP ne succombent-ils pas au même moment et dans le même contexte politique – fin du tripartisme, entrée dans une atmosphère de Guerre Froide – et budgétaire ? Toutefois, la DMJEP n'est pas exactement l'incarnation anticipée du projet d'étatisation de l'éducation populaire *via* la transformation de la carrière enseignante, telle que la promeut le plan Langevin-Wallon ; ou du moins ne l'est-elle qu'à ses débuts et imparfaitement. La DMJEP constitue bien plutôt le lieu d'un *déplacement* depuis cette conception classiquement périscolaire, quoique réenchantée, vers une vision planificatrice et cogestionnaire de l'étatisation de l'éducation populaire, qui sera réellement mise en œuvre dans les années 1960.

Ce déplacement est plus exactement un *glissement*, au sens où l'origine de la direction n'est déjà plus

⁴⁴⁶ Guéhenno est nommé le 10 septembre 1944, la circulaire est datée du 13-15 novembre 1944. Sur l'histoire de la DMJEP, voir les *Cahiers de l'animation* (n° 57-58, décembre 1986) et surtout Marianne LASSUS, *Jeunesse et sports : l'invention d'un ministère (1928-1948)*, thèse de doctorat (histoire), Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, 2009.

tout à fait un projet traditionnellement périscolaire et où ce pas de côté, faute d'un terrain doctrinal et surtout sociologique stable, entraîne la substitution progressive du nouveau modèle – lequel du reste n'est pas pleinement atteint, faute de conditions politiques et sociologiques favorables. Ce glissement entre deux modèles d'étatisation sociologiquement stabilisés, c'est-à-dire que suffisamment d'agents eux-mêmes suffisamment dotés en capitaux étatiques ont intérêt à porter, peut en outre s'interpréter, on l'a dit, en termes de générations : entre celle de l'affaire Dreyfus, caractérisée par une foi inébranlable dans les vertus émancipatrices de la culture scolaire et celle de la Résistance et de la Libération qui met en avant le rôle régénérateur de la jeunesse et l'autonomie de celle-ci à l'égard de la tutelle étatique en général et enseignante en particulier, les acteurs principaux de l'éphémère DMJEP font figure d'autant de maillons intermédiaires.

1.2.3.1. Jean Guéhenno : un professeur à moitié ordinaire

Le fondateur de la DMJEP, Jean Guéhenno, quoique proche à bien des titres de ses aînés Langevin et Wallon, n'est en effet déjà plus un homme de leur génération, dont la socialisation politique remonte à l'époque de l'affaire Dreyfus et des Universités populaires⁴⁴⁷. Les expériences fondatrices de Guéhenno, selon l'auteur lui-même qui n'a cessé de les évoquer dans ses nombreux écrits autobiographiques (« J'ai le sentiment que tout était joué pour moi à vingt ans », écrit-il⁴⁴⁸), sont la grève de 1906-1907 et sa propre éviction du Lycée suite à la maladie de son père et à son échec à l'examen des bourses. Deux expériences ambiguës, l'une centrée sur l'autonomie de la résistance ouvrière mais également empreinte d'admiration pour le discours de Jaurès, qui était venu soutenir les ouvriers en grève, l'autre sur l'humiliation d'être ramené à l'établi, teintée de mépris envers les fils de famille incapables de profiter de l'éducation secondaire qui leur était garantie ; deux expériences qui mélangent donc le légitimisme politico-culturel et l'expérience ouvrière, mais en des proportions inverses, et entre lesquelles l'œuvre de Guéhenno s'emploie sans cesse à faire la suture, laquelle était encore donnée pour accessible, sinon acquise, dans les premiers moments des Universités populaires. Mais Guéhenno n'appartient pas davantage aux générations intellectuelles suivantes. Ancien combattant, il n'est pourtant ni un représentant de la « génération du feu » (en particulier, il n'a jamais publié le roman que la guerre lui a inspiré), ni un pacifiste jusqu'au boutiste (ses positions demeurent hésitantes entre le pacifisme inconditionnel et la résignation à la guerre antifasciste). Quoique Guéhenno soit par excellence un écrivain Front populaire, même celui-ci arrive pour lui trop tard pour être une expérience fondatrice. Certes, l'obsession de la fidélité au peuple et la tension entre pouvoirs émancipateurs et fonctions

⁴⁴⁷ Les études sur Jean Guéhenno sont récentes et assez peu nombreuses. Outre la thèse de Marianne Lassus, voir *Hommage à Jean Guéhenno*, Paris, commission Française pour l'UNESCO, 1994, 200 p. et Jean-Yves GUÉRIN, Jean-Kely PAULHAN et Jean-Pierre RIOUX (dir.), *Jean Guéhenno, guerres et paix*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009.

⁴⁴⁸ Jean GHUÉHENNO, *Carnets du vieil écrivain*, Paris, Union générale d'édition, 1982 [1971], p. 5.

conservatrices de la culture, qu'expriment notamment *Caliban parle*⁴⁴⁹ et la revue *Europe* qu'il dirige entre 1929 et 1936, sont une des matrices intellectuelles du Front, et Guéhenno s'engage pleinement dans celui-ci (Comité de vigilance des intellectuels antifascistes, revue *Vendredi*, AEAR, Congrès mondial des écrivains pour la défense de la culture, etc.)⁴⁵⁰ ; mais son hostilité au PCF comme sa distance à certaines formes du vécu ordinaire de la période (quadragénaire et enseignant, il n'est guère concerné ni par l'ajisme ni par la nouveauté des congés payés, et son intellectualisme le tient à distance de la promotion du sport populaire) en font une figure assez isolée, pour laquelle 1936 arrive en somme un peu tard. Il en va de même pour la Résistance : membre actif de la Résistance intellectuelle de l'intérieur (cofondateur des Lettres françaises, membre du Conseil national des écrivains (CNE), auteur aux éditions de Minuit), il ne connaît cependant ni la clandestinité et la fraternité interclassiste des maquis, comme les fondateurs de PEC, ni les ébauches politico-administratives de la France libre à Alger. L'absence d'une biographie de référence et même, jusqu'à récemment, d'études substantielles sur l'auteur de *Caliban parle*, déjà remarquée par Jean-Paul Martin en 1986, est sans doute en partie le symptôme d'un tel isolement générationnel⁴⁵¹.

Celui-ci se superpose du reste à un écartèlement entre univers scolaire et champ littéraire. Professeur de lettres très dévoué à sa tâche, qui le mènera jusqu'aux khâgnes parisiennes puis après-guerre à l'Inspection générale, Guéhenno adhère (fût-ce avec des réserves, notamment à l'égard de l'usage socialement élitiste des « Humanités ») à un univers scolaire valorisant le progrès cumulatif et fondé sur des institutions alors relativement stables – toutes choses qui le rapprochent des dispositions de ses aînés et collègues scientifiques (le physicien Langevin, le psychologue Wallon). Mais, écrivain, il paraît également marqué par les ruptures à base charismatique qui caractérisent les champs de production artistique⁴⁵². En acceptant de fonder une nouvelle direction ministérielle, il choisit une forme d'engagement politique qui réunit ces dispositions divergentes : le grand administrateur innovateur apparaît comme un intermédiaire, pour le dire en termes wébériens, entre le prophète révolutionnaire et le simple fonctionnaire reproduisant un ordre légal-rationnel ; ou, si l'on préfère le dire dans les termes de Gérard Noiriel⁴⁵³, Guéhenno fait figure d'« intellectuel de gouvernement » raté et tout à fait conscient de l'être, inapte à se contenter d'emblée de la vieille position d'intellectuel

⁴⁴⁹ Jean GUÉHENNO, *Caliban parle*, Paris, Grasset, 1928. L'ouvrage est notamment réédité avec une nouvelle préface en 1945 et flanqué d'un ensemble de textes intitulé *Conversion à l'humain* en 1962.

⁴⁵⁰ Nicole RACINE, « Jean Guéhenno dans la gauche intellectuelle de l'entre deux guerres », p. 73-90 in J.-Y. GUÉRIN, J.-K. PAULHAN et J.-P. RIOUX (dir.), *Jean Guéhenno, guerres et paix*, op. cit.

⁴⁵¹ Dans les *Cahiers de l'animation*, no 57-58, décembre 1986.

⁴⁵² Sur leur fonctionnement, cf Pierre BOURDIEU, *Les Règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*, nouvelle éd., Paris, Seuil, 1998.

⁴⁵³ Gérard NOIRIEL, *Les fils maudits de la République : l'avenir des intellectuels en France*, Paris, Fayard, 2005.

dreyfusard⁴⁵⁴ ou de celle plus récente d'intellectuel révolutionnaire, mais aussi aux compromis de l'intellectuel de gouvernement accompli⁴⁵⁵.

Traduction de ces dispositions contradictoires : les descriptions que fait Guéhenno de son projet sur le moment (représentations qu'entache évidemment un – strict – minimum de diplomatie) ou rétrospectivement (où le gain en sincérité se paie au prix de l'amertume et du fatalisme) comportent des éléments très proches de ceux du plan Langevin-Wallon et d'autres qui s'en écartent de façon significative.

Le meilleur exemple en est la circulaire fondatrice du 13 novembre 1944⁴⁵⁶. Celle-ci présente la compétence de la DMJEP en trois points : les mouvements couverts par l'ex-commissariat à la Jeunesse de Vichy, les œuvres post- et périscolaires de l'instruction publique et enfin « des services nouveaux destinés à promouvoir, à la faveur de l'événement, la culture populaire, c'est-à-dire la culture de tout le peuple ».

Les mouvements de jeunesse, tout d'abord, sont expédiés avec réticence : ceux-ci, majoritairement catholiques, suspects de vichysme et à tout le moins d'anti-intellectualisme, ont été imposés à Guéhenno et c'est son adjoint André Basdevant (*cf. infra*) qui en est en réalité le spécialiste. Guéhenno se retranche derrière la froideur professionnelle et un ordre d'exposition touchant aux limites de la diplomatie administrative. Il consacre ainsi un paragraphe à rejeter l'enrégimentement de la jeunesse par la « propagande » et « l'enthousiasme » (le professeur n'ignore évidemment pas que ce terme renvoie étymologiquement aux Dieux) et à la valorisation d'une « éducation humaniste et critique » – vocabulaire tiré de la tradition laïque. Le projet ainsi décrit, toutes les réalisations déjà existantes sont donc implicitement taxées des termes réservés aux organisations de jeunesse vichystes.

« ...les seules jeunesses qui soient dans ce pays, si peu que ce soit, aidées et protégées, sont les jeunesses confessionnelles, et nous nous en réjouissons pour elles. Mais la jeunesse non confessionnelle est proprement à la rue et ainsi livrée à toutes les propagandes. La seule équité commande donc que notre premier effort soit pour l'aider à s'organiser, à prendre conscience d'elle-même, à créer ses propres « mouvements » et nous aurons tout de suite à aménager autrement les crédits de subvention. Il faut un juste partage... »

Ces lignes se lisent en creux comme une relégation de l'essentiel des mouvements de jeunesse

⁴⁵⁴ Christophe CHARLE, *Naissance des « intellectuels » : 1880-1900*. Paris, éd. de Minuit, 1990.

⁴⁵⁵ L'expérience de Guéhenno à la DMJEP est à ce titre comparable à celle de Malraux en 1959 ; mais les positions institutionnelles de deux hommes diffèrent autant que leurs dispositions : Malraux est un ministre d'État, proche de De Gaulle dans une constitution taillée pour celui-ci, rôle qui lui permet d'associer charisme et légalité, là où Guéhenno n'est que directeur d'administration ; Guéhenno est professeur, là où Malraux, peut à loisir faire de l'antipédagogisme la base doctrinale du ministère des Affaires Culturelles.

⁴⁵⁶ Reproduite dans *Les Cahiers de l'animation*, n°57-58, *op. cit.*, p. 328-329.

confessionnels au rang d'une propagande qui ne mérite qu'un respect ironique (« nous nous en réjouissons pour elles ») et à l'écart desquelles, sinon contre lesquelles, les jeunesses laïques en déshérence doivent être à leur tour organisées. Dans les textes postérieurs, Guéhenno présente également l'attelage jeunesse-éducation populaire comme une malédiction initiale. Ainsi écrit-il en 1952 dans *Le Figaro*, où il tient une chronique de 1944 à 1977 :

« Et d'abord on coucha [la direction] dans des les draps du sous-secrétariat vichyste à la Jeunesse. C'était des draps sales, difficiles à laver. On l'associa à la direction des Mouvements de Jeunesse, et on devine que ces Mouvement confessionnels ou politiques s'entendirent assez mal avec un nouveau mouvement qui ne se recommandait, lui, que du respect des esprits et de sa liberté critique⁴⁵⁷. »

À l'ironie à peine courtoise de la circulaire initiale a succédé une rhétorique de la souillure : souillure de la Collaboration, souillure des propagandes particulières auxquelles s'oppose l'intérêt de de la seule « liberté critique » que seul l'État est censé pouvoir garantir. Mais les jeunesses confessionnelles (catholiques) ne sont plus seules visées. Les jeunesses politiques, c'est-à-dire communistes (l'Union des Jeunesses Républicaines de France), que n'ont pas pourtant pas favorisées Vichy, s'y ajoutent : au-delà de l'hostilité initiale de Guéhenno au PCF, le repli sur un libéralisme intellectuel minimal constitue en effet la condition de la collaboration de l'auteur de *Caliban parle au Figaro*⁴⁵⁸.

Quant aux second et troisième points de la circulaire de 1944, les œuvres post- et périscolaires et la culture populaire *stricto sensu*, ils sont en réalité confondus – ou plutôt celles-là sont expédiées en une phrase et immédiatement fondues dans celle-ci au nom d'une refondation comparable aux projets d'instruction publique révolutionnaire et aux lois Ferry :

« Il va de soi que nous aurons d'abord souci de maintenir et de développer ce qui existe déjà (toutes les œuvres post et périscolaires). Mais nous pensons qu'il y a davantage à faire. Il nous plairait que l'année 1945 fut, pour l'éducation nationale, une aussi grande année que le fut l'année 1792, cette année où Condorcet proclamait la nécessité – dans une République – de « rendre la raison populaire, les années 1880 qui virent les écoles publiques fleurir dans toutes les campagnes de France. »

Tirer parti de l'existant tout en réclamant une « profonde réforme de l'état d'esprit de tous ceux qui ont la charge et la chance de la culture : artistes, éducateurs, savants » : si les projets de Guéhenno

⁴⁵⁷ « Sur l'éducation populaire... », *Le Figaro*, 2 mai 1952 ; voir aussi « Éducation permanente », *Le Figaro*, 5-6 mai 1952. Les deux chroniques sont reproduites dans *Les Cahiers de l'animation*, n°57-58, 1986, p. 340-341. Conscient du reste de « ressasser », Guéhenno consacre au moins une autre chronique à ce sujet, tenant des propos très similaires, à la mi-novembre 1955 (pas plus de précisions sur la date dans la réédition en ligne que propose <http://www.samuelhuet.com/kairos/38-nekros/473-jean-guehenno4.html>, consulté le 7 février 2012).

⁴⁵⁸ Pierre MACAIGNE, « Jean Guéhenno au *Figaro* ou Caliban chez Prospéro », p. 141-150 in *Hommage à Jean Guéhenno, op. cit.*

paraissent proches de celles du plan Langevin-Wallon, l'ordre des priorités est donc inversé. Là où le plan de réforme de l'enseignement utilise l'éducation populaire comme argument ultime pour vaincre les réticences à prévoir chez les enseignants, Guéhenno évoque les maux bien connus des instituteurs (médiocrité sociale, isolement, stagnation...) pour les enrôler dans la tâche de la culture populaire. Cette différence d'objectif se traduit, à l'égard du plan Langevin-Wallon, par un mélange de convergence, d'accents plus conservateurs et de revendications d'innovation. Tirant parti de l'existant, Guéhenno en maintient nécessairement l'ordre général : le « courant de sagesse et de plaisir » qu'il envisage coule « des instituts aux instituteurs » en passant par l'enseignement secondaire, là où le plan Langevin-Wallon réduit la déclivité de cette écoulement en faisant converger la formation des enseignants généralistes et spécialisés. Certes, comme le plan Langevin-Wallon qui laissait *in fine* entrevoir la possibilité que les *lectores* participe du progrès des champs de production culturelle eux-mêmes, Guéhenno modère ce modèle légitimiste et descendant par le projet des « "foyers de culture" où tous les membres de l'enseignement, tous les artistes, tous les savants pourront se rencontrer, s'aider, s'instruire les uns les autres, surtout reconnaître et chercher ensemble les moyens d'action de cet humanisme militant ». D'un autre côté, le directeur de la DMJEP doit mettre en scène une rupture fondatrice, appeler à des institutions nouvelles : ses « foyers de culture » sont des créations, là où le plan Langevin-Wallon désignera ainsi les les Écoles normales. Vis-à-vis de l'univers scolaire, et à plus forte raison de l'héritage vichyste, la fondation de l'éducation/culture populaire comme direction du ministère de l'Éducation nationale impose, dans un contexte de pénurie budgétaire, doit s'accommoder de ce qui existe déjà, avec la bienveillance qu'inspire l'École républicaine ou le mépris qu'encourt la politique de jeunesse de Vichy. Les Écoles de Cadres sont donc vilipendées et la reprise de leurs locaux est présentée comme une opération purement immobilière avec d'autant plus d'énergie que cette reprise implique fatalement une certaine continuité. De même, les « vrais maîtres » qui peupleront ces nouveaux « centres éducatifs de pédagogie active, de culture populaire » sont soigneusement distingués de leurs prédécesseurs, mais en pratique Guéhenno devra puiser parmi les anciens instructeurs temporaires de ces Écoles, en leur proposant d'être réembauchés aussitôt après leur licenciement systématique⁴⁵⁹.

L'intitulé même de la DMJEP traduit combien pèsent sur elles ces deux séries d'institutions héritées – les œuvres périscolaires d'un côté, les mouvements de jeunesse et les créations vichystes de l'autre. Dans un premier temps, elle doit d'intituler « direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse ». Mais dès décembre 1944, le nouvel intitulé est définitivement adopté, à la demande de Guéhenno semble-t-il⁴⁶⁰, ce qui ne laisse pas d'étonner : ce nouveau nom ne concède-t-il pas aux mouvements de jeunesse le premier rang ? En fait – il s'agit là d'une hypothèse fondée sur le

⁴⁵⁹ Voir François TÉTARD, « Les instructeurs spécialisés d'éducation populaire, un corps privé d'intérêt public (1944-1971) », p. 197-209 in F. TÉTARD *et alii* (dir.), *Cadres de jeunes et d'éducation populaire, op. cit.*

⁴⁶⁰ D'après Marianne LASSUS, *op. cit.*

principe de charité interprétative et que n'étaient pas des documents précis, mais on peut prêter cette subtilité à l'écrivain Guéhenno – ce renversement a l'avantage de faire échapper la « culture populaire » à la douloureuse comparaison qu'aurait encouragé l'intitulé original : les puissants et très concrets « mouvements de jeunesse » contre l'abstraite et obscure « culture populaire ». Bien plus, accorder aux mouvements de jeunesse le premier rang permet de laisser planer un doute opportun sur la sémantique du complément du nom « d'éducation populaire » : une lecture minimale suggère que la direction a la tutelle de mouvements qui s'occuperaient de jeunesse *et* d'éducation populaire, alors qu'une lecture plus forte et sans doute plus conforme à la pensée de Guéhenno suggère qu'il existe des mouvements de jeunesse et, de façon indépendante, des mouvements d'éducation populaire. Mais expliciter cette indépendance en parlant d'une direction « des Mouvements de Jeunesse et des Mouvements d'Éducation Populaire », formule peu élégante du reste, aurait sans doute constitué un geste de défiance trop marqué ; de plus elle eût, derechef, souligné l'asymétrie des réalisations : quels « mouvements d'éducation populaire » auraient fait le poids face aux « mouvements de jeunesse » ? Suggérer confusément l'existence des premiers en dissociant le nom du complément du nom et en laissant planer un doute sur leur indépendance à l'égard des mouvements de jeunesse permet d'encourager la constitution de tels mouvements sans prendre le risque d'affirmer prématurément leur existence notable et autonome⁴⁶¹.

Enfin, le remplacement de la « culture populaire » par l'« éducation populaire » va aussi dans le sens d'un renforcement implicite de la position de cette catégorie, cette fois *via* l'ancrage dans l'Éducation nationale et les œuvres postsecondaires. Mais il ne faudrait certes pas, sur ce point fréquemment commenté, qu'un biais téléologique nous fasse exagérer la portée d'un tel changement d'étiquette en 1944 : « culture populaire » et « éducation populaire » sont largement équivalents et utilisés assez indifféremment durant toutes ces années. Supposer, comme Françoise Tétard, que la coexistence de la « culture » et de l'« éducation » traduit le caractère composite et instable de l'identité professionnelle des Instructeurs d'éducation populaire (futurs Conseillers techniques et pédagogiques, puis CEPJ), principalement des artistes recrutés pour leur mélange d'excellence comme producteurs (la « qualité » qui deviendra centrale dans les politiques culturelles *stricto sensu*) et comme pédagogues, c'est peut-être beaucoup anticiper sur le divorce des deux substantifs lors des débuts du ministère des Affaires Culturelles – divorce dans lequel l' « éducation », si l'on ose dire, obtient la garde du peuple, alors que la « culture » s'institutionnalise sans adjectif et que la « culture populaire », nous le verrons, disparaît des plans d'action pour entrer dans le discours universitaire.

⁴⁶¹ Notons qu'on peut çà et là rencontrer, à titre rétrospectif et par erreur, la forme « direction des Mouvements de Jeunesse *et de l'Éducation Populaire* », plus explicite sur l'autonomie de l'éducation populaire mais qui rabaisse celle-ci au rang de catégorie en quête d'institutions.

Sur les quelques années qui suivent la Libération, les choix opérés entre « éducation » et « culture » populaires paraissent bien plutôt liés aux espoirs placés dans l'institutionnalisation d'une nouvelle catégorie. Ainsi, les documents présentant l'action de la DMJEP, vraisemblablement dus au directeur adjoint André Basdevant, parlent surtout de « jeunesse et éducation populaire » quand la DMJEP et donc l'attelage qu'elle incarne ne semblent pas en danger⁴⁶², puis de « culture populaire » lorsque celle-ci est menacée de disparition institutionnelle et qu'il s'agit de réaffirmer, par l'adoption d'une formule compacte, l'unité de son objet⁴⁶³, et finissent par ne plus parler que d'« éducation populaire » seule lorsque la disparition est consommée et qu'il ne s'agit plus que de répondre à des demandes peu ou prou situées dans le cadre de l'Éducation nationale⁴⁶⁴.

1.2.3.2. De l'espoir d'une politique de « jeunesse » à l'absorption

Alliance continue mais problématique avec les mouvements de jeunesse, tentation du repli vers les seules œuvres périscolaires, menace d'absorption par la DGEPS : ces trois relations résument l'inconfortable position de l'« éducation populaire » durant la brève existence de la DMJEP. Elles se retrouvent respectivement et successivement dans les propriétés des trois autres figures de celle-ci, le directeur adjoint André Basdevant, le deuxième directeur en titre Albert Châtelet et le troisième Étienne Bécart.

Le directeur adjoint André Basdevant doit à ses bonnes relations avec les mouvements de jeunesse et à sa formation juridique de demeurer en poste sous les trois directeurs successifs. Tout le rapproche des jeunes promoteurs bourgeois de l'éducation populaire entre les deux guerres : fils d'un professeur de droit membre de l'Institut, lui-même diplômé de l'École Libre des Sciences Politiques et docteur en Droit, avocat, il est également très investi dans le scoutisme – en l'occurrence celui des Éclaireurs de France (laïques), mais son origine confessionnelle (sa mère est protestante) le disposent en faveur d'une approche œcuménique du scoutisme, qui fonde la collaboration entre mouvements sur le partage d'une spiritualité commune. À la différence de ses prédécesseurs dans la promotion de l'éducation populaire⁴⁶⁵, Vichy puis Alger lui offrent la possibilité de se poser en spécialiste d'une politique de

⁴⁶² C'est le cas fin 1945 : « Jeunesse et éducation populaire », décembre 1945, *Les Cahiers politiques*, p. 18-25.

⁴⁶³ Au tout début de 1948 encore : *La culture populaire en France*, Ministère de l'Information, Direction de la Documentation (Notes documentaires et études, n°233), 12 février 1948, 8 p.

⁴⁶⁴ En 1949 et 1950 : « Nécessité de l'éducation populaire », dossier de la revue quasi-officielle *l'Information pédagogique*, mai-juin 1949, où André Basdevant présente « le service public de l'éducation populaire » (p. 87-92) ; *Aspects français de l'éducation populaire*, rapport préfacé par le secrétaire d'État à l'enseignement technique, à la jeunesse et aux sports André Morice (Paris, Documentation française, 1950)

⁴⁶⁵ Bloch-Lainé est certes résistant, mais sa position d'inspecteur des finances le destine à s'occuper de la trésorerie ; de surcroît ses fonctions dans les mouvements de jeunesse sont beaucoup moins importantes que celles de Basdevant : le choix que fait Bloch-Lainé de perpétuer la tradition familiale de la haute fonction publique est aussi celui de ne pas se

jeunesse à venir, ce qui aboutit à la remise en mars 1944 d'un « Projet pour un commissariat général à la Jeunesse » qu'il transmet à René Capitant. Celui-ci préfère cependant confier la DMJEP à Guéhenno, figure incontestable dans le monde enseignant et de ne pas reconduire les intitulés choisis par Vichy : le commissariat général à la Jeunesse (intitulé hérité de Vichy) sera une direction, et la Jeunesse laissera la place, aux côtés de l'éducation populaire, aux mouvements de jeunesse, récusant explicitement le spectre de la « jeunesse unique ». À aucun moment, Basdevant ne semble en mesure de faire réellement progresser l'idée d'une politique de jeunesse, dont il réitère pourtant les grands axes dans divers documents, en adaptant comme on l'a dit le lexique (« jeunesse et éducation populaire », « culture populaire », « éducation populaire ») à la situation institutionnelle de la DMJEP, mais aussi en navigant entre les contraintes qu'impose la relation au monde enseignant. Ainsi, un article des *Cahiers politiques*⁴⁶⁶ avance-t-il trois propositions qui s'accommodent subtilement de l'influence scolaire :

- Basdevant propose que les milliers d'instituteurs suppléants, qui remplaçaient les titulaires absents (prisonniers, déportés, révoqués), soient intégrés pour servir d'agents à la politique d'éducation populaire : il s'agira donc d'instituteurs, comme dans la plus traditionnelle des perspectives périscolaires, mais non pas d'enseignants détachés comme le veut celle-ci, mais d'individus qui n'auront pas connu la formation canonique de l'École normale et seront en masse affectés, fût-ce pour une partie seulement de leur carrière, aux œuvres d'éducation populaire ;
- l'implication de l'État en matière d'éducation populaire est présentée en lien avec l'extension de la « nationalisation » de l'enseignement scolaire, comme le lieu d'une concession stratégique : pour que l'extension de l'emprise de l'État en matière scolaire se passe sans heurt, il faut concéder une grande autonomie aux mouvements confessionnels et ouvriers. Le soutien aux mouvements *sans condition de neutralité* apparaît donc comme une manœuvre destinée à faciliter un enjeu prioritaire, comme c'est *mutatis mutandis* le cas pour le souci de l'éducation populaire dans le plan Langevin-Wallon ;
- enfin, l'autre fonction d'une politique de jeunesse, celle d'organiser la prise de parole de la jeunesse et donc l'institutionnalisation même de cette catégorie au-delà de la seule tutelle des mouvements, est nettement soulignée, quitte à la rabattre de manière volontariste sur la vocation même de la DMJEP : fonction peu crédible institutionnellement, surtout au regard de l'imagination manifestée dans le reste du document, et qui ne cherche pas vraiment à dissimuler ce caractère illusoire – tout se passe comme si le directeur adjoint, privé du commissariat

tailler de position principale dans un secteur où les carrières sont encore à inventer.

⁴⁶⁶ André BASDEVANT, « Jeunesse et éducation populaire », *Les Cahiers politiques*, décembre 1945, n° 16, p. 18-25.

général à la jeunesse qu'il avait conçu et qu'il aurait pu prétendre diriger, cherchait à faire exister une improbable fonction tacite, dont le caractère improbable et tacite même plaiderait pour une réelle institutionnalisation.

- Basdevant ne semble pas avoir eu davantage de succès auprès d'Albert Châtelet qu'auprès de Jean Guéhenno. Châtelet est pourtant, comme son adjoint, un dirigeant des Éclaireurs de France ; mais il ne participe pas de l'orientation spiritualiste que prennent ceux-ci dans le contexte de la fondation du Scoutisme français⁴⁶⁷. De la même génération que Guéhenno (sept ans plus âgé, il a également connu la première Guerre Mondiale), il est néanmoins plus profondément et entièrement ancré dans l'univers enseignant que son prédécesseur, que son origine ouvrière et son activité d'écrivain mettaient quelque peu en porte-à-faux. Fils d'un instituteur rural, normalien, universitaire, recteur d'Académie, directeur du second degré sous Jean Zay, Châtelet est un grand notable de l'enseignement public dont le souci pour les alentours de l'École (œuvres sociales universitaires, Éclaireurs de France) s'inscrit sans difficulté dans la lignée de la campagne postscolaire des années 1890. Son passage à la DMJEP est donc consacré notamment au rapprochement avec les œuvres périscolaires, mais aussi à conjurer la menace déjà présente du rattachement à la DGEPS. Sa lettre de démission, en juillet 1946, souligne cet aspect⁴⁶⁸ : en guise de contre-feu à un regroupement entre mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, d'une part, et éducation physique et sports, de l'autre, dans lequel le premier attelage serait fatalement dominé par le second (l'engouement massif pour les sports et leur couverture médiatique constituant déjà à cette époque une source d'inquiétude culturelle et politique), Châtelet suggère au ministre Nægelen de créer une « direction générale de l'éducation et des sports » regroupant rien moins que l'enseignement du premier degré, les sports, l'éducation physique scolaire et la DMJEP. La stratégie consiste évidemment à contenir les ambitions d'annexion et d'autonomie des promoteurs de l'éducation physique en créant une sorte de direction générale de l'éducation de masse (par opposition au second degré et à l'enseignement supérieur) où la direction du premier degré aurait inévitablement une place prépondérante. Cette proposition, intermédiaire entre la logique des ordres et celle des degrés

⁴⁶⁷ Châtelet, directeur d'une administration vouée à subventionner des organisations confessionnelles, et bien que plus traditionnellement laïque que son adjoint Basdevant, est accusé de manquer d'ardeur en la matière. Lorsque Bécart le remplace, les Jeunesses socialistes saluent ainsi dans leur hebdomadaire *Jeunesse* le départ d'un « clérical convaincu » (8 août 1946). Bécart, la secrétaire d'État socialiste Andrée Viennot et le secrétaire général de la LDE Henri Belliot protestent vivement contre ce jugement ; mais Belliot s'en prend d'autant plus vivement à Basdevant. (Épisode analysé par Marianne LASSUS, *op. cit.*, t. III, p. 105-106.)

⁴⁶⁸ Elle est citée dans Jean-François CONDETTE, *Albert Châtelet. La République saisie par l'école (1883-1960)*, Arras, Artois Presses Université, 2009, p. 396-405.

(puisque'il n'y a plus de recouvrement entre premier et second degré, mais que toute l'éducation post-scolaire demeure liée au premier degré), réactive en somme l'ancrage primaire – et non seulement scolaire – de l'éducation populaire pour conjurer la perspective d'une autonomie en position dominée.

La nomination à la DMJEP d'Étienne Bécart, enfin, annonce le rattachement à la DGEPS. Bécart est d'une génération différente : né en 1902, il n'a pas été mobilisable pendant la première Guerre Mondiale et commence son activité militante dans les années 1920 ; il est en outre plus proche d'une carrière politique que de l'univers scolaire : fils d'un secrétaire, il est certes professeur de mathématiques, mais se caractérise surtout comme militant SFIO et promoteur des clubs de loisirs ; ami de Léo Lagrange, député d'Avesnes où lui-même enseigne et tient la section socialiste, il devient le chef de son secrétariat particulier en 1936 au ministère des Sports et des Loisirs. Cette expérience l'amène à des fonctions électives mais sa carrière se poursuit essentiellement en cabinet : il devient en juin 1946 le directeur de cabinet d'Andrée Viénot, sous-secrétaire d'État à la jeunesse et aux sports, qui le fait succéder à Châtelet en août. Sa nomination par Andrée Viénot à la DMJEP réjouit les tenants d'une laïcité intransigeante (il évoque ainsi la possibilité de confier au ministère de l'intérieur l'encombrante tutelle des mouvements de jeunesse confessionnels et politiques⁴⁶⁹), qui n'obtiendront cependant pas satisfaction ; mais elle s'inscrit surtout dans le cadre d'une inclusion programmée dans la DGEPS. Celle-ci, élément d'une résolution du groupe socialiste à l'Assemblée nationale que la sous-secrétaire d'État observe comme une feuille de route, suscite de nombreux scénarios qui ne vont pas jusqu'à la disparition complète. Toutefois, le bulletin d'information publié par la DGEPS entre 1947 et 1948⁴⁷⁰, même s'il inclut l'éducation populaire dans son sous-titre, donne assez clairement à voir la place qu'y occupe la formule. La table des articles montre qu'à la rubrique « éducation populaire » sont consacrés de très nombreux « textes », destinés à présenter les principales organisations du secteur, mais extrêmement peu de circulaires. Cette activité discursive, inversement proportionnelle à l'activité réglementaire, s'interrompt par la force des choses, du moins dans ce cadre, lorsque la direction générale interrompt la publication de son bulletin pour des raisons d'économie. Guéhenno ne manque d'ailleurs pas, à chacune des chroniques qu'il consacre à l'expérience de la DMJEP, de déplorer que l'association avec l'éducation physique et sports se soient faite au profit de ceux-ci, dans des termes qui trahissent le mépris intellectualiste de « la tête » pour « les jambes ».

La relégation de l'éducation populaire au rang de simple bureau, à l'occasion du remplacement de la DGEPS par la DGJS, ne fait donc qu'achever une trajectoire déjà très défavorable à la formule.

⁴⁶⁹ Entretien dans *Le Monde* des 18-19 septembre 1946, cité par Marianne Lassus.

⁴⁷⁰ *Information. Éducation physique. Sport. Éducation populaire*, publication de la direction générale de l'Éducation Physique et des Sports, 1947-1948.

Malgré son intitulé, la nouvelle direction générale ne traite du reste pas également « jeunesse » et « sports » : dans les mois précédents, les compressions de personnel ont frappé beaucoup plus durement les personnels attachés à l'ex-DMJEP (conseillers, inspecteurs) qu'aux services des Sports et de l'Éducation Physique. Non seulement l'éducation populaire, réduite au rang de bureau, disparaît de l'organigramme des directions ministérielles, mais la catégorie de « jeunesse » à laquelle elle était attachée est également marginalisée dans l'attelage qu'elle constitue avec la politique sportive.

1.2.3.3. En 1950, un tableau en suspens

Le rapport intitulé *Aspects français de l'éducation populaire*⁴⁷¹, que préface le Secrétaire d'État André Morice et qu'on doit comme on l'a dit assez vraisemblablement à Basdevant, fait donc figure, en 1950, moins d'état des lieux que de programme, faute de conditions économiques, politiques et sociologiques favorables. Encore l'ambiguïté entre le bilan et la prophétie permet-elle de régler – discursivement – bien des difficultés pratiques : divisions renouvelées entre mouvements laïques et confessionnelles, difficulté à admettre les mouvements partisans (communistes essentiellement), rapport incertain à l'Éducation nationale. Au regard des quatre éléments relevés dans les rapports d'Édouard Petit, et dont on a déjà vu l'évolution dans la thèse de François Bloch-Lainé en 1936 et dans le congrès du SNI de 1937, le rapport de 1950 marque un pas de plus vers une nouvelle institutionnalisation, auquel manque encore une volonté politique claire.

Dans le rapport à l'École d'abord : le caractère extrascolaire, et non plus seulement péri ou postscolaire de l'éducation populaire, est désormais établi, sans toutefois que cette autonomisation implique une critique des insuffisances quantitatives (durée des études, taux d'accès à l'enseignement secondaire) ou qualitatives (efficacité des méthodes) de l'École : cette autonomisation pacifique (projetée plus que réalisée, rappelons-le : Jeunesse et Sports n'est qu'une direction administrative d'un sous-secrétariat d'État lui-même rattaché au MEN) constitue un moyen terme entre le parti-pris volontiers anti-scolaire d'un Bloch-Lainé, et derrière lui des mouvements de jeunesse catholiques de l'entre-deux-guerres puis de Vichy, et les tentatives de maintenir l'éducation populaire en lien étroit avec les institutions, agents et pratiques de l'Éducation nationale, comme dans le SNI de 1937 ou la LDE. Ici, l'École, et plus spécialement les instituteurs ne s'attirent ni privilège ni condescendance.

En matière religieuse, corrélativement, le dépassement de l'affrontement entre laïques et catholiques, central chez Petit et encore structurant chez Bloch-Lainé (par le privilège donné *de facto* aux mouvements confessionnels) et dans le congrès de 1937 (par la revendication, maintenue par la LDE après-guerre, du privilège donné aux organisations laïques), passe par le silence et le conditionnement

⁴⁷¹ SECRETARIAT D'ÉTAT À L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, À LA JEUNESSE ET AUX SPORTS, *Aspects français de l'éducation populaire*, *op. cit.*

de l'aide de l'État à l'existence d'interlocuteurs unifiés au-delà des clivages historiques – solution qui peut s'interpréter autant comme un refus du privilège (voire du monopole) laïque que comme l'exigence pour les mouvements confessionnels de faire passer leur « caractère propre » derrière des critères formels.

Concernant le rapport aux mouvements politiques, ouvriers en particulier : au solidarisme de Petit, soupçonneux et paternaliste à l'égard des instituteurs syndiqués avait déjà succédé une concurrence à distance pour l'appropriation de la légitimité acquise par une éducation ouvrière relativement autonome ; le rapport de 1950, là encore, règle la question, redevenue en période de Guerre Froide, en la contournant. Les mouvements de jeunesse politique ne sont pas exclus, mais il n'est pas non plus affirmé qu'ils pourraient être soutenus par l'État : l'ambiguïté du discours, entre tableau et programme, joue pleinement.

Concernant, enfin, la question du rôle de l'État et des organisations privées, le rapport de 1950 choisit une fois de plus un moyen terme entre les formes d'engagement prescrites par le congrès de 1937 et la thèse de Bloch-Lainé en 1936. Le premier supposait, dans une logique corporatiste, un engagement de l'État *via* des mises à disposition d'instituteurs, tandis que la seconde conjurait cette perspective périscolaire en appelant de ses vœux la constitution d'une ligue d'élites de statut divers, contournant les administrations et particulièrement l'Éducation nationale : entre une logique d'implication par le bas mais respectueuse de la forme hiérarchique et une mobilisation transversale et élitiste, le rapport de 1950 promeut malgré la disparition de la DMJEP l'existence d'une administration complète, mais spécifiquement consacrée à l'animation des bonnes volontés privées.

Trois directeurs et un directeur-adjoint des Mouvements de jeunesse et de l'éducation populaire (1944-1947)

Jean Guéhenno (1890-1978). Fils d'un cordonnier, militant syndicaliste, et d'une piqueuse de Fougères, il entame des études secondaires, payantes, que la maladie de son père et son échec à l'examen des bourses interrompt. Il entre donc à l'usine à quatorze ans, où il devient ensuite employé de bureau, et prépare seul le baccalauréat. Il reste marqué par la longue grève des chausseurs de Fougères durant l'hiver 1906-1907, où il assiste notamment à un discours de Jaurès. Ayant obtenu une bourse, il prépare à Rennes puis au lycée Louis-le-Grand le concours de l'École normale supérieure, où il entre en 1911. Mobilisé en 1914, blessé en 1915, il termine la guerre à l'arrière comme interprète et enseignant. Sa carrière de professeur de lettres le mène dans l'entre-deux-guerres jusqu'aux khâgnes parisiennes ; parallèlement, il s'investit, surtout à partir de la fin des années trente, dans le débat politique et culturel, notamment en publiant *Caliban parle* en 1928 et en prenant en 1929 la direction d'*Europe*, revue fondée par Romain Rolland dont il partage le pacifisme internationaliste. Démissionnaire en 1936 d'*Europe*, sur laquelle les communistes assoient leur influence, il codirige *Vendredi*, hebdomadaire au service du Front populaire. Fidèle à une ligne antifasciste, il demeure sur une position intermédiaire entre la résignation à l'affrontement armé avec les puissances autoritaires et le pacifisme intégral. Durant l'Occupation, il ne publie plus rien publiquement et participe à la Résistance littéraire (éditions de Minuit, *Les Lettres françaises*, *Cahiers de Libération*). Nommé inspecteur général à la Libération, il se voit confier la direction des Mouvements de jeunesse et d'Éducation Populaire dont il démissionne après moins d'un an. À côté de ses fonctions d'inspecteur, il voyage, donne des conférences, publie notamment des chroniques dans *Le Figaro* puis au *Monde* et des écrits autobiographiques. Reçu à l'Académie française en 1970. (D'après la notice du « Maitron » par Nicole RACINE.)

Albert Châtelet (1883-1960). Fils d'un instituteur de village du Pas-de-Calais, il étudie à Saint-Pol puis Douai jusqu'en classe de mathématiques supérieures et entre à l'École normale supérieure en 1904. Agrégé de mathématiques, professeur en classe préparatoire à Tours puis chargé de cours à Toulouse, il est mobilisé de 1915 à 1918 comme officier d'administration. Maître de conférences à la faculté des sciences de Lille en 1919 et professeur en 1920, il occupe aussi des fonctions administratives majeures : doyen en 1921 puis recteur et président du Conseil d'Université en 1924. En 1937, il est appelé par Zay à la direction de l'enseignement du second degré (jusqu'en 1940) et élu président des Éclaireurs de France (jusqu'en 1946). Professeur sans chaire à la Sorbonne en 1941, il obtient enfin celle d'arithmétique et de théorie des nombres en 1945. Il tient à conserver ce poste lorsqu'il accepte en juin 1945, sans enthousiasme, la succession de Jean Guéhenno à la DMJEP, fonction dont il cherche à démissionner dès janvier 1946 mais qu'il doit assurer jusqu'en juillet. Doyen de la faculté des sciences de 1949 à 1954, il appartient aussi à la commission de l'Enseignement de l'UNESCO et en préside la commission de la Jeunesse. La fin de sa vie est notamment consacrée à l'opposition à la guerre d'Algérie et à la torture – il préside le Comité Maurice Audin – et à la lutte contre le retour du Général De Gaulle : cofondateur de l'Union des Forces Démocratiques, il en est le candidat à l'élection présidentielle indirecte de 1958. Son action porte aussi sur les conditions de vie des étudiants (création de maisons d'étudiants, présidence du Bureau universitaire des statistiques et de la Fondation des sanatoriums des étudiants

de France), pacifiste (membre du Conseil mondial de la paix et du bureau du Mouvement de la paix français) et rationaliste (président de l'Union rationaliste). (D'après la notice du « Maitron » par Jean-François CONDETTE.)

Étienne Bécart (1902-1988). Originaire du Pas-de-Calais, fils de secrétaire, titulaire d'un DES d'analyse mathématique, il est professeur à partir de 1927 à Avesnes. Militant syndical et SFIO depuis 1922, fondateur d'un club de loisirs, secrétaire de la section locale en 1929, il est appelé par son camarade, député et ami Léo Lagrange à être son chef de secrétariat particulier au ministère des Sports et des loisirs. Pendant la guerre, il est résistant et déporté. Conseiller général du Nord (1937, réélu en 1946) et municipal d'Avesnes (1945), il est directeur de cabinet d'Andrée Viénot puis nommé à la tête de la DMJEP de juillet 1946 à la disparition de celle-ci. Inspecteur général des colonies et camps de vacances en 1949. (D'après la notice du Maitron par Gaston PRACHE.)

André Basdevant (1908-1999). Né à Grenoble, fils d'un professeur de droit public membre de l'Institut (collègue et voisin de René Capitant), il étudie à Grenoble puis à Paris aux lycées Montaigne et Henri-IV. Docteur en droit et diplômé de l'ELSP, avocat à la cour d'appel de Paris, il est particulièrement investi dans le scoutisme : formé aux éclaireurs unionistes (sa mère est protestante), il œuvre au sein des Éclaireurs de France en faveur du rapprochement des fédérations scoutistes au-delà des clivages confessionnels. Vichy en fait le secrétaire général de ce qui deviendra le « Scoutisme français » ; il participe à ce titre au camp de l'Oradou en septembre 1940. Passé à Alger en 1941, il est chargé de mission à la jeunesse dans le Comité Français de Libération Nationale en 1943-1944, ce qui aboutit à la rédaction d'un *Projet pour un commissariat général à la Jeunesse* qu'il transmet à René Capitant. À la Libération, celui-ci le nomme adjoint de Guéhénno, attelant l'écrivain « qui a le plus complètement la confiance du personnel enseignant » et « un des hommes qui, par le patriotisme constant qu'il a observé ces dernières années, a [sic] aussi complètement la confiance du personnel de la jeunesse ». Son poste ayant été supprimé en 1948, il occupe ensuite une fonction d'expert, chargé des études et de l'information ; en 1959, il devient inspecteur général et demeure à Jeunesse et Sports jusqu'en 1975. Il y a notamment œuvré dans le domaine du cinéma (commission de contrôle cinématographique), de la protection de la jeunesse et des relations internationales (Conseil de l'Europe, UNESCO). Il occupe en outre, tardivement, des fonctions de maire et de conseiller général à Anost en Saône-et-Loire. (D'après la notice du « Maitron » par Françoise TÉTARD et Marianne LASSUS.)

1.2.4. De nouveaux spécialistes : Peuple et Culture

1.2.4.1. Le quasi-monopole d'une formule négligée

L'enterrement du plan Langevin-Wallon, le renoncement de la LDE à mettre en avant l'« éducation/culture populaire », la disparition de la DMJEP enfin augurent mal, trois ans après la Libération, de l'avenir de la formule. À l'opposé de ce feu de paille dans les usages strictement étatiques ou para-étatiques, une association comme Peuple et Culture a pu se prévaloir de l'exceptionnelle

constance de ses membres à parler d'éducation/culture populaire, dès 1945 et jusqu'à nos jours, sans fléchir même sous la IV^e République⁴⁷². De fait, PEC, directement ou *via* ses principaux animateurs, paraît tenir l'« éducation populaire » à bout de bras pendant toute la fin de cette phase d'émergence : revues *Peuple et culture*⁴⁷³ et *DOC* (cette dernière en collaboration Travail et Culture⁴⁷⁴) et publications dans divers contextes – en particulier dans le cadre international de l'UNESCO⁴⁷⁵ ou à proximité du christianisme social⁴⁷⁶, deux manières de contourner un cadre national encore dominé, sur ce point, par l'enseignement laïc.

Les autres occurrences à partir de la fin des années 1940 (jusqu'en 1950 pour le rapport sur l'éducation populaire publié sous les auspices d'André Morice) et jusqu'au début des années 1960 confortent la centralité de PEC. L'« éducation populaire » apparaît dans le titre soit de revues éditées par des anciens participants aux stages organisés par la DMJEP et poursuivis par le DGJS⁴⁷⁷ soit de publications qui portent sur l'éducation populaire rurale⁴⁷⁸ : deux domaines dans lesquels PEC est

⁴⁷² Nous ne reprendrons pas ici l'histoire, bien connue au moins dans ses grandes lignes, des débuts de PEC. Si, comme le note Laurent BESSE (article « Éducation populaire » dans Christian DELPORTE, Jean-Yves MOLLIER et Jean-François SIRINELLI (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, 2010), PEC attend encore son historien, des éléments peuvent être consultés dans Jean-François CHOSSON (dir.), *Peuple et Culture 1945-1995*, Paris, PEC, 1995. Voir aussi notamment Vincent TROGER, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "peuple et culture" », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, p. 19-42 ; du même auteur, « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et Emploi*, n°86, avril 2001, p. 9-25 ; Vincent DUBOIS, *La politique culturelle*, *op. cit.*, p. 127-134.

⁴⁷³ *Peuple et Culture. Cahiers de la culture populaire*, 2 n° (juin 1946 et mai 1947) devient *Bulletin de liaison mensuel* puis *Éducation populaire. Revue pédagogique*, 1947-1949. Le nom des publications nationales de PEC varie beaucoup, cf « Catalogue inter-sériel des publications périodiques conservées dans les fonds des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire aux Archives départementales du Val-de-Marne », http://archives.cg94.fr/files/imce-images/catalogue_def_juillet_2011.pdf, 19 juillet 2011, p. 35-36.

⁴⁷⁴ *DOC* puis *DOC éducation populaire, 1947-1950*. Sur Travail et Culture, voir Thibaut BLASCHKA, *Mouvement syndical et culture populaire (1944-1988)*, *op. cit.*

⁴⁷⁵ Joseph ROVAN, « La culture populaire », *Éducation de base et éducation des adultes*, 10-3, juillet 1958, p. 115-120 ; Joffre DUMAZEDIER, en collaboration avec André KÉDROS et Barbro SYLWAN, « Télévision et éducation populaire : les télé-clubs en France », Paris UNESCO, 1955 ; et la *Conférence internationale. Télévision éducation populaire. Institut national d'éducation populaire de Marly-le-Roi, 12-21 mai 1958 International conference adult education and television*, Paris, commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture, 1958. PEC est aussi à l'origine de la création de l'association Culture et télévision qui publie en 1960-1965 une revue du même titre.

⁴⁷⁶ Joseph ROVAN, « Notes sur la culture populaire », *Esprit*, 24-5, mai 1956, p. 823-829 ; Jean LE VEUGLE, « Signification de l'éducation populaire », *Christianisme social*, 64-7, juin 1957, p. 451-462.

⁴⁷⁷ *Éducation et théâtre : revue des techniques d'expression dramatique dans l'éducation populaire*, publiée sous l'égide du ministère de l'Éducation nationale, 1950-1968 ; *Éducation et cinéma. Revue trimestrielle des techniques d'expression cinématographique dans l'éducation populaire*, 1954-1959.

⁴⁷⁸ *Éducation et vie rurale. Revue bimestrielle d'information sur l'éducation populaire en milieu rural*, 1951-1955 ; *Cahiers de l'éducation populaire en Algérie. Supplément de « Foyers ruraux. Bulletin mensuel de liaison des foyers ruraux d'Algérie »*, 1953- 1954.

particulièrement investi. Le « stage », formation brève, intensive et conviviale est une de ses marques de fabrique et prend – mythiquement au moins – ses sources à Uriage et dans les Équipes volantes du Vercors⁴⁷⁹. L'éducation rurale, parce qu'elle échappe largement à la tutelle de l'Éducation nationale au-delà de la formation élémentaire, est un lieu privilégié pour les innovations d'acteurs distants à l'égard de l'univers scolaire et rétifs à l'interprétation stricte de la laïcité à laquelle se tient la LDE et les mouvements qui lui sont liés⁴⁸⁰. Quant aux nombreuses évocations de l'« éducation populaire » dans les publications liées aux MJC⁴⁸¹, elles ne constituent pas une concurrence à l'égard de PEC : d'abord parce que les MJC n'atteignent leur plein développement que dans les années 1960, ensuite parce que les convergences entre les deux organisations sont nombreuses (souci de professionnalisation, formation d'un nouveau secteur d'intervention publique, définition d'une laïcité souple, « ouverte » dans les termes de la FFMJC), enfin parce qu'existent entre elles, *de facto* au moins, une division du travail entre une structure visant l'encadrement direct de la population *via* une multitude d'équipements locaux (MJC) et une organisation occupée d'élaboration doctrinale, de sollicitation des pouvoirs publics et de formation des cadres des différents mouvements d'éducation populaire (PEC).

Les autres occurrences de cette période s'avèrent rétrospectives, marginales et/ou routinisées. Rétrospectives comme des éléments d'histoire locale de telle ou telle institution d'éducation populaire⁴⁸². Marginales, comme cette référence dans une conférence nationale du mouvement néofasciste Jeune Nation – un texte assez à l'écart du discours politique dominant pour employer « éducation populaire » dans son sens essentiellement scolaire du XIX^e⁴⁸³. Marginale encore, la référence à l'éducation populaire dans le sous-titre de la revue *La libre Santé. Journal mensuel d'action sociale et d'éducation populaire*, destinée à critiquer les autorités médicales en général et en particulier à s'opposer à

⁴⁷⁹ Sur Uriage, voir Bernard COMTE, *Une Utopie combattante : L'École des cadres d'Uriage, 1940-1942*, Paris, Fayard, 1991.

⁴⁸⁰ Cf Jean-François CHOSSON, *Les générations du développement rural, 1945-1990*, 2^e éd., Paris, LGDJ, 2003.

⁴⁸¹ R BIÉMEL, « Promotion culturelle (À propos de quelques principes d'éducation populaire) », *Pas à pas*, n°35-36, mai-juin 1956, p. 24 ; « Opinions sur l'éducation populaire », *Pas à pas*, n°37, juillet-août 1953, p. 12-13 ; « En Hongrie. Pour l'éducation populaire », *Pas à pas*, n°54, mai 1955, p. 16 ; André PHILIP, « Éducation populaire. Éducation ouvrière », *Pas à pas*, n°64, mai 1956, p.2-6. Ce dernier article reproduit partiellement la conclusion de l'ouvrage de Philip, président de la FFMJC, *La Démocratie industrielle*, Paris, PUF, 1955. Voir encore Raymond BERRURIER, « L'éducation populaire et les maisons des jeunes. Discours de M. Raymond Berrurier au banquet de la fédération des maisons des jeunes et de la culture, 13 mai 1956 », *Pas à pas*, n°65, juin 1956, p. 4-5 ; Lucien TRICHAUT, « Léo Lagrange ; les sports, les congés payés, l'éducation populaire », *Pas à pas*, n°66, septembre 1956, p. 1 ; A.L. [Albert LÉGER], « Qu'est-ce que l'éducation populaire », *Pas à pas*, n°70, janvier 1957, p.2-3...

⁴⁸² J. STEMMELEN, *Chronique franc-comtoise, quelques notes et souvenirs sur le mouvement d'éducation populaire « Le Sillon » dans le diocèse de Besançon*, Mulhouse, Alsatia, 1947, 20 p. ; Jean DELAPORTE, *Cent ans d'éducation populaire : le patronage Sainte-Mélanie : 1850-1950*, Paris, Beauchesne et ses fils, 1959, 64 p. ; sans compter les chroniques de Jean Guéhenno déjà citées.

⁴⁸³ Albert HEUCLIN, « L'éducation populaire et la force nationale », *Conférence nationale du mouvement Jeune Nation*, 22 mai 1954. Albert Heuclin, mandataire aux Halles, est un des fondateurs de Jeune Nation en 1949.

la vaccination⁴⁸⁴ : « éducation populaire » sert ici, au côté de l'« action sociale » (association entre des catégories d'origine, respectivement, laïque et chrétienne), à la fois à se dédouaner d'un marquage basement partisan et à suggérer la nécessité de ce qu'on appelle pas encore une « contre-expertise », contestation du corporatisme et de l'aveuglement des experts au nom de l'intérêt général et dans les formes du débat public. Moins que l'invention d'un usage nouveau, il faut d'ailleurs plutôt y voir la reconduction d'usages pamphlétaires déjà observés de loin en loin (brochures antisémites⁴⁸⁵, « cri du cœur » antiparlementariste et pro-hitlérien⁴⁸⁶...) : sans suggérer d'ailleurs que la contestation des campagnes de vaccination relève d'une rhétorique d'extrême-droite, on constate dans tous ces cas que l'invocation de l'éducation populaire sert la dénonciation d'un ordre étatique jugé néfaste (mainmise des juifs, influence de l'anti-France, corporatisme médical) au nom d'un « peuple » qui n'est pas celui des mouvements ouvriers⁴⁸⁷.

Non pas marginales, enfin, mais routinisées, sont les références à l'« éducation populaire » dans les publications de patronages⁴⁸⁸ ou d'associations liées à l'enseignement catholique⁴⁸⁹. Une « Association d'éducation populaire » (AEP) est en effet, dans ce cadre, après la Libération, l'association gestionnaire d'un établissement catholique. Les AEP sont réunies en fédération et étroitement liés aux Associations de parents de l'enseignement libre (APEL). Qualifier ainsi le statut d'une association catholique régie par la loi de 1901 permet de la démarquer des associations culturelles prévues en 1905 et mises en œuvre pour les catholiques sous la forme des associations diocésaines (1924) : contrairement aux associations diocésaines, les AEP peuvent recevoir des subventions publiques. L'étiquette « éducation populaire », en

⁴⁸⁴ *La libre santé. Journal mensuel d'action sociale et d'éducation populaire*, 1949-1961.

⁴⁸⁵ Louis RENOUT *et alii*, *L'éducation du peuple. La vraie vérité sur les Rotschild et sur la race juive*, *op. cit.*

⁴⁸⁶ *Le Cri du cœur. Journal de rénovation nationale et d'instauration européenne par l'éducation populaire*, Clermont-Ferrand, 1933.

⁴⁸⁷ Sur les usages possibles du terme de « populisme », cf *Critique*, *op. cit.*

⁴⁸⁸ *Le Lien. Les jeunes de St-Jacques. Association d'Éducation Populaire*, 1950-1951 ; *La Maisonnée*, bulletin de patronage montpelliérain créé en 1942 qui compte parmi ses sous-titres successifs compte « bulletin bimestriel publié par l'association d'éducation populaire de la jeunesse ouvrière » (1954-1955) puis « bulletin d'éducation et d'information religieuse publié par l'association d'éducation populaire de la jeunesse ouvrière ». On trouve aussi un homologue laïc : *Bulletin de l'Union des petites A d'Alençon. Société d'éducation populaire*, Bimestriel, 1954.

⁴⁸⁹ *Bulletin de l'Enseignement libre. Union départementale des associations d'éducation populaire de la Seine-Inférieure*, 1949-1956 ; *L'Avenir de Picardie. Bulletin trimestriel de l'enseignement libre de la Somme, de la Fédération des associations d'éducation populaire et des associations de parents de l'enseignement libre de la Somme*, 1952-? ; *L'Arc-boutant. Organe de liaison des mouvements scolaires associés du ressort académique de Toulouse A.P.E.L. A.E.P Amicales* [parmi d'autres variantes du titre], 1952-? ; *Bulletin de documentation des A.P.E.L. et A.E.P.*, 1954-1958 ; *Bulletin pour l'information des cadres APEL et AEP (Union nationale des APEL, Fédération nationale des AEP)*, c. 1965-1971 ; *Saint-Joseph : organe de liaison et d'entraide de l'AEP de l'école Saint-Joseph d'Auxerre*, 1960-1961 ; *APEL-AEP Nos informations*, 1971 ; *PEEP. Union locale des AEP de St-Germain-en-Laye et de ses environs*, 1971 ; *Nos écoles : Sedan (Association d'éducation populaire)*, 1973-1974 ; *Informations A.E.P.* (Clermont-Ferrand, Association d'éducation populaire de La Plaine), 1978-? ; *L'Hermine : bulletin du Prieuré Saint-Louis (AEP École Saint-Louis, Nantes)*, 2004-2009.

faisant référence à un objectif de scolarisation de masse alors consensuel dans un contexte où les querelles sur l'enseignement catholique sont encore vives, joue le même rôle, *mutatis mutandis*, que l'expression « association culturelle » lorsqu'elle est appliquée aujourd'hui à des associations d'inspiration confessionnelle (musulmanes notamment) qui redoublent des organisations culturelles afin d'obtenir indirectement des financements publics pour la construction ou l'entretien de lieux de culte. Si l'homologie est frappante, les différences le sont aussi : la « culture » s'est substituée d'autant plus sûrement à l'« éducation populaire » qu'il s'agit pour l'essentiel de financer des lieux de culte et non des écoles ; et les conflits autour de l'enseignement catholique se sont suffisamment apaisés, entre la loi Debré (1959) et l'échec de la réforme Savary (1984), pour que les associations gestionnaires des établissements sous contrats, récipiendaires de financements publics, ne soient pas tenues, comme les organisations musulmanes, à un étiquetage neutralisant leur ancrage confessionnel et affirmant leur contribution à l'intérêt général : ainsi les AEP ont-elles aujourd'hui largement laissées la place aux « Organismes de gestion de l'enseignement catholique » (OGEC)⁴⁹⁰. Cela dit, même dans les années 1950, la forme développée « Association d'éducation populaire » est déjà moins fréquente que la forme contractée « AEP », ce qui rend fort douteuse l'hypothèse de l'appartenance d'« éducation populaire » au lexique de l'enseignement catholique d'après-guerre ; de plus, le fait que les AEP désignent ici des organismes de gestion *scolaires* marque bien la distance entre cet étiquetage routinier et les débats portant alors sur l'encadrement du temps libre⁴⁹¹.

L'essentiel du discours sur l'« éducation populaire » à la Libération, du moins après 1948, et jusqu'à la fin des années 1950, relève donc de PEC. Cette constance suppose une cohésion et une détermination que Vincent Troger impute, selon les trois critères définis par Serge Moscovici, au statut de *minorité active* de PEC⁴⁹² : confiance dans ses convictions (que manifeste justement la capacité à résister au désinvestissement de l'État), acceptation des oppositions que celles-ci impliquent (contre la culture scolaire, contre la culture de masse) et « style de comportement » associant investissement, autonomie et constance. L'« entraînement mental », technique pédagogique inlassablement promue par PEC, apparaît en même temps comme la théorisation de ce style de comportement : organisation visant à dégager et former des élites culturelles et non d'encadrer directement la masse de la population, PEC fournit à ceux-ci, en même temps qu'une technique d'autoformation, l'éthique d'un militantisme exaltant mais pour l'heure ingrat, toujours en attente d'une bonne volonté étatique encore incertaine.

⁴⁹⁰ On trouve encore très facilement des « AEP OGEC », mais seul l'acronyme OGEC est couramment développé, notamment dans le nom de leur fédération nationale (FNOGEC).

⁴⁹¹ Autre occurrence sans signification apparente, sinon cette banale affirmation d'indépendance religieuse et politique et d'aspiration à servir un objectif vague et consensuel : *L'Auvergnat de Lyon. Périodique de la Gergovia, société d'éducation populaire et folklorique des originaires du Puy-de-Dôme* (1954 – mais la société elle-même est fondée en 1927).

⁴⁹² Vincent TROGER, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "peuple et culture" », article cité.

Du côté des fondateurs de PEC, on a souligné le caractère générationnel de cet investissement intense, risqué mais dépourvu d'alternative – le binôme Dumazedier-Cacérés (*cf* encadré), en particulier, n'a pas le choix de se laisser décourager : le second est une pure figure d'oblat de l'éducation populaire, le premier est victime des compressions de personnel avant d'avoir atteint au statut de titulaire dans l'Éducation nationale et ne peut encore, dans les années 1950, bénéficier de l'ouverture des carrières dans la recherche et l'enseignement supérieur⁴⁹³. Une condition pour se frayer dans l'éducation populaire des carrières spécifiques, c'est-à-dire spécialiser à la fois leurs praticiens et leurs théoriciens-formateurs, est de parvenir à naviguer entre les deux principaux systèmes de redistribution professionnels et symboliques en présence à la Libération : l'Éducation nationale (LDE comprise) naturellement, mais aussi le système d'action du PCF – du moins une fois passés les premières années, voire les premiers mois d'illusion unanimiste sur les possibilités d'union entre tous les partis légitimés par la Résistance et de transformation radicale de la société française.

Cacérés-Dumazedier : l'oblat et le théoricien

Bénigno Cacérés (1926-1991). Fils d'immigré espagnol. Ouvrier charpentier. Autodidacte, entre à l'école des cadres d'Uriage puis dans les « équipes volantes » formant les résistants du Vercors. À la Libération, se consacre à PEC, dont il est cofondateur, secrétaire général (1947-1970), président (1970-1973) puis président d'honneur jusqu'à sa mort. Soutient en 1976 une thèse de troisième cycle sur le Centre d'éducation ouvrière de Grenoble (1944-1950), à l'Institut des sciences sociales du travail de Paris-1. Intervient comme enseignant ou expert dans des espaces intermédiaires entre univers académiques et militants (Institut des sciences sociales du travail, UNESCO...) Auteur de nombreux essais et romans, notamment sur les autodidactes. D'après son autobiographie (*Les deux rivages : itinéraire d'un animateur d'éducation populaire*, Paris, Maspero, 1982) et la notice du *Dictionnaire biographique des militants* par Vincent PEYRE.

Joffre Dumazedier (1915-2002). Fils d'un comptable socialiste. Études de linguistique à la Sorbonne. Militant des auberges de jeunesse, appelé à l'école des cadres d'Uriage, il s'engage ensuite dans les équipes volantes du Vercors. Nommé inspecteur principal de l'Éducation populaire par Jean Guéhenno à la Libération, cofondateur de PEC dont il est le principal théoricien. Entré au CNRS où il développe la sociologie des loisirs, professeur à Paris V à partir de 1969, il occupe aussi des positions d'expert à l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), au Plan et au Service d'études et de recherche du ministère de la Culture. D'après le *Dictionnaire biographique des militants*, notice par Guy SAEZ.

⁴⁹³ La nostalgie souriante qui empreint les souvenirs personnels des animateurs de PEC, peuplées d'anecdotes amusantes sur la précarité, l'inventivité et l'ambiance bon-enfant régnant dans l'association, apparaissent alors comme la conscience d'une incertitude heureusement surmontée. Cette atmosphère est particulièrement lisible dans les anecdotes (à clés, mais transparentes) réunies par Cacérés en 1957 dans *Le Président* (Paris, Peuple et culture, 1957, 186 p.) Le « président », c'est naturellement Dumazedier, dirigeant infatigable, inventif et plaisamment distrait.

Cette tension est attestée par les relations entretenues entre l'association et la LDE, d'une part, et Travail et Culture, de l'autre – c'est-à-dire, à travers ces organisations, à l'Éducation nationale et au PCF⁴⁹⁴. Mais elle éclaire aussi, et est éclairée en retour par les allers-retours auxquels se livrent les discours de PEC entre « culture populaire » et « éducation populaire ».

1.2.4.2. L'opposition « culture populaire »-« éducation populaire » : exploitable car implicite

Nous avons jusqu'ici repoussé la question de la variante « culture populaire », nous contentant de constater qu'elle était quasiment synonyme d'« éducation populaire » pendant cette période. Il est temps de dépasser l'approximation que représente ce « quasi », non pas seulement pour dégager une distinction demeurée implicite mais aussi et surtout pour rendre compte de ce caractère essentiellement implicite lui-même. Savoir en quoi les usages de « culture populaire » se distinguent de ceux d'« éducation populaire » nous intéresse moins que de comprendre pourquoi ces distinguos demeurent tacites et quelles stratégies ce silence recouvre et alimente.

Il nous manque sans doute une histoire fine des usages mot « culture » au-delà de son sens agricole⁴⁹⁵. Du reste, l'histoire de « culture populaire », si elle dépend évidemment de celle de « culture », ne s'en déduirait nullement – on l'a montré pour « éducation populaire » dans le 1^{er} chapitre. Qu'il nous suffise de constater que « culture populaire » se développe dans l'entre-deux-guerres par opposition à « éducation populaire » chez des auteurs éloignés du monde enseignant voire méfiants envers celui-ci, donc recrutés dans le mouvement ouvrier ou les organisations catholiques. Pour eux, le remplacement de l'« éducation » par la « culture » dans cette formule s'impose d'autant plus que l'« instruction publique » cède la place à l'« éducation nationale » en 1932. Le déclin de l'« instruction », dans cet intitulé ministériel comme ailleurs, semble lié au caractère de plus en plus consensuel, dans les discours sinon dans les pratiques, d'un élargissement de la formation à tous les aspects de la personne (morale, psychologique, physique). Ou, plus précisément, c'est probablement au moment où s'affirme ce consensus que s'instaure la polarisation « instruction »/« éducation », que certains tiennent rétrospectivement et avec quelque anachronisme comme structurante jusque dans les discours du Comité d'instruction publique sous la Révolution⁴⁹⁶. Mais l'arrivée de « culture », un mot à la fois proche et différent du terme vainqueur « éducation », ne signifie pas que la « culture » remplace l'« instruction » ; ou si c'est le cas, c'est bien l'« instruction » en tant que terme encore vivant et

⁴⁹⁴ Sur les rapports de PEC au PCF après-guerre, voir Jean-François CHOSSON, *Peuple et Culture 1945-1995* et le témoignage de Joseph ROVAN, *Mémoires d'un Français qui se souvient d'avoir été allemand*, Paris, éd. du Seuil, 1999.

⁴⁹⁵ L'étude de Philippe BÉNÉTON, *Histoire de mots : culture et civilisation* (Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1975) fournit évidemment, dans la lignée de Febvre et Benveniste, un cadre important mais encore insuffisamment précis pour ce qui nous occupe.

⁴⁹⁶ Voir le chapitre précédent.

largement substituable à « éducation » qui est remplacée, et non pas l'« instruction » lentement mourante de l'entre-deux-guerres, décriée pour son intellectualisme desséchant, assignée du mauvais côté d'une opposition consensuelle. De sorte que le mot « culture » peut être explicitement confondu avec le mot « éducation », interchangeable avec celui-ci au prix de distinctions qui demeurent implicites, ou bien encore en être explicitement distingué ; mais dans ce dernier cas *ni la direction, ni le sens de cette distinction ne sont systématiques* : les rôles que distribue l'opposition varient, et varient de même les places à laquelle se retrouvent respectivement « culture » et « éducation ».

Plus concrètement, et pour revenir aux formules « éducation populaire » et « culture populaire », on relève ainsi entre celles-ci des oppositions qui se ramènent à l'opposition entre populisme et légitimisme : dans ce cas, « culture populaire » semble toujours du côté populiste, c'est-à-dire antiscolaire, c'est-à-dire favorable à d'autres maîtres ou porte-parole que ceux désignés par l'École. Mais l'opposition des deux expressions peut aussi se ramener à l'opposition entre formation intellectuelle et formation morale. Dans ce cas, « culture » peut chasser une « éducation » qui a déçu les aspirations à l'élargissement au-delà de l'intellectualisme : elle étiquette alors le perpétuel appel à une formation plus générale que les savoirs formels transmis par l'École. Mais « culture » peut aussi reprendre la place de l'« instruction ». La première possibilité est celle qui permet le plus facilement la juxtaposition des deux axes d'opposition : si la « culture populaire » s'oppose à l'acculturation légitimiste, c'est-à-dire à l'École, il est aisé d'opposer les valeurs morales du peuple aux valeurs purement intellectuelles de cette dernière. Un populisme culturel, c'est-à-dire la revendication par des groupes et des individus d'accéder à un nouveau magistère émancipé à l'égard des dignités scolaires, s'accompagne donc facilement d'un populisme moral. Il faut en revanche s'éloigner de ce populisme – c'est-à-dire, dans le contexte de la Libération, ne pas vouloir ou pouvoir frayer avec le mouvement ouvrier –, et donc de la mise en question de la légitimité culturelle, pour assigner à « culture » un sens intellectuel et « éducation » un sens moral. Cette dernière position implique de mettre l'accent sur la distinction entre l'intellect et les mœurs ; elle est caractéristique d'agents qui doivent leur légitimité à un capital intellectuel « moderne », technocratique pourrait-on dire, distincte aussi bien du bagage humaniste encore dominant dans l'univers scolaire que d'une légitimation populiste. Une livraison des *Cahiers du Musée social* incarne cette position⁴⁹⁷. Elle est essentiellement constituée d'une introduction d'André Siegfried⁴⁹⁸ et d'un article de J. Guérin-Desjardins⁴⁹⁹, le seul de notre corpus, avec les intrigants titres de quelques articles du *Monde* (voir plus bas), à afficher « éducation et culture populaire »⁵⁰⁰. L'auteur prend soin, certes, de distinguer

⁴⁹⁷ *Les cahiers du musée social*, n°5-6, 1947.

⁴⁹⁸ André SIEGFRIED, « La culture populaire », p. 143-145.

⁴⁹⁹ J. GUÉRIN-DESJARDINS, « Introduction aux problèmes de l'Éducation et de la Culture populaires », p. 146-155.

⁵⁰⁰ C'est nous qui soulignons. Le reste du numéro consistant en une juxtaposition de présentations commandées à la CGT, à la CFTC, à l'ICO, aux MJC et à la Maison de la Culture de Grenoble.

la « culture » de la vieille instruction, mais cette « culture » demeure essentiellement intellectuelle, tandis que l'« éducation » est renvoyée vers la formation morale.

Toutefois, une telle distinction explicite, d'ailleurs affaiblie par l'affirmation que les deux versants de la formation marchent de concert, est rare. La logique même de la diffusion massive de « culture populaire », après la guerre, est précisément une logique unanimiste qui interdit d'opposer trop strictement des notions, c'est-à-dire, à travers elles des groupes sociaux. Le couple « culture populaire » / « éducation populaire » ne relève ainsi ni d'une opposition explicite, ni d'une stricte équivalence, mais bien d'une opposition latente, marquée à la fois par des usages essentiellement interchangeables car en pratique interchangeables (un même discours passe de l'une à l'autre expression sans autre raison apparente que d'éviter les répétitions) et par des coordinations (« éducation populaire et/ou culture populaire ») qui suggèrent sans l'explicitier l'existence d'une opposition ou à tout le moins d'une différence significative. Un article de René Vettier paru dans *Le Monde* en juin 1949 s'intitule ainsi « Éducation populaire ou culture populaire » sans que l'alternative soit éclaircie : dans un premier temps il semble que la culture populaire joue un rôle provisoire de rattrapage auprès des « déshérités sociaux » (« ... la culture populaire a pour but de pallier pour ces déshérités sociaux les déficiences de l'état de choses actuel et pour eux de compléter et prolonger l'école »), mais par la suite cette tâche est désignée indifféremment par l'une et l'autre expression⁵⁰¹. Toujours dans *Le Monde*, en février 1947, un article du journaliste Jean Planchais sur le risque de fermeture de centres d'éducation populaire présente un intertitre « éducation populaire et culture populaire » : la critique que fait l'auteur de cette dernière expression au nom de l'unicité de la culture tend à suggérer une opposition mais celle-ci demeure largement implicite et les articles du même auteur, dans les années suivantes emploient les deux expressions assez indifféremment⁵⁰².

Dans la même logique, le texte servant de manifeste à PEC⁵⁰³, en 1945, traite, comme les discours issus de la LDE, les deux expressions comme des variantes d'une même formule : bien que « culture populaire » prédomine (27 occurrence contre 11) et qu'« éducation populaire » soit plutôt utilisée dans

⁵⁰¹ René VETTER, « Éducation populaire ou culture populaire », *Le Monde*, 6 juin 1949. L'auteur, directeur de l'ENS de Saint-Cloud, signe plusieurs articles qui confirment cet usage indifférencié : « Le congrès international de culture populaire », *Le Monde*, 30 juin 1949 ; « À propos de la Culture Populaire », *Le Monde*, 28-29 août 1949 ; « Urgence, esprit et méthode de la culture populaire », *L'information pédagogique*, n°3, juin 1949.

⁵⁰² Jean PLANCHAIS, « Les centres d'éducation populaire peuvent-ils être encore réduits ? », *Le Monde*, 1^{er} février 1947 ; « Au Conseil de l'éducation populaire, reprise de contacts entre les services officiels et les organisations de jeunesse », *Le Monde*, 25 avril 1952 ; « Faute de crédits et d'appui l'éducation populaire continue à s'étioler », *Le Monde*, 9 août 1952 ; « Les institutions de jeunesse et de culture populaire continuent d'être négligées », *Le Monde*, 6 novembre 1953 ; « À Marly, les maisons de jeunes du Tarn ont délégué leur animateur pour un stage de culture populaire », *Le Monde*, 14-15 mars 1954.

⁵⁰³ « Un peuple, une culture », texte rédigé durant l'été 1945 et publié le 15 janvier 1946.

un contexte de promotion de techniques spécifiques, distinctes voire opposées aux pratiques scolaires, le fait d'évoquer aussi bien des « militants d'éducation populaire » que des « militants de la culture populaire » suggère une circulation encore assez libre entre les deux variantes.

Toutefois, la fin progressive de l'unanimisme d'après-guerre favorise la polarisation de ces deux variantes, dans un sens respectivement légitimiste – c'est-à-dire orienté vers l'Éducation nationale – et populiste – c'est-à-dire lorgnant vers la légitimité syndicale et communiste. Cette polarisation est exemplaire dans l'article que Joffre Dumazedier consacre, dans le second numéro de la revue *Peuple et Culture* (mai 1947), à la « Situation de l'éducation populaire »⁵⁰⁴. Au lieu d'entrelacer, comme le manifeste de 1945, les deux variantes de la formule, l'article fait nettement se succéder « culture populaire », « éducation populaire » puis à nouveau « culture populaire ». Dans un premier temps, lorsque Dumazedier s'oppose à l'idée d'une « neutralité » de l'éducation populaire, c'est « culture populaire » qu'il emploie :

« Comment une vraie culture populaire serait-elle "neutre" ? ... la culture populaire doit émaner de la vie des masses populaires et être plaquée sur elle. ... Pour eux [ouvriers, paysans, éducateurs, artistes] la culture populaire, avant d'être une technique, est un esprit. [s'ensuit une citation de Paul Éluard] ... La première question dans le temps n'est pas de savoir si la culture populaire sera neutre ou non, mais si elle sera vivante ou non, c'est pourquoi la culture populaire n'est pas neutre, elle est *Progressiste*. »⁵⁰⁵

Mais la question de « la politique » interrompt cette phase où le marqueur du populisme n'est pas « populaire », mais « culture » : dans la phase suivante, c'est l'expression « éducation populaire » qui conjure le risque de l'inféodation politique.

« Et la politique ? Quelle place lui faites-vous dans la culture populaire ? Quand cette question n'est pas dans la pensée, elle est dans l'arrière-pensée. Posons-la donc en pleine lumière, toujours en fonction de ce qui nous préoccupe ici : les institutions d'Éducation Populaire.

Une première réponse se trouve dans la nature même de ces institutions. Une institution d'éducation populaire est ouverte à tous les travailleurs, à tous les Français. Elle doit être respectueuse des diverses convictions du peuple français, comme l'école publique. Sinon elle se confondrait avec le foyer d'une organisation politique ou confessionnelle. L'institution d'éducation populaire ne peut, dans la France d'aujourd'hui, que reposer sur les principes de l'école laïque. Elle doit donc être préservée de l'action partisane comme de l'action cléricale pour avoir son plein développement. Au pays de Descartes et de Voltaire, l'institution d'éducation populaire repose

⁵⁰⁴ Joffre DUMAZEDIER, « Situation de l'éducation populaire », *Peuple et Culture. Cahiers de la culture populaire*, n°2, mai 1947, p. 11-18.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 11-13.

d'abord sur la liberté de conscience. En ce sens, elle n'est pas plus politique que confessionnelle. »⁵⁰⁶

Puis il met en garde le « militant d'éducation populaire » contre « une fausse conception des rapports de travail avec la grande confédération syndicale des travailleurs » : quoique syndiqué, l'« éducateur » ne doit pas pour autant prendre en charge l'« éducation syndicale », ni la « formation politique » partisane.

D'une manière qui, superficiellement, pourrait attester d'une parfaite équivalence des deux expressions, Dumazedier revient alors à « culture populaire » pour expliquer qu'« aucune organisation de culture populaire ne peut s'en charger », même s'il a pu paraître que l'éducation syndicale s'est confondue avec la culture populaire »⁵⁰⁷. Mais il ne s'agit en réalité que d'une transition avec la dernière phase de l'article, où Dumazedier, revenu pour de bon à « culture populaire », réaffirme la position populiste initiale, mais en ayant conjuré le risque de l'inféodation – au PCF implicitement. La « culture populaire » s'accommodera donc de la participation de droit des syndicats à ses organismes et mettra volontiers à disposition ses militants, eux-mêmes syndiqués, pour contribuer à l'éducation syndicale. Mais surtout, faute de pouvoir sans risque d'inféodation mettre les loisirs directement au service d'un discours sur le monde du travail et les transformations à y apporter, les organismes de culture populaire reçoivent leur statut politique, garant contre le légitimisme conservateur, de leur capacité à informer et mobiliser sur l'économie des loisirs eux-mêmes.

« Que signifie de développer une culture sportive dans les masses si celle-ci ne les entraîne pas à lutter pour un sport libre ? Une culture cinématographique, si elle n'aboutit pas à lutter contre les marchands de films qui intoxiquent l'opinion avec des médiocrités ? Une culture touristique si elle n'entraîne pas à combattre contre la rapacité des hôteliers, des agences de voyage ? Que signifie enfin une culture populaire séparée de la lutte pour les loisirs populaires ? La seule culture qui ne soit pas honteuse est une culture militante. Or comment prendre au sérieux une culture militante qui mépriserait et repousserait les moyens d'action politiques ? (...) Répétons-le, la culture populaire contribue à transformer le monde moderne, non point seulement à le comprendre. »⁵⁰⁸

En d'autres termes, la politisation de la culture populaire réside dans la promotion d'un marché protégé dont PEC ambitionne de produire la théorie et les professionnels : la professionnalisation vertueuse (c'est-à-dire protégée ou subventionnée à un titre ou un autre par l'État) de l'encadrement du loisir populaire est l'objectif proprement politique des organismes de culture populaire. En parlant de « culture populaire » plus volontiers que d'« éducation populaire », PEC manifeste sa préférence pour une position *à faire*, n'utilisant la forme « éducation populaire » que comme garantie d'autonomie relative à l'égard des alliés potentiellement envahissants que sont les syndicats et partis ouvriers, surtout

⁵⁰⁶ *Ibid.*, p. 13-14.

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 15.

⁵⁰⁸ *Ibid.*, p. 17.

dans une phase de prise en main accrue de la CGT par le PCF et de raidissement de celui-ci. Cette garantie d'autonomie suppose d'accorder un minimum de confiance à l'institution scolaire : durement critiquée à l'origine du mouvement, dans le manifeste « Un peuple, une culture ! » notamment, celle-ci sort plutôt épargnée de cet article – comme le remarque Vincent Troger, PEC a dû en rabattre sur sa condamnation initiale de l'École⁵⁰⁹. L'article de Dumazedier voisine d'ailleurs avec une contribution d'un enseignant freinetiste⁵¹⁰.

Mais le chemin vers la constitution d'un marché culturel protégé est encore long ; il n'est donc pas question que la polarisation des deux variantes soit *explicitée* : nulle part dans l'article de Dumazedier – et, sauf erreur de notre part, nulle part dans les publications majeures de PEC à cette époque – la distinction nettement émergente entre culture et éducation populaires n'est précisée. Transformer les deux variantes d'une même formule en deux formules concurrentes, admettre une différence entre celles-ci, reviendrait, sinon nécessairement à condamner l'effort que réalise PEC pour suivre une voie étroite entre l'Éducation nationale (*via* la LDE) et le PCF (*via* la CGT et Travail et Culture), mais du moins à le compliquer sérieusement. Ce n'est que lorsqu'un autre marché discursif et professionnel s'ouvrira, celui de l'animation des équipements urbains voulus par la planification des années 1960, que le couple éducation/culture populaire, opposition implicite mais doublon explicite, perdra de son intérêt et que PEC pourra en négliger la seconde moitié.

⁵⁰⁹ Vincent TROGER, article cité.

⁵¹⁰ F. FERLET, « Éducation Populaire et École Primaire, Témoignage d'un instituteur public », *Peuple et Culture. Cahiers de la culture populaire*, n°2, mai 1947, p. 31-38.

2. Années 1960 : consécration ambiguë et et valse des étiquettes

2.1. Quelle consécration ?

On l'a dit : les phases du deuxième cycle d'existence de la formule « éducation populaire » sont moins évidemment identifiables que ceux du premier cycle. Toutefois, un faisceau d'éléments de notre corpus et de données historiques incitent à voir le commencement d'une nouvelle phase dans le « tournant des années 60 » – ou plus exactement à la fin des années 1950. Deux éléments essentiels – sur lesquels nous ne reviendrons pas en détail – font en effet de cette période un tournant bien connu des politiques culturelles au sens large : l'intégration dans le Plan d'éléments culturels et l'apparition d'administrations spécifiques, le ministère des Affaires Culturelles d'André Malraux (1959) et le Haut commissariat à la Jeunesse et aux Sports de Maurice Herzog (1958). Alors que les trois premiers Plans étaient principalement consacrés à la reconstruction de l'appareil productif, le IV^e, préparé de 1957 à 1961 et mis en œuvre à partir de 1962, s'attache aussi à la notion d'« équipement urbain » : la commission qui s'y consacre a pour mission de « doter des villes en plein développement d'un « ensemble d'infrastructures et de matériels dont la mise en œuvre conditionne la coexistence des diverses unités de production et de consommation dont l'agrégation constitue la ville⁵¹¹ ». Le caractère très extensif de cette définition fait l'affaire des administrations des Affaires Culturelles et de Jeunesse et Sports. Celles-ci ont été confiées à des personnalités symboliques du volontarisme politique de la V^e République et du privilège que donne celle-ci au charisme, au sens wébérien, d'individus que distingue leur œuvre respectivement littéraire et sportive – André Malraux et Maurice Herzog. Il s'agit là d'administrations jeunes et précaires, à peine sortis de la tutelle de l'Éducation nationale⁵¹² et disposant, pour leur politique d'offre culturelle et sportive sur l'ensemble du territoire, de bien peu de ressources face au ministère de l'Intérieur, « tuteur naturel des collectivités locales⁵¹³ » : leurs animateurs ont donc tout intérêt à « jouer le Plan » en espérant tirer de celui-ci les crédits symboliques et matériels

⁵¹¹ Document de la commission de l'équipement urbain du IV^e Plan cité par Guy SAEZ, « Modernisation politique et culturelle, équipements et animation », p. 19-33 in G. POUJOL (dir.), *L'Éducation populaire au tournant des années soixante*. *op. cit.* Voir cet article ainsi que Vincent DUBOIS, *La Politique culturelle*, *op. cit.*, p. 189-231.

⁵¹² Jeunesse et Sports n'en sort véritablement qu'en 1966. De sa création (5 octobre 1958) au 11 juin 1963, le haut commissariat relève de l'Éducation nationale ; il en va de même lorsqu'il devient Secrétariat d'État jusqu'au 8 janvier 1966. Ce n'est qu'alors qu'il devient un ministère de plein droit, confié à François Missoffe.

⁵¹³ Guy SAEZ, « Modernisation politique et culturelle, équipements et animation », article cité.

nécessaires à leur pérennisation. Pour les organisations d'éducation populaire, ballottés initialement entre les deux administrations⁵¹⁴, l'occasion que représente le IV^e puis le V^e Plans est particulièrement précieuse. Les organisations les plus attachées depuis la Libération, on l'a dit, à promouvoir, l'« éducation populaire », la FFMJC et PEC, tiennent les deux bouts du paradigme planificateur : en aval et à la base, l'exigence de couvrir le territoire d'« équipements » qui vont exiger d'être « animés » par des professionnels entre en résonance parfaite avec le modèle des MJC, tandis qu'en amont et au sommet, les commissions et groupes de travail du Plan servent de « lieux neutres » où se rencontrent des élites multipositionnées, sorte d'incarnation de la « Ligue de l'éducation populaire » à laquelle appelait à la fin de sa thèse Bloch-Lainé. Celui-ci préside désormais la commission de l'équipement urbain ; Joffre Dumazedier, encore président de PEC, trouve ici un lieu adéquat pour sa double position de dirigeant militant culturel et de chercheur⁵¹⁵.

Si l'« éducation populaire » se voit consacrer durant ces années 1960, c'est à la fois sous cette forme indirecte (la formule est consacrée à travers ses défenseurs collectifs et individuels les plus persévérants) et sous une forme plus directe, avec la diffusion d'un historique spécifique sur lequel nous reviendrons et la naissance d'institutions – et d'autant d'acronymes – unifiant un « secteur JEP » au-delà des conflits historiques autour de l'École et de l'Église. L'histoire des coordinations associatives, c'est-à-dire de la prétention à faire parler d'une seule voix la multitude des associations fondées selon le statut de la loi de 1901, pourrait faire l'objet de toute une recherche. Pour ce qui nous occupe, ne mentionnons que quelques étapes. Celles-ci obéissent à une double logique d'affaiblissement de la barrière entre organisations laïques et confessionnelles, d'une part, et de regroupement face à l'État, dans une posture associant défiance et souci de promouvoir un interlocuteur représentatif de la diversité des mouvements.

Déclin de la question confessionnelle, d'abord. Avant les années 1950, les groupements d'organisations sont plutôt éphémères. Seule une cause purement négative, celle de la lutte contre la baisse des crédits publics, avait pu associer brièvement des organisations laïques et confessionnelles : c'était l'objet de l'éphémère Comité de liaison contre la réduction des crédits de l'éducation nationale, de l'enseignement technique, de la jeunesse et des sports (1950-1952) devenu Comité national pour la défense et le développement des crédits de l'enseignement et de la culture, avant de disparaître vraisemblablement en 1953⁵¹⁶. En 1954, une coordination strictement laïque se reconstitue, le Comité

⁵¹⁴ Sur l'éphémère rattachement d'une partie des associations d'éducation populaire au ministère des Affaires Culturelles, voir Françoise TÉTARD, « L'éducation populaire : histoire d'un rattachement manqué », p. 35-54 in Geneviève POUJOL (dir.), *L'éducation populaire au tournant des années soixante*, op. cit. et Philippe URFALINO, *L'invention de la politique culturelle*, op. cit.

⁵¹⁵ Sur la trajectoire de Joffre Dumazedier dans le champ des sciences sociales, cf Vincent DUBOIS et Didier GEORGAKAKIS, « Sciences sociales et action culturelle », *Politix*, n°24, décembre 1993, p. 57-77.

⁵¹⁶ À signaler également, un Comité national des institutions de loisirs et de culture populaire actif entre la fin des années

de coordination des organisations laïques de jeunesse et d'éducation populaire (CCOLJEP), groupement de fait où se retrouvent la LDE, les Francas, le SNI, la Fédération de l'Éducation nationale, PEC et les Foyer ruraux. Mais dès 1958 est créé le Groupe d'études et de rencontres des organisations de jeunesse et d'éducation populaire (GEROJEP), fondé aux lendemains du retour du général De Gaulle, dans un contexte de méfiance à l'égard du nouveau régime et de crise des mouvements de jeunesse engendrée par la guerre d'Algérie. Le dépassement de la question confessionnelle, précipité par le souci des organisations d'associer vigilance à l'égard de l'État et coopération avec les administrations, va de pair avec l'exclusion des organisations liées à un parti politique. La loi Debré sur le contrat d'association (1959) tendant de plus à figer la question confessionnelle en matière scolaire (de loin la plus importante), l'existence d'une coordination strictement laïque paraît anachronique : le CCOLJEP, qui est demeuré un groupement de fait, paraît décliner après le début des années 1960, à peu près en même temps que ses homologues protestants (l'Association des équipes unionistes de France dont les activités déclinent à la fin des années 1960) et catholiques (l'Association catholique de la jeunesse française, dépassée par l'autonomisation de ses branches spécialisées, de dissout en 1956). En 1961, le CCOLJEP a d'ailleurs créé avec l'Union nationale des étudiants de France le Comité pour les relations internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire françaises (CRIJEF), qui intègre rapidement d'autres mouvements dont La Vie nouvelle, organisation issue des Scouts de France (catholiques), et l'Alliance des équipes unionistes de France (protestante). En 1968, dans le cadre du mouvement de mai, soixante-treize associations créent ce qui deviendra rapidement le CNAJEP⁵¹⁷. Le CRIJEF, issu on l'a dit du la très laïque CCOLJEP, se dissout pour donner naissance au Comité pour les relations internationales des associations françaises de jeunesse et d'éducation populaire (CRIF), aux côtés du Conseil français des mouvements de jeunesse (CFMJ, catholique) et du Comité de coordination des associations d'échanges internationaux (CCAIE), qui avait créé dès 1947 à l'initiative du ministre des Affaires étrangères. En 1974, le CNAJEP absorbe le CRIF, qui devient sa branche pour les relations internationales. Il crée un également un Bureau d'études jeunesse et éducation populaire (1974-1987). En 1991, le CRIF disparaît en abandonnant sa structure juridique au CNAJEP qui était demeuré un groupement de fait⁵¹⁸.

Au fil des étapes de cette histoire complexe, c'est bien la séquence « JEP » qui s'impose dans des acronymes successifs, dont la version développée est parfois changeante et incertaine – ainsi pour le CNAJEP qui passe par trois intitulés légèrement différents sans changer de sigle. La même séquence

1940 et le début des années 1950.

⁵¹⁷ Sur la création du CNAJEP en 1968, cf Françoise TÉTARD, « Le CNAJEP : un pluralisme apolitique ? », p. 595-610 in Claire ANDRIEU, Gilles LE BÉGUEC et DANIELLE TARTAKOWSKY, *Associations et champ politique. La loi de 1901 à l'épreuve du siècle*, Paris, publications de la Sorbonne, 2001.

⁵¹⁸ Historique reconstitué à partir du *Guide des sources* du PAJEP, *op. cit.*

«JEP» s'impose à travers une structure engageant plus nettement l'État *stricto sensu*, le FONJEP, organisme de cogestion fondé en 1964. Si l'«éducation populaire» se fraie une place durable dans le lexique d'État *lato sensu* et *stricto sensu*, c'est donc au prix de deux phénomènes : la siglaison qui fait aisément oublier ce qui se cache sous le «EP» et l'association systématique avec le «J» de «jeunesse»⁵¹⁹. Les deux processus sont complémentaires : l'association systématique à la jeunesse n'est qu'un des aspects d'une concurrence de plus en plus vive entre formules, au sein de laquelle la siglaison consacre la victoire à la Pyrrhus, c'est-à-dire une consécration comme ancêtre officiel plutôt que comme mot d'ordre effectivement sollicité.

Concurrence entre formules, d'abord. En 1956 déjà, une brochure du CCEO évoquait bien quelques-unes de ces alternatives mais elle n'y accordait que quelques lignes sans y revenir : si la situation lexicale était déjà embrouillée, cette confusion demeurerait donc sans conséquence.

« Constatons tout d'abord que le terme d'«Éducation populaire» a, dans le langage quotidien, en France ou à l'étranger, un certain nombre de synonymes [sic] qui tantôt recouvrent le même ensemble ou tantôt n'en recouvrent qu'une partie. Citons les termes de : culture populaire, éducation des adultes, Mouvements de Jeunesse, activités de loisirs, de plein air et sportives⁵²⁰. »

Le fait même d'expédier comme «synonymes» des équivalents partiels et de ne pas à chercher à trier entre ceux-ci et les équivalents complets renvoie bien sûr au statut du document : dans cette brève brochure d'éducation syndicale, des arguties lexicales allant au-delà d'un constat de confusion mériteraient le reproche d'intellectualisme gratuit. Mais cette négligence suggère aussi que la confusion des formules, encore toute relative, ne représente pas encore une menace pour la formule et l'unité de ce qu'elle prétend désigner.

Il n'en est plus de même à la fin 1958 et encore moins dix ans plus tard. On peut s'attacher ici aux considérations lexicales qu'exposent avec un soin particulier les dirigeants successifs de la FFMJC, organisation à la fois très attachée à la formule «éducation populaire» et exemplaire des processus d'équipement et de professionnalisation des années 1960. À la fin de l'année 1958, Albert Léger, pilier de la fédération dont il est le fondateur et le délégué général de 1948 à 1962, entame dans la revue *Pas à pas*, une série d'articles intitulée «des mots et des choses» et consacrée à ces expressions concurrentes⁵²¹. Il s'interroge en ces termes :

⁵¹⁹ Sur la siglaison, voir Pierre FIALA et Jean-Paul HONORÉ (dir.) «Sigles et acronymes en politique», *Mots. Les langages du politique*, n°95, 2011.

⁵²⁰ «Éducation populaire», *Cahiers de formation ouvrière*, n°43, avril 1956.

⁵²¹ Albert LÉGER, «Des mots et des choses», série d'articles dans *Pas à pas* : «1. La postécole», n°88, novembre 1958, p. 11-13 ; «2. Éducation permanente» et «3. Culture et éducation populaire», n°89, décembre 1958, p. 6-7 ; «3. [sic] La paille des mots et le grain des choses», n°90, janvier 1959, p. 4-5 ; «5. L'éducation de base» et «6. L'éducation culturelle», n°91, février 1959, p. 7-8.

« Lorsque nous parlons de postécole, de culture ou d'éducation populaire, d'éducation permanente, voire d'éducation de base, nous pensions bien toujours à un même public avec l'intention de compléter son éducation. Mais ces expressions sont-elles synonymes ou ne recouvrent-elles pas, elles aussi, des préoccupations assez différentes pour qu'il soit utile et opportun de les distinguer ? »⁵²²

Dix ans plus tard, son successeur Lucien Trichaud, se livre au même exercice. Entre-temps, la prolifération lexicale, malgré le caractère évidemment intuitif et non systématique de ces énumérations, est frappante :

« Éducation populaire, éducation permanente, éducation continue, éducation des adultes, éducation extrascolaire, andragogie, recyclage, promotion culturelle, promotion individuelle, promotion collective, animation locale, animation culturelle, animation globale, activités socio-éducatives, diffusion culturelle, organisation des loisirs, autant de termes et bien d'autres encore, employés souvent les uns pour les autres, qui traduisent la confusion dans laquelle nous nous trouvons. »⁵²³

Si d'un côté l'« éducation populaire » s'institutionnalise, c'est donc entourée d'une nébuleuse de formules alternatives. Constat banal mais qui pose une série de problèmes : qu'est-ce qui explique, plutôt qu'une nouvelle fortune de l'« éducation populaire » seule ou bien d'une alternative unique, cette valse des étiquettes ? Comment et pourquoi les promoteurs d'« éducation populaire » en viennent-ils à accepter cette forme paradoxale de consécration ? La contribution au développement de ces alternatives est-elle également partagée entre eux, et sinon quelles dispositions ou positions rendent-elles compte des différences d'attitude ?

Pour le dire de façon sans doute trop générale, il est probable que cette profusion d'étiquettes corresponde à une pléthore de candidats aux fonctions d'encadrement symboliques nouvelles que promeut et finance alors l'État. Deux décennies après le baby-boom, les jeunes qui arrivent très nombreux à l'âge adolescent ou adulte sont souvent, à divers titres, désajustés à l'égard d'une reproduction générationnelle naguère malthusienne. À la menace d'une jeunesse populaire déviante (l'été 1959 est celui des « blousons noirs ») répond la disponibilité d'une jeunesse longuement scolarisée, d'origine populaire et en ascension sociale ou à l'inverse d'origine bourgeoise mais confrontée à un transformation accélérée des héritages (autonomisation professionnelle des femmes, nécessité de validation scolaire des héritages sociaux et économiques). Cette jeunesse diplômée, coincée entre la dévalorisation des professions-vocations d'encadrement ordinaire de la population (enseignement primaire notamment, mais aussi clergé) et les espoirs déçus d'accès à des carrières plus valorisées mais au droit d'entrée plus élevé (enseignement secondaire et supérieur, professions artistiques), constitue une base sociale privilégiée pour l'invention de nouveaux métiers liés à la régulation et la transformation

⁵²² « 1. La postécole », article cité, p. 11.

⁵²³ Lucien TRICHAUD, *L'éducation populaire en Europe*, vol. 1, Paris, éd. ouvrières, 1968, p. 10.

des habitus. Le développement de ces métiers, placés en concurrence pour la conquêtes des esprits et des financements public, abondants en cette période où de volontarisme politique et prospérité économique, s'accompagnent de nombreux discours apologétiques⁵²⁴. Du point de vue des formules, cette phase d'institutionnalisation est en fait caractérisée par une explosion centrifuge autour d'un noyau constitué par le couple « éducation-culture populaire » : plus ou moins consciemment et explicitement, les intervenants dérivent de cette matrice, de proche en proche, les constructions qu'ils promeuvent. Ce statut matriciel explique le maintien de l'éducation populaire comme catégorie institutionnelle *a minima* – en même temps que son désinvestissement comme mot d'ordre.

L'analyse formule par formule permet de préciser cette explication de l'essor de formules alternatives par l'essor de la petite bourgeoisie nouvelle ; mais au risque cependant de faire oublier l'effet de halo qui, justement, contribue à la consécration de l'« éducation populaire » : les innombrables discours sur le dépassement de celle-ci, parce qu'ils ne décrivent pas une rupture radicale mais une « réalisation » qui ressort d'un hégélianisme vulgarisé (*via* l'omniprésence de la référence marxiste notamment), et justement parce qu'ils sont innombrables et concurrents *entre eux*, laissent la place à l'institutionnalisation de l'« éducation populaire » par défaut et à titre d'origine commune. L'antériorité dont se voit créditer la formule est aussi un passage au niveau « méta » où s'effacent, parce qu'elles doivent s'effacer (répartition des ressources oblige), les différences lexicales et les concurrences sociologiques qui les fondent : rien d'étonnant donc à ce que les grandes consécration de l'éducation populaire soient à strictement parler des *actes d'État* (création d'un diplôme ou d'un fonds cogéré) ou des actes par lesquels les associations se hissent au niveau d'un interlocuteur de l'État (coordinations associatives). L'institutionnalisation, l'étatisation de l'éducation populaire – lieux communs de l'histoire de celle-ci – sont d'abord une reconnaissance étatique *de la formule elle-même*. Consécration ambiguë puisqu'elle fait largement échapper la formule aux débats qui, eux, font rage au sujet d'autres étiquettes, que nous pourrions qualifier de « deuxième génération » (« éducation permanente », etc.). C'est – on le verra dans la section suivante – une fois cette reconnaissance étatique elle-même usée, évincée au profit d'étiquettes de troisième génération, désignant des professions et pratiques largement désenchantées, que l'éducation populaire, s'avérera disponible pour des relances, d'abord essentiellement défensives et corporatistes, puis – c'est l'objet de notre chapitre 4 – recrutant des agents plus inattendus.

Tout en conservant donc en mémoire ce que l'« éducation populaire » doit au caractère nébuleux de la nébuleuse de ses concurrentes, il faut donc aborder celle-ci, sinon au cas par cas – recensement pointilleux et potentiellement sans fin –, du moins sous quelques grandes rubriques, fondées sur les

⁵²⁴ Sur la petite-bourgeoisie nouvelle, voir P. BOURDIEU, *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minituit, 1979, p. 409-431 ; dans la même optique mais sur les métiers du social en particulier, voir les travaux de Francine MUËL-DREYFUS et Jeanine VERDÈS-LEROUX, *op. cit.*

univers sociaux auxquels les usages de l'éducation populaire ont affaire : l'École et le déclin définitif de la « postécole », le mouvement ouvrier et l'éviction de la « culture populaire », l'offre d'enseignement aux adultes et le succès de l'« éducation permanente », enfin les dérivés de la « culture » et de l'« animation », à cheval sur les territoires des administrations de la Culture et de Jeunesse et Sports entre lesquels la frontière ne paraît pas encore infranchissable. Nous les abordons successivement en nous appuyant principalement sur les considérations lexicales des dirigeants de la FFMJC (*cf supra*) et les écrits issus de PEC – les deux organisations incarnant, comme on l'a dit, les deux extrémités (production de théories et formation, mise en œuvre en bout de chaîne) de l'éducation populaire planifiée des années 1960.

2.2. La conjuration des concurrentes périscolaires : « postécole », « éducation de base »

La « postécole », d'abord. En 1958, elle est déjà traitée par Albert Léger comme un reliquat du passé : sans doute les œuvres périscolaires, qui organisent les loisirs des enfants et des jeunes encore scolarisés, ont-elles encore toute leur place, mais tout oppose l'« éducation populaire » à une continuation de l'école auprès des adultes ou des jeunes travailleurs. La relation scolaire suppose une autorité pédagogique : à l'inverse, « dans l'institution d'éducation populaire, il n'est plus question d'autorité : l'initiative vient surtout des participants, et l'éducateur n'est plus un maître, mais un ami et un conseiller⁵²⁵. » Si la confusion demeure suffisamment importante pour être dissipée, elle ne paraît pas pouvoir durer : la revendication d'ancrer l'éducation populaire, *ad litteram* du moins (nous étudierons plus loin le cas de l'« éducation permanente »), dans le monde scolaire, encore forte à la Libération (plan Langevin-Wallon, positions de la LDE) paraît avoir disparu. Dans l'énumération de 1968, la postécole a d'ailleurs laissé la place à l'« éducation extrascolaire », qui ne désigne plus aussi aisément un prolongement de l'École : là où la « postécole » renvoyait toujours aux sortants de l'école primaire qui ne fréquentaient aucun cycle postélémentaire, l'« extrascolaire » peut renvoyer aux élèves ou anciens élèves de tous les types d'établissements. Encore cette substitution au profit d'une détermination purement négative ne suffit-elle pas à Albert Léger et n'est-elle même pas discutée en détail par Lucien Trichaud : les expressions dérivées de l'École, dans les années 1960, sont cantonnées à un statut à la fois descriptif et marginal, inapte à désigner une cause comme à cerner l'ensemble des institutions concernées par la nouvelle politique d'équipement et de formation. Avec elles, les enseignants eux-mêmes – ou leurs porte-parole – doivent renoncer à tout primat dans celle-ci, ce qui n'empêche évidemment pas nombre d'entre eux de s'y investir, bénévolement ou à titre de reconversion, *via* l'accès au statut de directeur de MJC notamment.

⁵²⁵ Albert LÉGER, « La postécole », article cité, p. 13.

Parallèlement, la décolonisation accroît l'intérêt pour les problématiques culturelles dans les pays du Sud ; elle ouvre aussi des voies de reconversion pour l'horizon d'éducation des masses – dans une version paternaliste et post-colonialiste comme dans une version tiers-mondiste – et en particulier pour son lexique. Alors que sa série d'articles terminologiques semble devoir s'achever après la quatrième livraison, Albert Léger prolonge ainsi son énumération en mentionnant l'« éducation de base » que promeut alors l'UNESCO⁵²⁶. Après en avoir présenté les grands traits, il insiste sur la continuité entre celle-ci et l'éducation populaire telle que la pratique les MJC – une éducation délibérément extrascolaire fondée sur la participation des membres et le compagnonnage familial avec l'éducateur-animateur.

« On a ainsi pris conscience que l'éducation de base – loin de se cantonner à la lutte contre l'analphabétisme – est une lutte permanente, avec les moyens que l'on trouve et que l'on développe, à la fois contre la misère et contre l'ignorance. (...) Il n'y a donc pas de différence de nature entre l'éducation de base et l'éducation populaire. (...) L'une et l'autre, en effet, s'adressent à toute la population, l'une et l'autre s'attachent à découvrir et à satisfaire ses besoins réels ; l'une et l'autre font appel à l'effort consenti, individuel et collectif, et cherchent à former les cadres dans la masse elle-même ; l'une et l'autre sont à la fois modestes et ambitieuses dans leurs programmes ; c'est le même esprit ; c'est la même méthode, le même souci d'adaptation aux conditions locales et temporelles et d'évolution selon les circonstances. »⁵²⁷

Cette insistance conjure une inquiétude : que l'« éducation de base » serve seulement de nouvelle frontière à un projet d'acculturation des masses certes irréductible au seul lire-écrire-compter, mais accordant à l'École, dans cette tâche multiforme (« éducation domestique », « sanitaire », « agricole », « initiation aux travaux manuels », « éducation civique, sociale et économique » et, *last but not least*, « initiation culturelle »), le statut central dont elle avait joui en France. On a ainsi déjà vu qu'après 1895, l'« éducation populaire » pouvait continuer de désigner une entreprise scolaire *stricto sensu* lorsqu'il était question de pays peu alphabétisés⁵²⁸. Difficile de dire si un tel usage dix-neuviémiste persiste au sujet des anciennes colonies ; mais Léger ne conjure pas tant le spectre d'une éducation de base réduite à l'alphabétisation que celui d'une éducation certes étendue et multiforme, mais centrée sur l'École et son personnel. D'une manière non moins évolutionniste que ses adversaires supposés (malgré des mises en garde initiales), il dessine l'éducation populaire extrascolaire chère à la FFMJC comme l'horizon de l'éducation de base :

« Mais ainsi comprise, l'éducation de base ne peut être que provisoire. Elle correspond aux débuts de l'évolution vers une civilisation plus complexe. Des institutions spécialisées seront vite

⁵²⁶ Cf Chloé MAUREL, *Histoire de l'UNESCO: les trente premières années, 1945-1974*, Paris, L'Harmattan, 2010.

⁵²⁷ Albert LÉGER, « 5. L'éducation de base », article cité.

⁵²⁸ En 1912 et 1927 respectivement, voir Jean-Baptiste d'ORSAINVILLE sur Haïti et Jean-Charlemagne BRACQ sur le Canada français, *op. cit.*

nécessaires, qui la déchargeront progressivement de parties essentielles de sa tâche : l'école rendra inutile la lutte contre l'analphabétisme ; les soins seront donnés dans des dispensaires et des hôpitaux et la formation professionnelle, dans les écoles d'agriculture et les établissements d'enseignement technique. Son domaine ira se rétrécissant, jusqu'à coïncidence avec celui de notre éducation populaire. »⁵²⁹

Le parallélisme est à double ressort : affirmer que l'éducation de base se dirige vers « notre » éducation populaire, celle des MJC, c'est à la fois affirmer la légitimité de celle-ci sur l'ensemble du processus historique dont elle est la quintessence (le résultat des distillations historiques qui ont écarté la scolarisation puis la postécole) et donner une image de l'évolution *en France* singulièrement simplifiée, cantonnant en particulier l'École – mais aussi le secteur social – à l'écart de l'« éducation populaire ». C'est, en 1959, faire bon marché des résistances de la postécole – qu'attestent, Léger l'évoque ensuite, la notion d'« éducation culturelle » mais aussi celle d'« éducation permanente ».

En outre, l'auteur ne dit pas explicitement que l'éducation de base suivra le chemin de l'éducation populaire – celui du détachement progressif de fonctions autonomisées. Un tel parallélisme présenterait en effet un risque : que l'évolution centrifuge, argument de l'assimilation en esprit et en destination de l'éducation de base à l'éducation populaire des MJC, se retourne contre la stabilité de celle-ci. Rien en effet ne garantit que « notre » éducation populaire de 1959 n'éclatera pas à nouveau sous la pression de la division des fonctions sociales et des professions – comme l'histoire va d'ailleurs le confirmer.

2.3. L'oubli des concurrentes populistes : « culture populaire », « culture ouvrière »

La stabilité d'une catégorie d'éducation populaire, enfin reconnue et abondamment financée par l'État quinze ans après les espoirs déçus de la DMJEP, est en effet illusoire. Déjà, en effet, une variante disparaît, la « culture populaire ». Elle aussi est renvoyée au passé, mais silencieusement. Entre l'énumération de 1958-1959 et celle de 1968, la « culture populaire » a ainsi disparu du nuage des variantes. Après avoir décrit des controverses, du reste difficiles à situer, entre les tenants des deux expressions à la Libération (chaque parti prétendant tenir la formule rompant le mieux avec un passé autoritaire), Léger admet que

« ces controverses sont maintenant oubliées, et que l'on emploie à peu près indifféremment culture ou éducation populaire cette dernière expression tendant toutefois à l'emporter dans l'usage courant comme dans le vocabulaire officiel. »⁵³⁰

⁵²⁹ Albert LÉGER, *ibid.*

⁵³⁰ « 3. Culture et éducation populaire », article cité.

Nous avons déjà constaté la consécration de l'« éducation populaire » dans des institutions publiques ou para-publiques ; quant à l'effacement de la « culture populaire », il ne fait pas de doute. Une recherche bibliographique donne des résultats éloquentes. Entre la Libération et l'ouvrage de René Kaës et Jacques Charpentreau, *La culture populaire en France* (1962)⁵³¹, cette formule désigne quasi-systématiquement une catégorie pratique, un programme visant à la transformation, la réhabilitation et/ou l'affinement – selon le degré de légitimisme – d'éléments culturels illégitimes. La « culture populaire » suppose certes une large part de description des pratiques. Mais elle tend à s'y réduire strictement à partir dès 1964, quand paraît l'ouvrage, abondamment discuté, de l'historien Robert Mandrou sur la Bibliothèque bleue, *De la Culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles*⁵³². Dès lors l'usage pratique ne survit plus que dans une poignée de publications marginales, alors que se multiplient des études scientifiques renvoyant leur objet à un passé essentiellement rural⁵³³, dans la continuité de l'invention du « folklore »⁵³⁴.

Or, nous avons vu dans le discours de PEC à la Libération que, si « éducation populaire » et « culture populaire » étaient généralement interchangeables, la première se colorait d'un sens plutôt légitimiste et étatique (en référence à la neutralité scolaire) et la seconde d'un sens populiste voire ouvriériste (incarnée par le système d'action communiste). La disparition d'un des deux termes signe et accélère donc la dissociation de ces deux accents : lorsque les discours alternaient entre « culture » et « éducation » *accompagnées du même adjectif*, c'est précisément celui-ci qui demeurerait primordial. Sémantiquement, le « populaire » disparaît donc alors même qu'« éducation populaire » paraît le conserver. Les raisons structurelles de cet effacement de la référence au « peuple » sont multiples et connues : élévation quantitative du niveau d'instruction et effacement qualitatif (au moins nominal) du dualisme scolaire, essor des fonctions tertiaires, crises de l'univers communiste et déclin de l'ouvriérisme, perte d'intérêt à celui-ci dans les univers intellectuels avec le développement de lieux de diffusion et de carrières pouvant cumuler prophétisme politique et affranchissement à l'égard du PCF. « Culture populaire » n'est d'ailleurs pas la seule formule à connotation populiste à disparaître : « culture ouvrière » tend également à s'effacer. La référence à celle-ci s'est surtout développée sous le Front

⁵³¹ Jacques CHARPENTREAU et René KAËS, *La culture populaire en France*, Paris, Les éditions ouvrières, 1962.

⁵³² Robert MANDROU, *De la Culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles : la Bibliothèque bleue de Troyes*, Paris, Stock, 1964.

⁵³³ C'est surtout en histoire médiévale et moderne que la catégorie fleurit. Pour ne citer que quelques œuvres majeures, outre celle de Mandrou : M. BAKHTINE, *L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous la Renaissance*, trad. par Andrée Robel, Paris, Gallimard, 1970 ; R. MUCHEMBLED, *Culture populaire et culture des élites dans la France moderne : XV^e-XVIII^e siècles*, Paris, Flammarion, 1977 ; D. ROCHE, *Le Peuple de Paris : essai sur la culture populaire au XVIII^e siècle*, Paris, Aubier-Montaigne, 1981 ; Aaron GOUREVITCH, *La culture populaire au Moyen-âge : simplices et docti*, trad. par Elena Balzamo, Paris, Aubier, 1996.

⁵³⁴ Michel de CERTEAU, Dominique JULIA et Jacques REVEL, « La beauté du mort » in *La Culture au pluriel*, Paris, Seuil, [1974] 1993, p. 45-72.

populaire et Vichy, et dans un contexte explicitement ou principalement chrétien. En 1937 les Équipes sociales publient ainsi *Pour la culture ouvrière*⁵³⁵, qui fait l'objet d'une nouvelle édition en 1943⁵³⁶. En 1945 apparaît l'Institut de culture ouvrière qui, après avoir absorbé le Centre ouvrier d'études et d'information né en 1942, disparaît en 1951 mais est relancé la même année sous le nom de « Centre de culture ouvrière ». Si juridiquement celui-ci existe toujours, il promeut moins la catégorie pratique de « culture ouvrière » à partir du moment où il contribue à fonder Culture et Liberté en 1970-1972, au côté du Mouvement de Libération Ouvrière – ces deux organisations, paradoxalement, en fondent une troisième dont l'intitulé ne retient pas leur seul terme commun⁵³⁷. Dans les publications, la formule connaît une nette éclipse dans les années 1960-1970 ; lorsqu'elle apparaît de nouveau, c'est sous une forme alors essentiellement descriptive, le plus souvent historiographique ou mémorielle – suivant en cela, à vingt ans de distance, l'itinéraire de la « culture populaire »⁵³⁸. Quant à l'« éducation ouvrière », elle survit également du point de vue juridique à travers le CCEO de la CGT (qui n'est rebaptisé « La formation syndicale CGT » qu'en 1999) mais le modèle qui s'y impose après-guerre n'est plus celui de l'« éducation ouvrière » d'avant-guerre mais celui de l'« éducation syndicale ». Le CCEO, désormais intégrée dans le système d'action communiste, resserre ainsi son action sur la transmission de savoirs utiles à l'action syndicale au détriment d'une culture globale propre à la classe ouvrière⁵³⁹.

L'effacement de ces formules populistes ne passe pas inaperçu. En 1962 déjà, l'ouvrage de Kaës et

⁵³⁵ *Pour la culture ouvrière. Itinéraires publiés par les Équipes sociales*, Épinal, Imprimerie coopérative « Les Équipes sociales », 1937.

⁵³⁶ *Nouveaux itinéraires pour la culture ouvrière...*, Lyon, Les Équipes sociales, 1943.

⁵³⁷ Voir Françoise TÉTARD et Christian LEFEUVRE, *Culture et Liberté, une naissance turbulente*, Paris, Culture et Liberté, 1998.

⁵³⁸ En laissant de côté les thèses non publiées et en renvoyant à la liste des sources pour les références bibliographiques complètes, voir Jacques FRÉMONTIER *La Vie en bleu : voyage en culture ouvrière* (1980) ; Félix LELUBRE, *Culture ouvrière*, 1981 ; *La Place du mort : quelques notes à propos d'une réunion de plusieurs centres autour de la culture ouvrière, journées du 5 et 6 novembre 1982*, 1983 ; Jacques COULARDEAU, *Jules Mousseron, Louis Richard, Benoît Broutchoux, culture populaire ou culture ouvrière ?*, 1986 ; Bernard DE CASTÉRA, *Le Compagnonnage : culture ouvrière*, 1988 (un « Que sais-je ? » souvent réédité) ; Christophe LAMOUREUX, *Le Sport dans la culture ouvrière : sports d'hier, sports d'aujourd'hui dans une commune de Basse-Loire*, 1987 ; Michel VERRET, *La Culture ouvrière*, 1988 ; Albert et Monique BOUCHE, *Albert Bouche (1909-1999), un frontalier en liberté : de la culture ouvrière aux déceptions du progressisme chrétien*, 2006 ; Jean LOBRY et Dominique ALUNNI, *Culture ouvrière, éducation permanente et formation professionnelle ou L'histoire méconnue du centre de culture ouvrière*, 2008 ; Association des germanistes de l'enseignement supérieur, *Culture ouvrière : mutations d'une réalité complexe en Allemagne du XIX^e au XXI^e siècle*, 2011. Sans oublier deux ouvrages se référant à la « contre-culture ouvrière » : Marcel DURAND, *Grain de sable sous le capot : résistance & contre-culture ouvrière : les chaînes de montage de Peugeot, 1972-2003*, 2006 ; et Franklin ROSEMONT, *J & Hill : les IWW et la création d'une contre-culture ouvrière révolutionnaire*, 2008.

⁵³⁹ Nathalie ÉTHUIN et Yasmine SIBLOT, « Du cursus d'éducation syndicale aux parcours de formation des militants de la CGT (années 1950-2000) », *Le Mouvement Social*, 2/2011 (n° 235), p. 53-69 ; Bernard PUDAL, « La CGT et le rapport individuel-collectif dans l'éducation ouvrière et l'éducation syndicale de 1944 à 1967 », in M. DAVID (dir.), *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs...*, *op. cit.*

Charpentreau, s'il accorde une place importante aux analyses de PEC, s'avère également très critique à l'égard du technicisme – supposé dépolitisé – qui caractérise l'évolution de l'association présidée par Joffre Dumazedier :

« Actuellement, l'écueil de la fiche technique, du stage, et de l'illusion scientifique, maux nécessaires et provisoire, risque de stériliser une pensée qui a été vivante il y a dix ans ou quinze ans et qu'il faudra renouveler en tenant compte des données apportées par la récente transformation des structures socio-économiques de la société française. Car la culture populaire ne peut se réduire à une méthode particulière ou à une définition statique de son champ. La culture populaire est progressiste : elle devient plus qu'elle n'est⁵⁴⁰. »

Le technicisme de PEC est en somme désigné comme un légitimisme méthodologique qui, comme tel, prétend résoudre définitivement la tension entre populisme et légitimisme culturels sans que soit réalisée une condition pourtant jugée nécessaire, le « bouleversement des structures sociales », c'est-à-dire « la démocratie brûlante (presque directe) de la Révolution, ou le totalitarisme ». L'exemple du « monolithe de la vie soviétique stalinienne », prudemment renvoyé à l'une ou l'autre modalité⁵⁴¹, est le seul moment où les auteurs justifient la préférence qu'ils accordent à « culture populaire » plutôt qu'à « éducation populaire » :

« Le monolithe de la vie soviétique stalinienne en offre un assez bon exemple, où la littérature devait se garder d'illustrer certains types de conflits. Exemple ambigu d'ailleurs, adhésion populaire pour les uns, la politique suivie la justifiant dans tous les domaines ; auto-justification du pouvoir pour les autres, l'adhésion populaire étant soigneusement mise en place. Mort de la culture populaire en tout cas et naissance d'une culture nationale soutenue par une "éducation populaire". (Voilà, en passant une excellente raison de maintenir le terme si décrié de "culture populaire"⁵⁴².) »

La formule « éducation populaire » est spécifiquement ternie par l'usage qu'en a fait le stalinisme, mais plus généralement, cesser de parler de « culture populaire » revient ici à prétendre la tension résolue entre autonomie symbolique populaire et extension de l'audience d'une offre légitime : celle de la culture bourgeoise dans un légitimisme culturel traditionnel, celle du parti communiste soviétique appuyé sur la théorie marxiste et léniniste et donc censé incarner l'intérêt du prolétariat, mais aussi celle de l'« éducation populaire » technicisée ;

« Adhésion [à l'idée même de culture s'épanouissant dans la *scholè*, quoique « surgissant pour être

⁵⁴⁰ Jacques CHARPENTREAU et René KAËS, *La Culture populaire en France, op. cit.*, p. 47.

⁵⁴¹ La question du rapport du PCF à l'autonomie intellectuelle et à l'héritage stalinien est encore loin d'être claire, à mi-chemin entre la publication du rapport Khrouchtchev et le congrès d'Argenteuil. Voir Frédérique MATONTI, *Intellectuels communistes : essai sur l'obéissance politique : « La Nouvelle critique », 1967-1980*, Paris, La Découverte, 2005 ; Bernard PUDAL, *Un monde défait : les communistes français de 1956 à nos jours*, éd. du Croquant, 2009

⁵⁴² *Ibid.*, p. 57.

authentique du plus profond de la situation quotidienne véridique] et refus [du mythe d'une culture bourgeoise universellement accessible] sont deux aspects de la même tension. Ils dépassent singulièrement les problèmes d'éducation, de pédagogie, tout ce fatras de trucs culturels où s'enlisent bien des « spécialistes » voulant enseigner aux militants à penser correctement⁵⁴³ ».

Cette critique est confirmée par celle de « l'entraînement mental », technique emblématique de PEC, soupçonnée malgré ses vertus de sacrifier l'essentiel, c'est-à-dire la question des « buts finaux que proposent les militants de culture populaire », et assimilée à une technique faussement neutre et dangereusement fascinante, « jouet trop neuf » détaché de tels objectifs d'émancipation⁵⁴⁴.

2.4. « L'éducation permanente », une héritière ?

À l'inverse de la « culture populaire », l'« éducation permanente » connaît un succès considérable, au point d'apparaître, chez nombre d'auteurs, comme un prolongement de l'« éducation populaire »⁵⁴⁵. Ce succès doit bien sûr beaucoup à la capacité de l'expression à contenter des agents aux intérêts très variés : partisans d'une vision rénovée de l'éducation périscolaire, promoteurs de la modernisation économique, fonctionnaires de l'UNESCO et enfin, bon gré mal gré, acteurs de l'éducation populaire.

⁵⁴³ *Ibid.*,

⁵⁴⁴ *Ibid.*, p. 130-140. Il est intéressant qu'une telle critique soit le fait de la collaboration de deux auteurs chez lesquels s'associent ouvriérisme et orientation spiritualiste (soit dit en termes un peu vagues, et surtout par opposition au technicisme), double raison de s'opposer à l'évolution de PEC, politiquement cogestionnaire, donc soupçonnée de compromissions gaullistes, et scientifiquement assise sur la « sociologie empirique du loisir » de Dumazedier. Cette sensibilité est catholique et artistique chez Jacques Charpentreau (1928). Fils d'employé de banque devenu instituteur, puis professeur du secondaire, il est également animateur bénévole, directeur de la revue *Affrontement* et de la collection « Vivre son temps » aux éditions ouvrières, membre de la commission culturelle du VI^e Plan, il est également poète et éditeur de poésie. Chez René Kaës, l'orientation anti-techniciste semble assurée par la psychanalyse. Le populisme au principe de leur défense de « culture populaire » contre « éducation populaire » s'ancre dans une synthèse entre critique sociale et critique artiste, inspiration marxiste et attachement à une authenticité que viendrait menacer le règne de la technique.

⁵⁴⁵ Les pages qui suivent s'appuient sur Françoise F. LAOT, « Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée », *Actualité de la formation permanente*, n°180, septembre-octobre 2002, p. 117-122 ; François F. LAOT, « Focusing on the Idea of Permanent Education in France in the 1960's and its Progressive Decline », p. 121-140 in K. Kraus et A. Heikkinen, *Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts*, Berne, Peter Lang, 2009 ; Jean-Claude FORQUIN, « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n°6, III-2004, p.9-44 ; cf également l'anthologie de Yves PALAZZESCHI, *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994*, vol. 1, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 131-151 notamment.

2.4.1. Une origine périscolaire

Il est bien établi que la formule « éducation permanente » apparaît en premier lieu en 1955 à l'occasion d'un projet de réforme de l'enseignement public⁵⁴⁶. Pierre Arents, chargé de mission d'inspection générale de l'éducation populaire (équivalent, donc, d'un Édouard Petit ou d'un Maurice Roger en leur temps) et s'occupant à ce titre du chapitre « éducation populaire » du projet de réforme Berthoin, propose de parler d'« éducation permanente de la nation ». Celle-ci, d'après l'exposé des motifs que rédige Arents⁵⁴⁷, consiste à laisser « l'école ouverte à tous âges », au nom d'un faisceau d'arguments à la fois sociaux (possibilités de promotion pour les individus forcés à sortir trop tôt du système scolaire), culturels (mise en œuvre du droit à la culture), civiques (résistance aux formes de propagande insidieuses permises par les médias de masse) et économiques (adaptation à la compétition internationale). Face à tous ces enjeux, « il appartient à l'Éducation nationale d'entrer dans le jeu et de prendre la tête ». Les éléments de la formule « éducation permanente de la nation » ne sont pas directement commentés par Arents, mais il semble que le choix d'une nouvelle déclinaison de l'« éducation », au moment où l'« éducation populaire » menace de s'autonomiser à l'égard de l'Éducation nationale, permet de renouveler cet ancrage scolaire ; quant à l'adjectif et au complément du nom, ils paraissent issus de transformations des termes alors disponibles, « populaire » et « postscolaire ». De l'épithète « populaire », le complément « de la nation » délaisse toute allusion au dualisme scolaire et aux divisions de classe, au profit d'une référence civique au discours pédagogique de la Révolution, qui est aussi une réactivation implicite du « national » dans « éducation nationale ». Du « postscolaire », « permanente » retient l'idée d'une offre au-delà de l'âge scolaire, mais en euphémisant le rapport à l'École – comme pour tenir compte de la critique, devenue consensuelle, de la transposition des méthodes scolaires.

À l'égard de l'objectif consistant à réaffirmer la place de l'Éducation nationale dans l'offre extrascolaire, l'innovation de Pierre Arents court donc deux risques corrélés : d'une part celui de l'oubli, par commodité ou par choix délibéré, du complément du nom « de la Nation », qui aura donc servi seulement à évacuer le « populaire » (à la fois stigmaté et ressource), sans que le rappel à une fonction civique soit conservé ; d'autre part le risque de la déscolarisation : l'effacement de la référence à l'École (renoncement à « postscolaire ») ne serait pas compensé par le maintien d'« éducation ». Ce risque est

⁵⁴⁶ Quoique Albert Léger, dirigeant de la FFMJC, situe cette naissance dans un stage d'animateurs de MJC tenu à Marly-le-Roi en mars 1954 (*cf. infra*). Par ailleurs, mais de façon anecdotique, l'expression aurait été employée, mais sans lendemain, dans un projet de réforme de l'enseignement proposé en 1840 par le député ouvrier Joseph Benoît (d'après Marie-Claire GOUSSEAU, *La culture et le rossignol : mythes ou histoire de la nouvelle culture ?*, Paris, Nouvelles éditions latines, 1970, p. 28).

⁵⁴⁷ *Exposé des motifs*, document remis au Comité d'étude de la réforme de l'enseignement pour la séance du 4 avril 1955 : non publié à l'époque, il est reproduit par Y. PALAZZESCHI, *Introduction à une sociologie de la formation, op. cit.*, p. 139-140.

corrélé au premier : l'effacement de « de la Nation » contribue également à évacuer l'École (qui d'autre, en effet, éduquerait mieux la Nation que l'Éducation nationale ?) et ramène la formule nouvelle à une « éducation + X » parmi tant d'autres, dont certaines ont déjà un rapport lointain au système scolaire.

La première publication d'« éducation permanente », dans l'avant-projet de réforme, amorce déjà ce glissement⁵⁴⁸. L'« éducation permanente de la nation » apparaît telle quelle seulement dans deux articles, alors que le titre de section, non seulement l'ampute de son complément du nom mais encore l'associe, par souci de synthèse avec une autre proposition, à « perfectionnement professionnel ». Deux articles évoquent l'« éducation permanente » sans « de la nation », dont l'un inaugure le syntagme « dans le cadre de l'éducation permanente » :

« Dans le cadre de l'éducation permanente, le perfectionnement professionnel doit permettre, en premier lieu... »

Comme dans la loi sur la formation professionnelle continue de 1971⁵⁴⁹, ce « cadre » dissimule mal une dissociation entre orientation professionnelle d'une part et orientation culturelle et civique de l'autre, dissociation que précisément l'adjectif « permanent » visait à écarter. Le projet finalement déposé en juillet 1955 confirme cette dissociation en abandonnant 'éducation permanente » au profit d'« éducation culturelle ». L'échec de la réforme condamne cependant cette variante à l'oubli – sinon dans le domaine de l'éducation agricole⁵⁵⁰.

C'est la LDE, dont Arents est membre, qui reprend immédiatement à son compte l'« éducation permanente » : sa commission générale adopte à ce sujet une résolution dès 1956, le congrès annuel de 1957 y est consacré et, dix ans plus tard, la Ligue change de nom pour s'intituler « Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente ». La LDE adapte bien sûr le mot d'ordre à sa propre position : il s'agit de promouvoir un projet général dans lequel elle occuperait, *via* des foyers d'éducation permanente, un rôle central, évitant une étatisation *stricto sensu* autant que l'abandon du secteur aux organisations confessionnelles. La LDE fait donc pression sur le nouveau ministre, René Billères, pour que son propre projet de réforme de l'enseignement intègre l'« éducation permanente ». Celui-ci retient l'expression « éducation postscolaire et permanente » pour désigner un projet qui se subdivise en développement culturel général, perfectionnement professionnel et technique, adaptation et reclassement des adultes et promotion du travail.

⁵⁴⁸ COMITÉ D'ÉTUDE DE LA RÉFORME DE L'ENSEIGNEMENT, « Avant-projet de réforme de l'enseignement, présenté à L. Berthoin, ministre de l'Éducation nationale le 27 avril 1955 », cité par Y. PALAZZESCHI, *op. cit.*, vol. 1, p. 139-140.

⁵⁴⁹ Emmanuel de LESCURE (dir.), *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*, Paris, L'Harmattan, 2004.

⁵⁵⁰ Cf Anne-Marie LELORRAIN, Jean-Pierre SYLVESTRE et Thomas ANDRÉ, *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole: histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*, Dijon, Educagri et CRDP de Bourgogne, 2007.

Comme le relève Yves Palazzeschi, les réactions au succès de l'expression « éducation permanente » sont complexes : adhésion notamment des syndicats enseignants, mais aussi débat moins sur le terme que sur les enjeux de sa promotion par le ministère de l'Éducation nationale. La question du rôle de l'État et la question laïque engendrent en particulier des prises de position très polémiques de dans les organisations de jeunesse catholiques ; les promoteurs de la formation professionnelle proches des entreprises critiquent quant à eux le modèle pédagogique scolaire⁵⁵¹. Quant aux trois grandes associations les plus attachées à l'« éducation populaire » – la LDE (qui l'avait plutôt négligée après 1948), la FFMJC et PEC –, leurs attitudes diffèrent : leur enthousiasme envers l'éducation permanente est proportionné à l'intérêt que revêt pour elles la perspective d'une fluidification des frontières entre catégories d'action et d'acteurs. Ainsi la LDE, on l'a dit, peut voir dans l'éducation permanente le moyen de restaurer le rôle de l'École publique au-delà du temps scolaire.

2.4.2. Fidélité au drapeau et retour aux choses : les résistances de la FFMJC

Une deuxième attitude, à l'inverse, consiste en une relative méfiance. Comme l'attestent les considérations lexicales à laquelle se livrent, à dix ans de distance, les dirigeants successifs de la FFMJC, celle-ci, institution emblématique des années Herzog, n'a que peu d'intérêt à laisser modifier les frontières d'un territoire nouvellement conquis. Si, en 1958, Albert Léger ne trouve rien à redire à l'« éducation permanente », c'est donc à condition de distinguer en elle :

« deux aspects distincts :

- d'une part, une nouvelle postécole, mais pour la vie entière et à la mesure des nécessités modernes ;
- d'autre part, un développement continu de la culture générale. »

Ce qui revient à réaffirmer l'incompétence des tenants de la postécole traditionnelle (en somme l'Éducation nationale et la LDE) non seulement sur le deuxième volet, mais aussi sur le premier : la « nouvelle postécole » sera en effet conçue pour la « vie entière » et non pour l'adolescence populaire, elle sera « à la mesure des nécessités modernes » que l'École est suspecte, du point de vue des promoteurs de la formation professionnelle, de ne pas savoir prendre en compte. L'« éducation permanente » est recevable pour Léger à condition qu'elle instaure un face-à-face harmonieux, car relativement équilibré, entre acteurs de la formation professionnelle des adultes et spécialistes de l'éducation populaire, tous libérés de l'encombrante tutelle scolaire. Équilibre relatif d'ailleurs : il est clair que la formation professionnelle n'a pas autant besoin d'être défendue que le « développement continu de la culture générale », même si celui-ci traverse alors une bonne passe. Aux appuis matériels,

⁵⁵¹ Ces critiques sont notamment recueillies dans la revue *Éducateurs* (n°72, novembre-décembre 1957) ; cf Y. PALAZZESCHI, *Introduction à une sociologie de la formation, op. cit.*, vol. 1, p. 147-151.

privés comme étatiques, dont peut se prévaloir la cause de la formation professionnelle, l'éducation populaire ne peut qu'opposer un capital symbolique qu'il faut présenter comme indispensable au premier volet pour garantir sa position. Léger prend donc aussitôt soin de détourner l'habituel argument sur la nécessité de lier les deux aspects, lieu commun de tout débat éducatif et culturel, dans le seul sens favorable à la FFMJC :

« Pour que le goût du perfectionnement professionnel et de la promotion intellectuel se manifeste sous la forme d'une adhésion véritable du travailleur (...) il faut que, dans le temps du loisir, soit assuré l'exercice d'activités qui font équilibre au travail et permettent à l'homme de vivre avec son temps⁵⁵². »

En revanche, que l'« éducation permanente » se mette à inclure l'École *stricto sensu* ou le périscolaire traditionnel, et c'est l'Éducation nationale, institution cumulant ressources économiques-bureaucratiques et civiques-culturelles, qui s'invite dans la catégorie à son seul avantage. Léger dénonce dans cette perspective le fruit d'une recomposition du sens d'« éducation permanente » par défigement-refigement.

« Désirant échapper à ces équivoques [la confusion entre éducation populaire et enseignement postscolaire, qui encourage à traquer les convictions politiques des directeurs de MJC], on a lancé – nouvelle tarte à la crème – une expression toute neuve, l'éducation permanente. Dans l'esprit de celui qui, devant les jeunes du Tarn, employa cette expression pour la première fois, l'idée était nette, et tout ce qui a été dit de censé depuis n'a fait que reprendre et développer cette vue originale sur l'éducation populaire. Mais, repartant des mots, et non plus de l'idée, on en arrive à englober la vie entière dans l'éducation permanente : elle contient l'école maternelle, les œuvres périscolaires, la prolongation de la scolarité, le cinéma et la presse, les foyers culturels et les musées. De sorte que, disant tout, elle ne dit plus rien. Excellent prétexte pour dénoncer, dans les éducateurs populaires, des rêveurs fumeux, sinon des fumistes, et pour refuser tout sérieux – et tout crédit – à de pareilles élucubrations⁵⁵³. »

Puisque « éducation permanente » paraît une formule à risque, Léger tranche : « revenons donc à éducation ou culture populaire ». Sans doute, ajoute-t-il, le « populaire » prêt-t-il aux dénigrements que s'attirent les « primaires » :

« D'où le dédain de l'éducation populaire, de cet enseignement au rabais, – et sa relégation dans les derniers chapitres du budget⁵⁵⁴. »

⁵⁵² Léger cite ici commission de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire.

⁵⁵³ Albert LÉGER, « La paille des mots et le grain des choses », article cité. En mars 1954 se tient à Marly-le-Roi un stage de culture populaire des MJC du Tarn, qu'évoque Jean Planchais dans *Le Monde* (« À Marly, les maisons de jeunes du Tarn ont délégué leur animateur pour un stage de culture populaire », 14-15 mars 1954).

⁵⁵⁴ *Ibid.*

Toutefois, de même qu'il avait justifié en détail l'appellation de « Maisons des Jeunes et de la Culture », Léger tient à l'« éducation populaire » comme à un « drapeau », une marque identitaire qu'il serait plus dangereux d'abandonner que de conserver :

« Toutes ces équivoques sont réelles et fréquentes : elles nous étouffent. Combien de fois des amis sincères nous ont-ils conseillé de changer de titre – mais change-t-on son drapeau dans la bataille ? Ce serait risquer une confusion chez nos amis, et offrir aux autres une occasion de dénoncer une tentative de camoufler un échec⁵⁵⁵ ... »

Sans abandonner « MJC » ni « éducation populaire », Léger promeut alors une solution radicale, consistant à sortir d'un jeu terminologique défavorable en lui substituant l'exhibition des lieux et des pratiques – terrain sur lequel les MJC sont en position de force. Au moment même où s'amorce une vague de réalisations matérielles sans précédent, Léger appelle à faire connaître celles-ci pour donner corps et légitimité aux étiquettes, ce qui en retour doit permettre de prolonger l'effort de financement public. Il s'agit là, à notre connaissance, de la première occurrence d'une figure obligée du discours sur l'éducation populaire par la suite, celle-là même que nous avons relevé et dans une certaine mesure reprise, dans les premières pages de cette recherche : l'écart entre ce que *peut* désigner l'éducation populaire et les préjugés que s'en forment, par simple considération des mots, les profanes – que cet écart consiste en une méconnaissance méprisante ou apeurée (au moment où écrit Léger) ou en une ignorance générale (de nos jours). Au sein même de ce lieu commun naissant, un autre lieu commun : les spécialistes de l'éducation que sont les acteurs de l'éducation populaire devraient savoir éduquer leurs concitoyens à propos de leur activité même – au risque, déjà signalé au sujet de l'article de Dumazedier de 1948 où la culture populaire était dépeinte en information critique sur les industries culturelles et donc en justification d'une politique culturelle autonome, qu'une part croissante de l'éducation populaire soit consacrée à plaider, à tout propos, *pro domo*. Le passage mérite donc d'être cité in extenso :

« Ces considérations [terminologiques] doivent pourtant guider notre action. Puisque toutes ces expressions sont autant de pièges, désamorçons-les. Nous qui savons ce qu'elles recouvrent en fait, faisons l'éducation de nos concitoyens : combien nous connaissent ? Ne les laissons donc pas, en partant des mots, imaginer toute une théorie de l'éducation populaire, ni construire dans leur tête une Maison des Jeunes qui n'ait rien de commun avec la réalité. Quoi que nous leur disions ensuite, quoi que nous leur montrions, ils décideraient de bonne foi que nous nous trompons ou que ce qu'ils voient n'est qu'une exception.

Ceci n'est pas une exagération : c'est une expérience quotidienne. Il m'est même arrivé d'être présenté à une personnalité très respectable de l'Université que l'on désirait intéresser aux M.J.C. À peine eux-je dit quelques phrases que je fus interrompu, et mon interlocuteur m'apprit alors

⁵⁵⁵ *Ibid.*

obligeamment que les M.J.C. Étaient d'origines anglaises, et il me les décrit en effet comme des collègues anglais transportés sur le continent. Et, poliment, je le remerciai des ses informations...

À la paille des mots, préférons donc le grain des choses. Le meilleur discours, l'article le mieux pensé et le mieux écrit ne valent pas le contact avec la réalité. Ceux que nous voulons gagner, attirons-les à la Maison. Multiplions les prétextes : inaugurons une salle nouvelle, même s'il ne s'agit que d'une transformation ; fêtons le succès d'une nouvelle activité ; invitons à une séance récréative, à une conférence, à une exposition – et ne manquons pas de faire visiter la Maison ! organisons une rencontre entre des visiteurs étrangers et les autorités locales...

Alors – mais alors seulement – les mots que nous employons évoqueront la réalité... et nous aurons gagné la partie⁵⁵⁶. »

Mais un tel rejet d'une définition large de l'éducation permanente n'a qu'un temps : fortement lié au patriotisme d'institution de Léger, fondateur de la FFMJC, il ne tient que tant que cette dernière a effectivement une position privilégiée à défendre et renforcer. Après le départ de Maurice Herzog remplacé par François Missoffe, la relation cordiale qu'entretient la fédération avec l'administration Jeunesse et Sports, devenue ministère de plein droit, laisse rapidement place à une méfiance que matérialise le projet de Livre blanc pour la jeunesse et l'opération « Mille clubs », qui reprend le modèle d'équipement développé par les MJC en contournant la fédération⁵⁵⁷.

En 1968, Lucien Trichaud reprend certes la conclusion de son prédécesseur – conserver l'« éducation populaire » – mais l'argumentation a profondément changé. Il ne s'agit plus de refuser une définition extensive de l'éducation permanente, porteuse d'une menace de réhabilitation du périscolaire : Trichaud accepte au contraire cette définition large, mais préfère nommer « éducation populaire » ce vaste projet. En dix ans, la menace périscolaire a nettement reculé : un dirigeant des MJC peut donc accepter qu'existe, sous le nom d'« éducation permanente » en l'occurrence, une catégorie très inclusive. Bien plus, le succès de celle-ci, comparé aux incertitudes pesant après 1966 sur l'avenir de l'« éducation populaire » incarnée par les MJC (mais aussi par PEC, qui connaît une grave crise en 1967), incite à se raccrocher à cette « éducation permanente », mais en tentant de la rebaptiser « éducation populaire »⁵⁵⁸.

⁵⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁵⁷ Sur la déstabilisation de la FFMJC entre 1966 et 1968, voir Laurent BESSE, *Les MJC, op. cit.*, p. 128-148.

⁵⁵⁸ On peut situer dans la même perspective l'ouvrage publié neuf ans plus tard par Jean LAURAIN (*L'Éducation populaire ou la Vraie révolution : l'expérience des maisons des jeunes et de la culture*, Paris, éd. de correspondance municipale, 1977) : il s'agit, d'une façon déjà largement anachronique, de persister à nommer « éducation populaire » une prophétie en plein essor sous d'autres appellations, centrée sur l'idée de démocratie locale et ancrée dans l'ascension d'une petite-bourgeoisie culturelle représentée notamment par le Parti socialiste (la maison d'édition de l'ouvrage est celle de l'Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale, ADELS). Jean Laurain lui-même (1921-2008), professeur de philosophie, secrétaire général de la FFMJC de 1970 à 1975, a manqué de peu d'être élu maire socialiste de Metz en 1977 ; il est élu

Trichaud donne à ce choix deux raisons. L'une est toute négative : le refus du stigmat pesant sur le « populaire », qu'il récuse en le neutralisant sous la forme du *Volk*, de la nation toute entière et non de la classe populaire définie par la position socio-économique et/ou le passage par l'enseignement primaire – transformation du « populaire » qui tient sans doute à l'affaiblissement du dualisme scolaire et au recrutement de plus en plus important des MJC parmi les nouveaux lycéens, et non plus seulement les jeunes travailleurs.

Mais, ajoute Trichaud :

« Ce n'est pas la seule raison cependant.

C'est aussi pour l'ancienneté du terme, comme pour l'affectivité qu'il porte. L'éducation populaire est un peu comme le marteau de Jean. On change le manche, c'est le même marteau ; on change le fer, c'est encore le même. Je dirais volontiers que l'esprit du marteau est resté le même. Mais c'est l'esprit de Jean, son unité, sa continuité, sa tradition intérieure. L'éducation populaire n'est-elle pas ainsi ? On a changé le manche et souvent le fer : l'esprit est resté, avec l'inquiétude personnelle et la quête culturelle. »

Alors que Léger rejetait dans une définition large de l'éducation permanente le retour du refoulé, le spectre de la postécole traditionnelle encore insuffisamment enterrée, Trichaud, dix ans plus tard, rebaptise cette vision extensive de l'éducation permanente « éducation populaire » *au nom de l'ancienneté de celle-ci* – et donc de la légitimité de ses promoteurs les plus constants. Le même choix, fondé en 1959 sur la crainte de voir resurgir le passé, dénote ici une inquiétude à l'égard de l'avenir et le souci de présenter celui-ci comme une *réalisation* – au sens d'un hégélianisme vulgarisé – d'un projet antérieur. Les événements de mai 1968, survenus sans doute alors que la rédaction de l'ouvrage de Trichaud était achevé, font ainsi l'objet d'une note qui les pose en signe des temps :

« En France, les événements de mai 1968 ont largement confirmé notre thèse : le terme d'université populaire est revenu sur les murs, et plus de soixante organisations éducatives nationales, dans une charte commune, ont retenu l'expression *éducation populaire et développement culturel*. »

En somme, le cours des événements donne raison à une lecture philosophique de l'histoire qui incite à conserver un terme « anachronique »⁵⁵⁹, « l'éducation populaire de papa »⁵⁶⁰, pour signifier la persistance d'un « esprit ». Peu importe que l'« université populaire » invoqué par certains slogans de 1968 relève d'une critique de l'Université plus que de la promotion d'institutions parallèles, ou que le « peuple » visé n'ait guère à voir avec le *Volk* unifié qu'évoque Trichaud. L'enrôlement des « événements » est aussi le signe que l'adversaire principal des MJC, dans la grande mise en relation et donc en concurrence que représente dans son extension maximale l'idée d'éducation permanente, n'est vraisemblablement plus l'École mais bien un courant privilégiant la qualification des salariés dans une

député de Moselle de 1978 à 1993, ainsi que ministre des Anciens combattants de 1981 à 1986.

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 9.

⁵⁶⁰ *Ibid.*, p. 15

perspective de modernisation économique⁵⁶¹. Brandissant l'« éducation populaire » en 1959 contre l'emprise de l'École, les MJC paraissent la retourner à la fin de la décennie suivante contre celle d'une approche utilitariste.

2.4.3. Peuple et Culture et l'invention d'une histoire

Dans les discours liés à PEC, enfin, la conversion à l'« éducation permanente » n'est ni une substitution radicale comme dans ceux de la LDE, ni l'objet d'un refus durable quoique variable dans ses arguments et ses significations, comme à la FFMJC. La position de PEC, organisation vouée à la formation de cadres et à production de discours, et non à l'organisation d'activités de masse, la dispose à adopter une formule qui, en unifiant des catégories disposant d'ancrages sociaux différents (École, promotion sociale dans les entreprises, loisirs culturels), lui permet de renforcer sa position de surplomb. Toutefois PEC, dans son ensemble, ne peut brader la référence à l'éducation populaire, ce qui reviendrait à sacrifier la légitimité acquise depuis la Libération et l'aura que confère à l'association sa persévérance jusqu'à la fin des années 1950. De sorte que c'est à PEC que l'on doit l'invention d'un discours historique sur l'éducation populaire, ou plutôt l'obligation faite de passer par l'histoire pour définir l'éducation populaire.

2.4.3.1. L'invention d'une histoire

Le moment essentiel de cette définition par l'histoire est la publication de l'*Histoire de l'éducation populaire* par Bénigno Cacérés en 1964⁵⁶². Jean-Claude Richez, précisant les critiques de Geneviève Poujol sur lesquelles nous reviendrons, a bien montré qu'il s'agissait là d'une « mémoire légendaire » rendue nécessaire par l'unification du « secteur JEP » sous la tutelle du secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports⁵⁶³. L'histoire de Cacérés s'assimile en effet à un « légendaire » – « ce qui doit être lu » et l'a été effectivement si l'on considère les rééditions de l'ouvrage et les innombrables citations dont il a fait l'objet – d'abord par sa forme, succession de vies de Saints (Condorcet et Macé surtout, mais aussi Ferry, Sangnier, Péguy, Garric, Léo Lagrange) et d'actes héroïques (rapport Condorcet, pétition de Jean Macé, fondation de la LDE et du Sillon, etc.). Mais le (non-)traitement que Cacérés réserve aux conflits internes à cette histoire sainte est aussi caractéristique : si la tradition laïque et républicaine de gauche

⁵⁶¹ Sur une entreprise centrale dans la promotion de l'« éducation permanente » en réponse à la fois à une exigence économique de travailleurs qualifiés et à un souci de dépassement des blocages sociaux, le CUCES-INFA (Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale-Institut National pour la Formation des Adultes), voir Françoise LAOT, *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, L'Harmattan, 1999.

⁵⁶² Bénigno CACÉRÈS, *Histoire de l'éducation populaire*, *op. cit.*

⁵⁶³ Jean-Claude RICHEZ, « La mémoire légendaire de l'éducation populaire », *Pour*, mars 2004, n° 181, p. 106–114 ; texte repris dans *Cinq contributions sur l'éducation populaire*, *op. cit.*, p. 12-17.

constitue le fil directeur de l'ouvrage, les oppositions entre celle-ci et les organisations catholiques et le mouvement ouvrier sont simplement passées sous silence.

« Quelle que soit son appartenance sociale ou confessionnelle, tout le monde se trouve enrôlé sous la grande bannière de l'éducation populaire : ouvriers et patrons, catholiques et laïques, conservateurs et socialistes. Chacun a apporté sa pierre au grand édifice de l'éducation populaire qui transcende toutes les oppositions, tous les antagonismes. Pour sa plus grande gloire, aucun élément ne vient manquer : chaque courant idéologique, chaque groupe social a participé à l'élaboration du grand œuvre avec cependant, puisqu'il s'agit d'éducation populaire, la bénédiction de l'ouvrier⁵⁶⁴. »

Même l'épisode des Universités populaires est présenté comme un succès, compte tenu des conditions de l'époque : lacunes dans la législation sociale (temps de travail quotidien trop important), insuffisance de l'équipement (manque de livres), inadaptation des méthodes pédagogiques. Avec du temps libéré, des équipements adaptés et des méthodes éprouvées (notamment « l'entraînement mental » dans le cas de PEC), c'est-à-dire dans le contexte des années 1960, les structures héritières des Universités populaires ont donc tout pour réussir.

De cette histoire, deux passages en particulier retiennent notre attention : le premier chapitre, qui pose comme moment fondateur le rapport sur l'instruction publique de Condorcet (1792) et les dernières pages, qui font déboucher l'éducation populaire sur la notion d'éducation permanente.

Origine mythique d'abord : le *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* que présente Condorcet à la Législative les 20 et 21 avril 1792, « grand ancêtre » auquel Cacères consacre son premier chapitre⁵⁶⁵. Pourquoi ce choix ? Tous les discours, d'abord, n'ont pas les mêmes dispositions à devenir, à cent soixante-dix ans de distance, non seulement des ancêtres prestigieux, mais encore, comme c'est le cas ici, des programmes perpétuellement à exécuter. Dans le cas du *Rapport*, ce sont tout à la fois l'auteur, le contexte originel de publication et le texte même qui offrent prise à l'appropriation par les militants de l'éducation populaire. Le *Rapport* a d'abord l'avantage d'avoir été à la fois un discours savant, un discours politique et un discours infortuné.

⁵⁶⁴ Jean-Claude RICHEZ, *ibid.*

⁵⁶⁵ Nous adaptons ici la première section de notre article « "Considéré comme l'inspirateur..." Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n°81, mars 2011, p. 27-60.

Condorcet, consacré fondateur dans les années 1960

Né en 1743 à Ribemont en Picardie, Marie-Jean Antoine Nicolas Caritat de Condorcet, marquis de Condorcet, est issu de la vieille noblesse provinciale. Mathématicien précoce, il est rapidement repéré par d'Alembert qui le prend sous sa protection. Reçu à l'Académie des sciences en 1769, il entre également à l'Académie française en 1782. En matière économique et politique, il est nommé Inspecteur général de la Monnaie par Turgot et travaille notamment à l'application du calcul aux sciences politiques. Il dénonce en outre l'esclavage des noirs, le sort inférieur réservé aux juifs et aux protestants et l'inégalité entre hommes et femmes. La Révolution intensifie l'activité politique de Condorcet : il est élu à la Municipalité de Paris en 1789, fondateur de plusieurs journaux, député de Paris à la Législative en 1791, puis député de l'Aisne à la Convention. Proche des Girondins, il ne vote pas la mort du Roi mais sa condamnation aux galères. Après ses critiques formulées à l'endroit du projet de constitution de Hérault de Séchelles, il est décrété d'arrestation. C'est caché à Paris qu'il rédige l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. En tentant de fuir la capitale, il est arrêté sous un faux nom à Clamart en juillet 1794 ; on le retrouve mort dans sa cellule de Bourg-la-Reine, la cause de ce décès restant inconnue. Son cercueil – vide – entre au Panthéon le 12 décembre 1989.

Discours savant car discours d'un savant (*cf* encadré). Discours politique également : député à l'Assemblée législative, Condorcet y est notamment rapporteur du Comité d'instruction publique et présente, après ses *Mémoires sur l'instruction publique*, le *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* les 20 et 21 avril 1792⁵⁶⁶. Travail parlementaire d'emblée politisé par son contexte de production, le *Rapport* s'adjoint un projet de décret et se soustrait donc à la disqualification qui pèse, chez les militants, sur la pure spéculation dénuée de dispositions pratiques. À ce titre, il est remarquable que ce soit le *Rapport*, et non les *Mémoires* dont il se nourrit, qui ait fait l'objet de l'essentiel des citations et rééditions – aussi bien à la période qui nous occupe que, on va le voir, à la fin du XIX^e siècle.

Enfin, discours infortuné, le *Rapport* est resté dépourvu d'applications concrètes en son temps. L'Assemblée étant alors plus préoccupée par la déclaration de guerre à l'Autriche, le débat ne put avoir lieu avant l'avènement de la Convention, et Condorcet, bientôt contraint à la clandestinité, n'y participe pas.

Sur le fond, le *Rapport* a aussi l'avantage d'accorder à l'éducation extrascolaire ou post-scolaire une place éminente, mais ouverte à des interprétations divergentes. Certes, le *Rapport* affirme clairement que l'instruction ne doit pas « abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles » mais durer « pendant toute la durée de la vie ». L'instituteur, préconise Condorcet, tiendra chaque dimanche une conférence sur la morale et les lois, enseignement nécessaire à l'adhésion rationnelle à la Constitution. De là, Condorcet passe aux autres enseignements utiles aux adultes : entretien des connaissances

⁵⁶⁶ On peut se référer à l'édition de Charles COUTEL et Catherine KINTZLER (Paris, Edilig, 1989) et à l'anthologie de Bronislaw BACZKO (*op. cit.*). Sur la question éducative durant la Révolution, voir la synthèse de Dominique JULIA (*op. cit.*).

acquises à l'école, diffusion des savoirs agronomiques et économiques, apprentissage de « l'art de s'instruire soi-même » en utilisant dictionnaires, cartes, récits, notes, dont seul l'enseignement secondaire donnait autrement la maîtrise, notions de sciences enfin. Mais les moyens pédagogiques demeurent limités à des conférences hebdomadaires dont Condorcet doit, significativement, défendre l'efficacité et l'attrait : elles « ne doivent pas être regardées comme un faible moyen d'instruction. (...) Qu'on ne craigne pas que la gravité de ces instructions en écarte le peuple ». Voilà pour « l'enseignement direct » (formel, dirions-nous) ; quant à l'éducation par « d'autres moyens » (informelle), elle est renvoyée à un autre travail, Condorcet n'évoquant que brièvement les fêtes nationales et l'encouragement à la production de livres plaisants et utiles. Les *Mémoires sur l'instruction publique* sont certes bien plus précis (*cf* le troisième d'entre eux, consacré à « l'instruction commune pour les hommes »). Mais contrairement au *Rapport*, réédité dans les années 1880 et sous forme d'extraits depuis lors, les mémoires ne sont plus republiés après l'édition des œuvres complètes dite « Arago » de 1847-1849. La maigre diffusion des *Mémoires*, en privant le *Rapport* d'une sorte de commentaire naturel, rend celui-ci encore plus disponible à des appropriations divergentes, qu'elles soient successives (scolaires dans les années 1880, socioculturelles dans les années 1960) ou simultanées et concurrentes. Les interprètes pourront ainsi citer le *Rapport* prioritairement comme un modèle de système scolaire, dans la dépendance duquel se placera l'éducation des adultes, et qui n'accordera qu'une place mesurée et prudente à l'éducation informelle (la fête révolutionnaire étant potentiellement suspecte aux yeux d'un rationalisme modéré), ou bien comme l'affirmation d'un double défi (l'éducation des adultes, l'éducation informelle) qu'aurait indiqué et légitimé Condorcet, mais, opportunément, sans entrer dans les détails⁵⁶⁷.

Ainsi ajusté aux appropriations futures par son contexte de production et par son propos, le *Rapport* est rendu plus disponible encore par l'histoire de sa réception. Pendant la plus grande partie du XIX^e, il constitue, avec d'autres discours parmi la multitude qu'a engendrée la Révolution, une référence ou, chez les auteurs catholiques surtout, un contre-modèle des débats sur l'instruction des classes populaires. Le pédagogue Condorcet connaît certes une première canonisation avec la mise en place de l'école républicaine dans les années 1880⁵⁶⁸ : hommages appuyés de Ferry, inscription au programme des Écoles normales, rééditions du *Rapport* isolées ou en recueil, érection d'une statue et consécration

⁵⁶⁷ Sur les références à Condorcet par les défenseurs de l'« École républicaine » dans les années 1980, on renvoie à notre article déjà cité, « "Considéré comme l'inspirateur..." ». Cette nouvelle canonisation scolaire, en lien avec le bicentenaire de la Révolution et l'entreprise de révision historique menée par François Furet (Steven L. KAPLAN, *Adieu 89 !*, Paris, Fayard, 1993), oblige Joffre Dumazedier à organiser à allumer un contre-feu sous la forme d'un colloque (*La leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*, Paris, L'Harmattan, 1994).

⁵⁶⁸ Jean-Pierre SCHANDELER, *Les interprétations de Condorcet. Symboles et concepts (1794-1894)*, Oxford, Voltaire Foundation, 2000.

d'un lycée parisien. Dans la campagne postscolaire qu'initie la LDE dans les années 1890, la référence à Condorcet n'a encore rien de systématique, même si des citations de Condorcet ouvrent les documents officiels sur l'éducation populaire réunis en 1895⁵⁶⁹. L'éducation populaire est alors trop exactement définie comme complément à l'école publique pour avoir besoin, comme ce sera le cas à partir des années 1960, d'une définition par l'histoire ; et Condorcet est encore trop laïque pour les appropriations catholiques de la formule. Profondément divisée par la question religieuse, l'éducation populaire ne jouit donc même pas d'une unité factice ou précaire qui exigerait la revendication d'un patronage spécifique.

Dans le contexte de l'après-guerre, la figure de Condorcet a perdu le caractère central et souvent passionnément disputé qu'elle revêtait au siècle précédent et les ouvrages qui lui sont consacrés se résument à des hagiographies édifiantes, où la seule dissension semble passer entre partisans d'un Condorcet proto-socialiste⁵⁷⁰ ou pré-radical⁵⁷¹. Georges Lapierre, dans sa contribution de 1932 au congrès de la CGT qui promeut de nouveau l'expression « éducation populaire » au détriment des seules « œuvres complémentaires » évoque longuement Condorcet, mais cette référence paraît aussi isolée et sans lendemain que la relance de la formule elle-même, avant 1936 du moins. Dans l'immédiate après-guerre, la floraison de discours sur l'éducation ou la culture populaire ne ménage pas une place significative à Condorcet ou d'une manière générale à l'approche historique. Significativement, un rapport officiel sur la culture populaire paru en 1948, soit au moment où décline l'unanimité politique qui faisait le lit cette floraison, commence par un tel historique et un tel ancêtre⁵⁷². L'invocation d'une histoire commençant par la figure de Condorcet est supposé servir à défendre une catégorie à l'avenir bien compromis, mais sans succès dans l'immédiat. Dans les années 1960, l'initiative de Cacérès n'est pas isolée : *La Culture populaire en France* de René Kaës et Jacques Charpentreau⁵⁷³, deux ans plus tôt, commençait déjà par un développement sur le *Rapport* ; des éléments en étaient repris en 1963 dans la revue *La Table Ronde*⁵⁷⁴. Après 1964, Cacérès continuera à poser Condorcet en père fondateur. Ces multiples associations sont le signe d'une nécessité, déjà mentionnée, à unifier par l'histoire le « secteur JEP » en cours de formation : le privilège de l'ouvrage de Cacérès est en somme de ne faire *que* cela et de le faire avec toute l'autorité de PEC et la caution d'un éditeur important (Le Seuil). Avant 1964, la référence au *Rapport* existait, mais Cacérès semble être parvenu à la rendre systématique : après 1964, il semble quasi-impossible, non seulement de parler d'éducation populaire sans passer par l'« histoire »,

⁵⁶⁹ Raymond POINCARÉ et alii, *Documents officiels sur l'éducation populaire*, *op. cit.*

⁵⁷⁰ M. LEROY, *Les Précurseurs français du socialisme, de Condorcet à Proudhon (sélection de textes)*, Paris, éd. du Temps Présent, 1948.

⁵⁷¹ B. JAMMY-SCHMIDT, *Les grandes thèses radicales : de Condorcet à Edouard Herriot*, Paris, éd. des Portiques, 1931.

⁵⁷² *La culture populaire en France*, *op. cit.*

⁵⁷³ René KAËS et Jacques CHARPENTREAU, *La culture populaire en France*, *op. cit.*

⁵⁷⁴ « Culture Populaire », *La Table Ronde*, *op. cit.*

mais encore de passer par cette histoire sans sacrifier à l'évocation initiale de Condorcet.

L'*Histoire de l'éducation populaire* commence donc par le *Rapport* d'avril 1792, dont la première partie est intégralement reproduite (« celle qui concerne l'école et l'éducation des adultes, mais tout le reste serait à citer⁵⁷⁵ »). Bien plus qu'un simple ancêtre, le *Rapport* est de surcroît présenté comme un programme toujours actuel : il « contient la plupart des idées-forces qui animent aujourd'hui notre enseignement et l'éducation populaire⁵⁷⁶ ». Un programme commun, donc, à la politique scolaire et à l'éducation populaire, mais l'ouvrage ne s'attache qu'à cette dernière, consacrant l'autonomisation radicale du secteur Jeunesse et éducation populaire à l'égard d'un système scolaire que PEC, dont Cacérés est le porte-parole et l'oblat exemplaire, a critiqué vivement à sa fondation. La construction générale de l'ouvrage valide la perception d'une histoire commencée par un projet irréfutable, mais qui mettra malheureusement cent soixante-dix ans à se réaliser : « entre le rapport de Condorcet à la Convention en 1792 et la notion actuelle d'éducation permanente, s'inscrit l'histoire de l'éducation populaire » constitue l'incipit⁵⁷⁷, tandis que la dernière phase annonce que « le temps de l'éducation permanente est venu⁵⁷⁸ ».

2.4.3.2. Un mythe en images

L'*Histoire* de Cacérés est en outre illustrée : une couverture et 5 pages recto-verso insérées dans le texte, qui constituent le pendant de l'allégorie de l'éducation populaire postsecondaire de la fin du XIX^e, par Zacharie (*cf supra*). Iconographie multiple, donc, mais que résume surtout la couverture (illustration 11) : de part et d'autre du titre, illustrant la continuité d'un projet par-delà les générations, une gravure représente un cours d'adultes vers 1867 et une photographie un stage à l'INEP, au début des années 1960 probablement. Les seules différences notables représentent les conditions nouvelles qui permettent à l'éducation permanente de réaliser le projet deux fois centenaire de l'éducation populaire. Public nouveau : le peuple s'est en partie féminisé ; et à la blouse de l'ouvrier succèdent les chandails et vestes passe-partout d'une vaste classe moyenne. Méthodes nouvelles : à la position frontale et magistrale de l'instituteur répond la disposition en « U » des stagiaires et de l'intervenant. Équipements nouveaux, grâce à l'investissement public : si les tableaux noirs sont toujours là (mais sont-ils encore utilisés ?), la salle est située à Marly-le-Roi, dans le principal équipement de la formation des cadres de l'éducation populaire ; et les stagiaires, qui peuvent enfin tous s'asseoir, disposent de livres illustrés plutôt que d'une malheureuse carte murale. Les auditeurs d'autrefois regardent vers la gauche – le passé –, les stagiaires en haut à droite – l'avenir : leurs regards croisés encadrent l'histoire de

⁵⁷⁵ Bénigno CACÉRÈS, *Histoire de l'éducation populaire*, p. 15.

⁵⁷⁶ *Ibid.*

⁵⁷⁷ *Ibid.*, p. 5

⁵⁷⁸ *Ibid.*, p. 186.

l'éducation populaire enfin réalisée.

L'iconographie intérieure (14 images sur 5 planches recto-verso) remplit cette parenthèse par la glorification des acteurs de l'éducation populaire et le spectacle de ses publics. Portraits de saints laïcs : Condorcet, Comte, Macé, Péguy dans sa librairie rue de la Sorbonne, Lagrange le poing levé lors d'une manifestation. Tableau de groupes : « une séance de lecture pour les ouvriers du Collège de France, 1848 » puis, déclin du modèle scolaire oblige, scène de congés payés après 1936 et foyer d'une MJC. Mais aussi tableau de groupe avec saint (une réunion de Sillon avec Marc Sangnier debout au fond de la salle) et portraits collectifs, sinon de saints, du moins d'éducateurs populaires professionnels, en cours de formation (les stagiaires de la couverture) ou en pleine recherche (Université d'été de PEC). Exceptions qui replacent l'histoire de l'éducation populaire dans l'histoire politique et sociale générale : une manifestation place de la Bastille en 1936 et la Une du Populaire annonçant les accords de Matignon – la célébration du Front populaire s'inscrit dans une aspiration à l'unité des organisations ouvrières et progressistes autant que dans le souvenir du point de départ d'un investissement public en matière d'éducation populaire. Symbolique avec Léo Lagrange, l'engagement de l'État devient substantiel dans les dernières photographies du volume : l'INEP de Marly-le-Roi et une maquette de la MJC de Troyes – la maquette et le plan d'équipement en particulier constituent un lieu commun iconographique de l'éducation populaire en voie d'institutionnalisation des années 1960 : les pages de *Pas à pas*, la revue des MJC, regorgent ainsi de plans-coupes, maquettes et photographies de MJC nouvelles.

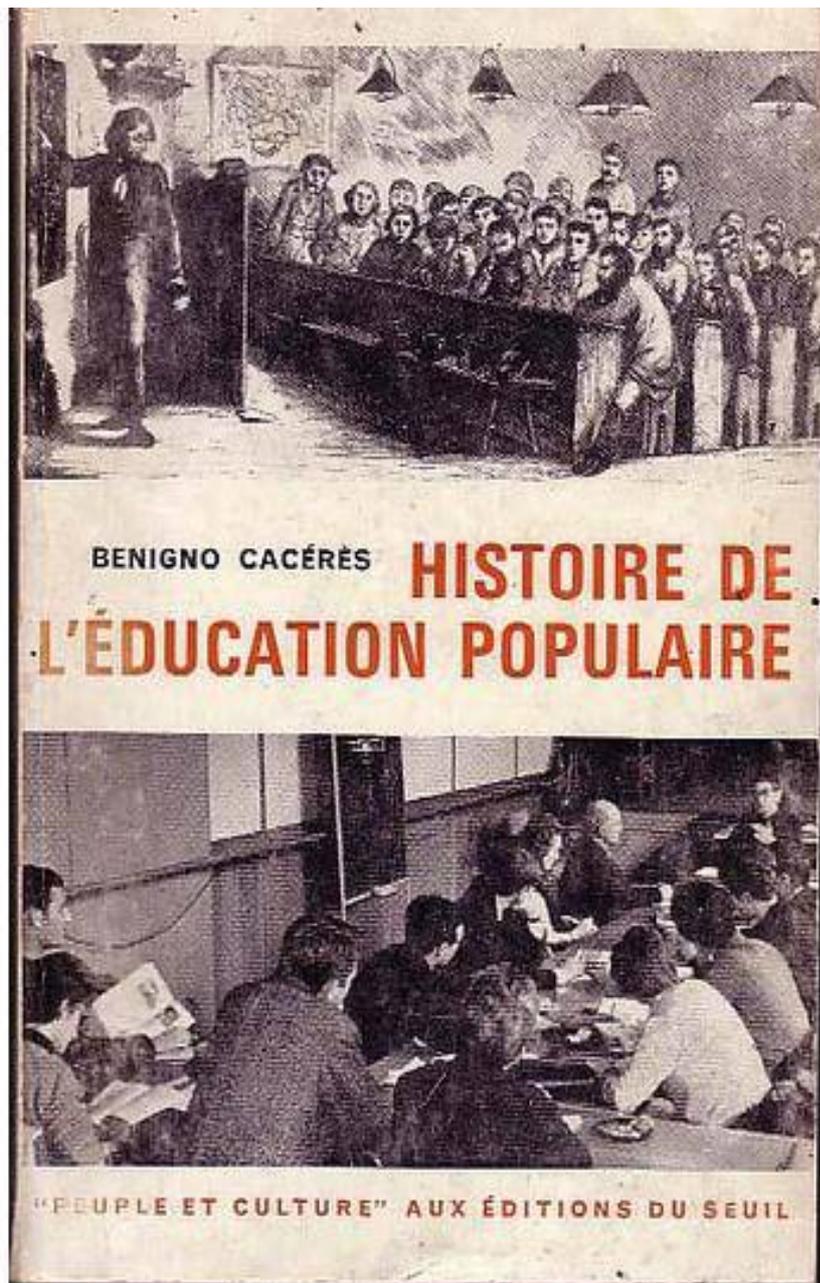


Illustration 11: Bénigno Cacérés, Histoire de l'éducation populaire, 1964.

2.4.3.3. Mises à distance

Si Cacérés, dont la voix se confond avec celle de l'organisation dont il est la caution d'origine ouvrière, ménage une place de choix à l'éducation populaire en la présentant comme la matrice de l'éducation permanente en voie d'avènement, d'autres fondateurs de PEC, mieux dotés originellement, peuvent se permettre de promouvoir directement l'éducation permanente sans s'encombrer d'un hommage historique à l'éducation populaire. C'est exemplairement le cas de Paul Lengrand, dont les principales publications consacrées à l'éducation permanente ne font aucune mention de l'éducation populaire⁵⁷⁹.

De PEC à l'éducation permanente internationale : Paul Lengrand

Né en 1910 dans une famille bourgeoise du Nord. Après des études chez les jésuites de Lille, il hésite quelque temps sur la voie à suivre, fréquente des milieux artistiques et militants à Paris. Devenu enseignant de lettres, il participe à la Libération à la fondation de PEC qu'il quitte dès 1946. Un départ au Québec, où il enseigne à l'université McGill de Montréal, lui permet de reconvertir professionnellement son expérience de l'éducation des adultes, qu'il met en œuvre à l'UNESCO de 1948 à 1970. Il devient notamment responsable de la section d'éducation des adultes en 1962. Retraité, il assume la présidence de PEC de 1974 à 1981, dans une période de transition. Décédé en 2003. (D'après la notice du *Dictionnaire biographique des militants* par Guy SAEZ et *Le métier de vivre*, Paris, PEC & Éducation permanente, 1994.)

Il est vrai que, corédacteur du « manifeste » de 1945 et vice-président de l'association à sa création, Paul Lengrand a quitté très tôt PEC. En partie par hostilité à la volonté de Dumazedier de quitter Grenoble pour Paris, mais surtout par refus du rapprochement de PEC avec le Parti communiste dans le contexte de fin du tripartisme⁵⁸⁰. Raisons en fait corrélées : la séquence allant du Front populaire aux premières années de PEC n'est pas une expérience aussi fondatrice pour lui (il a déjà trente-cinq ans) qu'elle ne l'est pour Dumazedier ou Cacérés, pour lesquels une rupture radicale avec le PCF signifierait l'échec d'une expérience d'œcuménisme progressiste. Mais raisons à quoi s'ajoute l'origine bourgeoise de Lengrand : celle-ci, qui lui a déjà permis de vivre une longue jeunesse faite de flottements et d'expériences avortées, l'autorise à laisser libre cours à ses réticences envers la docilité partisane et à envisager de rompre avec PEC plus sereinement que ses camarades, dont la trajectoire passe par le développement de l'association et donc par l'installation de celle-ci à Paris, ainsi que par le maintien des relations avec le système d'action du PCF. Ce sont ainsi des amitiés familiales qui permettent à Paul Lengrand d'aller chercher une carrière universitaire à Montréal au lieu de se replier sur un statut de professeur de lettres dans le secondaire, médiocre et peu prometteur (il n'est pas agrégé). Au rebours,

⁵⁷⁹ Paul LENGRAND, *L'Éducation permanente*, Paris, Peuple et Culture, 1966 ; *Introduction à l'éducation permanente*, Paris, UNESCO, 1970 ; *L'homme du devenir : vers une éducation permanente*, Paris, Entente, 1975.

⁵⁸⁰ Paul LENGRAND, *Le métier de vivre*, *op. cit.*, p. 78-82.

c'est l'expérience de PEC qui lui vaut recommandation pour commencer d'accéder effectivement à cette carrière, puis lui permet d'accéder à l'UNESCO où il fera l'essentiel de sa carrière. Cette position lui vaut finalement d'être appelé pour prendre la présidence de PEC dans un contexte de crise de l'organisation. Ce jonglage individuel entre différents capitaux collectivement produits (la famille, PEC, l'Université) fait bien de Lengrand l'« homme de l'éducation permanente », comme l'indique la quatrième de couverture de ses mémoires⁵⁸¹, non pas seulement parce qu'il l'a vécue et en a écrit le premier "Manifeste" » (sans qu'on sache s'il s'agit de son expérience et de ses écrits de l'UNESCO ou bien, en des termes anachroniques, de PEC et de son texte fondateur de 1945 : ambiguïté validant tacitement la continuité historique entre les deux catégories), mais bien parce qu'il a incarné le type d'individu que l'éducation permanente promeut, soumis à une logique de reconversion perpétuelle, élément de « l'imagerie de l'évolutionnisme » analysée par Bourdieu et Boltanski⁵⁸². Lengrand apparaît à ce titre comme un pionnier exemplaire de la petite bourgeoisie nouvelle qui prend son essor dans les années 1960 et 1970 : jeune bourgeois échouant à reconvertir un héritage économique obsolète dans les champs de production intellectuelle, il trouve enfin sa voie dans la promotion même d'une catégorie accordée aux grands traits de sa trajectoire et le développement du marché professionnel afférent. Cas exemplaire dans lequel l'éducation populaire n'apparaît plus que comme un souvenir implicite, activé auprès d'un lectorat initié et français seulement : le cadre international de l'UNESCO favorise en effet la recherche d'une terminologie à la fois pacifiée et unifiée. Mais d'autres carrières extérieures à PEC engendrent les mêmes effets sur le rapport à l'expression « éducation populaire » : ainsi la consécration académique de Joffre Dumazedier, qui cesse de parler, sinon au passé, d'éducation populaire au profit d'« éducation permanente », de « loisirs », de « développement culturel » ou de « pouvoir culturel ». La même analyse vaudrait pour un autre cofondateur de PEC, devenu figure majeure de la coopération franco-allemande, Joseph Rovin. À l'inverse, un membre actif de PEC à ses débuts, Jean Le Veugle, consacre encore des développements importants de son *Initiation à l'éducation permanente*⁵⁸³ à la formule « éducation populaire » – mais Le Veugle a réalisé toute sa carrière au MJS.

2.5. Culture, socioculturel, animation : un divorce encore incertain

Reste, enfin, une part très confuse de la nébuleuse des concurrentes-héritières d'« éducation populaire » : celle constituée par les expressions associées à la maîtrise des équipements (socio-)culturels mis en place dans le cadre du Plan, en lien avec les administrations des Affaires culturelles et de

⁵⁸¹ Paul LENGRAND, *Le métier de vivre*, op. cit.

⁵⁸² Pierre BOURDIEU et Luc BOLTANSKI, *La production de l'idéologie dominante*, op. cit.

⁵⁸³ *Initiation à l'éducation permanente*, Paris, éd. Toulouse, 1968.

Jeunesse et Sports : « animation » (tout court, « locale », « culturelle », « socioculturelle », « globale »...), « action culturelle », « développement culturel », « socio-éducatif »... Nous passerons très brièvement sur ces expressions : d'abord à cause de leur diversité même et de l'absence d'un cadrage d'histoire lexicale ou notionnelle aussi précis que pour l'« éducation permanente »⁵⁸⁴, mais aussi parce que ces concurrentes semblent jouer un rôle finalement très analogue à cette dernière.

Contentons-nous ici de nous appuyer sur une comparaison sémantique et morphosyntaxique – point de vue évidemment limité – entre « éducation populaire » et ces formules. Celles-ci présentent la particularité d'exclure en général l'un et l'autre terme composant celle-ci, au contraire de la défunte « culture populaire » et de la triomphante « éducation permanente ».

Premièrement : toutes ces formules évincent « populaire ». Ce terme se voit substituer des préfixes ou adjectifs exprimant un rapport au monde social euphémisé et/ou dégagé de toute stratification : « socio » dans « socio-éducatif » ou « socioculturel », mais aussi « animation sociale » ou « animation locale ». Un autre adjectif que « populaire » donc, mais en général un adjectif tout de même : la « culture » sans adjectif ni nom recteur ne s'est pas encore imposée et le fossé entre « animation socioculturelle » et « action culturelle » n'est pas aussi net qu'il le deviendra à la fin des années 1970⁵⁸⁵. La notion de « développement culturel » en est le meilleur exemple : promue par le ministre Duhamel comme amendement au légitimisme radical de Malraux, elle est également défendue par PEC⁵⁸⁶.

Deuxième caractéristique de cet ensemble de concurrentes : l'exclusion de l'« éducation ». Cette exclusion marque lexicalement l'émancipation à l'égard de l'Éducation nationale – la grande affaire, rappelons-le, de ce cycle d'existence de la formule « éducation populaire ». Cette émancipation est théorisée avec fracas par le rejet de toute pédagogie chez Malraux ; elle est moins radicale de la part de Jeunesse et Sports, encore lié à l'Éducation nationale notamment par la formation des enseignants d'éducation physique. C'est d'ailleurs de Jeunesse et Sports que vient le compromis que représente l'adjectif « socio-éducatif ». Dans ce dernier cas, la place du nom recteur demeure disponible : s'y

⁵⁸⁴ Les travaux sur l'animation sont nombreux mais, à notre sens du moins, l'équivalent du cadrage qu'offre pour « éducation permanente » les travaux de F. F. Laot, J.-C. Forquin et Y. Palazzeschi reste à faire. On se reportera aux travaux de Francis LEBON déjà cités, à Jean-Pierre AUGUSTIN et Jean-Claude GILLET, *L'Animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux*, Paris, L'Harmattan, 2000 ; Jean-Claude GILLET, *Animation et animateurs : le sens de l'action*, Paris, L'Harmattan, 1995 ; et en amont aux travaux de Geneviève POUJOL (*Le Métier d'animateur : entre la tâche professionnelle et l'action militante, l'animation et les animateurs d'aujourd'hui*, Toulouse, Privat, 1978 ; *Profession : animateur*, Toulouse, Privat, 1989).

⁵⁸⁵ Sur cette opposition, voir notamment Geneviève POUJOL, *Action culturelle/Action socioculturelle, recherches*, Marly-le-Roi, INEP, 1983 ; et pour une synthèse récente, Pierre MOULINIER, « Sur les fondements d'une politique. Retour sur le débat culturel/socioculturel », p. 175-188 in F. LEBON et alii (dir.), *Un engagement à l'épreuve de la théorie, op. cit.*

⁵⁸⁶ Voir l'article de Pierre MOULINIER dans Emmanuel DE WARESQUIEL (dir.) *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris, Larousse /CNRS éditions, 2001, ainsi que les articles « action culturelle » et « animation culturelle ».

glissent principalement « action », « développement », « équipement », « animation ». De même que la critique de l'« animation socioculturelle » par les tenants du légitimisme culturel peut souligner que la « culture » s'y trouve doublement noyée par un préfixe et un nom recteur, les composés de la forme « <nom>+socio-éducatif » mettent l'« éducation », c'est-à-dire la menace de renvoi vers l'Éducation nationale, sous cette double surveillance.

2.6. Quand s'arrête une phase ?

Le modèle qui voit consacrer « éducation populaire » comme ancêtre d'une nébuleuse de formules concurrentes entre elles mais dont l'unification demeure une possibilité rend l'identification de la fin de cette phase particulièrement délicate. On s'étonnera d'ailleurs peut-être de ne pas trouver dans ce rôle de frontière, sinon exactement la date fétiche de 1968, mais du moins une limite liée aux contestations, aux alentours de 1968, du modèle d'éducation populaire technicienne et cogestionnaire. Les reproches formulés à l'encontre de la planification socioculturelle au nom d'une critique plus « artiste » que « sociale »⁵⁸⁷, contrairement à la critique plus traditionnellement ouvriériste qui traverse l'ouvrage de Kaës et Charpentreau en 1962, s'incarnent notamment en 1972 dans l'essai de Pierre Gaudibert, *Action culturelle : intégration et/ou subversion*, qui met en œuvre une analyse en termes d'appareils idéologiques d'État⁵⁸⁸ ; en termes institutionnels, la crise que traverse PEC à partir de 1967 incarne également cette atmosphère critique⁵⁸⁹.

Si nous n'adoptons pas cette chronologie, c'est précisément parce que cette contestation, si radicale puisse-t-elle sembler, s'accommode d'une évolution du lexique (« éducation populaire » en guise d'Ur-catégorie, nébuleuse de formules concurrentes) qui ménage en son sein un vaste répertoire de ruptures symboliques – à l'image d'ailleurs des institutions, suffisamment souples pour digérer de tels conflits idéologiques, générationnels et stylistiques. De sorte que les contestations de ce type n'ont guère produit, ou du moins pas de manière univoque, de rupture lexicale autour d'un nouveau mot d'ordre. Toute concurrente-héritière d'« éducation populaire » peut être utilisée à la fois comme marqueur de rupture et comme héritage : ainsi de l'« animation », à la fois marquée comme contestataire (elle suppose une critique de la transmission de savoirs substantiels dans l'éducation populaire) et, en tant que technique même, identifiable et critiquable comme héritière d'un technicisme honni. La seule locution à correspondre de manière assez unilatérale à cette humeur contestatrice est probablement

⁵⁸⁷ Sur ces notions, voir Pierre BOURDIEU, *Les Règles de l'art*, *op. cit.*, et Christian BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, *op. cit.*

⁵⁸⁸ Pierre GAUDIBERT, *Action culturelle : intégration et-ou subversion*, Tournai, Casterman, 1972.

⁵⁸⁹ Jean-François CHOSSON (dir.), *Peuple et Culture*, *op. cit.*

« cultures populaires »⁵⁹⁰. Il n'est pas anodin que « culture populaire », abandonnée au singulier comme une variante populiste devenue superflue, soit réactivée au pluriel. Le passage au pluriel traduit bien sûr l'éclatement des représentations scientifiques et politiques d'un « peuple » de moins en moins identifiable aux figures favorites de la tradition ouvriériste (ouvriers de métier urbain, ouvriers de la grande industrie) ou ruraliste. Reste que « cultures populaires » ne peut guère servir de mot d'ordre, du fait même de la pluralité qu'elle met en avant.

Cette absence d'alternative lexicale bien identifiable nous semble en réalité révélatrice de l'impact finalement limité de ces contestations radicales sur l'histoire des formes d'encadrement symboliques extrascolaires. Si une révolte dite « gauchiste » contre les « pères fondateurs » formés entre le Front populaire et la Libération sert de point de référence dans notre chronologie, c'est moins à ses débuts qu'à son déclin, dans la deuxième moitié des années 1970. La génération dite « de 1968 » ne se distingue pas de manière déterminante, pour ce qui nous occupe, de la précédente, celle des fondateurs des grandes associations à la Libération : ils se situent sur le même arrière-plan économique (plein emploi, caractère protecteur, même si potentiellement étouffant, de la société salariale) et politique (la gauche demeure à l'écart du pouvoir). C'est bien plutôt la disparition de ce monde commun dans la seconde moitié des années 1970 – apparition du chômage de masse, accès de la gauche au pouvoir local (1978) puis national (1981) – qui va constituer une fin de partie, aussi bien pour les pères fondateurs que pour leurs cadets contestataires. Et c'est alors que commence la phase de déclin véritable de l'« éducation populaire ».

⁵⁹⁰ Voir notamment Geneviève POUJOL et Raymond LABOURIE Raymond (dir.), *Les cultures populaires. Permanence et émergences des cultures minoritaires locales, ethniques, sociales et religieuses*, Toulouse, Privat, 1979.

3. Années 1980 : oubli, critique historique et relances sans lendemain

On l'a montré : l'« éducation populaire » extrascolaire des années 1960 n'est consacrée qu'*a minima*, comme une étiquette institutionnelle presque toujours lestée du « J » de « jeunesse » et comme une matrice mémorielle. Une telle ambiguïté prépare donc une phase de net déclin, tout comme les failles internes du discours sur l'« éducation populaire » postscolaire des années 1890-1900 laissaient deviner le déclin de l'entre-deux-guerres. Celui des années 1980 prend trois formes : l'abandon pur et simple de la formule, son maintien dans une perspective exclusivement historique débarrassée du statut mythologique conféré lors de la phase précédente, enfin des tentatives de relance sans lendemain.

3.1. Oubli

Les témoignages ne manquent pas, tout d'abord, sur la « ringardisation » (terme souvent relevé) qu'a subi l'« éducation populaire » durant les années 1980. Cette condamnation s'étend jusqu'à des organisations centrales pour l'existence de la formule, comme le MJS : les documents publiés rendent sans doute mal compte de la violence du dénigrement subi dans les discussions informelles, jusque dans les couloirs du ministère, par l'« éducation populaire ». Denise Barriolade, alors inspectrice Jeunesse et Sports, estime qu'une véritable « interdiction » portait alors sur l'expression même, du moins lorsque Guy Drut était titulaire du ministère⁵⁹¹. Du côté des MJC, il est caractéristique que Lucien Trichaud, trois ans après *L'éducation populaire en Europe* où il défendait le choix de s'en tenir à « éducation populaire », jugeant même que les événements de mai-juin 1968 lui donnaient raison⁵⁹², se convertisse en 1976 à l'« animation »⁵⁹³. Choix à relier, sans doute, à la scission de la FFMJC, qui voit naître à côté de celle-ci une nouvelle fédération, UNIREG (Union des Régions), dont Trichaud est le fondateur⁵⁹⁴. Mais précisément, les crises parfois fatales que vivent alors, et continuent de vivre, les organisations historiquement attachées à l'éducation populaire est un des moteurs du déclin de la formule. Les raisons de ces crises sont diverses, tout en tournant toujours autour de la transformation profonde des conditions d'émergence et de succès de telles entreprises associatives : élévation générale du niveau scolaire qui prive les organisations de « clients » fidèles comme de militants autodidactes dévoués, développement d'un marché culturel de masse difficilement contrôlable, décentralisation qui facilite le

⁵⁹¹ Entretien avec Denise Barriolade.

⁵⁹² Lucien TRICHAUD, *L'Éducation populaire en Europe*, *op. cit.*, voir plus haut.

⁵⁹³ Lucien TRICHAUD, *L'Animation et les hommes*, Paris, Synchron, 1976.

⁵⁹⁴ Sur cette scission de la FFMJC, voir Laurent BESSE, *Les MJC*, *op. cit.*

choix (économiquement et politiquement sûr) de la municipalisation, conflits de génération qui sont aussi des conflits de dispositions. Prenons encore une fois l'exemple de *Peuple et Culture* : celle-ci reste attachée à l'« éducation populaire », au moins comme un ancêtre auquel il est impossible de renoncer antérieurement, sinon dans le cadre de carrières individuelles extérieures à l'organisation comme on l'a vu. Mais, après avoir semblé surmonté la violente crise qu'elle connaît en 1967, l'organisation connaît un long repli qu'atteste son incapacité à maintenir des publications aussi ambitieuses que précédemment⁵⁹⁵.

Quant aux concurrentes-relais que nous avons identifiées dans la section précédente, elles s'effacent à leur tour des discours publics, victimes de l'autonomisation de leurs agents, laquelle implique d'abandonner ce qui connotait encore toute continuité entre elles ou bien à l'égard de l'École. C'est ainsi qu'« éducation permanente » disparaît à peu près complètement au profit d'abord de séquences composées autour de « formation » : « formation » tout court, « formation permanente », « formation continue », « formation professionnelle », « formation professionnelle continue », « formation des adultes »... François Laot, s'attachant aux thèses sur l'éducation des adultes des années 1960 aux années 1990, observe ainsi dans ce corpus la disparition d'« éducation permanente » au profit de tels composés⁵⁹⁶. La référence au « cadre de l'éducation permanente » dans l'intitulé de la loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue », référence dont on sait qu'elle a été obtenue *in extremis*, n'était bien qu'un hommage verbal sans lendemain. Avec la référence à l'« éducation permanente » s'efface l'espoir d'associer formation à fins utilitaires et formation civique ou culturelle désintéressé : l'éducation des adultes qu'institutionnalise la loi est essentiellement soumise aux intérêts directs des employeurs, et l'impératif de lutte contre le chômage de masse, à partir du milieu des années 1970, achève de confirmer cette scission entre vocation économique et vocation civique ou culturelle⁵⁹⁷.

De la même manière, le « développement culturel », l'« action culturelle » et l'« animation culturelle », déjà en déclin à la fin des années 1970, sont discrédités comme mots d'ordre à partir de 1981⁵⁹⁸. Le légitimisme de la politique languennaise poursuit celui de Malraux en l'étendant aux « arts moyens » (photographie, bande dessinée, vidéo...) ou aux cultures « jeunes » (hip-hop) : légitimées sur le modèle des disciplines anciennes et reconnues, avec tous les moyens de consécration symbolique et matérielle que permettent le soutien présidentiel et un effort budgétaire considérable, ces pratiques ne

⁵⁹⁵ Après avoir édité régulièrement d'épais catalogues de formations, compte-rendus de congrès et recueils de réflexions dans les années 1960, PEC se replie entre 1940 et le début des années 1990 sur une modeste *Lettre aux adhérents*, à l'exception d'une éphémère tentative de revue culturelle plus généraliste (*Culture*, 1982-1985).

⁵⁹⁶ François F. LAOT, *40 ans de recherche en formation d'adultes*, Paris, L'Harmattan, 2002.

⁵⁹⁷ Comme le montre abondamment l'anthologie d'Yves PALAZZESCHI, *op. cit.*

⁵⁹⁸ Voir les travaux de Pierre Moulinier cités plus haut.

portent plus guère l'espoir d'une rencontre sur un pied d'égalité entre animateurs-militants, plus ou moins professionnalisés et souvent artistes amateurs, d'une part, et d'autre part artistes professionnels et nouveaux managers culturels (ceux-ci étant souvent d'anciens animateurs-militants, politiquement et culturellement convertis au légitimisme avec l'accès de la gauche au pouvoir). Si, dès la fin des années 1980, la culture est invitée au secours des « quartiers » dans le cadre de la politique de la ville, c'est essentiellement aux conditions des administrations culturelles nationales et locales, c'est-à-dire au nom du primat de la « qualité » – c'est-à-dire de la présence d'un artiste professionnel – et en imposant aux vieilles associations d'éducation populaire, soit de se convertir, soit de se voir marginalisées. Du point de vue des formules, la « culture » remplace tous les composés de « culturel » comme si la promotion de l'adjectif au rang de substantif isolé signalait sa consécration définitive comme catégorie d'action publique. Sans doute s'agit-il, comme l'analyse Vincent Dubois, d'une « institutionnalisation du flou » entamée depuis la fondation du ministère en 1959⁵⁹⁹ : s'il s'agit de repousser le « social », funeste à l'autotélicité des champs de production culturels (au sens légitimiste et spécialement artistique), il faut aussi rejeter le spectre d'un « ministère des beaux-arts », contradictoire avec l'affirmation d'une nécessité universelle, à la mesure de l'omniprésence de la culture (au sens anthropologique). La disparition des noms recteurs et des adjectifs laisse libre cours à ces seuls jeux, évidemment anciens, sur les deux sens de la « culture ».

Si celle-ci demeure durant toutes les années 1980 une catégorie âprement disputée, notamment *via* des pamphlets ancrés largement relayés médiatiquement⁶⁰⁰, aucun mot d'ordre n'est aussi vivement discuté du côté de « Jeunesse et Sports ». « Animation » et « animation socioculturelle », devenues peu ou prou synonymes, deviennent en pratique ce que les anciennes « œuvres complémentaires de l'École publique » ou « œuvres postscolaires » n'ont jamais vraiment cessé d'être : des étiquettes désignant une tâche professionnelle routinisée, voir un secteur autonomisé comme la « culture », mais sans plus guère de débats sur l'adéquation des mots aux pratiques ou la légitimité culturelle et politique de celles-ci.

Taxée d'obsolescence, victime des affres des institutions à elle associées, discréditée même par l'effacement des concurrentes qui, tout en lui succédant, avaient permis de la perpétuer à titre d'ancêtre, la référence à l'« éducation populaire » ne paraît pourtant pas décliner quantitativement : la courbe des N-grammes (*cf supra*, chap. 1) ne fait ainsi apparaître nul déclin, contrairement au creux de l'entre-deux-guerres. C'est que la formule est encore largement employée, sous deux formes qui héritent directement de la consécration ambiguë des années 1960 : d'une part un usage historique, mais critique à l'égard du légendaire construit par Cacérés, et d'autre part des tentatives de relance qui trahissent leur dimension corporatiste : plusieurs publications, à travers la relance de la formule, défendent de manière explicite

⁵⁹⁹ Vincent DUBOIS, *La Politique culturelle, op. cit.*

⁶⁰⁰ Sur les pamphlets en matière de politique culturelle dans les années 1980, voir Vincent DUBOIS, *ibid.*, p. 293-298.

un ensemble d'organisations fixé par le périmètre officiel de l'agrément, du CNAJEP ou du FONJEP.

3.2. Faire-part historiques

Premier type de discours qui maintient l'expression en usage mais en la vidant de son contenu contemporain : les discours historiques. Au mythe de l'éducation populaire développé dans les années 1960 succède une histoire critique due à des auteurs mieux dotés académiquement et donc plus distants à l'égard d'une écriture d'ordre mythologique. Cette critique historique se développe principalement à l'INEP, notamment dans le cadre des *Cahiers de l'animation* (1972-1986), revue « intermédiaire » typique mêlant interventions ponctuelles d'universitaires reconnues, témoignages réflexifs d'acteurs et contributions d'intellectuels organiques sinon d'une institution donnée (comme l'était Cacérès), du moins de l'ensemble du secteur « JEP »⁶⁰¹. La principale figure de cette historicisation de l'éducation populaire est Geneviève Pujol, rédactrice en chef des *Cahiers de l'animation* de 1977 à 1986. Celle-ci couvre personnellement l'histoire du XIX^e⁶⁰² dans la foulée des travaux de Raymond Labourie⁶⁰³ et organise directement ou influence les colloques qui balayaient le siècle suivant jusqu'aux années 1970⁶⁰⁴. Il n'est pas nécessaire de citer tous les articles des *Cahiers de l'animation* faisant exister, principalement au passé, l'« éducation populaire » ; notons seulement que l'INEP a également produit, jusqu'à récemment, des outils de travail pour les historiens : catalogue de la « presse d'éducation populaire »⁶⁰⁵, chronologie⁶⁰⁶ et bibliographie historique⁶⁰⁷. Autour de ce lieu de production principal, d'autres travaux

⁶⁰¹ Voir l'article de Francis Lebon « Des intellectuels sécants ? Enquête sur les auteurs des Cahiers de l'animation (1972-1987) », article cité, ainsi que le chap. 6 de sa thèse.

⁶⁰² Notamment Geneviève PUJOL, *L'éducation populaire*, Paris, ADRAC, 1977-1978 ; *Éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, éd. ouvrières, 1981 ; « Éducation populaire et méthodes pédagogiques : 1865-1900 », *Éducation permanente*, n° 62-63, mars 1982, p. 67-79.

⁶⁰³ Raymond LABOURIE, *L'éducation populaire, les œuvres de jeunesse et d'éducation populaire dans la France bourgeoise (1830-1870)*, rapport ADRAC n°34, octobre 1978.

⁶⁰⁴ Actes déjà cités : *Éléments pour l'histoire de l'éducation populaire*, 1976 ; « Éducation populaire 1920-1940 », 1981 ; « Éducation populaire Jeunesse dans la France de Vichy. 1940-1944 », 1985 ; « L'espérance contrariée : éducation populaire et jeunesse à la Libération (1944-1947) », 1986 ; *L'éducation populaire au tournant des années soixante*, 1993 ; *Éducation populaire : le tournant des années 1970*, 2000 (les journées d'études ayant eu lieu en 1994).

⁶⁰⁵ Raymond LABOURIE, Arlette BOULOGNE et Sylvie FAYET, *La presse d'éducation populaire de 1830 à 1960 : répertoire des publications en série de mouvements et associations*, Marly-le-Roi, INEP, 2 vol., 1982 et 1988.

⁶⁰⁶ Raymond LABOURIE, *L'Éducation populaire et les mouvements éducatifs de jeunesse dans la Société Française. Tableaux chronologiques synoptiques 1815-1945*, Marly-le-Roi, INEP, 1985

⁶⁰⁷ Pierre DURIEZ et Annie SCHWARTZ, *Éducation populaire : bibliographie historique, 1800 à nos jours, op. cit.* Évoquons aussi un numéro double d'*Éducation permanente* (n°62-63, 1982) qui comprend un inventaire des sources par Arlette Boulogne et une bibliographie par Geneviève Pujol. Celle-ci signale deux volumes d'un rapport publié par Jean Jousset à la

font l'histoire de l'éducation populaire. L'habitude dominante parmi les historiens de laisser quelques décennies entre leur objet et eux-mêmes, le temps que les querelles refroidissent et qu'émergent archives et témoignages, ne facilite pas l'hypothèse d'une étiquette ayant à la fois un passé et une actualité. Sans doute les sociologues, comme Geneviève Poujol, n'ont-ils pas ce pli professionnel ; aussi lorsque celle-ci décide, en 1994, d'arrêter aux années 1970 la série des colloques entamées vingt ans plus tôt, cette décision est-elle fondée non sur la nécessité d'un certain recul historique que sur la dissolution de l'objet lui-même :

« Les journées d'études, dont cet ouvrage rend compte, ont été réalisées dans la lignée des journées d'études commencées en 1975 à l'Institut national d'Éducation populaire par Raymond Labourie. C'est dans le cadre de *Peuple et Culture* que ces dernières journées ont été organisées. Elles se sont déroulées à l'IRESCO (Institut de Recherche sur les Sociétés Contemporaines), les 9 et 10 décembre 1994. Il n'y en aura pas d'autres. L'objet « Éducation populaire » est trop insaisissable à l'aube du XXI^e siècle⁶⁰⁸. »

En effet, si Poujol constate en 2000 la multiplication des discours sur l'éducation populaire, elle estime aussi que l'« Éducation populaire a été un projet fort, aujourd'hui en partie vidée de sa substance » par l'excès de consensus, le déclin de la querelle confessionnelle et de la vision classiste. D'autres structures ont repris le projet à leur compte sans s'en réclamer là où les anciennes associations « n'en font plus », transformées en exécutantes des projets définis par l'État et donc mises en danger par le retrait de celui-ci. Demander un engagement plus direct à celui-ci serait, selon Poujol, une illusion et une impasse, l'hypothétique avenir de l'éducation populaire reposant sur un « réinvestissement de ce projet » par les associations, mais sans renoncer à la professionnalisation des animateurs. Ce n'est pas ce dilemme économique (comment concilier le professionnalisme dépendant des fonds publics et le retour à une autonomie militante ?), ni même le fait que Geneviève Poujol ne résout pas celui-ci, qui nous intéressent le plus, mais bien l'affinité entre cette lecture de l'histoire et son contexte – non pas celui de 2000 précisément, mais celui des deux décennies où se bâtit l'entreprise historique en question. Cette histoire de l'éducation populaire s'écrit ainsi au moment la gauche chrétienne, sous la forme de la « deuxième gauche », se voit à la fois reconnue et progressivement diluée dans le PS et les institutions dont celui-ci s'empare⁶⁰⁹. D'un côté les thématiques privilégiés des « cédétistes » ou des « rocardiens »

Documentation Française en 1958, intitulé « L'éducation populaire », dont nous n'avons curieusement pas retrouvé la trace.

⁶⁰⁸ Geneviève POUJOL (dir.), « L'Éducation populaire au tournant des années soixante-dix. L'effet soixante-huit ? », *Éducation populaire : le tournant des années 70*, *op. cit.*, p. 11.

⁶⁰⁹ Voir Denis PELLETIER et Jean-Louis SCHLEGEL (dir.), *À la gauche du Christ : les chrétiens de gauche en France de 1945 à nos jours*, Paris, éd. du Seuil, 2012. Si la figure de Geneviève Poujol est centrale, bien d'autres intervenants, plus reconnus académiquement, entretiennent des liens étroits avec la deuxième gauche : Antoine Prost, Jean-Pierre Rioux... Il faudrait pour être complet replacer l'essor – relatif – de l'histoire de l'éducation populaire dans le contexte historiographique des années 1970-1980 : critique du marxisme et de l'histoire quantitative, promotion d'une histoire politique renouvelée

traversent l'ensemble de ces publications : valorisation de la « société civile » contre l'État, défiance à l'égard de l'hégémonie de l'enseignement public, valorisation des identités religieuses. De l'autre, l'« éducation populaire » se dilue en même temps que ce substrat idéologique et sociologique. Il est donc bien difficile, si cela même a un sens, de départir ce qui dans ce tableau rend justice à une véritable dilution des institutions, pratiques, acteurs et publics concernés (objectivement soumis à des transformations majeures) et ce qui s'ancre dans un désenchantement collectif des intellectuels de la « deuxième gauche » en cours de dilution.

Du reste, le système d'action de la gauche chrétienne n'est pas le seul concerné : d'autres contributions historiques n'en relèvent pas ou pas aussi évidemment. Mais les perspectives convergent : les histoires ainsi écrites sont elles aussi critiques du mythe unanimiste forgé par Cacérés et pessimistes quant à l'actualité de la catégorie. Sans évoquer l'ensemble des travaux historiques⁶¹⁰ ou mémoriels⁶¹¹ de cette époque, on peut ainsi s'arrêter, outre l'ouvrage publié par Pujol en 1981, à deux autres histoires générales, dues à José Baldizzone⁶¹² et Antoine Léon⁶¹³.

Toutes trois s'en prennent, comme le relève Jean-Claude Richez pour deux d'entre elles, au mythe

et de l'histoire culturelle notamment.

⁶¹⁰ M.T. GAUDO-PAQUET, *L'éducation populaire féminine en France au XVII^e siècle*, thèse de 3^e cycle d'histoire, Lille 3, 1979 ; ; Lucien MERCIER, *Les universités populaires, 1899-1914*, *op. cit.* ; Jean-François Chosson, *L'Institutionnalisation de l'utopie : De l'éducation populaire à la mise en place d'un service public d'éducation permanente au Ministère de l'Agriculture : 1965-1985*, thèse, Toulouse Le Mirail, 1987 ; Claude LELIÈVRE, « Les Institutions d'éducation populaire dans la Somme (1900-1940) », *Revue historique*, n°277-2, septembre 1987, p. 351-394 et « L'offre et la demande d'éducation populaire : les cours d'adultes dans la Somme : 1860-1940 », *Histoire de l'éducation*, n°37, janvier 1988, p. 17-46 ; Sylvie FAYET-SCRIBE, *Les Associations féminines catholiques d'éducation populaire et d'action sociale de Rerum novarum (1891) au Front populaire (1936)*, thèse de doctorat (histoire), Paris VII, 1988 ; Jean-Louis GUERENA, *Pour une histoire de l'éducation populaire en Espagne (1840-1920)*, thèse d'État, université de Besançon, 1989.

⁶¹¹ *Les Frères des Écoles Chrétiennes et leur rôle dans l'éducation populaire. Tricentenaire des Frères des Écoles Chrétiennes (1680-1980) et cent cinquantième anniversaire du PIC à Béziers (1831-1981)*, Editas, 1981, 138 p. ; *Centre d'éducation populaire Saint-Nicolas-d'Aliermont : quarantenaire, 1945-1985, Saint-Nicolas d'Aliermont (Seine-Maritime), Centre d'éducation populaire*, 1986, 189 p. Plusieurs fondateurs ou animateurs importants de PEC publient durant cette période leur autobiographie : Bénigno Cacérés (*Les deux rivages, op. cit.*), Paul Lengrand (*Le métier de vivre, op. cit.*), Joseph Rovin (*Mémoires d'un Français qui se souvient d'avoir été allemand, op. cit.*), Jean-François Chosson (*La mémoire apaisée : au long des routes de l'éducation populaire et de l'enseignement agricole, 1928-2001*, Paris, l'Harmattan, 2002)... Ce n'est pas le cas de Dumazedier, ou de façon plus partielle et plus indirecte (par exemple : « Renouveau de l'éducation populaire à la libération : les antécédents de la création de "Peuple et Culture" : 1941-1944 », *Éducation permanente*, n°62-63, mars 1982, p. 127-137).

⁶¹² José BALDIZZONE, *De l'éducation populaire à l'animation globale*, Paris, LDE, 1979.

⁶¹³ Antoine LÉON, *Histoire de l'éducation populaire en France*, Paris, Nathan, 1983. Voir aussi « Les pouvoirs politiques et l'éducation populaire au XIX^e », *Les Cahiers de l'animation*, n°37, 3^e trimestre 1982, p. 13-24 ; « Les fonctions de l'éducation populaire à la fin du 19^e siècle : l'apport des revues pédagogiques », *Les Cahiers anbois d'Histoire de l'éducation*, n°6, 1983, p. 3-21.

de l'éducation populaire forgé dans les années 1960 et annonce son dépérissement qui n'est pas l'heureux dépassement-réalisation esquissé par Cacérés, mais bien une institutionnalisation douloureuse et politiquement ambiguë. Significativement, toutes trois critiquent le statut d'origine unique donné par Cacérés au *Rapport* de Condorcet. Baldizzone distingue le courant républicain qu'inspire le *Rapport* des courants chrétien et ouvrier. Poujol s'en prend au mythe du « père fondateur » et à « l'unanimité » d'un récit qui minimise l'opposition structurante entre franges laïques et catholiques de la petite bourgeoisie et surévalue les expériences ouvrières. Léon, enfin, s'attache à « relativiser la portée de ce texte », trop souvent érigé en « origine précise ou exclusive [de] la formation des adultes⁶¹⁴ ». Corrélativement, la place accordée à la reproduction du *Rapport* se trouve réduite : encore importante chez le laïque Baldizzone, elle tombe chez Poujol à un extrait significativement placé *après* un discours de Portiez pourtant historiquement postérieur, et est réduite chez Léon à une citation de quelques lignes.

Cette démarche commune s'explique en partie par les positions, assez proches, des trois auteurs : ceux-ci, quoiqu'ils occupent des positions intermédiaires dans l'univers académique (position éminente dans la discipline dominée que sont les sciences de l'éducation pour Antoine Léon, marginalité d'un statut de maître assistant spécialisé en études cinématographiques pour José Baldizzone et statut extra-universitaire dans le cas de Geneviève Poujol), disposent de ressources nettement plus légitimes que Cacérés. Manifestement rétifs à l'écriture mythologique de celui-ci, ils ne sont néanmoins pas suffisamment détachés de l'univers militant duquel ils participent et auquel ils s'adressent en partie pour ne pas réitérer, fût-ce sous la forme d'une critique, la référence à Condorcet. Cette défiance commune autorise chacun des auteurs à laisser s'exprimer des influences qui renvoient aux trois traditions constitutives de l'éducation populaire : militantisme enseignant laïc chez Baldizzone, dont l'ouvrage paraît aux éditions de la Ligue de l'enseignement ; formation dans la bourgeoisie protestante progressiste, réinvestie dans la « deuxième gauche » anti-étatiste chez Poujol ; et enfin proximité avec le PCF chez Léon, dont la prise de distance, centrée notamment sur la réappropriation de ce lieu de mémoire de l'historiographie marxiste qu'est la Révolution, s'interprète aussi au regard des réserves persistantes du mouvement ouvrier à l'égard de la cogestion pacifiée du monde associatif et au terme même d'« éducation populaire ».

Trois types de socialisation donc, trois identités soumises à la même dissolution depuis la fin des années 1970. À une même disposition critique s'ajoute une même coloration pessimiste ou du moins fataliste : le monde où s'affrontaient, plus ou moins durement et respectueusement, des identités et des cadres de socialisations politiques assez nettement identifiés (républicain-laïque, communiste et chrétien), ayant largement disparu, le deuil de l'« éducation populaire » est aussi celui de ce monde-là.

⁶¹⁴ Antoine LÉON, *Histoire de l'éducation populaire en France*, *op. cit.*, p. 3.

Trois historiens critiques de l'éducation populaire : J. Baldizzone, G. Poujol, A. Léon

José Baldizzone (1933-2008). Professeur d'histoire de lycée, maître assistant puis maître de conférences à Aix-Marseille, spécialisé dans l'organisation de la formation continue, notamment à destination des cadres des mouvements d'éducation populaire, l'histoire sociale et l'histoire du cinéma. À sa retraite, se consacre au cinéma : Institut Jean-Vigo, cinémathèque, festival Confrontations de Perpignan (D'après M. PARODI, « In mémoriam José », 21 avril 2008, <http://larouviere.over-blog.fr/article-22548956.html>.)

Geneviève Poujol (1930). Issue de la bourgeoisie intellectuelle protestante. Études de droit, militantisme au mouvement Jeunes femmes et au PSU et d'une manière générale dans la gauche chrétienne – elle d'ailleurs est la première épouse de Michel Rocard. Forte implication dans les activités de recherche de PEC. Chargée de recherches depuis 1970 à l'Institut national de l'éducation populaire (INEP) où elle dirige les *Cahiers de l'animation*. Après la transformation de l'INEP en Institut national de la jeunesse elle rejoint le CNRS. (D'après Francis Lebon *et alii*, *Un engagement à l'épreuve de la théorie : Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*, Paris, L'Harmattan, 2008.)

Antoine Léon (1921-1998). Issu du milieu ouvrier d'Alger. Instituteur, conseiller d'orientation puis théoricien de la psychopédagogie de l'orientation. À partir de 1970, professeur de sciences de l'éducation à Paris V. De 1944 à 1956, membre actif du Parti communiste, avec lequel il garde par la suite des contacts critiques. (D'après une notice transmise par M. Pierre Roche.)

3.3. Des relances désarmées

L'autre type de discours qui explique le maintien des usages d'« éducation populaire » à un haut niveau, quantitativement parlant, est la présence de nombreuses publications attestant une volonté de relancer la formule. Pour s'en tenir à six publications principales : en 1981 paraît un numéro des *Cahiers de l'Animation* traitant de « l'éducation populaire aujourd'hui⁶¹⁵ » ; en 1985 un *Guide de l'éducation populaire* dû à Bénigno Cacérés est publié aux éditions La Découverte⁶¹⁶ ; en 1986 sont publiés les actes d'un colloque organisé l'année précédente par neuf grandes fédérations qui présente l'éducation populaire comme « un pari pour la démocratie⁶¹⁷ » ; la même année, une livraison de *Pourquoi*, la revue de la LDE, promeut « l'éducation populaire pour tous⁶¹⁸ » ; en 1990 la Fédération Léo-Lagrange coordonne un numéro hors-série de la revue *Pour*⁶¹⁹ ; en 1992 enfin les actes d'un colloque organisé par le FONJEP et

⁶¹⁵ Chantal GUÉRIN (dir.), « L'éducation populaire aujourd'hui », *Les Cahiers de l'animation*, 4^e trimestre 1981, n°34.

⁶¹⁶ BénignoCACÉRÈS, en collaboration avec VERDIÉ Minelle (dir.), *Guide de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 1985.

⁶¹⁷ Paul BRON Paul, Dominique DISCH, Monique LASSERE, Jean-Marie MICHEL, Gérard SANVICENS et Philippe THILLAY (dir.), *L'éducation populaire : un pari pour la démocratie. Actes du colloque. 1-2-3 octobre 1985*, Marly-le-Roi, INEP, 1985.

⁶¹⁸ « L'éducation populaire pour tous », *Pourquoi ?*, n°212, février 1986, p. 2-33.

⁶¹⁹ FÉDÉRATION NATIONALE LÉO LAGRANGE (dir.), « L'éducation populaire », *Pour*, hors série « Pour Créer », 1990.

le CNAJEP en 1990 s'interrogent sur le statut de la catégorie « nostalgie ou réalité ? »⁶²⁰.

Mais ces relances doivent être qualifiées, en des termes de prime abord polémiques mais que nous allons aussitôt préciser, à la fois de corporatistes et de vaines. Corporatisme, d'abord : ces discours de relance émanent des principales associations historiques et visent essentiellement, à travers l'étiquette « éducation populaire », à la défense de celles-ci. Sans doute sont-ils tenus d'enrôler de manière plus ou moins explicite d'autres pratiques et organisations, mais ce recrutement d'une périphérie au service d'un centre est encore très incertain. Vanité, ensuite : ces relances, comme l'atteste leur caractère répétitif lui-même, échouent à contrecarrer le déclin de la formule dans les discours publics. Ces deux aspects nous permettent de parler de *catégorisation manquée*. Il s'agit bien d'enrôler une marge de « nouvelles » mobilisations autour et au profit d'un noyau de fédérations historiques, comme les « cadres » autodidactes autour des « cadres » issus d'écoles d'ingénieurs⁶²¹, ou la « culture » anthropologique et/ou scientifique et/ou amateur autour et au profit des mondes de l'art professionnalisés⁶²². Mais ces tentatives échouent, l'étiquette promue ne présentant pas, dans le contexte des années 1980, un intérêt suffisant pour les acteurs que l'on cherchait ainsi à enrôler : à quoi bon brandir une étiquette obsolète lorsque le cours de la « culture » ou – chômage de masse oblige et à défaut de leviers économiques – de l'« insertion » est au plus haut, matériellement et symboliquement ?

Le corporatisme de ces publications est un corporatisme inquiet. Celles-ci se justifient explicitement par le déclin de la formule « éducation populaire » et intègrent, sous forme de cadrages historiques, le récit désenchanté qui s'écrit dans le même temps, à la fois source de légitimation pour ces acteurs collectifs anciens et constat de l'incertitude pesant sur leur avenir. Les organisations ayant une forte tradition de production intellectuelle peuvent confier l'éclairage historique à un auteur qui leur est propre : c'est le cas de Guy Gauthier dans son article introductif au numéro de la revue *Pourquoi ? (LDE)*⁶²³ et de la préface de Bénigno Cacérès au *Guide de l'éducation populaire* (PEC, même si l'organisation n'est pas officiellement directement impliquée), qui résume l'*Histoire de l'éducation populaire* de 1964⁶²⁴. À l'inverse, la Fédération Léo-Lagrange confie la longue partie historique qui ouvre son

⁶²⁰ FONDS DE COOPÉRATION DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE et COMITÉ POUR LES RELATIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES DES ASSOCIATIONS DE JEUNESSE ET D'ÉDUCATION POPULAIRE, *Éducation populaire, nostalgie ou réalité ? Colloque FONJEP-CNAJEP, 5 et 6 décembre 1990, Maison de la chimie, Paris, Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire 1992*. Il faut pour être complet ajouter un bref dossier des *Cahiers de l'animation* (« Entre l'histoire et le présent : l'éducation populaire ? », n°37, 1986) et un colloque universitaire (Georges UEBERSCHLAG et Françoise MULLER (dir.), *Éducation populaire : objectif d'hier et d'aujourd'hui. Études*, Lille, Presses universitaires de Lille, 1987) très hétérogène, qui occupe un statut intermédiaire entre l'historicisation et les tentatives de relance.

⁶²¹ Luc BOLTANSKI, *Les cadres, op. cit.*

⁶²² Vincent DUBOIS, *La politique culturelle, op. cit.*

⁶²³ Guy GAUTHIER, « Populaire ? Qu'entendez-vous par là ? », *Pourquoi*, n°212, février 1986, p. 3-13.

⁶²⁴ Les deux ouvrages commencent par la même phrase, qui fixe le point de départ de la notion (le rapport de Condorcet)

colloque de 1990 à deux universitaires spécialistes du domaine, Françoise Tétard et Jean-Pierre Augustin, ne laissant à son vice-président Jacques Guénée que l'évocation de « souvenirs » sur la Libération. C'est encore un universitaire, Jean-Paul Martin, alors chargé de recherche à l'INEP, qui est sollicité pour fournir un cadrage historique en ouverture du colloque de 1985 organisé par plusieurs fédérations. Seul le numéro des *Cahiers de l'animation* contourne l'obligation d'ouvrir longuement sur l'histoire, soit que la perspective historique développée à l'INEP soit intégrée au point d'être dispersée dans les contributions (notamment celles de Geneviève Poujol et Raymond Labourie), soit que l'espoir de relancer l'éducation populaire ne soit pas encore suffisamment compromis, en 1981, pour rendre le rituel historique incontournable. Presque toutes ces publications, du reste, doivent suggérer dès leur titre (« nostalgie ou réalité », « pari ») ou expliciter dans leur déclarations liminaires le caractère hasardeux de la relance, sur fond d'un constat de déclin.

Le corporatisme inefficace qui traverse ces relances est mieux marqué encore par un autre trait commun : le caractère collectif de ces discours. Il s'agit en effet de numéros de revue ou d'actes de colloque, réalisés et publiés par l'IN(J)EP ou les grandes fédérations. Lorsqu'une organisation assume seule la direction d'une publication (LDE, FLL), du moins ne consacre-t-elle pas cette publication à elle seule. PEC et la FFMJC pouvaient, dans les années 1960, parler de l'« éducation populaire » en parlant d'elles-mêmes parce qu'elles prétendaient en présenter la forme la plus achevée (voire intégrée et dépassée dans l'éducation permanente, pour PEC), respectivement par le haut et par le bas, c'est-à-dire par la formation de cadres et par l'équipement. Nul ne prend un tel risque dans les années 1980. Si le *Guide* de 1985 est placée sous la responsabilité de Bénigno Cacérès, PEC – dont Cacérès n'est il est vrai plus que l'ancien président – n'y est pas particulièrement mise en avant. De même, le colloque « un pari pour la démocratie » de 1985 – dans un contexte de durcissement passager de la question scolaire – a beau n'associer que des organisations essentiellement laïques, les actes ne mettent aucunement en avant cette spécificité. De même encore, l'article central du numéro de *Pourquoi ?* de 1986, « Y a-t-il une utilité de l'éducation populaire⁶²⁵ », parle au nom d'un « nous » ambigu, tantôt renvoyant évidemment à la LDE (« notre Congrès de Lille »), tantôt soluble dans la communauté abstraite des esprits ou celle, plus concrète, des principales fédérations : ainsi l'auteur, Michel Morineau, peut poser la nécessité d'évaluer et ajuster la pertinence contemporaine de l'« éducation populaire » en suggérant, sans pouvoir l'affirmer, que cette mission d'évaluation et d'*aggiornamento* incombe à la Ligue :

« Alors passons outre les connotations vieillottes et les réticences psychologiques qu'elles entraînent et examinons si effectivement l'éducation populaire est encore porteuse de sens et peut encore nous aider à penser l'action éducative. De notre délibération "au fond", c'est-à-dire du débat qui, je

et son horizon historique (l'éducation permanente).

⁶²⁵ Michel MORINEAU, « Y a-t-il une utilité de l'éducation populaire ? », *Pourquoi*, n°212, février 1986, p. 14-23.

l'espère, s'engagera, résultera sa réactualisation ou au contraire son classement définitif comme on classe une affaire. Ayons le courage d'en discuter et, si elle doit être "classée", classons-la nous-mêmes ; si au contraire il faut "actualiser", qui mieux que nous pourrait le faire ? Rien ne serait plus irresponsable dans tous les cas que l'esquive du débat. Cela signifierait que nous refusons l'héritage de notre histoire⁶²⁶. »

Tout se passe donc comme si le discours sur l'éducation populaire était prisonnier d'une définition en *extension* de celle-ci, c'est-à-dire par les organisations qui peuvent s'en réclamer au titre de l'agrément, du CNAJEP ou du FONJEP, quand bien même n'existerait entre eux aucun critère commun, sinon formel (le statut associatif) et vague (invocation de valeurs consensuelles et indéterminées comme la « démocratie », la « citoyenneté », etc.), mais bien plutôt un « air de famille », au sens de Wittgenstein⁶²⁷. C'est ce qu'illustre le tableau qui présente les domaines d'interventions des 100 organisations présentées en détail par le *Guide* de 1985⁶²⁸. Celles-ci sont placées en lignes triées par ordre alphabétique, d'« À cœur joie » à « Vie nouvelle », et ceux-là forment en colonnes un catalogue de catégories de pensée et d'action *toutes mieux établies* que l'« éducation populaire ». Malgré l'existence de colonnes attrape-tout qui renvoient plus au fonctionnement interne des organisations qu'à leurs finalités (« formation de militants, de responsables », « publication de périodiques »), il demeure des organisations qui selon cette classification *n'ont rien à voir*, sinon *via* des chaînons intermédiaires. Pourtant la sélection de ces cent associations, objets de « fiches » détaillées, est réduite à des organisations relativement importantes ; mais le guide n'omet pas de donner les coordonnées de dizaines d'autres qui n'ont pu être traitées en détail, sans que la source de cette sélection large soit indiquée – l'agrément ministériel étant l'hypothèse la plus probable.

Non seulement le discours doit couvrir l'ensemble de ce qui peut se réclamer de l'éducation populaire, mais encore il paraît ne pouvoir couvrir *que cela*. La figure de « Monsieur Jourdain », qui fait de l'éducation populaire sans le savoir, est encore inconnue : ces entreprises de relance ne sont pas essentiellement des tentatives de réétiquetage mais de promotion de l'offre déjà étiquetée, voire d'encouragement à ne pas abandonner l'étiquette. Le *Guide de l'éducation populaire*, à la suite des fiches, comprend ainsi une section intitulée « les nouveaux enjeux⁶²⁹ » dont la présentation⁶³⁰, formellement paradoxale, renvoie en réalité à la contradiction entre maintien du périmètre historique et tentative de justifier le maintien de la formule par des catégories d'action publique plus en vogue. D'un côté, est-il écrit, « l'éducation populaire répondait, historiquement, à une définition délimitée. Ce vocable commun

⁶²⁶ *Ibid.*, p. 14.

⁶²⁷ Ludwig WITTGENSTEIN, *Recherches philosophiques*, §§ 66-71.

⁶²⁸ Bénigno CACÉRÈS et Minelle VERDIÉ, *Guide de l'éducation populaire*, *op. cit.*, p. 22-27.

⁶²⁹ *Ibid.*, p. 209-277.

⁶³⁰ *Ibid.*, p. 211 pour les passages suivants.

a servi de référence, d'identité, aux mouvements qui s'en sont réclamés ». Mais « ces dernières années, nombre d'évolutions ont bouleversé en profondeur le paysage de l'éducation populaire ». L'activité associative bénévole ou salariée s'est déployé dans des secteurs jusque là modestes : environnement, féminisme, immigration droits de l'homme, tiers monde... On pourrait s'attendre, à ce stade, que le *Guide* enrôle ces mobilisations sous le label « éducation populaire », puisqu'aussi bien le « paysage » de celle-ci est bouleversé. Il n'en est rien : « ce guide est celui de l'éducation populaire. Il n'a donc pas la prétention de traiter de l'ensemble des mouvements associatifs. » On comprend donc que le « paysage » récemment transformé n'est pas celui constitué par l'éducation populaire mais celui sur lequel celle-ci se détache. En quoi, alors, son étude relève-t-elle du *Guide de l'éducation populaire* ? Du fait des « nouveaux enjeux que certains de ces mouvements représentent pour l'éducation populaire ». Il ne s'agit pas tant de croisement sectoriels que « dans tous les domaines cités » de « l'effort d'éducation et d'organisation des citoyens ; la volonté de sensibiliser l'opinion, de créer des solidarités actives, la contribution au développement d'initiatives collectives ». En somme, c'est parce qu'elles souscrivent, comme l'éducation populaire historique, à un idéal civique très vague, que ces mobilisations entrent dans le guide principalement consacrée à cette dernière. C'est exactement le même argument qui servira plus tard à réétiqueter ces mobilisations, ou à vrai dire n'importe quelle mobilisation possible (en-dehors de quelques repoussoirs : groupes d'intérêts regroupant des dominants économiques, mouvements de droite, mouvements religieux rigoristes...) Ici, l'excellence, historiquement fondée, des mouvements d'éducation populaire en la matière n'est que suggérée : l'éducation populaire représente l'âme de la vie associative mais son nom n'est pas encore généreusement appliqué à tous les « M. Jourdain » de celle-ci.

Cet enrôlement inachevé va certes un peu plus loin dans le colloque organisé par plusieurs fédérations en 1985. Si le colloque est placée d'emblée au service de la défense de l'éducation populaire « contre toutes les tentatives de dépréciation, de détournement ou de dépérissement⁶³¹ », l'irréductibilité de la formule à la somme des mouvements d'éducation populaire reconnus comme tels est également explicite :

« ... le nombre et la diversité de nos associations rendent bien difficile la lecture, par le public, de ce qu'est l'Éducation Populaire, celle-ci ne pouvant se réduire ni à l'une des associations, ni même à l'addition de celles-ci⁶³² » « L'éducation populaire ne se réduit ni aux associations d'éducation populaire ni à leurs activités. Elle s'exerce dans toutes les actions éducatives qui, par leur diversité et leurs différences mêmes contribuent à l'éducation de tous les individus en respectant chaque personne et toutes les personnes.

Les associations d'éducation populaire ne constituent donc qu'une partie des intervenants. Elles ont

⁶³¹ Pierre DE ROSA, « Montrer ce qui ne se voit pas, mais qui pourtant, vit... », in *L'Éducation populaire : un pari pour la démocratie*, op. cit., p. 9-11.

⁶³² *Ibid.*, p. 11.

pour vocation essentielle de valoriser les interactions éducatives, de créer des champs nouveaux d'apprentissages et de pratiques, de diversifier les espaces éducatifs et culturels: elles s'inscrivent en permanence en complémentarité des autres actions d'éducation populaire ; elles contribuent, à leur place et dans leurs spécificités, à assumer la fonction d'éducation en permettant à tous de participer à l'éducation permanente de tous.⁶³³ »

Mais un tel abandon du monopole sur la formule des associations d'éducation populaires les mieux établies (agrées, coordonnées dans le CNAJEP, cogestionnaires *via* le FONJEP) présente deux limites. D'une part cette extension ne va jamais jusqu'à contester, comme ce sera le cas plus tard, aux associations historiques d'éducation populaire le droit de se revendiquer de l'éducation populaire. D'autre part la fonction imputée aux associations historiques est à la fois pionnière (ouvrir des espaces éducatifs nouveaux dans les interstices de l'École, du travail, de la famille) et légitimatrice : sans les associations historiques d'éducation populaire, tous ne pourraient participer à l'« éducation permanente de tous » – celle-ci mériterait-elle donc, en ce cas, de s'appeler « éducation populaire » ?

La stratégie est en somme celle d'une inversion maximaliste du rapport historique entre éducation populaire et autres activités éducatives – en particulier l'École : il s'agit de faire succéder à l'autonomisation des années 1960, longuement préparée depuis les années 1930, un retournement non pas institutionnel – perspective irréaliste – mais symbolique : les associations d'éducation populaire deviennent le centre d'un mouvement dont les autres institutions éducatives ne sont que la périphérie. « Éducation populaire » en vient à englober l'École comme elle le faisait avant 1895, mais en marginalisant celle-ci.

De sorte que les derniers mots du colloque, essentiellement consacrés à réclamer un traitement juridique de faveur et un soutien budgétaire, sont dédouanées par avance de l'accusation de corporatisme, à la manière dont les discours extensifs sur la culture justifie le soutien public aux artistes. Dans la fonction de la culture au sens anthropologique, omniprésente et toute-puissante, qui permettait à Jack Lang d'affirmer en 1981 que tous les ministères étaient des ministères de la Culture : « l'éducation populaire » comme « Projet Politique National », « politique d'éducation globale et permanente qui ne se satisfait pas de l'accumulation d'actions ponctuelles et spécialisées mais qui donne une cohérence à l'ensemble des actions spécifiques et diverses qui poursuivent un même but⁶³⁴ ». Dans le rôle de la « culture » au sens ministériel : les associations d'éducation populaire, qui revendiquent dispositions juridiques et soutien budgétaire. Le passage de l'une à l'autre est asymétrique : alors que l'affirmation de l'extension de l'éducation populaire bien au-delà des associations traditionnelles est explicite, à la mesure de la légitimation que représente cet élargissement, rien ne vient signaler le passage inverse.

⁶³³ Pierre DE ROSA, « Propos de clôture : Agir dans le présent, pour aujourd'hui et pour demain... », *ibid.*, p. 101-105.

⁶³⁴ *Ibid.*, p. 102-103.

Celui-ci est sans doute justifié à l'avance par la présentation des associations d'éducation populaire en fleurons de l'éducation populaire *lato sensu* – de même que l'art finit toujours par apparaître, dans les discours comparables sur la « culture », comme le lieu privilégié de toute culture au sens large. Mais que cette justification, précédemment, ne puisse être posée explicitement et en son lieu logique (celui qui déduit d'un projet éducatif extrêmement large, héritier direct de l'éducation permanente, aux intérêts directs des associations traditionnelles) manifeste le caractère improbable de la tentative. L'auteur reconnaît du reste le caractère « utopique » de la proposition ; mais l'utopie ne consiste pas tant dans la promotion d'un projet éducatif général que dans la possibilité qu'un tel projet voie le jour *sur proposition des associations historiques d'éducation populaire et dans leur intérêt*.

Ces relances constituent donc autant de tentatives de catégorisation manquée : toutes associent défense corporatiste des principales fédérations et discours d'extension de la formule, mais sans être à aucun moment en mesure d'enrôler effectivement d'autres acteurs à la périphérie de la catégorie dont elles se proposent, à mots à peine couverts, d'être le centre – ni associations portant des mots d'ordre plus récents et plus en vogue, ni à plus forte raison univers scolaire ou formation professionnelle. Il faudra, on va le voir, des relances *extérieures* au cercle des grandes fédérations, voire dirigées en partie *contre* celles-ci, pour parvenir à faire exister un débat au-delà de relances dispersées.

3.4. Iconographie : entre caricature et silhouette

L'iconographie de la période, enfin, rend bien compte de la difficulté à mettre quelque chose de précis derrière la formule, si ce n'est sous une forme ironique ajustée au désenchantement historique.

Ce dernier se retrouve dans la couverture de l'*Histoire de l'éducation populaire en France* d'Antoine Léon (illustration¹²). La comparaison avec la couverture de l'*Histoire* de Cacérés est frappante. Celle-ci mettait en scène la réalisation des objectifs de l'éducation populaire du XIX^e siècle par son émancipation à l'égard du cadre scolaire : à la gravure des cours d'adultes donnés dans une classe trop petite s'opposait une scène d'un « stage » enfin adapté à des adultes. Chez Léon, un homme à la calvitie naissante, vêtu d'un costume un peu lâche et doté d'une cartable de cuir, comme un enseignant ou un cadre intermédiaire, est sagement occupé à écrire à un pupitre d'écolier trop petit pour lui – sa tête même déborde du cadre. L'éducation populaire est ainsi représentée comme une scolarisation des adultes, avec une ironie que renforce le choix d'un dessin d'humour. Mobilier, accessoires et attitudes contestent silencieusement la promesse formulée par Cacérés et plus généralement *Peuple et Culture* d'une éducation populaire libérée de l'École : le réalisme historique qu'oppose Antoine Léon, à la suite de Baldizonne et Poujol, au récit mythique de Cacérés trouve ici son illustration.

L'incertitude des relances éclate quant à elle dans les couvertures du *Guide de l'éducation populaire* et de *Pourquoi ?* : silhouettes multiples mais sans qualité, attestant qu'il est questions d'individus et de collectifs, sans doute, mais qu'on ne saurait assigner à rien de plus précis. L'iconographie du *Guide* (illustration14), réduite à sa couverture comme si aucune série d'images suffisamment cohérente ne pouvait rendre compte de l'éclatement du secteur, ne favorise elle-même aucune représentation trop spécifique. Une photographie, très agrandie donc floue, assombrie par une teinte bleue, représente une foule, sans doute en plein air ; les regards sont tournés vers une même direction, mais impossible de dire s'il s'agit d'une manifestation, d'un meeting ou d'un spectacle : plus petit commun dénominateur des activités hétérogènes présentées par le guide, la forme collective de l'activité prime sur l'objet de celle-ci – la couverture illustrerait donc mieux l'« animation » que l'« éducation populaire ». Encore cette activité consiste-t-elle peut-être en une multitude d'actes de consommation culturelle parallèles : l'animation même s'efface derrière une politique culturelle qui substitue des managers culturels dont le point d'honneur professionnel est de s'effacer durant le temps du spectacle. En surimpression, les mots « l'éducation populaire » aérographiés, avec leur graphie sage et ronde, évoquent moins le graf qui commence alors à acquérir une légitimité culturelle que les slogans muraux de 1968 – même si l'allusion demeure ténue. Tout au plus le mélange d'une graphie plutôt appliquée et scolaire et du graffiti suggère-t-il l'alliance d'un légitimisme culturel et d'une revendication politique – réponse modeste et très différée aux contestations qui traversent le secteur de l'éducation populaire depuis les années 1970.

Dans *Pourquoi ?* (illustration13), une silhouette en banderoles comme en découpent les écoliers semble s'émanciper d'un cadre hétéroclite où l'on identifie les coins d'un encadrement, les perforations d'un listing et la mire de couleur d'un écran. Symboles mélangés de l'école (silhouettes, mais aussi cadre qui rappelle un sous-main, listing et écrans qui évoquent le récent plan « informatique pour tous », auquel le titre du dossier fait peut-être allusion), du travail de bureau (listing), de la culture de masse (mire télévisuelle) et des arts légitimes (cadre d'un tableau) : la difficulté à déchiffrer l'image en fait non pas une allégorie difficile mais bien une allégorie du refus de mettre en avant des choix trop précis. De même, la libération qui s'esquisse sur ce cadre bigarré peut être considérée comme individuelle (une seule silhouette en mouvement) ou collective (cinq silhouettes solidaires). De même encore, impossible de dire si le cadre est ce qui libère les silhouettes et/ou ce dont elles se libèrent. Multiplicité voire confusion des cadres, amalgame supposé sans problème entre l'émancipation collective et la promotion individuelle, humeur anti-institutionnelle ou gratitude envers les institutions : l'image que donne la LDE de l'« éducation populaire », loin de la synthèse orientée de l'*Histoire* de 1964, peut être lue dans tous les sens et somme toute ne revient qu'à affirmer l'actualité de quelque chose nommé « éducation populaire ».

ANTOINE LÉON

HISTOIRE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE EN FRANCE

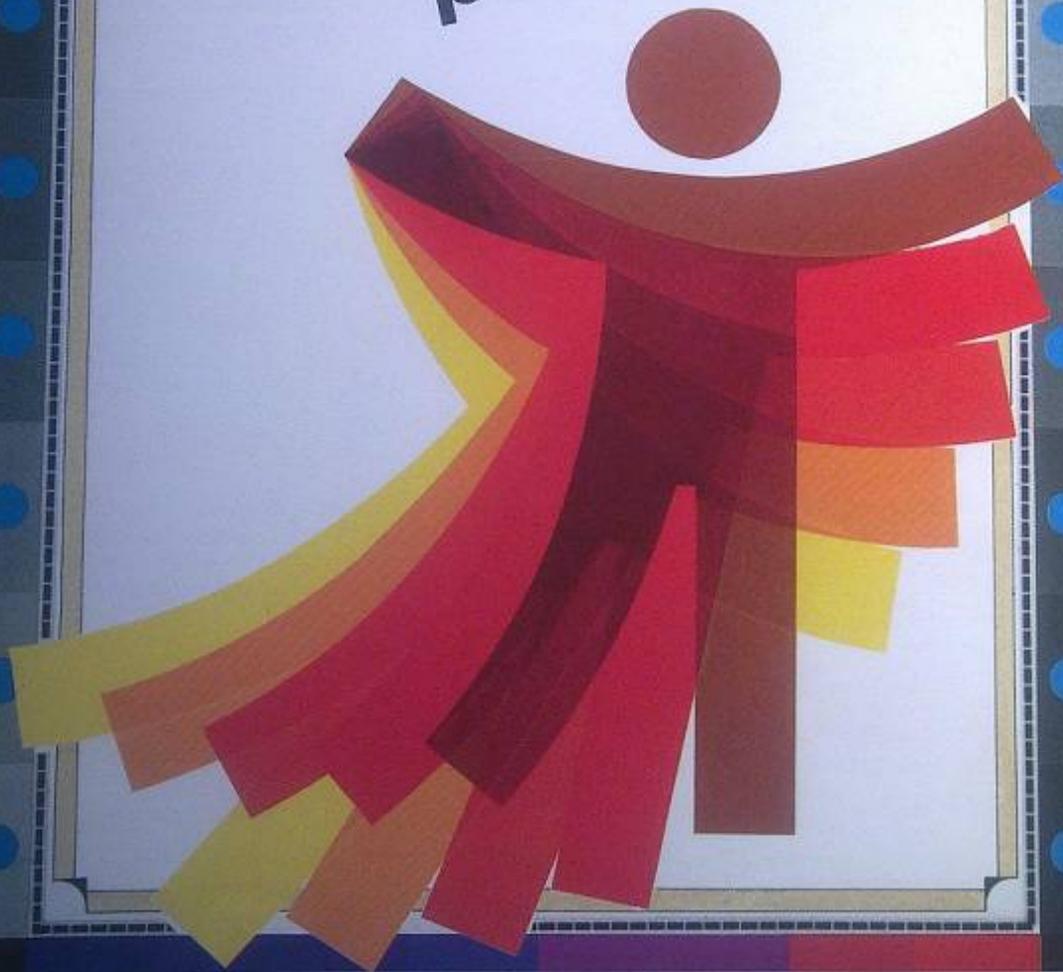


EDUCATION
FERNAND NATHAN

Illustration 12: Couverture de l'*Histoire de l'éducation populaire en France* d'Antoine Léon. Artiste non identifié.

POURQUOI?

l'éducation
populaire
pour tous



FÉVRIER 1986 / N° 212 / 15 F

Illustration 13: Couverture de Pourquoi ?, n°212, février 1986. Artiste non identifié.

SOUS LA DIRECTION DE BÉNIGNO CACÉRÈS
EN COLLABORATION AVEC MINELLE VERDIÉ

GUIDE DE

L'éducation populaire

ÉDITIONS LA DÉCOUVERTE

Illustration 14: Couverture du Guide de l'éducation populaire, 1985. Jacques Gaiotti, photo Alain Cwick.

**Chapitre 4. Vers une troisième
vie ? Les relances des années
1990-2000**

Nous arrivons enfin au regain d'intérêt discursif que connaît l'« éducation populaire » depuis le milieu des années 1990. Arrivée tardive, sans doute, mais armée du modèle cyclique développé dans les chapitres précédents. Nous ne nous risquons évidemment pas à affirmer qu'un nouveau cycle a commencé il y a une quinzaine d'années : cela reviendrait à prophétiser, à terme – mais quel terme ? –, une nouvelle consécration comparable à celle des années 1890 ou 1960. Tout au plus pouvons-nous constater que certains traits d'une nouvelle phase d'émergence sont aujourd'hui réunis. Non seulement, comme nous le montrerons en détail, les discours sur l'éducation populaire se sont multipliés de manière spectaculaire mais une bonne part de ceux-ci constituent des usages inattendus au regard du cycle précédent : « éducation populaire » sert désormais largement à désigner un travail de formation politique qui, bien que relativement indépendant à l'égard des organisations partisans, s'avère orienté vers le champ politique et très détaché des questions d'encadrement des loisirs enfantins et adolescents et des enjeux de professionnalisation et de certification que celles-ci induisent. Abondance de discours, acception en rupture partielle avec la période précédente : ces traits rappellent l'émergence allant de 1936 aux années 1950, où à travers maints aléas se construit une définition de l'« éducation populaire » en rupture de plus en plus nette avec l'Éducation nationale. Aujourd'hui, c'est bien du secteur socioculturel qu'une bonne partie des discours sur l'éducation populaire se détachent. Ce faisant, ceux-ci adoptent des traits scolaires rejetés par l'éducation populaire des années 1960 : l'offre correspondante y est en effet largement définie par son *contenu* (notamment la critique des politiques néolibérales) et dispensée de façon volontiers « magistrale frontale » (comme les conférences), comme le disent les pédagogues, plutôt que caractérisée par des *formes* d'apprentissage par expérience et capillarité – trait qui la distingue du discours sur l'éducation au politique par la prise de responsabilité associative, classiquement développé notamment dans les MJC. Autant ces dernières représentaient, à la base, les organisations exemplaires de l'éducation populaire telle que l'avait consacrée les années 1960, autant les « nouvelles » Universités populaires dont les années 2000 ont vu la multiplication paraissent, malgré leur diversité, caractéristiques de la référence contemporaine à une éducation populaire largement *rescolarisée*, non dans sa position institutionnelle, mais dans son esprit, ses publics et ses acteurs – quelles que soient d'ailleurs les critiques qui s'y forment à l'encontre du système scolaire.

Ce retour en grâce semble en fait trop spectaculaire et soudain pour être rassurant sur le destin cyclique de l'« éducation populaire », c'est-à-dire sur le caractère inéluctable d'une nouvelle phase de consécration. Sans vouloir jouer les Cassandre, l'absence dans les années 1980 de signes avant-coureurs de l'actuelle réémergence discursive de l'éducation populaire nous paraît constituer un signe peu prometteur. Alors que l'émergence allant de 1936 aux années 1950 connaissait des signes annonciateurs dans des usages plus ou moins marginaux des années 1920 – essentiellement les écrits consacrés à l'éducation populaire par de jeunes bourgeois de formation catholique – rien de tel n'est vraiment

observable dans les années 1980. Dans l'ensemble, nous l'avons dit, les quelques relances de cette décennie, noyées dans une abondante littérature historique, trahissent davantage la nostalgie de l'épisode cogestionnaire des années 1960 qu'ils ne posent les bases d'une nouvelle acception (sémantique et sociologique) de l'éducation populaire. Soyons clairs : il est évident que le sens relativement original qui se développe dans les discours des années 1990-2000, celui d'une formation politique plus ou moins autonome, extra-partisane mais surtout très étrangère à l'ordinaire des activités d'encadrement de l'enfance, de la jeunesse et des loisirs culturels, a bien, sur le fond, des antécédents dans les années précédentes. Mais, même quand les organisations liées historiquement au label « éducation populaire » contribuent à l'émergence d'une telle offre de formation et de débat critiques, le lien entre celle-ci et la formule n'est pas de mise : les « cercles Condorcet » lancés par la LDE (*cf infra*) constituent ainsi assurément une des expériences préparant le chemin à la fondation d'ATTAC, « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action » en 1998, *mais ils n'adoptent justement pas cette étiquette*, que la LDE, toujours officiellement intitulée Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, ne met en avant qu'occasionnellement avant le milieu des années 1990⁶³⁵. Les tentatives de relances ponctuelles, à dominante corporatiste, dues jusqu'au début des années 1990 aux grandes associations, empêchent sans doute qu'une telle connexion s'établisse : alors que, dans l'entre-deux-guerres, le désintérêt sensible des militants et organisations laïques pour l'étiquette « éducation populaire » avait permis à des auteurs catholiques ou à des réformateurs radicaux du système scolaire (le défigement opéré par Freinet) d'occuper le terrain discursif, les associations du secteur Jeunesse-éducation populaire continuent pendant les années 1980 à signaler leur présence de loin en loin, n'appelant au renouveau de l'éducation populaire que selon leur modèle, celui d'une institutionnalisation paratétatique. La définition de l'éducation populaire qui se construit lentement, celle d'une formation politique relativement autonomisée à l'égard du secteur JEP (car destinée objectivement à un public adulte, volontaire et bien disposé culturellement, donc peu coûteuse et assez autonome à l'égard des financements publics), se développe donc, jusqu'au milieu des années 1990, *sous d'autres étiquettes*.

Ce qui n'est pas sans conséquence sur les usages de la formule à partir de 1995 : survenant assez brutalement et en somme *de l'extérieur*, la relance ne laisse pas le temps de s'opérer une conversion ou un accommodement terminologique et social entre anciens et nouveaux usagers d'« éducation populaire ». Les transformations de la formule à l'œuvre entre l'entre-deux-guerres et les années 1950 étaient le fruit d'une acculturation réciproque des laïques et des catholiques, facilitée par le remplacement générationnel, les chocs historiques majeurs et l'attraction-concurrence du mouvement ouvrier ; la dilution de ces trois systèmes d'action ne permet pas un tel processus. La relance vient d'en haut – de l'État central, d'une grande ville, d'un média radical mais puissant dans l'espace militant et intellectuel –,

⁶³⁵ Cf le numéro déjà cité de la revue *Pourquoi ?* paru en 1986.

fût-ce sur la base d'un travail souterrain. Or, si l'État ou l'espace des mouvements sociaux⁶³⁶ sont à la relance, il sont aussi l'obstacle principal à la réussite de cette relance. Les relances par l'État se heurtent au fait qu'il ne s'agit plus de conquérir de nouveaux espaces pour l'intervention publique, comme dans la longue gestation des politiques de la culture, de la jeunesse et des sports qui va du Front populaire à la fin des années 1950, ou à plus forte raison comme dans l'instauration de l'éducation primaire comme affaire d'État au cours du XIX^e siècle : ces catégories d'intervention publique existent déjà, et toute tentative de consacrer l'éducation populaire sous forme de catégorie d'intervention publique se heurte à des frontières administratives, corporatives, sociales et cognitives âprement défendues. En deux mots, nous sommes passés du Far West à Clochemerle : la *frontière*, qui pouvait autrefois être conçue comme conquête de l'État, incarnation supposée de l'intérêt général, sur une foule d'initiatives privées souvent estimables, parfois réactionnaires et/ou mercantiles, et toujours incontrôlables, n'est plus qu'une limite interne entre catégories étatiques se réclamant du même bien commun. Et une relance par le mouvement social n'achoppe pas moins sur un partage du territoire déjà effectué : une telle relance (ATTAC, pour la nommer) a dû à l'origine mobiliser les ressources des nombreuses structures fondatrices mais le succès de l'association a mis en lumière la possibilité d'une évolution vers une organisation orientée vers le champ politique, perspective qui menace à la fois le partage des espaces et fonctions entre organisations fondatrices et leur rapport à la politisation, contraint objectivement par la dépendance aux financements publics et subjectivement par l'intériorisation des frontières entre types d'organisations (« partis », « syndicats », « associations », « médias »⁶³⁷...) et rapport au politique (« le politique » *vs.* « la politique »). Dans les deux cas – relances par l'État ou relance par les mouvements sociaux – le calendrier strictement politique, c'est-à-dire électoral, sert de révélateur aux impasses de ces relances pionnières : il fixe à la fois la temporalité de leur émergence et de leur échec.

Pour le dire de façon plus synthétique encore : il ne peut vraisemblablement pas, dans les conditions actuelles, exister significativement et durablement, sous l'étiquette « éducation populaire », de politique culturelle *bis*, que ce soit au sens de politique culturelle délivrée de son biais artistique et légitimiste, de politique publique de la participation ou de construction d'un champ politique alternatif. La « repolitisation »⁶³⁸ que suggère sous des formes diverses l'adoption inattendue de l'étiquette

⁶³⁶ Nous reprenons la terminologie de Lilian Mathieu. Cf *L'espace des mouvements sociaux*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2012.

⁶³⁷ Sur ces luttes de classification, voir notamment les travaux de Michel Offerlé, en particulier pour ce qui concerne les « associations » : « Associations-syndicats, mêmes concepts, même combat ? » in D. TARTAKOWSKY et F. TÉTARD (dir.), *Associations et syndicats : concurrence ou complémentarité ?*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

⁶³⁸ Politisation doit bien sûr s'entendre dans le sens constructiviste (la politisation ou l'apolitisme est d'abord quelque chose qui se revendique ou se rejette pour soi, se dénie ou s'impute pour les autres) que lui donne Jacques LAGROYE (dir.), *La politisation*, Paris, Belin, 2003.

« éducation populaire » peut certes réenchanter temporairement et marginalement, c'est-à-dire aux yeux d'individus ou groupes marginaux dans leur espace de référence, une politique culturelle, de jeunesse ou bien la nébuleuse de la société civile de gauche ; mais dès lors qu'il s'agit de consacrer une politique (*policy* ou *politics*) nouvelle, le caractère polémique originel s'avère un handicap insurmontable, précipitant la disparition des *policies* et la scission des mobilisations.

Une fois ces (semi-)échecs consommés, la promotion de l'« éducation populaire » ne cesse pas, mais se dilue dans une multitude d'entreprises qui se répartissent, grossièrement entre promotion nominaliste de la formule par les grandes fédérations ; fondation de micro-structures travaillant à imposer une vision radicale de l'éducation populaire, à la fois en-dehors des grandes fédérations et de tout débouché strictement politique ; enfin l'entrée dans le champ politique *stricto sensu*. Communication nominaliste, fondation de sectes de virtuoses de la politisation culturelle, ou reconstruction d'un parti sur le modèle du PCF et/ou du PS des années 1970 : ces trois options recueillent chacune, sinon les mêmes individus, du moins tendanciellement les mêmes profils que chacune des trois relances pionnières : dirigeants associatifs ajustés aux fonctions qu'ils occupent, « sortants » de l'animation socioculturelle ou de l'action culturelle dotés de forts capitaux académiques, artistiques et/ou militants, militants de la gauche politique en mal de débouché partisan.

De ce processus – surtout dans sa deuxième phase, foisonnante –, nous ne pouvons évidemment pas prétendre tout dire. Nous nous arrêterons donc particulièrement sur certaines expériences, ou plutôt aspects de ces expériences, en les replaçant dans le cadre d'une histoire plus synthétique, pour laquelle nous nous appuyerons en particulier sur le corpus. Dans un premier temps, il conviendra d'établir – ce qui n'a rien de superflu – la pertinence qu'il y a à parler de retour discursif de l'éducation populaire : nous nous arrêterons en particulier, à côté du corpus général, sur un corpus des usages dans la presse quotidienne nationale. Dans un second temps, nous aborderons successivement les trois relances pionnières dont nous soulignerons l'homologie : l'Offre publique de réflexion sur l'éducation populaire, comme promotion d'une redéfinition délibérative de l'éducation populaire, le programme d'éducation populaire de la ville de Strasbourg, à travers la question de la possibilité de contester depuis une politique locale le découpage dominant des catégories d'intervention publique, et enfin – plus brièvement – ATTAC, comme entreprise de construction d'un espace politique alternatif. Dans un troisième temps, nous aborderons la multiplication des relances à la suite de ces trois expériences en montrant qu'elles se distinguent d'une part selon le degré de précision et de radicalité politique de leur définition de l'« éducation populaire », et d'autre part selon leur rapport au champ politique ; en outre et pour finir l'exemple des Universités populaires nous permettra de constater le renouveau des pratiques d'origine scolaire dans cette remobilisation de la formule⁶³⁹.

⁶³⁹ La structure de ce chapitre s'inspire de la communication intitulée « Le retour discursif de l'éducation populaire : au

1. Les preuves d'un « retour »

Nous avons seulement donné dans le 1^{er} chapitre, en laissant la parole à Jean-Claude Richez – parmi d'autres observateurs possibles –, un aperçu de la multiplication des références contemporaines à l'éducation populaire. Reste à établir qu'un tel constat n'est pas embelli. Est-il vraiment davantage question d'« éducation populaire », dans quelles proportions et selon quelles modalités, depuis le milieu des années 1990 ? Nous avons vu que l'augmentation des occurrences dans les années 1970 et 1980, telle que la montre la courbe des N-grammes, était un artefact largement dû à un usage de plus en plus historique de l'expression et à des relances sans lendemain. Qu'en est-il dans les années 1990-2000, où la courbe continue son ascension ? Nous montrerons qu'il y a bien un regain quantitatif *et* qualitatif de la formule, et ce en deux temps. Tout d'abord sur la base du corpus, qui met en évidence, non pas à coup sûr l'augmentation du nombre d'occurrences, mais plus certainement la progression spectaculaire d'occurrences de poids : usages au présent ou au futur plutôt qu'au passé, ouvrages ou de dossiers bénéficiant d'une audience nationale, etc. Ce constat laisse toutefois ouvert, surtout avant 2012 et la création d'un ministère consacré partiellement (comme toujours) mais explicitement (comme jamais auparavant) à l'éducation populaire, la question de la perméabilité d'un discours public *général* aux discours tenus dans ces cercles militants et professionnels non négligeables mais relativement étroits et peu suivis par les médias⁶⁴⁰. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, l'analyse des usages dans la presse quotidienne nationale montrera une croissance modérée mais certaine des usages, et surtout une transformation qualitative de ceux-ci.

1.1. Dans le corpus

Un premier coup d'œil sur le corpus des années 1990-2000 montre combien les usages d'« éducation populaire » semblent s'être multipliés⁶⁴¹. Difficile pourtant de souscrire sans précaution à cette première impression, tant le recueil des titres a été beaucoup plus serré pour cette période : non seulement l'enquête, en privilégiant la période récente, a permis d'aller chercher bien des références dont les homologues seront sans doute restés enfouies pour les années précédentes, mais de surcroît la

rythme du champ politique? » présentée au colloque « L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle » organisé par l'Université Paris-Est Créteil du 16 au 18 novembre 2011. D'autres articles et communications forment la matière de plusieurs développements : ils sont cités au fur et à mesure.

⁶⁴⁰ Sur la pluralité des « espaces publics », voir Bastien FRANÇOIS et Érik NEVEU (dir.), *Espaces publics mosaïques : acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 1999.

⁶⁴¹ Cette section s'appuie sur une intervention au séminaire du Groupe de recherches sur les militants associatifs (GRMA) le 2 avril 2009.

deuxième moitié des années 1990 voit le développement de l'internet de masse et la mise en œuvre de catalogues numériques très complets, notamment le catalogue Télémaque de l'INJEP qui recense les articles de la presse spécialisée⁶⁴². Nous ne craignons pas pour autant – nous allons le voir – de céder à une illusion d'optique ; mais il ne suffit pas d'exhiber une multiplication des entrées dans le corpus pour le démontrer.

Une comparaison qualitative, même rapide, avec les publications de la phase de déclin précédente est plus probante. L'entreprise d'historicisation, tout d'abord, tend à s'essouffler. Les *Cahiers de l'animation* ont disparu en 1987 et *Agora Débats/Jeuneses*, nouvelle revue de l'INJEP créée en 1995, n'a pas pris le relais de ce point de vue. Son premier animateur, le sociologue Olivier Douard, avait pourtant pour projet d'en consacrer le premier numéro à l'éducation populaire⁶⁴³. En 1994, il prend la tête de l'unité Recherche et Formation de l'INJEP, avec pour mission de relancer la recherche qui y était à ce moment très négligée, notamment *via* la création d'une revue. Encouragé et aidé par Geneviève Poujol, Olivier Douard prépare un « numéro zéro » consacré à l'histoire et à l'actualité de l'éducation populaire ; mais la direction de l'INJEP, ou plus exactement le cabinet du ministre y oppose son veto. Le numéro 1, dont le titre « lieux de jeunes » trahit le caractère hétéroclite, est donc le fruit d'un bricolage réalisé en urgence. Le numéro mort-né n'eût sans doute pas, sur le fond, été très différent des publications collectives des années 1980 évoquées au chapitre précédent, mais l'anecdote manifeste bien l'impossibilité à ce moment-là pour le MJS, fût-ce par l'intermédiaire de la revue de l'INJEP, d'être à l'origine d'un tel discours de relance de l'éducation populaire. À part un article dans le n°5⁶⁴⁴, il faudra donc attendre 2007 pour voir dans *Agora* un article⁶⁴⁵ puis un dossier⁶⁴⁶ consacrés, tardivement, au renouveau de l'éducation populaire, suivis d'un nouveau dossier en 2011⁶⁴⁷.

Quant à la série de colloques animés par Geneviève Poujol, elle se prolonge jusqu'en 1994 mais, on l'a dit, celui portant sur les années 1970 est présenté comme le dernier : sa publication en 2000, avec celle du *Dictionnaire biographique des militants* en 1996, couronnent la carrière de sociologue-historienne de Geneviève Poujol et laissent la place à des usages au présent : si le détour par l'histoire n'est pas du tout abandonné, du moins n'est-il plus nécessairement un rappel au caractère achevé de cette histoire. Sans doute trouve-t-on encore des usages historiques mais ceux-ci laissent désormais une large place à

⁶⁴² <http://telemaque.injep.fr/>

⁶⁴³ Entretien avec Olivier Douard, 24 avril 2009 pour les détails qui suivent.

⁶⁴⁴ Philippe CALLE, « Éducation populaire et associations : l'exemple de Peuple et Culture de Haute-Savoie », *Agora Débats/Jeuneses*, n° 5, 1996, p. 123-132.

⁶⁴⁵ Nathalie BOUCHER-PETROVIC, « Les mutations de l'éducation populaire », n°41, 1^{er} trimestre 2007, p. 112-125.

⁶⁴⁶ Jean-Claude RICHEZ (dir.), « Éducation populaire : une actualité en question », *Agora Débats/jeuneses*, n°44, 2e trimestre 2007, p. 4-99.

⁶⁴⁷ Léa LIMA (dir.), « Éducation populaire et intervention sociale », *Agora Débats/jeuneses*, n°58, 2011.

l'actualité de l'éducation populaire, à laquelle ils contribuent donc. C'est le cas d'*Une Histoire de l'éducation populaire* de Jean-Marie Mignon⁶⁴⁸ : en présentant avec modestie sa contribution comme *une* histoire, l'auteur, proche de Geneviève Pujol dont il admire les travaux et qui préface le volume, s'autorise à aller au-delà du fatalisme de celle-ci, consacrant une large section aux expériences récentes qui se réclament – ou qui devraient le faire, selon la logique d'étiquetage des « M. Jourdain » – de l'« éducation populaire ». De la même manière, Michel Heluwaert donne à son ouvrage, dont la part majeure est un exposé historique, un titre orienté vers l'avenir, *Pour l'éducation populaire*, qui est aussi le titre d'une section finale consacrée au passé immédiat et au futur⁶⁴⁹.

Les entreprises de relance, elles, diffèrent profondément de celles des années 1980. Elles ne sont pas, tout d'abord, exclusivement collectives. Fait remarquable, plusieurs auteurs, bien que familiers d'une ou plusieurs institutions historiques de l'éducation populaire, ne s'autorisent que d'eux-mêmes pour publier des monographies sur l'éducation populaire en général – ni articles isolés, ni témoignages autobiographiques, ni mises au point sur une institution ou type d'institution donné. Les relances appuyées sur des institutions inattendues constituent évidemment un appel plus ou moins formel à de telles contributions. Parmi les auteurs concernés, seul Jean Bourrieau devance les relances collectives, sous la forme d'une thèse de sciences de l'éducation soutenue en 1997 à Paris 8 sur « l'éducation populaire réinterrogée »⁶⁵⁰ ; mais il faut attendre 2001 pour que celle-ci soit publiée⁶⁵¹. Les autres monographies font toutes référence au contexte de relance de l'éducation populaire, en particulier par le MJS. Certaines en relèvent directement : c'est le cas des deux rapports officiellement successifs, mais en réalité concurrents que suscite l'Offre publique de réflexion, celui de Franck Lepage et celui de Jean-Michel Leterrier⁶⁵². D'autres ouvrages, comme la publication en volume de la thèse de Jean Bourrieau, profitent indirectement de cette atmosphère ; c'est aussi le cas des ouvrages de Michel Héluwaert et de Jean-Marie Mignon, déjà cités, de deux livres de Christian Maurel⁶⁵³ et des dus à Gérard Bonnefon⁶⁵⁴ et Hugues Lenoir⁶⁵⁵. Il faut y ajouter la plus diffusée sans doute de ces productions individuelles, la « conférence gesticulée » de Franck Lepage, « L'éducation populaire, Monsieur, il n'en ont pas voulu »,

⁶⁴⁸ Jean Marie-MIGNON, *Une histoire de l'éducation populaire*, *op. cit.*

⁶⁴⁹ Michel HÉLUWAERT, *Pour l'éducation populaire*, Paris, L'Harmattan, 2004.

⁶⁵⁰ Jean BOURRIEAU, *L'éducation populaire réinterrogée*, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, 1997.

⁶⁵¹ Jean BOURRIEAU, *L'éducation populaire réinterrogée*, Paris, L'Harmattan, 2001.

⁶⁵² Franck LEPAGE, *Le travail de la culture dans la transformation sociale. Une offre publique de réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports sur l'avenir de l'éducation populaire*, Paris, Ministère de la jeunesse et des sports, 2001 ; Jean-Michel LETERRIER, *Citoyens, chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire*, Paris, éd. de l'Atelier, 2001.

⁶⁵³ MAUREL Christian, *Éducation populaire et travail de la culture : éléments d'une théorie de la praxis*, Paris, L'Harmattan, 2001 ; *Éducation populaire et puissance d'agir : Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010.

⁶⁵⁴ Gérard BONNEFON, *Penser l'éducation populaire : Humanisme et démocratie*, Lyon, Chronique sociale, 2006

⁶⁵⁵ Hugues LENOIR, *Pour l'éducation populaire*, Paris, éd. du Monde Libertaire, 2012.

spectacle largement représenté à travers la France, diffusé sur Internet⁶⁵⁶ et sous forme d'ouvrage⁶⁵⁷.

Même quand la relance émerge d'un acteur collectif, ce dernier, on l'a dit, est inattendu. C'est évidemment le cas des publications liées aux relances pionnières. Dès les premiers mots de son discours d'ouverture des « Rencontres pour l'éducation populaire » convoquées par le MJS en décembre 1998, le président du CNAJEP, Jean-Louis Delajot, prend soin de placer celles-ci dans la continuité du colloque organisé « il y a sept ans et onze mois, presque jour pour jour » par le CNAJEP et le FONJEP, « Éducation populaire : nostalgie ou réalité ? » Le reste du discours est du reste émaillé de piques visant à retourner contre l'État le procès en dévoiement que – non sans raison – les dirigeants associatifs peuvent estimer subir à travers l'initiative du MJS. Rhétorique qui confirme à quel point celle-ci constitue un tournant.

Il en va de même pour des collectivités locales : la ville de Strasbourg organise deux colloques en 1996 et 2000⁶⁵⁸, dans le cadre du programme d'éducation populaire sur lequel nous reviendrons, celle de Paris met en place une conférence de consensus en 2006⁶⁵⁹, et le Conseil général de Loire Atlantique publie également un volume en 2009⁶⁶⁰. Du côté des mouvements sociaux, ATTAC n'organise pas de publication consacrée en soi à la catégorie d'éducation populaire mais la proposition de désigner l'organisation comme un « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action » dans sa revue *Lignes d'ATTAC* connaît une large audience alimentée par des articles ou allusions dans la plupart des publications collectives des années qui suivent. Mais au-delà de ces relances pionnières, d'autres acteurs collectifs, dotés d'une audience sinon forcément plus large que les traditionnelles associations d'éducation populaire, mais du moins décalée par rapport à celles-ci, s'emparent de la formule : le magazine *Politis* le fait pour deux numéros spéciaux en 2000 et 2006⁶⁶¹, *Le Monde diplomatique* publie

⁶⁵⁶ Franck LEPAGE, « Franck Lepage - Incultures - L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu – 16 mars 2011 », http://www.youtube.com/watch?v=96-8F7CZ_AU, 24 mars 2011.

⁶⁵⁷ Franck LEPAGE, *L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu...ou Une autre histoire de la culture inculture(s) 1*, Cuesmes (Belgique), éd. du Cerisier, 2007.

⁶⁵⁸ *Éducation populaire : s'ouvrir : les actes du colloque, Strasbourg, 23 novembre 1996*, Ville de Strasbourg, 1997 ; *Éducation populaire : nouvelles donnees ? Colloque du 24 novembre 2000, ENA, Strasbourg*, Ville de Strasbourg, 2000.

⁶⁵⁹ Nathalie BOUCHER-PETROVIC (dir.), « Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris, 11 et 12 mai 2006 », *Jeunesse éducation territoires. Les cahiers de l'action*, n° 9, 2007.

⁶⁶⁰ CONSEIL GÉNÉRAL DE LOIRE-ATLANTIQUE (dir.), *L'éducation populaire, pour un engagement solidaire*, Nantes, éd. du Temps, 2009.

⁶⁶¹ Jacques BERTIN (dir.), « Éducation populaire, le retour de l'utopie », *Politis, le magazine*, n° 29, mars 2000 ; « Éducation populaire : un bel avenir ? », *Politis*, hors-série n°44, septembre 2006.

deux articles⁶⁶², *Cassandra/Horschamp* un numéro⁶⁶³ qui fait d'abord l'objet d'un colloque⁶⁶⁴, est réédité puis étendu fin 2012 au format d'un ouvrage⁶⁶⁵. Des acteurs anciens mais qui n'appartiennent pas au cercle des principales fédérations – l'IFOREP⁶⁶⁶, le GREP⁶⁶⁷, le CEDIAS⁶⁶⁸ – réalisent des numéros spéciaux pour leur propre compte et non en les déléguant à une fédération historique, comme le GREP, éditeur de la revue *Pour*, l'avait fait en éditant les actes d'un colloque de la FLL en 1994⁶⁶⁹. On retrouve également des dossiers dans des revues destinés aux professionnels du travail social⁶⁷⁰. Les grandes fédérations ne rejoignent *ès qualité* le mouvement que tardivement. Le CNAJEP finit en 2011, avec la campagne et le site Web « 100% Éduc pop »⁶⁷¹, par emboîter le pas à l'opération de communication « I Love Educ Pop », elle-même lancée par un collectif informel de jeunes dirigeants associatifs en 2010⁶⁷². Le conseil scientifique des Francas publie un volume en 2008⁶⁷³. Le Syndicat de l'éducation populaire (syndicat de CEPJ issu de la Fédération de l'éducation nationale et appartenant à l'UNSA-éducation) lance un « Cercle de l'éducation populaire » et des « cafés de l'éducation populaire »⁶⁷⁴. La Ligue de l'Enseignement – on l'avait déjà observé pour les années 1980 – poursuit sa promotion à un rythme très prudent, adoptant le slogan « un avenir par l'éducation populaire » en 2001, consacrant à la

⁶⁶² Bernard CASSEN, « La nécessaire refondation de l'éducation populaire », *Le Monde diplomatique*, juin 1997 ; Franck LEPAGE, « De l'éducation populaire à la domestication par la "culture" », *Le Monde diplomatique*, mai 2009.

⁶⁶³ « Éducation populaire : avenir d'une utopie », *Cassandra - Hors-Champ*, n°63, automne 2005.

⁶⁶⁴ « Éducation populaire, avenir d'une utopie », rencontre organisée par Cassandra/Hors-champ, Centre national des arts et métiers (Paris), 21 janvier 2006.

⁶⁶⁵ CASSANDRE/HORSCHAMP et Franck LEPAGE, *Éducation populaire, une utopie d'avenir*, Paris, Cassandra/Hors-champ / Les liens qui libèrent, 2012.

⁶⁶⁶ Institut de formation, de recherche et de promotion de la Caisse centrale d'activités sociales (EDF-GDF) : « L'éducation populaire. Aujourd'hui en France. La part des électriciens et des gaziers », *Les Cahiers de l'IFOREP*, n° 96, avril 2000.

⁶⁶⁷ Groupe de Recherche pour l'Éducation Permanente, éditeur de la revue *Pour* : Jean-François CHOSSON, J.-P. DEFRAANCE, Odile PLAN et Maurice GUENNEAU (dir.), « Éducation populaire : nouveaux défis », *Pour*, n° 173, mars 2002.

⁶⁶⁸ CEDIAS-Musée social (Centre d'études, de documentation, d'information et d'action sociales) : Marc de MONTALEMBERT et Jacques LADSOUX (dir.), « Éducation populaire : disparition ou mutation ? », *Vie sociale*, 4^e trimestre 2009.

⁶⁶⁹ Numéro cité.

⁶⁷⁰ André COULON, « L'éducation populaire aujourd'hui ? Demain ? », *Le Journal de l'Animation*, n° 9, mai 2000, p. 19-37 ; « Éducation populaire en mouvement (L) », *Le Journal de l'Animation*, n° 29, mai 2002, p. 61-80 ; « Quelle place pour l'éducation populaire aujourd'hui ? », *Lien Social*, n° 859, novembre 2007, p. 8-9 ; Patrick HIDALGO et Florence ROUX, « Éducation populaire : la grande déprime », *Le journal de l'action sociale et du développement social*, n°137, mai 2009, p. 27-31.

⁶⁷¹ « 100% Éduc pop – fabrique de lien social », <http://educ-pop.org/>

⁶⁷² Damien CERQUEUS et Mickaël GARNIER-LAVALLEY (dir.), *10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*, *op. cit.*

⁶⁷³ Albert RESTOIN et CONSEIL SCIENTIFIQUE DES FRANCAS., *Éducation populaire, enjeu démocratique : défis et perspectives*, Paris, Harmattan, 2008.

⁶⁷⁴ Voir « Le Cercle : espace d'étude et de réflexion sur l'éducation populaire », <http://educpop.net/>

formule une série d'articles dans sa nouvelle revue *Les Idées en mouvement* en 1995⁶⁷⁵ et un dossier en 2012⁶⁷⁶. La même année, la LDE lance un blog en prévision de son congrès de 2013⁶⁷⁷ et un ouvrage de son président Jean-Michel Ducomte est annoncé chez Privat⁶⁷⁸.

Quant à la production universitaire, elle connaît à nouveau quelques usages au présent, principalement en sciences de l'éducation et en particulier à Paris 8 autour de Jean-Louis Le Grand, lui-même coauteur d'un ouvrage sur *Éducation populaire et histoires de vie*⁶⁷⁹ : la thèse de Jean Bourrieau est suivie par celles de Nicolas Fasseur⁶⁸⁰, de Geneviève Defraigne-Tardieu⁶⁸¹, d'Alexia Morvan⁶⁸², d'un numéro de la revue *Pratiques de formation-Analyses*⁶⁸³ et d'un colloque organisé par le même Nicolas Fasseur⁶⁸⁴. Ces chercheurs participent pour la plupart à une « université populaire expérimentale » organisée en marge du département de sciences de l'éducation⁶⁸⁵. En-dehors de Paris 8 et dans une perspective éloignée de la recherche-action, outre des travaux socio-historiques déjà cités, les références contemporaines à l'éducation populaire sont étudiées dans la thèse de Nathalie Boucher-Petrovic⁶⁸⁶ et dans le présent travail.

⁶⁷⁵ Du n°27 au n° 30 : Guy SAEZ et Jacques PERRET, « Évolutions et recompositions de la vie associative : le cas de l'éducation populaire », *Les Idées en mouvement*, mars 1995, n° 27, p. 3-4 ; Georges FRIEDRICH, « L'éducation populaire, c'est d'abord l'éducation de tous », *Les Idées en mouvement*, avril 1995, n° 28, p. 6 ; Jean-François CHOSSON, « Refonder l'éducation populaire ! Un peuple ! Des cultures ! », *Les Idées en mouvement*, mai 1995, n° 29, p. 7 ; « L'ambiguïté de l'éducation populaire en milieu rural », *Les Idées en mouvement*, juillet 1995, n° 30, p. 3-4. Deux ans plus tard paraît aussi Séverin PRENE, « L'éducation populaire, plus que jamais », *Les Idées en mouvement*, 1997, n° 50, p. 4.

⁶⁷⁶ Charles CONTE (dir.), « L'éducation populaire en question(s) », *Les Idées en mouvement*, n°200, juin-juillet 2012, p. 9-13.

⁶⁷⁷ <http://www.education-populaire-congres.org/>

⁶⁷⁸ Jean-Michel DUCOMTE, *L'éducation populaire*, Toulouse, Privat, à paraître.

⁶⁷⁹ Marie-Jo COULON et Jean-Louis LE GRAND (dir.), *Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay*, Paris, L'Harmattan, 2000.

⁶⁸⁰ Nicolas FASSEUR, *Des plaques commémoratives à la phénoménologie de la commémoration. Une approche singulière des histoires de vie collectives en éducation populaire*, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, 2011.

⁶⁸¹ Geneviève DEFRAIGNE-TARDIEU, *L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire*, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, Saint-Denis, 2009.

⁶⁸² Alexia MORVAN, *Pour une éducation populaire politique. À partir d'une recherche-action en Bretagne*, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, 2011.

⁶⁸³ Jean-Louis LE GRAND et Christian VERRIER (dir.), « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire », *Pratiques de Formation - Analyses*, n° 49, juin 2005.

⁶⁸⁴ « Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire », journée d'étude organisée par le laboratoire EXPERICE (Paris 8-Paris 13), Université Paris-8, Saint-Denis, le 9 juin 2006 ; les actes en sont publiés sous forme d'e-book : Nicolas FASSEUR (dir.), *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire*, Paris, Le Manuscrit (www.manuscrit.com), 2008.

⁶⁸⁵ <http://www.ufr-sepf.univ-paris8.fr/?-Universite-populaire->

⁶⁸⁶ Nathalie BOUCHER-PETROVIC, *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français, op. cit.*

1.2. Dans la presse : indices et variations d'un succès hors les murs

Le regain d'intérêt pour la formule ne fait donc aucun doute dans les milieux qui s'en réclament institutionnellement et un peu au-delà dans l'univers militant⁶⁸⁷. Mais à quel point ce regain d'intérêt s'étend-il au-delà de ce milieu relativement étroit ? Qu'en est-il plus généralement dans l'espace public ? On se propose d'aborder celui-ci via les médias : non que le discours médiatique soit, évidemment, une chambre d'enregistrement des représentations communes, voire d'une fantasmagorie « opinion publique »⁶⁸⁸. Mais il donne quelques indications sur le degré d'existence sociale, de nos jours, de la catégorie d'éducation populaire, en-dehors du discours de rares initiés, tout en contribuant évidemment à cette existence.

On s'en est tenu à cinq quotidiens de presse nationale, disponibles depuis les années 1990 au moins *via* la base Europresse⁶⁸⁹, offrant un spectre suffisamment large : le quotidien dit « de référence » (*Le Monde*), les deux titres ajoutant à cette prétention des orientations politiques divergentes (*Libération*, *Le Figaro*) et deux journaux dits « d'opinion » (*L'Humanité*, *La Croix*). Le corpus commence avec la mise en ligne des archives, entre janvier 1987 (*Le Monde*) et janvier 1997 (*Le Figaro*) et s'arrête au 31 juillet 2012. On a écarté les quotidiens régionaux faute de maîtriser les contextes locaux ; du reste, les occurrences dans les *Dernières nouvelles d'Alsace*, qui auraient pu éclairer l'étude du programme strasbourgeois d'éducation populaire (*cf infra*) ne présentaient en fait pas d'intérêt particulier. Quant aux hebdomadaires, ils offraient un corpus trop étroit pour être pertinent.

Le corpus a été constitué par recherche en texte intégral de la formule *ad litteram*, à l'exclusion de toute variante et bien sûr de toute approche par mot clé ou rubrique – la formule étant beaucoup trop loin, sauf peut-être dans *L'Humanité* ces dernières années, de constituer une rubrique journalistique – ou encore par titre : seuls 32 articles, durant ces quelque 99 années cumulées, incluent l'expression dans leur titre⁶⁹⁰.

Nous disposons donc de tous les articles publiés, sur une période s'étalant entre le 1^{er} janvier 1987 et le 31 juillet 2012, dans 5 quotidiens et contenant l'expression « éducation populaire » (N= 1579)⁶⁹¹. Il

⁶⁸⁷ Cette section reprend, complète et corrige l'article publié sous le titre « L'éducation populaire, combien de citations ? » dans *Agora Débats/Jeunesse*, n°44, 2007, p. 62-72.

⁶⁸⁸ Pierre BOURDIEU, « L'opinion publique n'existe pas », p. 222-235, in *Questions de Sociologie*, Paris, Minit, 1980.

⁶⁸⁹ La comparaison entre Europresse et la base Factiva nous a montré que cette dernière, pour des raisons que nous n'avons pas cherché à explorer, omettait de nombreux articles. Merci à Luc Habert qui a écrit un script utile pour exporter les résultats d'Europresse.

⁶⁹⁰ 18 dans *L'Humanité*, 8 dans *Le Monde*, 2 dans *La Croix* et *Libération* et aucun dans *Le Figaro*. Ces articles sont mentionnés dans le corpus général.

⁶⁹¹ *L'Humanité*, 618 ; *La Croix*, 260 ; *Le Monde*, 415 ; *Libération*, 204 ; *Le Figaro*, 82.

ne s'agit évidemment pas d'en faire une étude exhaustive – l'unité d'un discours médiatique sur l'« éducation populaire » étant beaucoup trop incertaine pour que le jeu en vaille la chandelle – mais d'une part de vérifier si la relance de la formule passe bien les murs du « secteur JEP » ; d'autre part de dégager, en comparant le traitement de la formule par les différents journaux, quelques hypothèses générales. Nous considérerons donc successivement l'évolution du nombre d'occurrences, les transformations qualitatives de celles-ci et enfin les différents modes d'appropriation par les titres considérés.

1.2.1. Une croissance réelle mais inégale

Considérons d'abord l'évolution globale des occurrences, à partir de 1997, soit à partir du moment où les 5 titres proposent des archives numériques, et en extrapolant pour l'année 2012⁶⁹² (illustration 15).

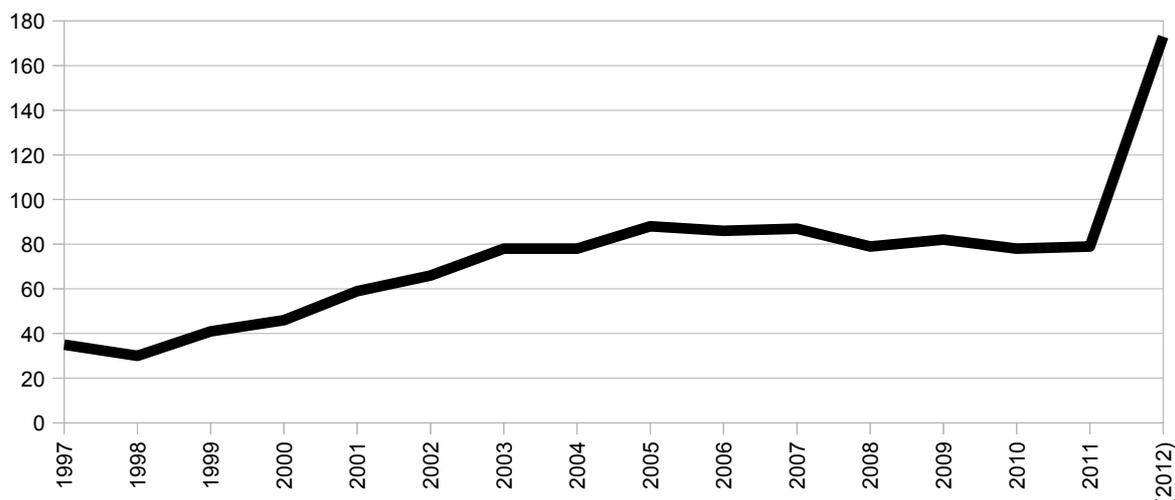


Illustration 15: Nombre d'articles de PQN contenant « éducation populaire », cumul, 1997-2012

Premier constat, sans surprise : indépendamment de son évolution et de sa répartition par titre, ce volume d'articles est faible. Jusqu'à l'année 2011 incluse, la fréquence maximale est inférieure à une centaine d'articles par an, soit quelque deux occurrences par semaine sur l'ensemble des cinq

⁶⁹² Tout simplement en multipliant le nombre d'articles publiés jusqu'en juillet par 12/7, arrondi à l'entier le plus proche. Cette extrapolation peut paraître bien modeste : le ministère de Valérie Fourneyron, connu seulement en avril, est amené à faire exister davantage l'« éducation populaire » dans les discours médiatiques, même si la ministre, comme ses prédécesseurs, est souvent qualifiée seulement de « ministre des sports ». Toutefois on constate qu'une bonne part des occurrences de 2012 datent d'*avant* cet intitulé ministériel, et renvoient à la campagne électorale du Front de Gauche. On peut donc raisonnablement conjecturer qu'une occasion de parler d'éducation populaire a chassé l'autre, et que l'extrapolation sur la base des sept premiers mois est bien fondée.

quotidiens ; même la nomination d'une ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative ne permet guère de dépasser les trois ou quatre articles par semaine, pour l'ensemble des titres là encore. De surcroît, il est très rare qu'un article du corpus contienne plus d'une seule fois l'expression « éducation populaire » – une occurrence équivaut presque toujours à un article. L'existence médiatique de l'« éducation populaire » en tant que formule reste donc très modeste.

Cela dit, l'augmentation du nombre de références globale est bien réelle : on ne dispose certes du total annuel des cinq journaux que depuis 1997, mais celui-ci a déjà presque doublé en 2011. Il y a donc bien, avant même 2012, un retour de l'expression « éducation populaire » dans le discours médiatique – à partir, il est vrai, d'une présence originellement très faible. Cependant, il convient de distinguer entre les différents titres (illustration 16).

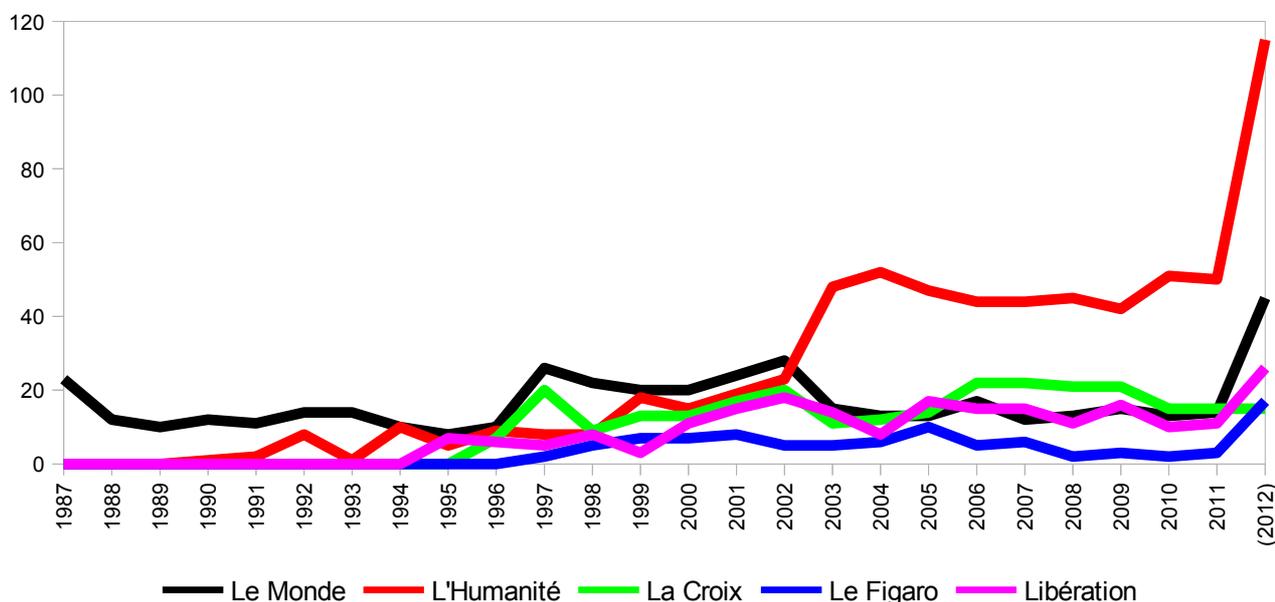


Illustration 16: Nombre d'articles de PQN contenant « éducation populaire », par titre, 1987-2012

1.2.2. Usages institutionnels et catégoriques

Avant même de se lancer dans l'interprétation des différences entre titres que manifeste la figure ci-dessus, répondons à une objection : l'analyse n'est-elle pas mise en péril par le fait que, parmi les occurrences considérées, un grand nombre semblent totalement insignifiantes ? Est-il vraiment question d'éducation populaire lorsque, pour prendre un cas extrême, *Le Figaro* nous informe que « deux hommes ont été assassinés par des tueurs à moto hier matin près du centre d'éducation populaire et de sport d'Ajaccio » (18 février 2003) ? On fait pourtant l'hypothèse que toutes les

évoqueries littérales de la catégorie contribuent peu ou prou à la faire exister dans l'espace public. Mais il reste que cette contribution est très variable – indépendamment même de la manière dont les occurrences sont effectivement perçues par les lecteurs, point essentiel mais qui ici, empiriquement, nous échappe. Comment prendre en compte cette diversité ? On peut au moins tenter de distinguer entre des occurrences renvoyant à des institutions existantes, désignées par des figements incluant la formule « éducation populaire » (« mouvements » ou « associations d'éducation populaire », « INJEP », « CREPS », « CNAJEP »...⁶⁹³) et des usages faisant davantage exister la catégorie comme telle. Cette frontière entre usages institutionnels et usages catégoriques est évidemment poreuse et il est difficile dans certains cas de trancher : quand un programme promet un futur « ministère de l'éducation populaire », s'agit-il d'un usage institutionnel ou au contraire d'une reconnaissance de la catégorie comme telle, d'un « institué » ou d'un « instituant » pour parler le langage de l'analyse institutionnelle ? À l'inverse, « l'éducation populaire » peut désigner par métonymie les grandes fédérations associatives : usage catégorique ou institutionnel, à nouveau ? Flou opportun, on l'aura compris, mais qui ne concerne qu'une minorité d'occurrences : en général il nous a paru possible de trancher entre usages franchement catégoriques ou nettement institutionnels⁶⁹⁴.

Les résultats pour l'ensemble du corpus n'ont évidemment guère de sens compte tenu du poids très inégal des publications et notamment de la très forte contribution de *l'Humanité*. Le tableau suivant donne donc la répartition par titres.

| Titre | Début | Nombre d'articles | Usages institutionnels (%) | Usages catégoriques (%) |
|-------------------|--------------|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
| <i>L'Humanité</i> | 1990 | 618 | 48 | 52 |
| <i>Libération</i> | 1994 | 204 | 58 | 42 |
| <i>Le Monde</i> | 1987 | 415 | 65 | 35 |
| <i>Le Figaro</i> | 1996 | 82 | 65 | 35 |
| <i>La Croix</i> | 1995 | 260 | 72 | 28 |

Proportion d'usages institutionnels et catégoriques d'« éducation populaire » dans la PQN, par titre.

⁶⁹³ Expressions considérées comme « institutionnelles » : tous les noms de structure et l'ensemble des variations autour de « mouvement/association/structure/ organisation/ réseau/ fédération/ programme/ direction/ service/ secteur/ milieu/ professionnel/ salarié/ agrément... d'EP/de jeunesse et d'EP ». Certains de ces choix sont assurément contestables, mais opter pour des critères légèrement différents n'affecterait les analyses qui suivent qu'à la marge.

⁶⁹⁴ En revanche, nous avons renoncé à un autre codage exploité dans la première version de cette section, parue dans *Agora Débats/Jeunes*, et portant sur l'opposition entre discours imputable au journal lui-même (articles de journalistes hors citations) et discours rapportés (citations, tribunes extérieures). Une meilleure connaissance de l'extrême complexité de la notion de discours rapporté nous a détourné de ce partage trop élémentaire, qui donnait du reste des résultats moins nettement interprétables.

Il n'est pas possible de croiser l'opposition entre usages institutionnels et usages catégoriques pour tous les titres, faute d'effectifs régulièrement suffisants pour *Le Figaro*. Si l'on s'en tient, pour les quatre titres restant, aux années présentant au moins cinq occurrences pour un titre donné, on obtient le graphe suivant :

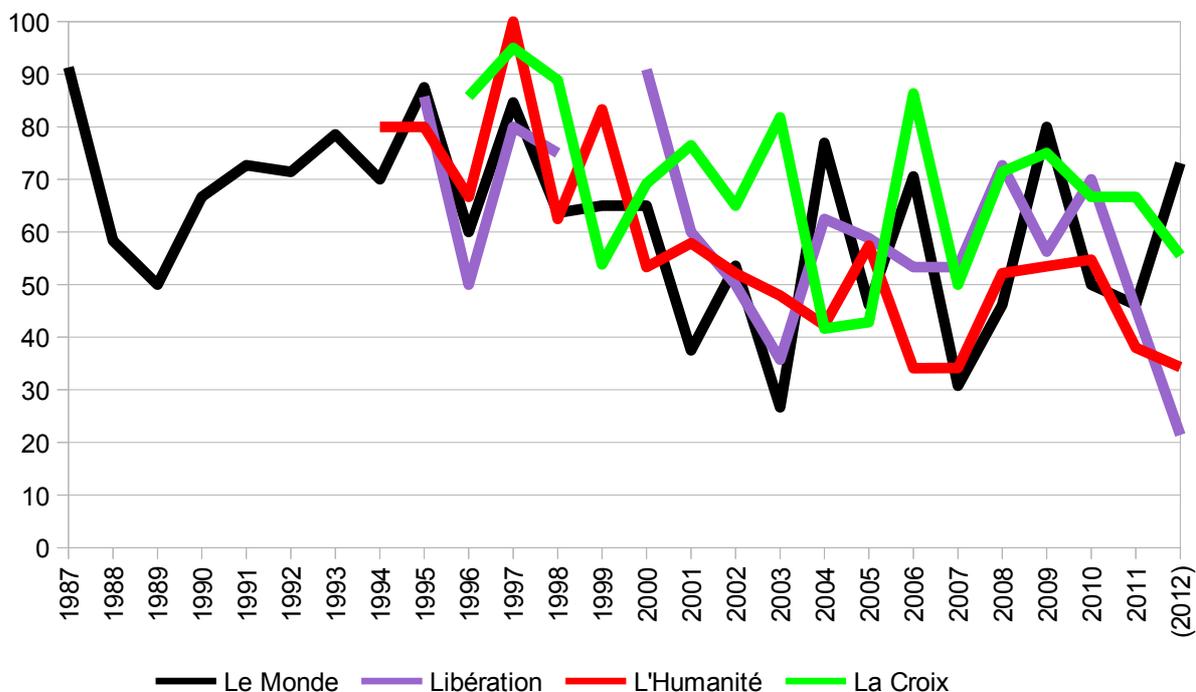


Illustration 17: Proportion d'occurrences institutionnelles d'« éducation populaire » dans la PQN, par titre

1.2.3. Des appropriations différenciées

Les cinq titres considérés présentent donc des profils très différents, que confirme l'étude, même cavalière, des thèmes à propos desquels la formule apparaît dans leurs colonnes.

1.2.3.1. L'Humanité : une formule nettement adoptée

Le cas le plus intéressant est évidemment celui de *L'Humanité*. D'un usage quasi nul, le quotidien passe à une utilisation massive de l'expression en plusieurs temps : un usage anecdotique jusqu'en 1998 inclus, une croissance nette entre 1999 et 2002, un bond en 2003 suivi d'une stabilisation, et un nouveau bond en 2012. Ces étapes correspondent respectivement au ministère Buffet (1997-2002), avec un délai initial le temps de permettre, via l'Offre Publique de Réflexion, une appropriation de la catégorie par la ministre communiste ; puis au retour à l'opposition après les élections de 2002 qui redouble le recours à la catégorie dans une perspective de recherche de connexion avec divers mouvements sociaux ; enfin la

campagne du Front de Gauche et le ministère Fourneyron expliquent le bond de 2012. Sur l'ensemble de la période, *L'Humanité* est le seul titre dans lequel les usages catégoriques l'emportent sur les usages institutionnels ; de peu sans doute, mais ces derniers sont en net déclin (illustration 17). La promotion de l'« éducation populaire » est donc incontestable, et d'autant plus spectaculaire que le système d'action communiste, à l'image de l'ensemble du mouvement ouvrier depuis l'échec des Universités populaires et même lors de la séquence allant du Front populaire à la Libération, s'est durablement tenu à l'écart de la formule. Impossible de ne pas corréliser cette promotion au déclin de ce système d'action, qu'elle trahit et tente de conjurer à la fois⁶⁹⁵. La promotion de l'éducation populaire prend ainsi deux formes. L'une, la moins significative sans doute, consiste à réclamer le réenchâtement et la repolitisation de divers secteurs de l'action public, menacés – en termes très généraux – par la routinisation, la mise en concurrence et le nouveau management public. C'est le cas en matière de politiques culturelles : l'occasion typique d'évoquer l'éducation populaire est ici d'évoquer le comédien Robin Renucci⁶⁹⁶. Celui-ci a fondé en 1998 l'Association des rencontres internationales artistiques (ARIA)⁶⁹⁷, organisatrice d'un festival annuel en Corse et plus généralement de formations inspirées des « stages de réalisation » du MJS⁶⁹⁸, associant amateurs et professionnels et débouchant sur des spectacles présentés sur place. Renucci rappelle systématiquement son ancrage dans l'éducation populaire. En matière sportive, *L'Humanité* dénonce aussi la fermeture et la transformation des CREPS sous les gouvernements de droite⁶⁹⁹.

L'autre forme de promotion de l'éducation populaire, la plus importante, fait de celle-ci le substitut, de la formation militante et/ou de la propagande du parti, voire un substitut verbal à une identité partisane en perpétuelle crise. Le séjour de Marie-George Buffet au MJS et le succès d'ATTAC, fleuron d'un renouvellement du mouvement social auquel le PCF cherche à s'accrocher tout en

⁶⁹⁵ Bernard PUDAL, *Un monde défait. Les communistes français de 1956 à nos jours*, Éditions du Croquant (« Savoir/Agir »), 2009.

⁶⁹⁶ Entre autres : « Irak. Robin Renucci : "Contre la guerre, faire partager l'émotion d'un poème" », 18 janvier 2003 ; « Cultures en Fête, faites de la culture », 12 septembre 2005 ; « Robin Renucci : "Penser plus pour partager plus" », 13 juin 2007.

⁶⁹⁷ Voir le site de l'ARIA, <http://www.ariacorse.org>.

⁶⁹⁸ Cf Franck LEPAGE, *Les stages de réalisation. 1945-1995. Histoire et modernité d'un dispositif original d'intervention culturelle du Ministère de la jeunesse et des sports*, Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 1996.

⁶⁹⁹ « Vente à la découpe au ministère », « Le CREPS ne veut pas être sucré » et « "Nous avons besoin d'un ministère fort", Marie-George Buffet », 9 mars 2005 ; « Lamour privatise l'INSEP », 17 janvier 2007 ; « Tout a été fait dans un silence assourdissant », 19 février 2007, « Restrictions à tous les étages », 30 mai 2008 ; « Le ministère des Sports est mort » et « Montry, quel gâchis ! », 8 décembre 2008 ; « La foire aux CREPS », 25 février 2009 ; « CREPS, un camouflet pour Laporte », 3 mars 2009 ; « L'horizon s'obscurcit », 4 mars 2009 ; « On dépèce les sports », 10 mars 2009 ; « Résister dans le sport : un enjeu d'émancipation », 20 mai 2010 ; « Quand l'État laisse les clés de la maison aux ligues pros », 2 juin 2010 ; « Le sport est un droit menacé. Défendons le face à la pression capitaliste », 11 mai 2011.

préservant son identité, expliquent d'abord cette appropriation. Les occurrences tournent ensuite largement autour du Front de Gauche, dont les représentants désignent de façon systématique leurs campagnes comme relevant de l'« éducation populaire », et dans une moindre mesure du M'PEP, mouvement regroupant à l'origine des partisans du deuxième président d'ATTAC, l'ancien communiste Jacques Nikonoff – et organisation proche du Front de Gauche sans y participer directement.

Ce double investissement dans la formule explique enfin que l'Humanité soit le seul de titre à consacrer d'importants développements à la mention de l'« éducation populaire » dans le ministère attribué à Valérie Fourneyron⁷⁰⁰.

1.2.3.2. *Libération : légitimisme électoral et culturel*

La comparaison entre *L'Humanité* et *Libération* est frappante. Sans doute les occurrences se multiplient-elles aussi dans le quotidien de centre-gauche, passant de 6,5 occurrences/an en 1995-1999 à 13,4/an en 2000-2011. Mais loin de toute appropriation de la formule, l'usage de celle-ci par *Libération* relève un suivi des organisations de gauche essentiellement lié au calendrier électoral. Le quotidien est ainsi amené à évoquer l'usage d'« éducation populaire » par ATTAC et le Front de Gauche, en général avec des guillemets et au rythme des mobilisations électorales. Certes *Libération* évoque l'éducation populaire tournée vers l'action d'ATTAC plus souvent que n'importe quel autre quotidien (23% des articles en 2000-2006) – mais cette proportion révèle surtout le peu d'appropriation de la formule par les rédacteurs et intervenants du quotidien. D'ailleurs l'évolution des occurrences concernant ATTAC suit à peu près l'actualité du mouvement et plus précisément ce qui dans cette actualité concerne le champ politique : les pics ont lieu en 2002 (campagnes présidentielles et législatives), 2005 (campagne victorieuse d'ATTAC contre le traité constitutionnel européen) et 2006 (crise interne à l'association et changement de majorité). Après 2006, seuls deux articles lient encore ATTAC et « éducation populaire ». Plus encore que sur ATTAC même, le sous-corpus de *Libération* est focalisé sur la compétition politique et sur les possibilités pour ATTAC d'y participer, ou de rester « englué dans son rôle d'éducateur populaire »⁷⁰¹. Le légitimisme électoral que manifeste cette marque de dédain renvoie à d'autres manifestations de légitimisme, culturel cette fois-ci : la revendication de l'éducation populaire est ainsi présentée comme une menace pour la qualité artistique⁷⁰² ou comme le paravent d'une « mollesse »⁷⁰³. Le meilleur signe de la distance des rédacteurs de *Libération* (il faudrait évidemment

⁷⁰⁰ « L'Enjeu de l'éducation populaire », « L'éducation populaire a de nouveau son ministère », « Valérie Fourneyron, Ministre de l'éducation populaire, le 19 juin, à Paris », « "L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu !" » et « Dix raisons d'aimer l'Éducation populaire », *L'Humanité*, 6 juillet 2012.

⁷⁰¹ « Attac reste engluée dans son rôle d'éducateur populaire », 27 août 2004.

⁷⁰² « Métallo en chef », 21 février 2003.

⁷⁰³ « Meilleure bande-son qui fait wouah », 13 avril 2011.

raffiner cette analyse pour ne pas prendre ceux-ci en bloc) est représenté par la surprise à l'égard de l'intitulé ministériel de 2012 : au côté du « redressement productif » et de la « réussite scolaire », l'« éducation populaire » est rangée, malgré sa longue histoire politique et même administrative sinon ministérielle, parmi les « noms exotiques »⁷⁰⁴.

Sans doute *Libération* joue-t-elle aussi son rôle de tribune à destination de la gauche gouvernementale : lorsque l'« éducation populaire » fait l'objet d'une tribune c'est en un sens corporatif et défensif : il s'agit de s'adresser au PS au pouvoir, ou susceptible d'y revenir, pour défendre les moyens du secteur⁷⁰⁵ – plusieurs CEPJ sont ou ont été, du reste, des figures d'importance secondaire, mais non négligeables du PS (Gérard Contremoulin⁷⁰⁶, Catherine Picard⁷⁰⁷, Françoise Castex⁷⁰⁸).

1.2.3.3. *La Croix : un lexique inchangé*

À l'opposé de cette dépendance au calendrier du champ politique, *La Croix* illustre l'intérêt important et constant du catholicisme social pour les questions d'éducation populaire – ou plus exactement de jeunesse. Le nombre de références annuelles est très proche de la moyenne pour l'ensemble du corpus (15,7 contre 15,8), l'écart-type est faible (4,7) et la croissance presque nulle : même l'intitulé du ministère Fourneyron ne semble pas l'affecter. La part d'occurrences institutionnelles, même si elle semble légèrement en baisse entre 1996 et 1999, fluctue ensuite autour d'une moyenne très élevée de 72% : les occurrences dans *La Croix* concernent essentiellement les mouvements d'éducation populaire, notamment chrétiens évidemment (scoutisme, JOC), dont l'évolution est suivie assez indépendamment de l'actualité politique au sens étroit et des modes lexicales dans le mouvement social – la contribution d'ATTAC est infime (5 articles, 4,1 % sur 1999-2006).

1.2.3.4. *Le Monde : un rythme institutionnel*

Le Monde, quant à lui, présente une courbe en plateau (illustration 16) : 11,2 occurrences/an en 1988-1996, 23,3 en 1997-2002, 14,5 en 2003-2011 – avant bien sûr le pic de 2012. La coïncidence entre ce plateau et le gouvernement Jospin atteste d'un traitement essentiellement institutionnel *stricto sensu*. *Le Monde* est ainsi, après *Le Figaro*, le titre pour lequel l'augmentation entre 2011 et 2012 est proportionnellement la plus spectaculaire (ratio de 3,2 contre 2,3 pour *Libération* et *L'Humanité* et 1, on

⁷⁰⁴ « "Redressement productif", "Éducation populaire", "Réussite éducative" : ces ministères aux noms exotiques », <http://www.liberation.fr>, 16 mai 2012.

⁷⁰⁵ « Sauver l'éducation populaire », 11 septembre 1996 ; « L'éducation populaire étranglée », 4 décembre 2008.

⁷⁰⁶ Militant proche de Jean-Luc Mélenchon, ancien secrétaire du Syndicat de l'éducation populaire (UNSA-SEP), conseiller de l'Ordre au Grand Orient de France (2008-2011).

⁷⁰⁷ Députée socialiste de l'Eure de 1997 à 2002.

⁷⁰⁸ Députée européenne socialiste depuis 2004.

l'a dit, pour *La Croix*). De même, la part d'articles consacré à ATTAC est importante durant les années d'essor de ce mouvement (18,5% des occurrences entre 1999 et 2005), mais négligeable par la suite (4 articles en 2006-2009, aucun depuis lors). Parmi les autres occasions institutionnelles d'évoquer l'éducation populaire, on dénombre le suivi de la politique de Marie-George Buffet, l'éphémère rattachement de la direction de la Jeunesse et de l'Éducation populaire au ministère de Luc Ferry en 2002, des compte-rendus de conseils des ministres, des annonces d'attribution de la légion d'honneur à des professionnels du secteur et des biographies de nouveaux élus passés par des associations d'éducation populaire. Les chiffres élevés de 1987 (23 occurrences) sont plus difficiles à interpréter : impossible de dire s'ils constituent un pic ponctuel ou un vestige d'une présence plus massive de l'éducation populaire dans *Le Monde* dans les années 1980. Mais là encore la dimension institutionnelle du quotidien joue un rôle important : 1987 est marqué par les menaces que le retour de la droite au gouvernement fait peser sur les subventions aux associations d'éducation populaire et sur l'INEP.

1.2.3.5. *Le Figaro : la quasi-absence d'une formule marquée à gauche*

Le Figaro, enfin, incarne plus encore ce traitement essentiellement institutionnel, auquel s'ajoute la distance du quotidien conservateur aux milieux associatifs, qu'ils soient d'origine laïque, ouvriériste ou catholique. Les occurrences se situent à un niveau annuel très faible (5,1 /an avant 2012) et, pour autant qu'on puisse en juger, régulier (écart-type : 2,4 avant 2012). ATTAC occupe, là encore, une place proche de la moyenne (15,1 %). Il fallait l'entrée de l'« éducation populaire » parmi les intitulés ministériels pour imposer une représentation significative de la formule dans *Le Figaro* : c'est pour ce titre que le ratio 2012/2011 est, et de loin, le plus élevé (5,7).

On peut donc, dans l'ensemble, conclure à un retour, certes modeste, de la formule « éducation populaire » dans l'espace public, tel que notre corpus journalistique le donne à voir. Une analyse plus détaillée par titre met en lumière deux éléments que la suite de l'enquête va confirmer et compléter. D'une part l'existence de tournants qui confirment l'emprise du calendrier politique *stricto sensu*, et même électoral, sur la promotion de l'« éducation populaire » : outre les relances pionnières de la seconde moitié des années 1990, que nous allons étudier, relevons les dates de début et de fin de la Gauche plurielle (*Le Monde*, *L'Humanité* pour le MJS), le rapport d'ATTAC aux échéances électorales (*Libération*) et les campagnes du Front de gauche (*L'Humanité*, mais les autres titres également). D'autre part, dans le seul journal se livrant à une nette promotion de la formule (*L'Humanité*), on relève la dualité entre un usage comme marque de repolitisation et de réenchantement des formes déjà existantes de l'intervention publique et un usage au cœur du militantisme politique.

2. Trois relances pionnières (1995-2002)

Nous l'avons dit : trois initiatives, dans la seconde moitié des années 1990, mettent au service de la relance de l'« éducation populaire » des moyens inattendus et importants par rapport à ceux des traditionnelles fédérations associatives. Il s'agit, par ordre chronologique, de la ville de Strasbourg qui se dote en 1995 d'un adjoint en charge d'un programme d'éducation populaire, puis d'ATTAC qui se déclare « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action » dès 1998, enfin du MJS qui organise des « Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire » en novembre 1998, suivies d'une « Offre publique de réflexion » s'étendant jusqu'à 2001. Il n'est évidemment pas question de traiter ici de tous les aspects de ces mobilisations. Chacune nous intéresse surtout pour l'option qu'elle privilégie parmi les manières de remobiliser la formule « éducation populaire » et pour les circonstances les plus saillantes de son émergence. L'opération du MJS se caractérise ainsi par le lien qu'elle établit entre l'« éducation populaire » et un « impératif délibératif »⁷⁰⁹, censé ici interroger l'ensemble des politiques publiques aussi bien que la légitimité des associations historiques, ainsi que par son origine dans le ministère de tutelle desdites associations : c'est donc la volonté d'instituer un segment administratif généralement tenu pour mineur en « ministère de la parole »⁷¹⁰ qui retiendra notre attention. Le programme strasbourgeois a d'abord pour originalité sa prétention à faire exister l'éducation populaire comme une catégorie d'action publique au sens fort, dotée de personnels et d'équipements spécifiques : en somme une politique culturelle alternative. Son autre particularité est son ancrage au niveau municipal, supposé contourner par le bas la rigidité des taxinomies de l'action publique nationale. La question que nous poserons à l'expérience strasbourgeoise est donc la suivante : est-ce à ce niveau local qu'une autre politique culturelle, sous l'étiquette « éducation populaire », est possible ? Enfin, la qualification d'ATTAC en mouvement d'éducation populaire, sur laquelle nous passerons plus rapidement, relève d'une volonté de nommer non plus une catégorie d'action publique, mais bien une catégorie de mobilisation, et derrière elle un espace politique alternatif à la clôture désespérante du champ politique *stricto sensu*. La spécificité institutionnelle d'ATTAC est de fédérer un ensemble hétéroclite d'organisations auquel s'adjoint un mouvement de masse. L'« éducation populaire » apparaît ici prise dans une tension entre une dénomination négative destinée à ajourner la question du rapport au champ politique et une appropriation par la base d'un souci de formation politique.

Mais le rapprochement de ces trois expériences ne met pas seulement en lumière l'hétérogénéité de leurs usages d'« éducation populaire » et des cadres institutionnels où ces usages s'inscrivent. Une

⁷⁰⁹ Loïc BLONDIAUX et Yves SINTOMER, « L'impératif délibératif », *Politix*, n°57, 2002, p. 17-35.

⁷¹⁰ Notion théologique dont Valéry Giscard d'Estaing a tiré une « petite phrase » adressée à François Mitterrand le 5 mai 1981 : « Vous gérez le ministère de la parole, moi j'ai géré la France. »

structure commune se dégage également, que nous pouvons résumer avant de l'illustrer sur chaque terrain. Premièrement, ces relances, quoiqu'elles s'appuient sur des ressources essentiellement extérieures au cercle des associations historiques, n'en nécessitent pas moins, en amont, l'existence de structures où la référence à l'éducation populaire a pu se replier et survivre au déclin des deux décennies précédentes. Deuxièmement, ces structures d'*abeyance*⁷¹¹ ne manifestent leur efficacité que dans une configuration où des acteurs extérieurs aux grandes associations ou marginaux au sein de celles-ci ont intérêt à s'emparer de la formule pour la promouvoir en un sens relativement inattendu. Troisièmement, ces expériences s'avèrent des demi-réussites : réussites au sens où elles parviennent à susciter un intérêt important, dont les marqueurs varient évidemment selon leur nature, mais échec dans la mesure où, se heurtant à des frontières institutionnelles âprement défendues, elles ne peuvent mobiliser de façon assez durable pour résister au calendrier électoral – ce qui est le cas aussi bien pour les relances publiques victimes d'alternances politiques que, plus tardivement et indirectement, pour ATTAC. Formule *disponible* parce que globalement négligée mais entretenue en des temps difficiles, d'adoption aisée du fait sa plasticité et son exotisme mêmes, mais entraînant peu ou prou ses promoteurs dans un fétichisme verbal : la magie imputée à des mots supposés bouleverser les frontières entre catégories d'action publique et militante ne dure qu'un temps.

2.1. L'Offre publique de réflexion : le ministère de la parole

L'« offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire » (OPR), organisée par le ministère de la Jeunesse et des Sports, s'est étalée de 1998 à 2001⁷¹². Cette opération, précédée par un colloque organisé à la Sorbonne en novembre 1998, a principalement consisté en quelque 500 rencontres locales et interrégionales organisées par les services déconcentrés du ministère, autour d'une « hypothèse » : l'intérêt de réhabiliter la catégorie, déclinante, d'« éducation populaire » en la redéfinissant comme « le travail de la culture dans la transformation sociale, politique et économique » –

⁷¹¹ Cf l'article « *abeyance structure* » de Florence JOSHUA, p. 17-23 in Olivier FILLEULE, Lilian MATHIEU et Cécile PÉCHU (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Paris, Presses de Science po, 2009. Due à Vera Taylor, la notion d'*abeyance structure* renvoie aux organisations qui jouent un rôle de « maintien ou de mise en veille par lequel les mouvements sociaux parviennent à durer dans des environnements politiques devenus non réceptifs ». Les traductions « structure de mise en veille », « structure dormante » et « structure de rémanence » ont déjà été proposées ; on pourrait aussi parler, dans certains cas, de « conservatoire ».

⁷¹² On reprend ici la communication intitulée « Impératif délibératif et relance de l'« éducation populaire » en France : entre transfert international et « retour » aux sources » (journées « Généalogies de la démocratie participative », organisées par LOUEST et le CSU en collaboration avec l'Adels et le Centre Marc Bloch, Paris, École nationale supérieure d'architecture de Paris-Val de Seine, 8 et 9 février 2008). Cette communication et la présente section s'appuient sur des entretiens avec divers acteurs de l'OPR et la consultation des archives déposées par Denise Barriolade (*cf* sources).

ce qui consisterait, pour une large part, à la promotion et à l'accompagnement de dispositifs délibératifs dans tous les secteurs de la vie publique. L'opération semble finalement avoir été délibérément court-circuitée par le cabinet de la ministre Marie-George Buffet, qui a confié le soin de rédiger un livre blanc, d'ailleurs peu diffusé, à un auteur étranger à l'OPR, au grand désarroi des animateurs de celle-ci. On se reportera, pour les détails factuels comme pour le témoignage qu'elle constitue, à la « chronologie d'une trahison » écrite en 2001 par Denise Barriolade, inspectrice Jeunesse et Sports et figure centrale de l'OPR (encadré).

Les débats de l'OPR devaient eux-mêmes revêtir des formes délibératives : incitation à se positionner de manière critique par rapport à « l'hypothèse », tentative d'association non seulement des acteurs traditionnels du secteur JEP mais aussi des représentants des autres composantes de la société civile (syndicats, mutuelles, autres associations...) et des acteurs publics (autres ministères, collectivités locales), espoir enfin de faire valider la délibération collective par des décisions publiques. L'OPR apparaît donc essentiellement comme une greffe de l'étiquette « éducation populaire » sur l'impératif délibératif contemporain. Non que l'exigence de délibération ait été – bien au contraire – étrangère aux pratiques se réclamant traditionnellement de cette formule, au premier chef les « conseils de maison » des MJC, censés distinguer celles-ci de simples prestataires de services et constituer des cadres d'initiation à la vie civique⁷¹³. Mais la forme dominante de l'impératif délibératif contemporain a précisément pour particularité de court-circuiter les organisations déjà en place (partis, syndicats, associations) au profit d'une consultation supposée directe, par les pouvoirs publics, de « citoyens » ou d'« habitants », isolés par construction de toute organisation collective formalisée – et donc, ajoutera-t-on dans une perspective critique, de toute capacité de résistance à l'imposition de problématiques⁷¹⁴. Comment la greffe peut-elle prendre, pourquoi est-elle finalement rejetée ? Autant que l'usage d'« éducation populaire », l'analyse de l'OPR intéresse la généalogie des dispositifs délibératifs, et ce par au moins cinq traits.

Premièrement, l'OPR est une expérience avortée. On a souligné au 1^{er} chapitre combien, à côté de l'objectivation critique de catégories « gagnantes » et donc aisément naturalisées, celle de catégories évidemment « perdantes » constitue un objet commode pour la socio-histoire. Or, si « éducation populaire » semble à ce titre un objet délicat car perpétuellement entre la vie et la mort, l'OPR, quant à elle, est tout à fait enterrée. Loin des dispositifs délibératifs mis en œuvre avec une certaine régularité et une certaine visibilité (conseils de quartiers, enquêtes préalables à des équipements publics, budgets participatifs...), l'analyse d'une expérience avortée peut nous apprendre beaucoup sur les conditions et les difficultés de la promotion de procédures délibératives.

⁷¹³ Cf Laurent BESSE, *Les MJC, op. cit.*

⁷¹⁴ Cf Pierre BOURDIEU, « La représentation politique », p. 213-258 in *Langage et pouvoir symbolique, op. cit.*

Deuxièmement, L'OPR a été un débat sur le débat, une délibération sur la délibération. Si la délibération promue *in fine* est censée impliquer toute la population (en tant que citoyens, qu'habitants, mais aussi que travailleurs ou usagers des services publics), l'OPR elle-même ne touche que des acteurs publics et civils organisés, et en pratique surtout les représentants du secteur associatif et administratif jeunesse et sports. L'avortement de l'OPR en 2001, présenté comme une transformation en « offre permanente de réflexion » ne devant déboucher sur aucune décision, illustre un paradoxe dans l'instauration de procédés délibératifs : d'un côté, l'obéissance à l'impératif délibératif semble exclure que ceux-ci puissent être lancés sans une délibération préalable ; de l'autre cette méta-délibération liminaire peut facilement être mobilisée, en fonction du contexte et des intérêts en présence, pour légitimer un report *sine die* de toute traduction pratique du débat.

Troisièmement, l'OPR était, on l'a dit, une initiative publique et même étatique au sens le plus étroit (ministérielle) : cette origine ne manque pas d'être mise en scène comme paradoxale, qu'il s'agisse de la dénoncer comme saugrenue voire hypocrite, ou bien de souligner le courage d'un État prenant l'initiative de susciter la délibération critique à son endroit. Cette caution étatique à une entreprise se voulant doublement délibérative, dans sa forme et dans son objet, mérite d'être interrogée.

Quatrièmement, il s'agit d'une entreprise de *Réforme*, homologue au sens religieux du terme : une tentative de renouveler et épurer des institutions (associations d'éducation populaire, MJS) qui auraient trahi leur vocation originelle. À ce titre, l'OPR joue nécessairement un jeu complexe avec l'histoire, qu'elle manie à la fois comme source de légitimité (fidélité aux origines) et comme obstacle (dans la mesure où elle peut être mobilisée par les tenants des institutions historiques).

Cinquièmement et pour finir, l'OPR porte sur une catégorie d'action publique, l'« éducation populaire », qui, plus encore que d'autres, est liée à une histoire nationale et s'avère difficile à traduire en d'autres langues ; cela même, alors que la référence à la démocratie participative implique généralement le renvoi à des expériences étrangères. Le jeu sur la légitimation et la délégitimation par l'histoire se double donc d'un jeu sur la référence à des origines étrangères : ici, un modèle belge est une des sources de l'entreprise.

Nous aborderons ces cinq raisons d'étudier l'OPR dans le cadre de l'impératif délibératif en trois temps : d'abord en évoquant les trajectoires en amont des principaux animateurs, dont la conversion ou la fidélité en amont à la formule « éducation populaire » constitue une condition nécessaire de l'opération ; ensuite en étudiant comment cet usage préservé en amont a pu être repris par le MJS à partir de 1998 ; enfin en montrant comment les arguments démocratiques eux-mêmes ont pu être retournés pour justifier l'abandon de l'OPR.

Denise Barriolade, « Chronologie d'une trahison », 29 octobre 2001 (extraits)

1992/93 : nommée depuis peu chef du Département des actions interministérielles (DAI), Denise BARRIOLADE évoque avec son équipe de chargés de mission la notion d'éducation populaire. Loin de ricaner sur la prétendue ringardise de ce concept, l'équipe s'accorde sur le fait qu'il serait intéressant de le réexaminer à la lumière des besoins contemporains, d'en interroger l'éventuelle actualité. À l'époque, Frédérique BREDIN est ministre et se moque éperdument de ce secteur qui figure pourtant dans ses attributions et y serait même franchement hostile.

[Le travail se poursuit sous les ministres Michèle Alliot-Marie et Guy Drut, tout aussi dédaigneux de l'« éducation populaire », voire hostile pour ce dernier, dont le cabinet aurait rédigé une note au Directeur de la Jeunesse interdisant son emploi – note hélas perdue.]

La chef *[Denise Barriolade]*, elle, s'est inscrite dans des stages de FPC destinés à des cadres de la FFMJC animés par Luc CARTON, philosophe et économiste belge qui réfléchit lui-même à l'éducation populaire et à son rôle renouvelé dans la société actuelle. Ces stages, ardu, exigeants et parfois dévastateurs pour nos pensées et pratiques, permettent de tracer la voie du travail à mener pour réhabiliter le concept et le mettre en pratique. [...]

1997 : la dissolution inattendue de l'Assemblée nous amène une majorité de gauche et une ministre communiste. Dès ses premières actions, des notes lui sont adressées, des projets d'intervention proposés, mettant en lumière l'intérêt de réhabiliter l'éducation populaire. Aucune réaction pendant plusieurs mois, mais les choses bougent après l'arrivée au cabinet de Gilles GARNIER (chef de cabinet-adjoint) qui, lui, entend bien le projet. [...]

31 Mars 1998 : MG BUFFET me rencontre pour évoquer l'éducation populaire et préparer une rencontre avec Luc Carton (**1e 01/04**). Elle est éblouie par son discours politique, structuré, et -c'est mon impression- par les perspectives d'une action originale et forte à laquelle elle pourrait attacher son nom. Elle nous donne à l'un et à l'autre un feu vert pour organiser une rencontre nationale de « refondation de l'éducation populaire » sur la base des hypothèses formulées par Luc CARTON.

Printemps 98 : l'élaboration du programme des Rencontres par une équipe interne à la Direction, sous la houlette de CARTON, est perturbée par les exigences contradictoires des partenaires associatifs du CNAJEP. Ceux-ci, à la fois, saluent et se réjouissent de l'initiative prise par un ministre de la JS (après un silence de plusieurs décennies) mais récusent à l'État le droit de mener cette réflexion et estiment que, seul le mouvement associatif est légitime dans cette affaire. Le cabinet n'a aucun courage pour affirmer son choix, compose, se couche devant un mouvement associatif qui avait mal ressenti la nomination d'un ministre communiste, et dénature l'architecture initiale du projet en offrant une tribune de présentations d'expériences « en accord avec l'hypothèse de CARTON » mais qui se transformera le plus souvent en un discours satisfait, sans aucune remise en cause ou

questionnement. [...]

Une rencontre à l'initiative de Gilles GARNIER avec JL PORCEDO du cabinet du ministre de la Ville et Dominique CHAVIGNY du cabinet de la Culture est organisée pour les informer de ces Rencontres et inviter les ministres respectifs à venir s'y exprimer. CHAVIGNY s'insurge du sous-titre donné à la manifestation (« le travail de la culture dans la transformation sociale et politique »), estimant sans doute, comme je le lui fais remarquer, « que la seule définition de la culture est celle de la rue de Valois ». Il se braque et affirmera sans scrupule à sa ministre qu'elle n'est pas invitée et donnera un ordre de boycott aux services du ministère de la culture.

• **5 et 6 novembre 1998 : Rencontres de la Sorbonne** : On se reportera naturellement aux ACTES, publiés très rapidement à la suite de la manifestation, qui réunit environ 1300 participants, heureux de l'initiative et en attente d'annonces sur la suite.

La ministre commet dans le parcours une gaffe qui laissera des traces en affirmant que les pratiques amateurs relèvent du ministère de la Culture ; elle semble en retrait par rapport à son enthousiasme lors de sa 1^{ère} rencontre avec Luc Carton (qui sera d'ailleurs la seule), mais néanmoins, lors des conclusions elle exprime fortement son souhait de « dépasser la grand-messe » et de démultiplier les débats tenus à la Sorbonne sur tout le territoire et de manière très large auprès de tous les acteurs qui se sentent concernés par la transformation sociale et politique.

• **Dans les mois qui suivent** : il nous est demandé de ne pas lancer d'emblée ce travail afin d'éviter un télescopage fâcheux avec les Assises de la vie associative, commandées par le Premier Ministre. Luc CARTON demande en vain une rencontre avec la ministre ou son directeur du cabinet (au moins 3 rendez-vous annulés) pour procéder à une évaluation des Rencontres et envisager sa responsabilité dans la suite des opérations. De fait, il en est écarté, probablement encore par peur de son engagement idéologique, de sa prise de position très politique sur le rôle de l'éducation populaire.

C'est donc Jean-Luc GALMICHE (chargé de mission théâtre dans mon service et fidèle de toutes les heures sur le dossier de l'éducation populaire) et moi-même, qui nous attelons à la conception des « suites de la Sorbonne » que nous intituleront « Offre publique de réflexion » (OPR).

[C'est Franck Lepage qui est recruté à l'INJEP pour assurer la coordination de l'opération.]

D'octobre 1999 à novembre 2000 : le travail se met en route plus ou moins laborieusement ou rapidement, les groupes se constituent, des manifestations de toutes sortes sont mises en œuvre (colloques, séminaires, expositions, débats, formations...) auxquelles les membres du comité de suivi participent à tour de rôle. Un deuxième tour de France des régions se met en place en mai/juin pour des réunions avec les responsables des groupes : c'est le moment de faire le point et de donner des consignes sur le passage à l'écrit des contributions. G GARNIER participe à quelques unes et réaffirme le projet politique ambitieux de l'opération.

30/10/00 au 4/11/2000 : Université d'automne internationale de l'éducation populaire à La Londe les Maures. Organisée conjointement par la FFMJC, l'INJEP et le ministère, elle réunit 350 participants : membres des groupes, responsables associatifs, élus locaux et fonctionnaires du MJS (80). Ceux-ci travailleront en ateliers sur les grands thèmes apparus dans l'OPR et produiront analyses et propositions qui devront intégrer le Livre blanc attendu à la fin de l'opération. C'est un moment d'une grande richesse en raison de la diversité des participants, de leur engagement et de l'enjeu.

Les personnels du ministère présents, inquiets quant à la volonté réelle de conduire l'opération à son terme et dans l'esprit initial, adressent à la ministre une lettre ouverte de « mise en garde »

Après La Londe : des rumeurs circulent au sujet d'un projet qui consisterait à confier à une personne extérieure la responsabilité de rédiger le « livre blanc » qui doit rendre compte de toute la démarche et des propositions d'actions formulées par les groupes. Il nous est rapidement confirmé que M. J.Michel LETERRIER sera ce rédacteur. S'ensuivent de multiples échanges avec la directrice, le chef de cabinet pour tenter de comprendre, de proposer des alternatives. En vain. Et les réunions du Conseil scientifique programmées seront régulièrement annulées jusqu'au 29/01/01 où les jeux sont faits.

Entre-temps, le comité de suivi aura obtenu de rédiger « un rapport d'étape » (tâche accomplie par F. LEPAGE en 8 jours, qui « devrait servir de base à la rédaction du livre blanc ».

La rédaction du livre blanc : le rédacteur ne prendra jamais contact avec les membres du comité de suivi, consultera à peine les contributions rassemblées à l'INJEP (27 cartons d'archives !) ; des personnes diverses n'ayant pas pris part à l'OPR seront sollicitées pour « écrire quelque chose » sans rapport avec l'hypothèse proposée ; la directrice elle-même écrira une bonne partie des chapitres consacrés aux « propositions pour l'avenir »...etc.

Fin mai 2001 : « Citoyens, chiche » sort à l'occasion d'une réunion de célébration de la loi de 1901 organisée à la Mutualité. La ministre devait en faire une présentation en précisant ses intentions ultérieures, mais assumant mal semble-t-il (témoignages de participants informés) ce document, elle se contentera de préciser « qu'on le trouvera dans les malles remises à l'entrée ». [...]

2.1.1. En amont : conversion et fidélité à la formule

Pour que l'OPR existe, il fallait en amont que des individus et organisations aient entretenu une certaine fidélité à la formule « éducation populaire » ou s'y soient convertis. Arrêtons-nous sur la trajectoire la plus de celui qui est probablement le plus influent des producteurs de discours sur l'« éducation populaire » des années 1990-2000, et le principal animateur de l'OPR, Franck Lepage.

Né dans les années 1950, issu d'une banlieue populaire parisienne, celui-ci est soumis à un fort désir soucieux de réussite scolaire. Il garde d'une enfance tenue à l'écart de la sociabilité populaire à la fois le goût de l'exercice intellectuel et la rancune à l'égard d'institutions scolaires encore très rigides. Avec la mention Très bien au baccalauréat, il connaît d'abord une année difficile à l'Institut d'études politiques de Paris puis se tourne, dans un contexte de fascination pour le maoïsme mais sans engagement partisan de sa part, vers les langues orientales. Miraculé scolaire, mais trop étranger à l'École pour y convertir professionnellement ses aptitudes, il débouche de manière assez classique sur les marges de l'encadrement scolaire – éducation nouvelle ou spécialisée, animation. Brièvement instituteur en classe de transition, il s'inscrit ensuite à l'Université expérimentale de Vincennes en animation, filière dans laquelle il investit une double vocation intellectuelle et politique :

« En 78, il y a une plaquette à Vincennes pour te dire que l'animation remet en cause toutes les institutions du capitalisme. Très bien : pendant trois ans je vais apprendre à faire la révolution, entre guillemets. »⁷¹⁵

Mais le reflux des prophéties populistes, en matière culturelle comme politique, se traduit chez lui par une conversion brutale à l'aspiration au statut d'artiste. Rejetant l'animation, il bifurque donc, toujours à Paris 8, vers les études théâtrales et crée sa compagnie.

« Pour que tout soit complet, il faut que tu comprennes que trois ans plus tard les années 80 déboulent, et j'ai presque envie de dire en une fraction de seconde, en tout cas en une année, il y a un retournement idéologique absolument colossal, dont je vais participer, je mettrai des années à comprendre ce qui se passe, qui est que la culture déboule avec un grand Q. Donc les années Lang... Et donc je décide... Alors je vais être animateur culturel dans un foyer de jeunes travailleurs, je vais aller au charbon, mais en fait je décide à la fin de mon diplôme d'animation, je découvre le théâtre à Vincennes, et je décide que le vrai révolutionnaire c'est pas l'animateur c'est l'acteur, c'est l'artiste... (...) Et donc ce qui se passe, le truc c'est que je me dis : putain je suis en train d'apprendre à aider les autres à s'exprimer, et moi je m'exprime quand ? C'est quoi cette posture d'animateur... Et donc comme je suis un peu un garçon des excès, je décide que l'animation c'est de la merde, et que c'est une posture mensongère, et que le vrai courage c'est de dire "je", etc., etc. Donc j'arrête complètement l'animation, je range le diplôme et je décide de plus jamais m'en servir, et je repars à

⁷¹⁵ Entretien avec Franck Lepage, le 28 mai 2009. Les citations suivantes en proviennent également.

zéro à Saint-Denis puisque entre-temps Vincennes a déménagé, je repars à zéro en première année de théâtre et je vais aller jusqu'au DEA, et peut-être la thèse mais je l'ai jamais commencée, et je vais, donc au début des années 80, je vais essayer de faire du théâtre, je vais devenir metteur en scène, je vais fonder ma compagnie. »

S'il entre dans le secteur JEP, c'est, dit-il, dans le seul but d'y réaliser les ambitions artistiques que sa marginalité à l'égard des dispositions et filières les plus légitimes l'empêchent de mettre en œuvre dans « la culture avec un grand Q ».

« En 85 j'ai compris que ça marcherait jamais pour moi, que la culture avec un grand Q ça passe par d'autres processus de légitimation et que ce sera pas moi là-dedans, et puis la nouvelle nana avec qui je suis à l'époque me dit arrête tes conneries, prends toi un peu au sérieux... Et en fait je ressors mon diplôme d'animation et je me dis faut que je prenne la direction d'un équipement culturel, comme je peux pas avoir un équipement culturel avec un grand Q, je peux avoir une MJC, avec un petit C. Et donc je vais tenter le concours de directeur de MJC pour des raisons absolument... pas politico-ce que tu veux, je veux dire pour des raisons basement personnelles, j'ai envie de continuer à faire du théâtre, de l'action culturelle comme ça me botte, enfin faut que j'ai un outil, donc je tente le concours de directeur de MJC une première fois je me fais jeter, parce qu'ils me repèrent comme cultureux alors qu'ils veulent du social, je me présente une deuxième fois en me déguisant en social, je suis pris... »

Mais la formation de directeur de MJC le confronte à l'impératif de gestion d'équipement et de développement des activités, aspect du métier le plus éloigné de ses aspirations à une légitimité à la fois culturelle et politique. Seul un hasard historique, la célébration du bicentenaire de la Révolution française, lui permet d'exploiter les compétences que supposent et alimentent ces aspirations, de contourner la position de directeur d'équipement et d'occuper directement une position d'intellectuel organique sinon inédite, du moins inattendue.

« Je vais passer deux ans à Rennes en formation de MJC je me fais chier comme un rat mort... Et où j'impose que mon stage porte sur la préparation du bicentenaire de la Révolution française. Les mecs refusent en disant : c'est quoi ces conneries ? Eux ils en sont... ce qui les intéresse c'est que tu prépares ton poste, que tu crées une régie de quartier, enfin bref... C'est la grande période des dispositifs, y a plein de thunes à se faire là-dedans, plein de postes à créer pour la fédération, et moi j'en ai à rien à braire de ça, et donc ils me menacent de pas être validé en fin de processus, mais je leur dis que, enfin bref je tiens bon, je vais me mettre à travailler pendant deux ans sur la préparation du bicentenaire, et là il va se passer quelque chose de complètement inattendu, c'est que un, je vais aller rechercher ma culture politique livresque façon science po, façon année de philo, sur la question de la citoyenneté, je suis quelqu'un qui en terminale était absolument fondu de Rousseau, je pouvais quasiment réciter son œuvre par cœur, Voltaire, Montesquieu... enfin toute la bande... Et donc je vais me refaire une culture politique à travers la redécouverte de la Révolution

française. En fait il me semble aujourd'hui que toute personne en France, tout citoyen devrait lire une histoire de la révolution française, c'est la matrice... et je prend une claque en lisant ça, en disant : mais qu'est-ce que je suis con mais comment ça se fait que j'ai pas compris tout ça plus tôt ? Et surtout je vais rencontrer tous les partis politiques pendant deux ans, je vais rencontrer tout ce qui va compter de forces vives politiques qui préparent le bicentenaire et je vais en décoder les enjeux, et quand le bicentenaire déboule, panique à bord, à la fédération des MJC au lieu de me nommer à Hazebrouck dans une MJC ils me font m'occuper du bicentenaire, et là je vais me retrouver au niveau national, représentant d'une fédération nationale, à papoter... d'entrée à me retrouver à l'Élysée, à me retrouver dans des trucs de folie, à la *garden party*, machin... à fréquenter des colloques et à comprendre comment marche un peu le processus colloque, le processus de recherche intellectuelle, je vais vraiment en bouffer pendant un an du... et puis la mission du bicentenaire, et je vais défendre une cinquantaine de labellisation pour une cinquantaine de MJC, et c'est la première fois depuis 1969, qui est la grande cassure de cette fédération par un ministre de droite, c'est la première fois que la FFMJC c'est-à-dire le centre fédéral sert de nouveau à quelque chose, n'est plus seulement un lieu de compatibilité-gestion-paie, mais un lieu de pédagogie où y a un gugusse qui instruit un dossier national, décroche des labellisations, des subventions, et donc ils vont me garder. Ils vont me garder sur une mission culture, alors que c'est plus du tout dans les pratiques de cette maison d'avoir des éducatifs comme on dit au centre fédéral, et je vais devenir... par la suite du plus grand des hasard je vais devenir Monsieur Culture. »

« Monsieur Culture » se heurte cependant à l'illégitimité, aux yeux des administrations culturelles *stricto sensu*, de la FFMJC. C'est le rappel à l'ordre que représente le dédain rencontré au ministère de la Culture qui va investir la formule « éducation populaire », sans doute disponible dans le lexique de la FFMJC mais suffisamment routinisée pour être passée relativement inaperçue jusqu'alors aux yeux de Franck Lepage, d'un enjeu symbolique et matériel.

« De là, quand je vais aller au ministère de la Culture avec mes mille sept-cents MJC sous le bras pour aller chercher des subventions, je vais me faire jeter. On va me dire : mais ici c'est la Culture, vous c'est pas ça, vous c'est la socioculture, cassez-vous de là, allez voir votre ministère de tutelle. Le ministère de tutelle me dit : nous on s'occupe pas de culture, Jeunesse et Sports, allez voir la Culture. Je dis : j'en viens. Et donc je vais découvrir, à peine ma mission commence, qu'il y a un *gap*, un trou noir, dans lequel sont des milliers et des milliers d'associations, qui sont qu'elles ne sont pas assez culturelles pour le ministère de la Culture et qu'elles sont trop culturelles pour la Jeunesse et les Sports. Et donc mes collègues me disent : mais Franck, faut que tu leur expliques que c'est parce qu'on fait de l'éducation populaire. Moi je leur dis : mais excusez-moi, je connais pas le terme à ce stade, je le découvre. (...) Tu comprends bien que moi par rapport à ma mission, aux institutions et notamment par rapport au ministère de la Culture, j'ai besoin d'arguments pour aller chercher du pognon... Tu comprends ? J'ai besoin de construire des argumentaires. J'ai besoin de convaincre le ministère que ce qu'on fait dans les MJC c'est valable... Je vais développer, je vais créer les collectifs

vidéo, théâtre, danse, livre et lecture... et donc à chaque fois j'essaie de convaincre le ministère que, par exemple, dans les MJC y a soixante-quatorze salles de cinéma arts et essais, enfin... par exemple quand ils lancent le programme des cafés musique moi je pense que c'est génial, qu'on va avoir plein de labels, on en a zéro. Pourtant il y a cinquante MJC qui sont des putains de lieux du rock comme à Évreux et tout ça, et rien à voir, circulez, le café-musique c'est autre chose ! Et donc je vais comprendre petit à petit la logique à l'œuvre dans le languisme triomphant on va dire, et donc je vais vivre cette exclusion et être obligé de la théoriser petit à petit. »

Ce n'est pas la littérature qui jalonne le second cycle de développement de la formule « éducation populaire » qui permettra de donner un sens efficace à celle-ci. D'abord concernant les crédits matériels et symboliques qu'il s'agit d'obtenir des deux ministères : ancrés dans un contexte où la scission entre culture et socioculturel était encore à venir, ou au moins trop récente pour paraître irréparable, ces écrits ne peuvent guère alimenter les demandes de certification et de financement.

« Et donc ce qui va se passer c'est que je vais devoir théoriser, rethéoriser complètement la question de l'éducation populaire, à partir de rien. c'est-à-dire que j'ai rien dans les pattes. Sauf quelques vagues conneries des années Cinquante qui me conviennent absolument pas.

- Mais t'avais lu les trucs classiques dans les formations, t'avais lu Cacérés, les *Cahiers de l'animation* ensuite...

- Oui, tous ces trucs-là, y compris *Pas à pas* la revue de la FFMJC, des trucs comme ça si tu veux, mais où on était vraiment sur le versant démocratisation culturelle, on était pas tellement sur le versant émancipation politique, et des trucs comme ça... »

Quant aux aspirations politiques et culturelles, elles ne sont pas davantage satisfaites, même si Lepage évoque des articles de *Pas à pas* qui rappellent la fonction politique des MJC lorsque celles-ci sont conçues avant tout comme des foyers de débats et d'initiation aux procédures civiques. Du côté du champ intellectuel *stricto sensu*, rien de plus à attendre : la position d'intellectuel spécifique à la fois au fait des travaux savants sur le travail social et ayant une connaissance pratique des dispositifs à l'œuvre paraît vacante, du moins dans une version radicalisée et prophétique – presque jamais Lepage n'évoque Geneviève Poujol.

« Parce que je commence à en avoir plein de dos des colloques où les gens interviennent vingt minutes et ensuite se cassent. Genre voilà : Vincent de Gaulejac, François Dubet, ou je sais pas, voilà ce qu'il faut faire, tac-tac-tac, bon d'accord. Toi tu restes comme un con avec une analyse sociologique qui te sert à rien en tant que directeur d'équipement, sur le terrain, dans ton quartier pourri. (...) J'ai compris un truc assez rapidement, c'est qu'il y a une coupure totale entre le monde de la pensée et le monde du travail social. Je le découvre de deux façons. Premièrement je m'aperçois qu'aucun directeur de MJC ne lit le moindre bouquin un peu sérieux sur la question sociale. Par exemple ils font tous de l'insertion en pleurnichant que ça marche pas, y en a pas un qui

a lu le bouquin de Bernard Eme⁷¹⁶ ou Simon Wuhl⁷¹⁷ sur la perversion des dispositifs d'insertion. Donc ils n'utilisent pas ces armes-là parce qu'ils ne lisent pas, parce que le soir ils ont autre chose à faire que de lire des bouquins, etc., donc y a une non-utilisation radicale... (...) Et donc, d'autre part, je découvre que les intellectuels ne connaissent rien, mais ce qui s'appelle rien, au monde du travail social. J'ai publié un article dans la revue *Lignes* qu'est une revue très, très parisienne, intello, gauchiste et tout ça, très chicos... Et Daniel Bensaïd m'appelle et me dit : (*imite l'accent toulousain*) « putain, j'ai trouvé super intéressant ton article, c'est incroyable », où j'explique un peu comment fonctionnent les « projets J » et ces conneries-là, les dispositifs de Jeunesse et Sports, et comment on cadre le peuple dans des dispositifs, et Bensaïd qui est quand même un des patrons de la LCR m'appelle en me disant : « putain c'est super intéressant je savais pas ». Et je dis : non, vous savez pas. Vous savez pas du tout, vous savez rien du tout, vous savez pas ce que c'est qu'un défi jeunes, vous savez pas ce que c'est qu'un dossier de subvention, vous savez pas comment la domination fonctionne à la base, quoi. Et donc mon obsession va devenir, pendant dix ans à la fédé, de faire se rejoindre les acteurs du travail social et les acteurs intellectuels. Et donc c'est pour ça que je vais me mettre à multiplier les colloques, les séminaires, les machins, pour faire se rencontrer les deux. »

L'OPR et ses antécédents immédiats consistera cependant moins en une rencontre entre des intellectuels reconnus et des acteurs associatifs s'ignorant jusqu'alors mutuellement qu'en une alliance mouvante entre des agents dont le trait commun est leur position marginale dans plusieurs univers. C'est le cas de Luc Carton, philosophe et économiste belge à qui Lepage, qui l'a rencontré lors d'un colloque, propose d'animer un séminaire intensif avec des directeurs de MJC, en marge de la fédération. Luc Carton, né en 1954, est issu de la bourgeoisie catholique de profession judiciaire : son grand-père a été plusieurs fois ministre dans l'entre-deux-guerres et son père, dernier d'une grande fratrie, était avocat ; mais celui-ci décède jeune, laissant une famille sans ressource. À dix-sept ans, Luc Carton doit donc travailler à l'usine tout en poursuivant ses études ; il anime le patronage catholique d'un quartier populaire de Bruxelles, ce qui le conduit à adhérer au Parti communiste. Son expérience d'animateur lui permet de travailler dans des projets de développement urbain à Bruxelles, puis rural au Niger. Dans les années 1980 et 1990, il mène des recherches à la Fondation Travail-Université qui entend tisser des liens entre mouvements ouvrier et monde académique ; il s'y spécialise en évaluation des politiques publiques⁷¹⁸. Au milieu des années 1990, il fait figure d'intellectuel organique sans organisation précise, philosophe et économiste sans ancrage universitaire *stricto sensu* et marginal sécant de plusieurs systèmes d'action (catholique social, communiste, laïque, écologiste).

Luc Carton anime donc, à l'invitation de Franck Lepage, des séminaires auprès de directeurs de

⁷¹⁶ Auteur avec Jean-Louis LAVILLE de *Les petits boulots en questions*, Paris, Syros/Alternatives, 1998.

⁷¹⁷ Auteur d'*Insertion : Les politiques en crise*, Paris, Presses universitaires de France, 1996.

⁷¹⁸ Par la suite Luc Carton est conseiller politique d'Écolo (1999-2003) puis est nommé à inspecteur de la direction générale de la Culture du ministère de la communauté française. (Entretien, 12 juillet 2007.)

MJC, durant lesquels il promeut une lecture (auto)critique de l'animation socioculturelle et une définition de l'éducation populaire comme volet culturel de la transformation sociale⁷¹⁹. À ces séminaires participe aussi Denise Barriolade, inspectrice Jeunesse et Sports que caractérise sa fidélité à la notion d'éducation populaire dans un environnement devenu indifférent voire hostile (*cf* encadré). Les ressources intellectuelles de Carton et l'ancrage administratif de Denise Barriolade vont permettre de transposer les hypothèses développées lors de ce séminaire au niveau du MJS. Remarquons que d'autres individus aux trajectoires somme toute comparables vont être impliqués à un moment ou un autre dans l'opération. Il serait possible mais fastidieux de détailler au cas par cas les tensions constitutives de leur trajectoire. Le point commun à tous ces individus est ce que la sociologie des organisations aurait appelé leur position de marginaux sécants, à cheval entre deux organisations ou éléments de socialisation : Franck Lepage entre un statut de salarié de la FFMJC et ses aspirations et dispositions d'intellectuel critique ; Luc Carton à cheval entre mouvement ouvrier et recherche et entre différentes socialisations politiques ; Denise Barriolade entre son appartenance au corps d'encadrement du MJS et son attachement à une catégorie qui y est devenue indéfendable ; Jean-Luc Galmiche⁷²⁰, qui collabore avec celle-ci à l'organisation de l'OPR, entre fidélité à l'esprit des stages de réalisation du MJS et carrière artistique individuelle⁷²¹ ; et l'on pourrait ainsi multiplier, parmi les soutiens de l'OPR, les exemples de marginaux sécants, d'habitus clivés ou d'agents multipositionnés. Mais qu'en déduire ? Il

⁷¹⁹ Voir notamment « Éducation populaire ou animation socioculturelle ? », *La Lettre de la FFMJC*, n° 8, 1996.

⁷²⁰ Fils d'un instituteur devenu Professeur d'enseignement général de collège, Jean-Luc Galmiche découvre les stages de réalisation théâtre du MJS à l'École normale au milieu des années 1970. Instituteur, il aspire très tôt à devenir conseiller technique et pédagogique en art dramatique, mais entre parallèlement dans la compagnie du mime Marcel Marceau, dont il restera un proche collaborateur. Il va effectivement devenir CEPJ et notamment assurer une mission théâtre au MJS. Après l'échec de l'OPR il devient professeur de conservatoire. (Entretien du 3 juin 2009.)

⁷²¹ À l'instar de Robin Renucci. Il faudrait – mais la compétence en histoire du théâtre nous fait un peu défaut – enrichir la littérature récente sur le théâtre politique en incluant la tradition de l'éducation populaire et du théâtre amateur, qu'elles tendent à négliger (voir Olivier NEVEUX, *Théâtres en lutte : le théâtre militant en France des années 1960 à aujourd'hui*, Paris, La Découverte, 2007 et Bérénice HAMIDI-KIM, *Les cités du « théâtre politique » en France de 1989 à 2007 : archéologie et avatars d'une notion idéologique, esthétique et institutionnelle*, thèse de doctorat (lettres et arts), Université Lyon 2-Lumière, 2007). La présente enquête permet d'identifier une forte proportion d'individus passés au moins pour un temps par une carrière dramatique, et parmi ceux-ci une grande variété de références et de pratiques. En première analyse, un axe semble opposer une conception du lien éducation populaire-théâtre réduit aux débats entre spectateurs, dont la docilité en tant que public semble ainsi garanti (analyse de Jean-Louis Fabiani sur les débats des CEMEA à Avignon dans *L'Éducation populaire et le théâtre*, *op. cit.*) et le théâtre-forum où la fonction des comédiens professionnels est d'enclencher et réguler la participation du public (Yves Guerre, Fabienne Bruegel). Entre ces deux extrêmes, on trouve encore un théâtre expressément didactique empressé à se dénier comme théâtre et se posant comme format à imiter (les conférences gesticulées initiées par Lepage) ; ou bien, plus légitimiste intellectuellement et artistiquement, les expériences de Gérard Noiriel se réclamant de Brecht et Vilar (voir *Histoire, théâtre et politique*, Marseille, Agone, 2009) ; et encore la perpétuation du modèle des stages de réalisation associant amateurs et professionnels (Jean-Luc Galmiche, Robin Renucci).

est possible et même probable que de telles dispositions favorisent et expliquent le soutien à une entreprise qui a précisément pour fin de modifier considérablement les frontières entre catégories d'intervention publique. Mais il faudrait pour le montrer procéder de façon plus systématique : le caractère composite des habitus est en effet plus probablement la norme statistique que l'exception⁷²², surtout parmi des intermédiaires culturels où se croisent souvent petite-bourgeoisie nouvelle en ascension et bourgeoisie en mal de reproduction. Il aurait fallu, sur une vaste population de dirigeants associatifs de l'ensemble du secteur JEP, ou bien sur une seule organisation, comparer systématiquement les dispositions des individus favorables ou au contraire rétifs à une opération comme l'OPR ; à défaut, gardons en mémoire, en amont de l'OPR à proprement parler, la rencontre d'un converti à l'éducation populaire (Lepage), d'une conservatrice (au sens patrimonial et non politique, Denise Barriolade) et d'un importateur (Luc Carton).

2.1.2. Comment l'impératif délibératif vint au ministère

Si l'on considère maintenant les conditions d'émergence de l'entreprise politico-administrative que représente l'OPR, deux propriétés apparaissent remarquables. Tout d'abord l'origine étatique : on montrera que celle-ci ne fait pas nécessairement de cette opération participative le simulacre démocratique d'une ratification, mais relève bien plutôt d'un « coup » joué par des acteurs dominés afin de bousculer une configuration défavorable. Ensuite, le fait que l'OPR se présente comme une tentative de Réforme : cette dimension implique une mise en scène complexe des origines que se donne la mobilisation, entre rénovation et retour aux sources, entre importation d'un modèle étranger et appropriation d'une filiation nationale.

2.1.2.1. Une initiative étatique paradoxale

Lorsqu'on analyse la genèse des dispositifs délibératifs en termes stratégiques, on est rapidement confronté à deux modèles opposés. D'un côté les dispositifs mis en œuvre par l'État (et/ou une entreprise publique), toujours suspects de ne servir qu'à recouvrir d'un vernis délibératif des projets déjà bien ficelés par des initiateurs en position dominante, en discréditant leurs adversaires au nom de la démocratie : c'est ce que montre Cécile Blatrix à propos des débats organisés autour des projets de lignes à grande vitesse, tout en mettant en lumière l'ouverture à de nouveaux répertoires d'action dont se saisissent les opposants⁷²³. Autre possibilité : des dispositifs émanant d'acteurs civils et visant à contester à l'État ou aux élus le monopole de la production et de l'interprétation de la *vox populi* : en amont de la vague « participative » actuelle, un exemple classique est celui de l'usage des sondages

⁷²² Cf Bernard LAHIRE, *L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

⁷²³ Cécile BLATRIX, « Devoir débattre. Les effets de l'institutionnalisation de la participation sur les formes de l'action collective », *Politix*, n°57, 2002, p. 79-102.

d'opinion par les journalistes politiques, qui y trouvent le support technique nécessaire à revendiquer une légitimité démocratique concurrente de celle des seuls hommes politiques oints par le suffrage universel⁷²⁴.

Bien qu'elle relaie des séminaires organisés dans le cadre associatif, l'OPR émane du ministère : elle pourrait donc être assimilée au premier modèle, ce que ne manquent pas de faire certains adversaires de l'opération – notamment des représentants des grandes associations de Jeunesse et d'Éducation populaire, jouant sur le thème classique du manque de pouvoir et de reconnaissance de la société civile française face à un État éternellement qualifié de « jacobin ». Mais on peut se demander à quel titre le MJS, promoteur de l'OPR, peut bien être en position « dominante ». Même en supposant que le MJS aurait voulu formuler une doctrine en matière d'éducation populaire et chercher à l'imposer sous le couvert d'une délibération démocratique, en eût-il été capable ? Il est en réalité difficile de ne pas penser que Marie-Georges Buffet fait de nécessité vertu démocratique, lorsqu'elle écrit en préface du livre blanc de 2002 :

« Ce n'est pas un livre blanc comme les autres. On n'y trouve pas d'avis autorisés ni de positions consensuelles ou arrêtées, voire même de plate-forme programmatique. (...) L'administration du ministère s'est impliquée mais elle a su aussi se faire discrète ; elle a écouté les propos des personnalités réunies au sein d'un conseil scientifique, étudié les comptes-rendus des colloques et rencontres qui s'organisaient un peu partout. En voici le résultat. »

J'aurais pu commander un rapport d'experts, m'en tenir aux avis du conseil scientifique. J'aurais même pu arrêter définitivement les propositions à mettre en avant.

Certains m'ont reproché de en pas apporter tout de suite des réponses.

J'ai choisi au contraire de lancer un débat collectif, une OPR (...)

Le livre blanc ne fixe pas une doctrine, il ne donne même pas une définition unique de l'éducation populaire. »⁷²⁵

En effet, les politiques en matière de jeunesse et d'éducation populaire sont très largement l'œuvre des associations – même si celles-ci (c'est un thème récurrent dans l'OPR) ont perdu beaucoup de leur autonomie avec la décentralisation, au profit des collectivités locales qui sont leur principal interlocuteur et bailleur de fonds. L'État ne joue qu'un rôle de financement et de contrôle, généralement via des structures cogérées (FONJEP, CNEPJ...) La catégorie d'« éducation populaire » et les services et personnels qui y sont attachés, sont en outre marginaux par rapport à la « jeunesse » ; la direction de la Jeunesse et de l'Éducation populaire l'est par rapport à celle des sports ; le MJS dans son ensemble est un petit ministère dans le gouvernement ; et, pour aller au bout de la représentation indigène de la

⁷²⁴ Cf entre autres Patrick CHAMPAGNE, « Le cercle politique. Usages sociaux des sondages et nouvel espace politique », *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, n° 71-72, mars 1988, p. 71-97.

⁷²⁵ Marie-Georges BUFFET, p. 7-9 in Jean-Michel Leterrier, *Citoyens, chiche !, op. cit.*

faiblesse institutionnelle de l'éducation populaire, l'État central est-lui même en recul constant face à la toute-puissance du « marché » mondialisé et au pouvoir grandissant des collectivités locales.

À la faiblesse de l'éducation populaire parmi les catégories d'action publique et donc au désenchantement des acteurs administratifs qui lui sont attachés correspond la situation de la ministre dans le champ politique en général et dans le gouvernement de la Gauche plurielle en particulier : il s'agit, pour Marie-Georges Buffet, d'exister dans un ministère dominé, au sein d'un gouvernement Jospin où la spécificité communiste en particulier sera, cinq ans durant, difficile à faire valoir.

Il y a donc une homologie de position entre des acteurs dominés : ministre communiste au sein du gouvernement Jospin, ministère « mineur » dans tout gouvernement, administration dominée au sein du ministère, professionnels-militants en position également marginale et précaire comme on l'a suggéré – sans pouvoir il est vrai le prouver de manière systématique. L'OPR, initiative ministérielle, relève donc bien, paradoxalement, d'une analyse en termes de « coup » démocratique destiné à modifier la balance des pouvoirs dans différents espaces : du PCF par rapport à son allié socialiste, des défenseurs de l'éducation populaire par rapport à la seule jeunesse, de la jeunesse par rapport au sport, du ministère par rapport aux collectivités locales, de militants dominés face aux directions des grandes fédérations...

Cette origine ambivalente de l'OPR permet de mieux comprendre sa dénomination même. Le choix de lancer une « offre publique de réflexion » à propos d'une « hypothèse » correspond à la volonté affichée d'éviter deux écueils, deux simulacres de délibération démocratique. D'un côté le débat portant, à armes inévitablement inégales, sur un projet déjà ficelé qu'il s'agit de ratifier « démocratiquement » pour discréditer toute opposition à venir : c'est le cas analysé par Cécile Blatrix, ou évoqué à plusieurs reprises dans les entretiens, notamment en matière de politiques locales, sous l'étiquette ici péjorative de « gouvernance ». De l'autre, la vague « consultation » portant sur un thème vague, et autorisant les décideurs à retenir les propos recueillis de manière discrétionnaire – ou à ne rien retenir du tout : interrogés en 2006-2007, les animateurs de l'OPR-OCR raillent volontiers la campagne dite « participative » de Ségolène Royal, au point de préférer d'autres adjectifs :

« [L'intuition] est un peu celle de la démocratie continue, hein, de la démocratie approfondie, qui devient dans des versions plus abâtardies, une démocratie participative, pour ne pas tomber de ségolèneries en ségolèneries, dans des grimaces : « exprimez-vous, il en restera toujours quelque chose. » (...) En fait Ségolène à mon avis part de la même intuition. À savoir : les pouvoirs publics légitimement élus ne disposent pas de la capacité de définir les conditions de formation du bien commun uniquement à partir de leur élection. Dès lors, ils doivent donc entretenir un dialogue approfondi avec la population pour parvenir à définir chemin faisant ce qu'est le bien commun, enfin ce que devrait être une politique publique. Ça, ça me paraît être... Enfin je ne sais pas si elle est capable de le dire comme ça, mais ça me paraît être au fondement de son intuition. Mais évidemment, elle massacre son intuition parce qu'elle le transfère comme on fait dans le champ politique en disant : « parlez, il en restera toujours quelque chose. Faites-moi des propositions sur mon

blog et j'en fais un programme. » C'est aberrant. Ça dévoie complètement le sujet. (...) Le pauvre Habermas, ou le pauvre Honneth, seraient bien déconfit de découvrir les ségolèneries, c'est-à-dire la déconstruction politique du thème de la délibération publique. C'est vraiment pire que bien, comme on dit chez nous. »⁷²⁶

Entre la ratification formelle et la tribune faussement libre, entre le nom de « gouvernance » et l'adjectif « participatif » abâtardi par sa routinisation politique, l'idée d'« hypothèse » est censée garantir la construction progressive d'une opinion informée. Cette représentation est évidemment très intellectualiste : les signes de hauteur théorique du discours de Carton, relayé par les autres animateurs de l'OPR, constituent dans le débat une source de légitimation, face à des discours concurrents sur l'éducation populaire, toujours accusés de se complaire dans la « célébration » routinière.

2.1.2.2. *Entre retour aux sources et importation*

Mais l'étude des conditions structurelles de possibilité d'une opération comme l'OPR n'épuise pas la question de sa généalogie : s'agissant d'une tentative d'imposer une définition d'une catégorie aussi floue que l'« éducation populaire », la question des modèles inspirant l'OPR et/ou la justifiant dans les discours est essentielle. Pour user (librement) de l'analogie religieuse de la Réforme, il s'agit de s'attaquer, plus ou moins frontalement, à une Église (ensemble des grandes fédérations associatives) suspecte de simonie, commercialisation de biens religieux, c'est-à-dire *mutatis mutandis* de compromission avec une logique mercantile (les associations devenues des entreprises de services), et de nicolaïsme, c'est-à-dire de tolérance interne envers une forme de dépravation officiellement combattue – le mépris supposé, dans le monde du travail associatif, de la « démocratie » et de « l'humanisme » jouant ici le rôle de la licence morale dans le clergé⁷²⁷. Les modèles positifs de cette entreprise peuvent se situer du côté de sectes autonomes ayant su retrouver la pureté originelle : pour disputer aux acteurs dominants du secteur Jeunesse et Éducation populaire la légitimité à user ce terme (ceux qui « disent faire de l'éducation populaire mais n'en font pas/plus », mais bien du « loisir » ou de « l'insertion »), les associations étrangères à ce secteur (celles qui « font de l'éducation populaire sans le savoir ») sont souvent évoquées par les promoteurs de l'OPR. Mais deux autres modèles peuvent être invoqués. L'un étranger : la pureté des intentions originelles, la volonté de transformation sociale, aurait été conservée ailleurs qu'en France – ici, en Belgique francophone. L'autre historique : il s'agirait de revenir, sinon aux sources, du moins à une filiation oubliée de l'éducation populaire – ici, celle du mouvement ouvrier, dont la tradition historiographique représentée notamment par Geneviève Pujol a

⁷²⁶ Entretien avec Luc Carton, 12 juillet 2007.

⁷²⁷ Se superposent donc une critique de l'action des associations, qui serait devenue politiquement insignifiante voire servile, et une dénonciation de leurs mœurs internes : ce double reproche est aussi celui d'un « livre noir » qui s'appuie explicitement sur les travaux de membres de l'OPR (Marion PEYRE (dir.), *Le livre noir de l'animation socioculturelle*, Paris, L'Harmattan, 2006.)

souligné la marginalité.

Référence étrangère, tout d'abord. Luc Carton explicite *a posteriori* sa volonté de transférer l'exemple de la communauté francophone de Belgique à la France :

« Moi j'avais déjà le texte de loi tout près, hein. Je voulais exporter la Belgique francophone sur la France... et il est difficile de faire mieux comme décret, hein. Le décret de 76 : celui de 2003 m'intéresse moins, il est beaucoup plus technocratique. Mais celui de 76, il tient en quelques lignes. C'est prodigieux, effectivement. »⁷²⁸

Intrication forte entre État et société civile, coexistence de forces religieuses, politiques et communautaires définissant la pilariation : Luc Carton insiste sur la spécificité des institutions et de la culture politique belges, laquelle rend possible ce texte juridique « prodigieux », le décret royal du 8 avril 1976 qui fixe en communauté francophone les « conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socioculturelle des travailleurs ». À côté de dispositions techniques, l'arrêté conditionne cet agrément, et les subventions qui en découlent, au fait d'aider des adultes à :

« a) une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; b) Des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; c) Des attitudes de responsabilité et de *participation active* à la vie sociale, économique, culturelle et politique »⁷²⁹

Luc Carton voit dans ce soutien public à la critique sociale un modèle à défendre en Belgique et à exporter en France. Certes, 1976 était un mauvais moment pour que « la puissance publique reconna[isse] qu'il est d'intérêt public de financer la critique sociale, culturelle et politique de la société », puisque

« ... c'est justement le moment où toutes les conditions sociétales de la social-démocratie basculent. (...) Et donc le décret est très libertaire, mais les conditions dans lequel il va se déployer ne sont pas libertaires du tout. Et donc effectivement, on observera une extinction progressive des dynamiques d'éducation populaire dans l'éducation permanente, l'instrumentalisation et une dérive, enfin une évolution, pour ne pas émettre de jugement de valeur, de l'éducation permanente vers les politiques d'intégration, de cohésion, d'insertion, enfin bref vous connaissez le langage, avant que ça ne devienne même l'état social actif, l'activation des allocataires et tout ça... Bref un long tunnel. Long tunnel au bout duquel en Belgique, là j'en termine avec le contexte, ben le tunnel est tellement long et l'éducation permanente ressemble si peu à l'éducation populaire que effectivement, en 2003, enfin dans les années qui précèdent 2003 puis en 2003, naît un nouveau décret. Et

⁷²⁸ Entretien avec Luc Carton, déjà cité.

⁷²⁹ Chap. I^{er}, article 2, souligné par nous. Autre originalité de ce décret : il permet à une organisation d'éducation permanente d'accéder à des subventions supplémentaires au titre de la « promotion socioculturelle des travailleurs », à condition de « s'adresser et s'adapter par priorité au public du milieu populaire en réalisant son action au départ de *l'analyse avec ses membres de leurs conditions de vie et des facteurs déterminant plus particulièrement leur situation* » (souligné par nous). Le caractère populaire du public visé est même officiellement défini par le fait d'atteindre au moins 80% de travailleurs salariés, appointés ou agents des services publics, et dépourvus de diplôme universitaire (chap. II, article 10).

donc ça c'est quelque chose de très intéressant sur votre problématique, parce qu'on a quelques longueurs d'avance en quelque sorte sur le contexte français : naît un nouveau décret qui confirme celui de 1976 mais le précise. »⁷³⁰

Le décret de 2003 ouvre un processus de ré-agrément pour les associations, au cours duquel celles-ci sont censées apporter la preuve de leur conformité aux exigences posées par le décret de 76, réitérées et précisées (d'une manière qu'il est inutile de détailler ici) ; Luc Carton, au moment de l'entretien, s'occupe précisément de ce processus au service général d'inspection de la culture de la communauté française de Belgique.

Référence historique ensuite. Ce modèle apparaît surtout dans le rapport d'étape de Franck Lepage, dont le chapitre IV opère un tri dans la légende de l'éducation populaire telle qu'elle a été produite durant les années 1960 et critiquée dans les années 1970 et 1980 (*cf supra*). Au courant laïque, les tenants de l'OPR reprochent de rester attachés à une réduction de la formation des citoyens à la diffusion de savoirs, alors même que « ce qu'on appelle le capitalisme informationnel ou culturel, rend les savoirs surabondants, sans modification de la structure sociale. »⁷³¹ À l'inverse, le mouvement ouvrier définissait implicitement l'éducation populaire comme sa « dimension culturelle », c'est-à-dire l'ensemble des échanges symboliques nécessaires à la constitution des syndicats, partis et mutuelles ouvriers. C'est ce courant ouvrier, décrit comme injustement occulté, qui a la faveur des promoteurs de l'OPR, en accord avec les trajectoires militantes de la plupart de ceux-ci.

Pourtant, au contraire de « l'hypothèse » originelle, ces deux modèles, étranger et historique, ne sont invoqués que tardivement : il est significatif que la revendication d'une origine « ouvrière » et celle d'une inspiration belge n'apparaissent pas dans les rencontres de la Sorbonne en novembre 1998 mais se voient consacrer chacune un chapitre du rapport d'étapes, en janvier 2001⁷³². La lacune, dans le cas de la filiation historique, est délibérée : il s'agissait dans un premier temps de contourner les définitions de l'éducation populaire par l'histoire, systématiques et même exclusives lors qu'il s'agit de poser la question liminaire « qu'est-ce que l'éducation populaire ? », qui auraient inévitablement fait la part belle aux acteurs historiques du secteur Jeunesse et Éducation populaire.

« Après avoir dépassé la question de l'Histoire de manière stratégique, le travail proposé à la Sorbonne était bien engagé. Un retour sur l'Histoire devient désormais possible et souhaitable : il permettra de rendre visibles et lisibles les liens de cette hypothèse avec un “ courant ” très ancien mais minoritaire. Cette histoire moins connue, et jusqu'alors peu revendiquée, voire stigmatisée, reste à écrire. »⁷³³

Quant à l'origine belge, le fait de ne pas la mettre en avant d'emblée peut s'expliquer par

⁷³⁰ Entretien avec Luc Carton, déjà cité.

⁷³¹ Franck Lepage, *Le travail de la culture dans la transformation sociale*, *op. cit.*, p. 35.

⁷³² *Ibid.*, chap. IV et VII.

⁷³³ *Ibid.*, p. 34

l'inachèvement, avant 2003, du processus de réécriture du décret de 1976 évoqué par Luc Carton : pour celui-ci, la communauté francophone de Belgique était « en avance », mais non arrivée à un point où l'esprit du décret originel aurait été à nouveau respecté. Mais plus profondément, le fait de ne pas évoquer directement un modèle étranger a sans doute aussi ses avantages : là où le silence sur la filiation historique permet de contourner la légitimation historique dont jouissent les grandes fédérations associatives, celui sur le modèle belge évite de faire entrer l'OPR dans un débat sur les mérites respectifs de modèles étrangers et plus spécifiquement de dispositifs participatifs dont l'adoption trop enthousiaste apparaît comme un leurre formel – *cf* à nouveau la méfiance manifestée par les promoteurs de l'OPR à l'égard de ce qui leur apparaît comme des simulacres de consultation. Enfin et surtout, une fois conjugués, l'imprécision même du cadrage historique et national de l'hypothèse, laquelle pourrait concerner n'importe quel pays occidental, donne à celle-ci une apparence d'autorité théorique (car décontextualisée) que les promoteurs de l'OPR opposent à la légitimation de leurs adversaires par le « terrain », le « concret » et la défense d'une histoire prestigieuse. Pour revenir à l'analogie religieuse, on retrouve ici l'opposition classique entre la virtuosité intellectualiste réformiste et la défense des tâches pastorales quotidiennes.

2.1.3. Les conditions d'un échec

On a identifié deux grandes conditions de possibilité de la définition délibérative de l'éducation populaire qu'entend promouvoir l'OPR : d'une part la convergence d'acteurs associatifs, administratifs et politiques dominés dans leurs espaces respectifs et disposés à jouer un « coup » démocratique inattendu ; d'autre part la rencontre, *via* ces acteurs, de deux sources d'inspiration, l'une étrangère et l'autre historique. Mais, s'agissant d'une opération avortée, les conditions de l'échec final de l'OPR nous en apprennent autant que celles qui ont permis sa mise en œuvre. Quelles que soient les conditions exactes et les motivations de la décision de M.-G. Buffet, il ne fait guère de doute que l'OPR a été « lâchée » par le cabinet de celle-ci. D'après plusieurs acteurs interrogés, cet abandon aurait sa source dans une demande du cabinet du Premier ministre, soucieux de préserver les réseaux favorables aux socialistes en ordre de bataille à l'approche des élections de 2002 et de mettre un coup d'arrêt à une entreprise qui, d'entrée de jeu, entendait donner à l'éducation populaire une portée beaucoup plus large que celle d'une politique sectorielle. Quoiqu'il en soit, l'absence de soutien et même l'hostilité de nombreux dirigeants des fédérations dont la légitimité à se revendiquer de l'éducation populaire est mise en cause n'est pas sans influence sur cet abandon. Or c'est précisément le statut ambigu de l'OPR qui peut être mobilisé pour critiquer ou minimiser celle-ci : l'investissement de l'administration centrale dans une délibération est aisément perçu, au pire comme une hypocrisie (l'État ne peut pas organiser sa propre critique), au mieux comme une illusion (l'espoir d'« infiltrer » le ministère pour déborder la

ministre sur sa gauche est illusoire).

On observe ainsi, de la part des directions des grandes associations, dépositaires traditionnels de la catégorie d'éducation populaire, une réticence certaine à l'égard de l'OPR. La méfiance des grandes fédérations, attestée par tous les acteurs interrogés, se traduit notamment par le peu de suivi accordé à l'initiative ministérielle dans les publications associatives nationales. Ainsi *les Idées en mouvement*, mensuel de la Ligue de l'enseignement, se contentent d'accorder une page à Jean-François Chosson (administrateur de Peuple et Culture) à l'occasion des rencontres de la Sorbonne⁷³⁴ ; l'OPR qui succède à celles-ci n'est promue que par un bref encadré⁷³⁵ – lui-même coincé dans une série d'articles manifestant la relative défiance de la Ligue envers la ministre⁷³⁶.

Lorsque les porte-parole des principales fédérations ne peuvent éviter de répondre à l'invitation du MJS, ils le font souvent d'une manière qui, sans enfreindre les convenances unanimistes en vigueur dans le milieu associatif, ne laisse pas de manifester leur distance. Ainsi, lors des rencontres de la Sorbonne de 1998, la voix des grandes fédérations est surtout portée, en ouverture, par Jean-Louis Delajot⁷³⁷, président CNAJEP, qui s'emploie comme on l'a dit à minimiser l'initiative du ministère en la présentant d'emblée comme la suite d'un colloque organisé par le CNAJEP et le FONJEP en décembre 1990⁷³⁸, depuis lequel les « membres du CNAJEP ont travaillé, plus ou moins efficacement plus ou moins vivement, plus ou moins opportunément, mais, en tout état de cause, *en essayant d'être concret* » (c'est nous qui soulignons). Ce caractère « concret » s'oppose implicitement à la généralité et à l'abstraction perçue dans le discours des promoteurs de l'OPR⁷³⁹. Au reproche de n'invoquer que des valeurs générales et

⁷³⁴ Jean-François CHOSSON, « L'éducation populaire, une ambition toujours actuelle », *Les Idées en mouvement*, n°63, novembre 1998, p. 11.

⁷³⁵ « Du nouveau pour l'éducation populaire », *Les Idées en mouvement*, n° 75, décembre 1999, p. 3.

⁷³⁶ Richard NÉPLAZ (président de la Fédération des œuvres laïques de Haute-Savoie), « Léo Lagrange, réveille-toi, ils sont devenus fous ! Lettre ouverte à Madame la Ministre de la jeunesse et des sports », *Les Idées en mouvement*, n°73, octobre 1999, p. 3 (également paru dans *Politis, le magazine*, n°29, février-mars 2000, p. 31) ; réponse de M.-G. BUFFET en novembre 1999, p. 3 ; « Fiscalité associative : quelques règles », *Les Idées en mouvement*, n°75, décembre 1999, p. 3. Les reproches de Richard Néplaz portent sur la fiscalité associative, la loi sur le sport, l'application de la loi Sapin aux centres de vacances, ainsi que sur des « initiatives maladroites, des propos pas toujours maîtrisés [qui] ont pu donner l'impression que nous défendions des structures, voire des privilèges, des avantages acquis » : sans renvoyer nécessairement à l'OPR, qui n'est pas citée (au contraire des « flonflons sans lendemain des assises nationales de la vie associative »), ces propos s'interprètent comme un refus de voir contester par l'État la légitimité de l'activité de « l'ensemble du mouvement associatif ».

⁷³⁷ « L'éducation populaire aujourd'hui », in *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*, *op. cit.*, p. 17-20.

⁷³⁸ CNAJEP et FONJEP, *Education populaire, nostalgie ou réalité ?*, *op. cit.*

⁷³⁹ Dans son spectacle, déjà évoqué au 1^{er} chapitre et que nous étudierons de nouveau plus loin, Franck Lepage ironise sur le caractère systématique de l'opposition entre la « tour d'ivoire » de l'intellectuel organique qu'il était et les « mains dans le cambouis » des responsables d'équipements : « mon bureau était dans une grande tour en ivoire. Et eux, ils étaient à "la

consensuelles (« Mon message peut paraître convenu et mon discours, éculé »), Delajot oppose une série de difficultés *concrètement* vécue par les associations, imputées (*via* une série d'antiphrases ironiques : « personne aujourd'hui n'oserait prétendre... », « il ne viendra à l'idée de personne... », « ce serait sans doute une outrance verbale... », « ce serait un abus d'imagination », « je pense que personne, dans cette salle, n'envisage le pire ») aux défaillances de l'État, accusé de déléguer aux associations des tâches toujours plus nombreuses sans les protéger de l'emprise d'une logique mercantile. Ayant ainsi renvoyé l'État à ses contradictions, le président du CNAJEP peut affirmer l'ouverture de celui-ci au débat démocratique et à la révision de tout dans l'éducation populaire – jusqu'aux structures, « *pour peu que l'on ne perde pas de vue les fondamentaux* » (souligné par nous).

Moins obligé à un discours faussement consensuel, Alain Sauvreneau⁷⁴⁰, par sa propre position (membre du conseil exécutif du CNAJEP, il est surtout secrétaire général de la Fédération Léo Lagrange, émanation historique des Jeunesses socialistes) comme par celle de son intervention (simple communication et non propos inaugural), peut réfuter en bloc toutes les accusations de « péché originel » formulées à l'encontre des fédérations : les associations n'ont que le tort de déplaire à des administrations rigides, aux « marchands » et au fisc ; il défend donc la compatibilité de la professionnalisation et du bénévolat, de la « production de services » et de la « citoyenneté », et de manière générale le bilan des grandes fédérations, qui ne seraient jamais que des réseaux de petites associations locales (donc innovantes). Lui aussi revendique pour les grandes associations une légitimité historique qui minimise l'entreprise du ministère. Lui aussi, mais en termes explicites, accuse l'État d'avoir « une responsabilité majeure dans [l']affaiblissement de l'engagement », en ne reconnaissant et soutenant pas les « têtes de réseau associatifs » (les directions fédérales) au même titre que « les partis, les syndicats et la presse ».

L'État se voit ainsi contester le droit à définir ce qui dans l'action des associations historiques relèverait légitimement de l'éducation populaire et donc du soutien public ; il est suspecté d'un dirigisme hypocritement paré de vertus démocratiques, vertus que les associations s'adjugent elles-mêmes. Cette représentation est sans doute renforcée par des tensions au sein de la « gauche plurielle » : les fédérations (notamment Léo Lagrange) sont souvent proches du PS, alors que la part prise par des salariés de la FFMJC à l'OPR est imputée en partie à la proximité historique de cette fédération au PCF – proximité beaucoup plus fantasmée qu'effective d'ailleurs⁷⁴¹.

base", sur "le terrain". Eux, ce sont des types qui me disaient toute l'année : "Tu comprends, Franck, nous, on est les pieds dans la boue ! Nous, on est les mains dans le cambouis !" Je vous rassure : ils sont dans de petits centres sociaux très propres avec des moquettes. » (« *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu* », *op. cit.*)

⁷⁴⁰ Alain SAUVRENEAU, « Le soutien public à l'éducation populaire comme levier de l'initiative économique et citoyenne », in MJS, *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*, *op. cit.*, p. 67-70.

⁷⁴¹ Cf Laurent BESSE, *Les MJC*, *op. cit.*

Mais cette réserve à l'égard de la possibilité, pour l'État, de définir la catégorie d'éducation populaire et surtout de susciter à travers celle-ci sa propre critique, n'est pas seulement le fait de directions associatives menacées dans leur monopole ; elle est aussi intériorisée par des agents du ministère. Ainsi, une chercheuse de l'INJEP formule plusieurs reproches à l'égard des promoteurs de l'OPR. Elle juge le « mélange des genres » proposé par l'OPR irréaliste : l'État ne peut pas encourager sa propre critique ; la ministre ne pouvait pas être débordée par la gauche ; la promotion des procédés délibératifs est en elle-même louable mais ce n'était pas le lieu de la faire.

« Il y avait l'appel à installer une démocratie délibérative, mais alors ce qui me semblait vraiment paradoxal, c'était que les CEPJ qui sont quand même un petit corps dans ce ministère (...) étaient invités à produire de la délibération partout, mais d'une certaine manière ils étaient invités à solliciter le préfet, donner des ordres aux préfets, enfin nous on l'a vécu comme un truc tordu, quoi. C'est-à-dire que c'était l'État qui était invité à faire délibérer la société pour se critiquer lui-même, et ça il me semble que c'est d'emblée impossible. Parce qu'on sait très bien, si tu veux dès qu'on a l'expérience un petit peu de la vie administrative, on sait très bien que c'est verrouillé de partout au niveau des préfets, et qu'on pouvait toujours discuter, mais à quoi ça allait aboutir concrètement ? (...) On voulait pas avoir des positions réactionnaires, on voulait avoir des positions qui pouvaient avoir une certaine cohérence de là où on était, c'est-à-dire en tant que professionnels dans un ministère. On avait de la difficulté à être à la fois militant de l'éducation populaire et professionnel (...) enfin il me semblait qu'on était dans un méli-mélo qui ne faisait pas avancer les choses. (...) Et moi j'ai du mal à penser que l'État qui est quand même quelque part réactionnaire ou conservateur au moins, prône la transformation radicale de la société. Ça me semble être du pipeau. C'était un peu ça pour résumer notre position, c'était cette espèce de confusion des genres, j'ai pas compris pourquoi ces gens n'allaient pas militer dans des partis. Alors je sais bien qu'ils étaient au ministère, ils avaient envie de faire des choses ensemble... mais il semble qu'en tant que professionnels dans l'État, on peut essayer de transformer les choses à sa place de professionnel, sans transformer l'éducation populaire en emblème de gauche radicale, si tu veux. ça met de la confusion, plus que ça n'apporte quelque chose, me semble-t-il. (...) Je pense que la rupture avec Buffet elle était inscrite dès le départ. Surtout quand on sait que les gens autour de Buffet verrouillaient quand même tout. Ça verrouillait tant que ça pouvait. C'était pas possible qu'elle se laisse déborder sur sa gauche, Buffet, c'était pas possible ! »⁷⁴²

Parallèlement, elle reproche aux acteurs de l'OPR un dogmatisme contradictoire avec la virtuosité délibérative qu'ils encouragent : l'éducation populaire serait réduite à une définition radicale défendue de manière sectaire et moralisatrice.

« Quand l'OPR est arrivée, si tu veux assez vite on a eu l'impression que c'était un combat très idéologique, que c'était une branche de la filiation de l'éducation populaire... (...) Pour ma part je pense que l'éducation populaire c'est vraiment un fourre-tout total, que ça a une consistance historique mais que ça n'est pas immédiatement, l'éducation populaire, la transformation sociale au sens de l'extrême-gauche. Mais que c'est aussi bien la moral... enfin l'éducation des classes moyennes et supérieures en direction des classes populaires, que c'est pas... Pour moi c'est pas d'emblée un militantisme d'extrême-gauche pour transformer

⁷⁴² Entretien avec Chantal de Linarès, le 19 janvier 2008.

la société, ce n'est pas ça d'emblée, c'est historiquement tellement mêlé de tas de choses qu'il me semble que c'est plus un étendard et un emblème qu'une référence précise. Et qu'on peut faire dire à l'éducation populaire tout ce qu'on veut. (...) Et on s'est retrouvé dans une drôle d'histoire, c'est-à-dire qu'on s'est retrouvé finalement dans un milieu extrêmement mobilisé, ça c'est vrai qu'il y avait de la mobilisation, et où si on n'adhérait pas complètement, ça voulait dire qu'on était contre. (...) Donc si tu veux c'est un petit peu ce qui nous a mis mal à l'aise, c'est qu'on a eu l'impression d'une mobilisation très fortement idéologisée, très peu discutée sur le fond, et que l'arrivée de Luc Carton, qui était censée faire réfléchir tout le monde, l'introduction de Franck Lepage dans l'équipe avec un travail qu'il devait faire ici, nous on, l'a vécue plutôt comme une justification *a posteriori* d'une posture, et pas comme un travail de mise à distance... pas comme une vraie posture de réflexivité. Une posture militante, voilà, et pas comme une réflexivité. (...) Donc nous ça nous a un petit peu conforté dans l'idée, que c'était pas une équipe qui discutait vraiment, on avait l'impression qu'ils marchaient derrière le drapeau comme un seul homme et qu'il y avait pas d'instances de réflexion critique, de distance critique par rapport à l'éducation populaire. (...) Bon, je sais bien qu'il y en a beaucoup qui étaient proches du PC, mais je trouve que ça a des relents catho, christiques et souffrance et auto-flagellation très forte. J'avais l'impression que c'était vraiment des gens qui étaient obligés de faire leur examen de conscience, la façon dont Carton menait ses trucs en renvoyant les gens à eux-mêmes... C'était une culpabilisation très forte aussi, très forte des acteurs sur le terrain, dans la mesure où... là encore une fois moi je préfère qu'on fasse une analyse politique radicale des causes en amont de cette souffrance, et que l'on aille s'il le faut dans des partis d'extrême-gauche pour traiter politiquement ces questions-là. Et là ça me semblait être un truc... Y avait quand même une culpabilisation des acteurs aussi. On constatait leur souffrance mais on en rajoutait un peu dans la souffrance. Moi j'ai quand même vu des gens se remettre en question comme si c'était eux qui étaient la cause de tout le malheur dans lequel ils étaient. Alors que ça me semblait être des causes éminemment politiques. (...) Voilà. Mais ça, pour le contenu des projets, je suis complètement pour ! C'est le moyen pour y arriver qui me chiffonne. »⁷⁴³

Ce reproche de dogmatisme adressé aux promoteurs de l'OPR, tant que dure celle-ci, constitue aussi une ressource pour le ministère lorsque celui-ci décide d'abandonner l'opération et doit sauver la face au nom même de la « démocratie ». C'est ainsi que le *Livre blanc*, qui ne peut passer sous silence le rapport d'étape et la radicalité de ses conclusions, s'emploie à plusieurs reprises à jouer l'excellence démocratique de l'OPR contre la radicalité, présentée comme minoritaire, de l'hypothèse soumise par ses initiateurs. *Citoyens chiche !* met donc en valeur le pluralisme du débat contre la réduction à des conclusions hâtives et l'œcuménisme contre des représentations agonistiques : il ne saurait s'agir à terme, comme l'ambitionnaient à l'origine Carton ou Lepage, de refuser à certains acteurs, en particulier les plus institutionnalisés, la légitimité à se réclamer de l'éducation populaire sans réviser profondément leurs pratiques. La radicalité de l'hypothèse discutée devient ici un simple aiguillon provocateur. C'est ainsi qu'après avoir cité *in extenso* les raisons que donne Franck Lepage de définir l'éducation populaire comme « le travail de la culture dans la transformation sociale, politique et économique », Jean-Michel Letierrier précise aussitôt que

⁷⁴³ *Ibid.*

« ... cette conception culturelle, ou idéologique est diversement partagée par les contributions issues des groupes de travail. Les opinions semblent nuancer quelque peu ce qui affirme là comme une absolue radicalité. Cette radicalité aura eu le mérite de délier les langues, de permettre l'expression et de débloquent les timidités, en clair d'enclencher un vrai processus de recueil d'opinions. Le rapport d'étape affirme avec clarté et rigueur un raisonnement et un parti pris. À ce stade du travail, de réflexion, il ne saurait déboucher sur des exclusions. Elles n'auraient pour effet que d'enrayer le processus démocratique, gommant les expressions ou les souhaits, parfois divergents, exprimés par les groupes de travail. (...) L'exigence démocratique impose d'accueillir les expressions de l'ensemble du mouvement de l'éducation populaire pour en conserver la diversité ; cette diversité qui est avancée comme l'essence même du mouvement. »⁷⁴⁴

En célébrant l'expression de la diversité des opinions tout en reportant *sine die* la redéfinition qui formulerait la tâche d'ensemble de l'éducation populaire, le *Livre blanc* tâche de dissocier les deux manières qu'avait l'OPR d'entrer dans l'impératif délibératif : délibération interne aux acteurs de l'éducation populaire et promotion de la démocratie délibérative, appuyée par le travail d'éducation politique des militants et professionnels de l'éducation populaire – étendue à l'ensemble de la société civile, et non seulement aux associations agréées à ce titre.

« ... les rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire qui se sont tenues à la Sorbonne en 1998 se sont donné pour mission d'être une chambre d'écho des paroles prononcées, une chambre d'amplification de la critique renaissante. « La démocratie, comment ça marche ? » pouvait-on lire sur la couverture. Eh bien, ça marche comme ça ! Plus de quinze mille personnes se sont exprimées depuis lors. (...) Les idées sont là, elles ont été énoncées, affirmées, travaillées. Il arrive qu'elles confirment l'hypothèse de départ, il arrive aussi qu'elles s'en écartent ou qu'elles la contredisent. Reste que chacun a pu penser sa propre expérience, la penser même avec le nécessaire décalage apportée par le regard et la pensée de l'autre. (...) Peut-être le rôle nouveau de l'éducation populaire est-il d'installer dans notre société une démocratie participative en lieu et place de la démocratie représentative que nous vivons ? Comme si l'essence même de l'éducation populaire que l'offre publique de réflexion a mise en mouvement pouvait être un objectif. [*i.e.* : que la méthode pouvait être élargie à l'ensemble de la société] Encore convient-il de ne pas éluder les différents points de vue et analyses. Cette diversité atteste de la vitalité du débat démocratique propre au mouvement de l'éducation populaire. Selon les thèmes et sujets abordés, mes propositions dans leur diversité, leur naïveté parfois, leur excès ou leur frilosité montrent le chemin qu'il reste à faire. L'OPR débouche sur une offre permanente de réflexion. Pourrait-il en être autrement dans ce champ de l'éducation populaire, par excellence lieu de contestation et d'invention. »⁷⁴⁵

Il s'agit donc de faire apparaître rétrospectivement la perspective de l'élaboration d'une doctrine

⁷⁴⁴ Jean-Michel LETERRIER, *Citoyens, chiche !*, *op. cit.*, p. 71. Né en 1953, fils d'ouvrier, lui-même ouvrier métallurgiste pendant douze ans, militant du PCF et surtout de la CGT, Jean-Michel Leterrier occupe plusieurs fonctions culturelles dans l'orbite de ceux-ci, notamment responsable des activités culturelles du comité d'entreprise de Renault Billancourt, dirigeant de Travail et Culture, directeur des affaires culturelles de la ville de Bobigny et responsable du service de politique culturelle de la CGT. Il a consacré une thèse de doctorat d'arts plastiques à l'action culturelle des comités d'entreprise. La décision de lui confier la rédaction du *Livre blanc* peut difficilement s'interpréter autrement que comme un repli du cabinet de Marie-George Buffet sur un intellectuel organique du système d'action communiste.

⁷⁴⁵ *Ibid.*, p. 92-93.

comme contradictoire avec les vertus démocratiques du débat : cette dissociation de la délibération et de la décision (ou plutôt ici de l'absence de décision) apparaissait déjà dans la préface de Marie-Georges Buffet citée plus haut.

On comprend donc la nécessité, pour les promoteurs de l'OPR, d'allumer dès le rapport d'étape des contre-feux pour discréditer les interprétations qui jugeraient l'hypothèse réfutée par le débat, ou à tout le moins ajournée. Les arguments sont les mêmes, *mutatis mutandis*, que ceux employés par la gauche en général les (nombreuses) fois où les consultations électorales l'ont déçue. C'est ainsi que, pour Franck Lepage, les résultats apparemment peu satisfaisants de l'OPR peuvent s'expliquer par la peur de tenir par écrit des positions que l'on est près à admettre à l'oral, mais qu'on sait en décalage à l'égard des hiérarchies associatives : ce genre d'explication a servi autrefois à réclamer le caractère réellement secret du vote (matérialisés par les enveloppes, l'isoloir...), à ceci près que c'est cette fois-ci la fugacité de l'oral qui serait une garantie de liberté d'expression et donc de démocratie :

« Quant aux contributions reçues, il convient ici de distinguer la parole de l'écrit. Nous avons vérifié encore une fois qu'elles avaient un statut différent. Il semble difficile (pour le moins) d'obtenir par écrit l'implication politique dont les acteurs font preuve oralement. Les contributions semblent relativement en retrait par rapport aux échanges qui ont pu exister grâce à l'OPR. On retrouve souvent l'écriture officielle et les déclarations de principe qui sont en usage dans les associations d'éducation populaire, et qui relèvent plus du rapport moral que de l'exercice exigeant de la réflexion critique, alors que le savoir politique des personnes rencontrées dans la vie associative ou dans l'appareil d'État ne se livrent que dans la discussion. »⁷⁴⁶

À cette déconvenue à l'égard des propositions écrites, il convient donc d'opposer le « bon accueil » permis par la sincérité des interactions immédiates :

« L'hypothèse proposée est bien accueillie mais encore peu exploitée dans les contributions. Ou du moins, elle est exploitée en termes d'analyse des mutations de la société et d'autorisation de critique des dispositifs de l'action publique, mais peu en termes de débouchés de nouvelles pratiques participatives, de propositions de changements dans les modes d'intervention associative, et de réforme des politiques publiques. Et ce, malgré un excellent accueil lors des déplacements en région et des présentations publiques de l'hypothèse de l'OPR, (enthousiasme et espoir, remobilisation, etc...) »⁷⁴⁷

Autre figure classique de la réfutation « par la gauche » du résultat d'un dispositif démocratique, qu'il soit électif ou délibératif : l'invocation d'une incompréhension, de la lente accommodation à l'injonction critique apparemment contradictoire réclamée par l'hypothèse de l'OPR, en somme d'une sortie progressive de l'aliénation.

« Une autre explication plausible est que ce secteur (éducatif, social, culturel...) a tellement été conditionné, qu'il teste lentement ses capacités et ses possibilités de critique et d'analyse du sens de leur action (pour preuve son désir réaffirmé dans les écrits de poursuivre ces analyses et confrontations ou de les rendre même

⁷⁴⁶ Franck LEPAGE, *Le travail de la culture...*, *op. cit.*, p. 56.

⁷⁴⁷ *Ibid.*

2.2. L'éducation populaire comme catégorie d'action publique locale : une autre politique culturelle est-elle possible ?

L'OPR apparaît rétrospectivement comme une tentative de rejouer la construction historique de la catégorie de politique culturelle mais en ne conservant de ce processus que la promotion d'un débat interminable et l'extension de la compétence d'une administration mineure à l'ensemble des questions publiques – et donc sans les allers-retours entre l'extension indéfinie de la « culture » et un noyau bien mieux défini d'individus, de groupes et de pratiques à promouvoir (les artistes légitimes et bientôt les managers culturels chargés d'organiser la diffusion, dans le cas de la politique culturelle). C'est bien, en partie au moins, parce que le débat sans limite n'était *pas* mis au service du noyau institutionnel et corporatif de l'« animation » que les grandes fédérations en charge de celles-ci l'ont, pour dire le moins, très mollement soutenu. Le MJS aurait-il jamais été en mesure de rejouer le coup d'un débat indéfini mis au service de la promotion de son noyau historique ? Rien n'est moins sûr, compte tenu de la puissance (relative) du ministère de la Culture : la place de la politique culturelle était, précisément, déjà prise⁷⁴⁹.

Tel est du moins le cas au niveau national. Mais un mythe courant, et fort puissant en particulier dans la mémoire de l'action culturelle et de l'éducation populaire⁷⁵⁰, veut que l'échelon local soit plus à même de transformer les catégories d'action publique. Supposé « apolitique », c'est-à-dire approprié à la production d'un consensus entre élites locales de bonne volonté, « souple », grâce notamment au statut de la Fonction publique territoriale, et « démocratique », grâce à la proximité entre la population et ses représentants, le local s'opposerait en tous points à l'échelon national, paralysé par l'âpreté des affrontements électoraux, le conservatisme bureaucratique et l'éloignement entre citoyens et politiques⁷⁵¹. Concernant les politiques culturelles en particulier, la ville est vue comme le meilleur cadre

⁷⁴⁸ *Ibid.*, p. 56-57.

⁷⁴⁹ On rétorquera que celle-ci a elle aussi dû être conquise contre l'Éducation nationale. Mais elle pouvait alors compter sur la massification de l'enseignement secondaire qui, en ouvrant (censément au moins) à une vaste population l'accès à la culture légitime, rendait nécessaire l'ouverture d'un nouveau front dans la légitimation – c'est-à-dire la tendance à la monopolisation et la dissimulation de l'arbitraire de ce monopole – de celle-ci. Le développement de la culture comme catégorie d'intervention publique accompagnant la suite de la massification de l'enseignement secondaire et supérieur, aucune transformation structurale dans la distribution des savoirs ne justifie, pour le dire de façon quelque peu fonctionnaliste, que la distinction se réfugie dans une catégorie nouvelle ou renouvelée.

⁷⁵⁰ L'exemple principal est évidemment celui de Grenoble.

⁷⁵¹ Sur le mythe démocratique de la politique locale, voir notamment Michel KOEBEL, *Le pouvoir local ou La démocratie improbable*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2005.

où réaliser un idéal de transgression des frontières et routines bureaucratiques, lui-même ancré dans les lieux communs de l'avant-garde artistique⁷⁵².

Le cas du programme d'éducation populaire mené par la municipalité socialiste de Strasbourg entre 1995 et 2001 permet de mettre ce mythe à l'épreuve⁷⁵³. Mis en œuvre par le service municipal Jeunesse et éducation populaire, ce programme apparaît en effet, plus que l'OPR, comme une tentative de politique culturelle *bis* : lancé à l'écart du service Culture de la ville, il articule en effet des débats réunissant notamment des professionnels et militants des secteurs sociaux, culturels et éducatifs, sur un ensemble de sujets très vaste, avec des réalisations matérielles situées dans les marges de la politique culturelle *stricto sensu* – accès public à internet, studios de « musiques amplifiées », assistance à la production vidéo.

Pourquoi le label « éducation populaire » a-t-il été adopté en 1995 ? Quelle était la logique sous-jacente à ce programme ambitieux et composite ? Comment celui-ci a-t-il évolué ? Les frontières entre catégories d'action publique ont-elles été le moins modifiées par une expérience de ce genre ? Pourquoi le programme disparaît-il en 2001, après la défaite électorale des socialistes ? Nous verrons, à travers ces questions, que la vision du local comme une matrice d'innovation pour les politiques culturelles doit être considérée, en l'espèce, avec la plus grande prudence, particulièrement lorsqu'une politique culturelle alternative s'attaque à des fondamentaux de la construction politique et médiatique des problèmes sociaux : en l'occurrence, la conception politiquement et médiatiquement dominante des classes populaires, territorialisée et orientée vers la « sécurité », a largement compromis un programme qui précisément visait en partie à résister à son emprise.

2.2.1. Conservation par le vide et discours médian

Lorsque la liste menée par Catherine Trautmann est reconduite en 1995 à la mairie de Strasbourg, qu'elle avait remportée une première fois en 1989, l'« éducation populaire », on l'a dit, est au plus bas comme catégorie d'intervention publique. La décision de Catherine Trautmann de proposer à un conseiller municipal, Jean-Claude Richez, de devenir adjoint à l'éducation populaire représente donc un « coup » plus remarquable encore que celui de la ministre Marie-George Buffet trois ans plus tard.

⁷⁵² Sur les politiques culturelles locales, voir Vincent DUBOIS, avec Clément BASTIEN, Audrey FREYERMUTH et Kévin MATZ, *Le politique, l'artiste et le gestionnaire : (re)configurations locales et (dé)politisation de la culture*. Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2012

⁷⁵³ On reprend dans cette section la communication cosignée avec Kévin MATZ et intitulée « Was another local cultural policy possible? Birth, death and revival of the municipal "popular education" policy in Strasbourg, France » (International Conference for Cultural Policy Research, Jyväskylä, 24-27 août 2010). L'enquête se fonde ici principalement sur le dépouillement d'archives de la communauté urbaine de Strasbourg et des entretiens avec Jean-Claude Richez et Jean-Claude Bournez (*cf* sources).

La première condition de cette appropriation par la ville de Strasbourg était la disponibilité de la formule. En Alsace en particulier, une municipalité pouvait s'emparer de l'« éducation populaire » sans susciter beaucoup d'inquiétudes, tant la formule, déjà négligée au plan national, était de plus faible usage encore localement. Allemandes de 1871 à 1918, l'Alsace et la Moselle sont passées à côté de la première consécration de l'« éducation populaire » comme sous-catégorie de l'instruction publique ; et le maintien d'un système de cultes reconnus a désamorcé la concurrence entre organisations confessionnelles et laïques⁷⁵⁴. Ces dernières sont particulièrement faibles dans la région, au contraire de l'influence de la démocratie chrétienne. À Strasbourg, le rôle des MJC est ainsi joué par des centres sociaux ou socioculturels, qui occupent des fonctions similaires tout en privilégiant, jusqu'à récemment, un arrière-plan issu du christianisme social à la référence « laïque » (s'agit-il même d'une laïcité « ouverte ») à l'« éducation populaire »⁷⁵⁵. L'Alsace dispose en revanche de nombreuses Universités populaires, relancées notamment dans les années 1960 à partir de Mulhouse, mais celles-ci demeurent très à l'écart des principales organisations se réclamant de l'« éducation populaire »⁷⁵⁶. De sorte que si l'on peut parler ici aussi de *conservatoire* préexistant à la relance de l'éducation populaire, il s'agit d'une conservation par le vide et non par des organisations dans les marges desquelles se seraient réfugiés les fidèles de la formule : c'est la faiblesse des institutions potentiellement attachées à celle-ci qui permet à la ville de s'en réclamer sans risque d'être exagérément accusée d'empiéter sur les prérogatives des associations.

Sans doute faut-il néanmoins que les promoteurs de l'opération aient eu un minimum de connaissance pratique de la formule elle-même. La trajectoire de ces promoteurs est ici importante (*cf* encadré). C'est le maire, Catherine Trautmann, qui est apparemment à l'initiative de l'usage de la formule. Issue de la bourgeoisie protestante intellectuelle et progressiste, elle est issue de la « deuxième gauche » rocardienne dans laquelle, *via* Geneviève Poujol notamment, la référence à l'éducation populaire n'a jamais disparu – Michel Rocard lui-même préfaçant encore l'ouvrage de Michel Héluwaert en 2004⁷⁵⁷.

⁷⁵⁴ Sur le scoutisme et les mouvements de jeunesse en Alsace, voir Julien FUCHS, *Toujours prêts ! Scoutismes et mouvements de jeunesse en Alsace 1918-1970*, Strasbourg, éd. de la Nuée bleue, 2007.

⁷⁵⁵ Sur les centres sociaux, voir Dominique DESSERTINE, Robert DURAND, Jacques ELOY et al. (dir.), *Les centres sociaux, 1880-1980 : une résolution locale de la question sociale ?*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2004 ; Robert DURAND, *Histoire des centres sociaux : du voisinage à la citoyenneté*, 2^e éd., Paris, La Découverte, 2006.

⁷⁵⁶ « Les Universités populaires », *Saisons d'Alsace*, n°112, 1991.

⁷⁵⁷ Michel HÉLUWAERT, *Pour l'éducation populaire, op. cit.*

À l'origine du programme strasbourgeois d'éducation populaire : Catherine Trautmann, Jean-Claude Richez

Catherine Trautmann. Née en 1951, fille d'officier, elle étudie la théologie protestante à Strasbourg. Elle entre au PS en 1977, rejoignant le courant rocardien, et est élue conseillère municipale en 1983. Députée de 1986 à 1988, membre du comité directeur du PS en 1987, elle devient secrétaire d'État aux personnes âgées et aux handicapés pour quelques mois en 1998, avant de présider la mission interministérielle de lutte contre la toxicomanie. Éluë maire de Strasbourg en 1989 à la faveur d'une quadrangulaire, puis députée européenne. Son équipe municipale lance notamment le tramway. Elle est réélue au 1^{er} tour en 1995. Ministre de la culture en 1997, elle cède la mairie et la présidence de la communauté urbaine à Roland Ries. Elle connaît rapidement des déconvenues rue de Valois (perte de son statut de porte-parole, gel des budgets, recul sur les mesures contre la concentration dans l'audiovisuel), qui s'achèvent par son départ en 2000, sous la pression notamment de figures importantes du milieu du spectacle vivant. Son retour à Strasbourg dans la perspective d'une nouvelle candidature en 2001 suscite l'opposition de l'adjoint et premier secrétaire de la fédération socialiste, Jean-Claude Petitemange. Celui-ci conduit en 2001 une liste dissidente qui se maintient au second tour, et la liste de droite, unifiée et mobilisée sur le thème sécuritaire, l'emporte. De nouveau conseillère municipale, C. Trautmann est vice-présidente de la communauté urbaine et toujours députée européenne (réélue en 2004 et 2009). (D'après la notice par Jean-Claude HAHN et Léon STRAUSS dans le *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne*.)

Jean-Claude Richez. Né en 1946, fils d'un cadre commercial et d'une infirmière, il étudie les sciences économiques puis l'histoire à Strasbourg à partir de 1965 tout en militant notamment dans le cadre de la JCR. Enseignant dans le secondaire, il consacre aussi plusieurs travaux à l'histoire des mouvements révolutionnaires locaux et mène une liste aux municipales de 1977. A l'occasion d'un échange universitaire à Montréal au tournant des années 1980, il prend ses distances avec le militantisme trotskiste, puis dans les années 1980 se consacre au mouvement culturel alsacien. Cofondateur du club Jacques Peirotes qui sert de matrice intellectuelle à un projet de socialisme municipal strasbourgeois, il est élu conseiller municipal sur la liste de Catherine Trautmann en 1989, se consacrant aux questions culturelles (commémorations, bilinguisme). Réélu en 1995, il est adjoint à la jeunesse et à l'éducation populaire. Après la défaite de 2001, il dirige l'unité recherche et formation de l'INJEP, devenue mission observation et évaluation. (D'après la notice par Georges FOESSEL dans le *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne*.)

Toutefois, une interprétation en termes de fidélité à une sensibilité « deuxième gauche » paraît bien décalée par rapport à l'ensemble de contraintes qui se posent à la municipalité socialiste nouvellement réélue en 1995. L'adjoint Jean-Claude Richez éclaire plusieurs aspects de ces contraintes lorsqu'on l'interroge sur l'origine du programme :

« Ce qu'on a fait au niveau de l'éducation populaire, c'est une demande explicite de Catherine Trautmann, plus de l'ordre de l'intuition que de la réflexion : en 1995 elle me dit "l'éducation populaire qu'est-ce que ça te dit ?" Moi je ne savais pas ce que c'était, je ne caricature pas, parce que ce n'est pas mon histoire politique (...), je n'ai jamais milité dans une fédération d'éducation populaire. Catherine Trautmann voyait qu'il y avait quelque chose à travailler autour de ça, et elle m'a dit "tu prends ce dossier". Compte tenu de mon expérience antérieure, je lui ai dit "je veux bien prendre un dossier, mais pas sans administration". Quand on n'a pas le relais d'une administration derrière soi, comme élu municipal, on ne pèse rien. C'est le nombre de fonctionnaires et c'est les lignes budgétaires qui font les possibilités d'agir. Elle m'a dit "dans ce cas-là, tu prends aussi la jeunesse, personne n'en veut, il y a les relations avec les centres socioculturels, Marie-Hélène Gillig s'est mis tout le monde à dos". Voilà. »⁷⁵⁸

Ces quelques phrases résument bien les différentes contraintes et fonctions du programme d'éducation populaire et certaines dispositions de son animateur. L'ignorance que confesse Richez à l'égard de la formule « éducation populaire », qu'il réitérera dans un autre entretien⁷⁵⁹, n'est évidemment pas celle du néophyte : docteur en histoire, spécialiste d'histoire sociale, Richez a notamment contribué au volume collectif dirigé par Alain Corbin sur les loisirs⁷⁶⁰, et connaît donc suffisamment l'« éducation populaire » pour savoir qu'il y a là une histoire spécifique, à laquelle il se sait en pratique étranger. À cette compétence d'historien, utile pour donner des gages de maîtrise des grands aspects du mythe forgé dans les années 1960⁷⁶¹, Richez associe celle d'un habitué de la politique strasbourgeoise et des positions plus ou moins minoritaires au sein de celle-ci. Depuis 1989, il représente une aile gauche proche du maire mais minoritaire dans l'équipe municipale.

Le refus d'assumer la charge d'adjoint délégué à l'éducation populaire sans se voir aussi attribuer les crédits mieux assurés de la jeunesse caractérise aussi l'expérience de l'administration locale de Richez ; en contrepartie, celui-ci doit assumer la mission d'apaiser les relations entre la municipalité et les travailleurs sociaux des quartiers populaires, dont les critiques sont redoutées moins peut-être pour leur poids électoral que pour la prise qu'elles offriraient aux critiques de droite. L'action de la précédente élue en charge de la jeunesse, Marie-Hélène Gillig, a été mal perçue par ces interlocuteurs, inquiets de l'interventionnisme municipal dans le fonctionnement de leurs organisations mêmes : un programme d'éducation populaire comprenant la gestion directe de nouveaux équipements municipaux

⁷⁵⁸ Entretien avec Jean- Claude Richez par Virginie ANQUETIN, 03 mars 2004, cité dans sa thèse, *La construction électorale des politiques municipales. Travail politique de conquête et de gestion d'une capitale régionale (Strasbourg 1973-2001)*, thèse de doctorat (science politique), Université de Strasbourg, 2011, p. 677-678. Nous reprenons dans les paragraphes qui suivent l'analyse de Virginie Anquetin sur les contraintes pesant sur la majorité municipale au lendemain de la réélection de 1995.

⁷⁵⁹ Entretien avec Jean-Claude Richez, 24 novembre 2006.

⁷⁶⁰ Alain CORBIN, *L'avènement des loisirs : 1850-1960*, Paris, Aubier, 1995.

⁷⁶¹ Y compris une maîtrise critique : cf en 2004 « La mémoire légendaire de l'éducation populaire », article cité.

constitue un moyen terme apaisant, à mi-chemin entre la délégation systématique aux associations et l'interventionnisme dans leurs activités ordinaires.

Plus généralement, entreprise confiée à un élu à fort capital intellectuel marqué à la gauche de la majorité, le programme a fondamentalement une fonction « idéologique », selon les mots de Richez lui-même. En 1995, la majorité socialiste est en effet dans une situation plus complexe que sa large réélection ne le laisse supposer. Il s'agit, comme l'a montré Virginie Anquetin, de produire un « discours médian », échappant d'un côté aux exigences d'investissement dans les quartiers populaires, budgétairement coûteuses et politiquement délicates car exposées à la pression de l'opposition, et de l'autre à un marquage centriste qui démobiliserait entièrement l'électorat populaire sans assurer la préférence des classes moyennes du centre ville, tenues pour susceptibles de voter à droite. Cette analyse débouche sur des réalisations médianes et en grande partie symboliques. La formule « éducation populaire », quasiment dépourvue de tout contenu *a priori*, a l'avantage de pouvoir se plier à cette considération tactique et de favoriser, au sujet de la jeunesse des quartiers populaires, une couverture de presse positive.

2.2.2. Une politique culturelle alternative

Le programme d'éducation populaire consiste en quatre éléments. Le plus visible de ceux-ci est constitué par les Cybercentres, lieux d'accès public à internet, principalement dans de nouveaux espaces spécialement équipés, sous la supervision de « jeunes » embauchés pour l'occasion, et par ailleurs sous la forme de bornes de consultation dans les centres sociaux. Le second est la Maison de l'image, ancienne caserne transformée en lieu de ressources pour le documentaire et la création vidéo. Le troisième est le Centre de Ressources des Initiatives Culturelles et Artistiques (CRICA), ensemble de studios destinés aux musiques « amplifiées » et plus généralement aux « cultures urbaines ». Le dernier est l'« Université hors les murs », série de conférences-débats sur des sujets d'intérêt public, auxquelles s'ajoutent, à titre de vitrine, des colloques annuels évoquant le programme en général ou l'un de ses aspects.

De la sorte, le programme d'éducation présente bien les traits d'une politique culturelle alternative. Au cœur de l'action municipale, des réalisations matérielles, assez peu coûteuses mais non négligeables, matérialisées par des emplois (notamment des « emplois-villes » puis « emplois-jeunes » d'animateurs de Cybercentres, attribués à des jeunes issus des « quartiers ») et des mètres carrés d'équipements. Cette politique culturelle *bis* se loge dans les interstices négligés par la politique culturelle *stricto sensu*. Il peut s'agir de lacunes de la politique culturelle locale au regard d'évolutions nationales déjà effectuées : ainsi de la vidéo et surtout des cultures urbaines, typiques de la vague de légitimation de pratiques « moyennes » ou « jeunes » sous Jack Lang à partir de 1981, mais négligées à Strasbourg par le service

culture, limité budgétairement par le poids de grosses institutions (musée d'art moderne, opéra, théâtre) et symboliquement par l'orientation très légitimiste de l'adjoint qui en a la charge jusqu'en 1997, Norbert Engel. L'accent mis sur les pratiques amateur, restées assez étrangères au ministère de la Culture, s'inscrit en continuité avec cette légitimation tardive de pratiques « moyennes »⁷⁶². Il peut aussi s'agir, avec les Cybercentres, d'opérations plus innovantes du point de vue des politiques culturelles, quoique loin d'être uniques à une époque où se répand l'idée de l'internet de masse et où l'offre de connexion à haut débit n'a pas fait triompher la connexion à domicile. L'ancrage « jeune » réel ou supposé de tous ces éléments est mis au service d'une vision positive de la « jeunesse » en général – incluant notamment les étudiants – au rebours d'une vision négative et sécuritaire des « jeunes des quartiers ». Comme le dit Jean-Claude Bournez, le fonctionnaire en charge du programme sous la direction de l'adjoint Jean-Claude Richez :

« C'est vrai que la logique qu'on a défendu dès le début avec Richez à l'éducation populaire, c'est de dire que surtout ne pas remettre les jeunes dans leur quartier, c'est de dire qu'il y a une jeunesse strasbourgeoise, y en a pas trente-six. Et la jeunesse, c'est pas juste les quelques jeunes qui posent problème, qu'on nous dit toujours, « ceux-là, on règle le problème, après y a plus de problème ». C'est à dire il y a quarante-cinq mille étudiants, c'est... je sais plus les chiffres mais on donnait la tranche d'âge entre quinze et vingt-cinq ans, c'est quand même assez énorme quand on regarde le nombre de jeunes qu'il y a sur Strasbourg. Une politique de jeunesse c'est pour tous les jeunes, c'est pas... On doit pas en tenir compte en disant : « ben voilà c'est une politique de jeunes de quartiers ». Même s'il faut tenir compte que dans ces jeunes de quartiers il y a plutôt des envies, des aspirations autour du hip-hop plutôt que du classique, des manières de réfléchir, en disant... On leur dit : « écoutez on va faire des cours de philosophie. » « Parlez-nous d'abord de la guerre d'Algérie ! », « et après parlez-nous éventuellement des malgré-nous », parce que les gens veulent parler aussi de leur histoire, ça c'était important...⁷⁶³

On note que le souci de s'adresser à l'ensemble de la jeunesse est modulé par celui de répondre à des aspirations supposées spécifiques à la jeunesse d'origine immigrée des quartiers populaires. À mi-chemin entre une politique de jeunesse universaliste – qui court le risque d'imposer à tous ses destinataires la norme culturelle dominante – et de la spécialisation territorialisée voire ethnicisée sur les « quartiers », les arts moyens en voie de légitimation, susceptibles d'investissements infiniment variés, répondent au « discours médian » déjà évoqué, qui navigue entre une lecture sécuritaire de l'électorat populaire (supposé soit ne pas voter, soit risquer de voter à l'extrême droite, pour résumer un point de

⁷⁶² Au sens de Pierre BOURDIEU (dir.), *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, éd. de Minuit, 1965 ; et de Florent GAUDEZ (dir.), *Les arts moyens aujourd'hui : actes du colloque international d'Albi, 30-31 mars, 1er avril 2006*, 2 vol., Paris, L'Harmattan, 2008.

⁷⁶³ Entretien avec Jean-Claude Bournez, 9 janvier 2008. Jean-Claude Bournez comptait déjà, en 1995, parmi les effectifs de la ville de Strasbourg. Il a été brièvement conseiller technique et pédagogique au MJS au début des années 1980.

vue représenté au sein de la majorité par Jean-Claude Petitdemange, futur candidat dissident à l'élection de 2001) et une lecture exagérément « sociale », coûteuse et politiquement risquée.

Le mélange d'une logique de compensation à l'égard des carences de la politique culturelle municipale et d'une réponse « culturelle » (c'est-à-dire ni « sociale », coûteuse et trop marquée à gauche, ni « sécuritaire », terrain de la droite) aux éternels « problèmes des banlieues » se lit clairement dans un des comptes-rendus donnés par les *Dernières nouvelles d'Alsace* du projet d'installer, en complément des Cybercentres, des ordinateurs connectés à Internet en accès public dans les centres sociaux⁷⁶⁴. Le maire (désormais Roland Ries, qui a remplacé Catherine Trautmann lorsque celle-ci a été nommée ministre de la Culture en 1997), déclare ainsi que : « Le macramé et la pâte à modeler ont eu leur temps de gloire » – « fini le macramé ! » ajoute même le journaliste en intertitre. La référence sarcastique à la pâte à modeler (sans doute faut-il plutôt lire la poterie) et au macramé, conforme à la caricature légitimiste des activités « sociocul »⁷⁶⁵, permet de rassurer sur la dimension authentiquement « culturelle » du projet : les structures d'éducation populaire sont invitées à prendre part aux politiques culturelles locales à condition que leur « modernisation » s'accompagne d'une conversion au dédain légitimiste pour leurs activités (supposées) favorites d'autrefois. Mais surtout, toujours selon le maire, « ces nouvelles technologies exercent une forte attraction sur les jeunes ». « Nous tenons peut-être là une réponse aux problèmes des quartiers », ajoute-t-il. La secrétaire générale de la préfecture estime quant à elle que l'opération peut dynamiser « le lien social ».

Représentation volontariste de la jeunesse en général ou focalisation, imposée par les médias et l'opposition, sur les « banlieues » : dans un cas comme dans l'autre, une politique culturelle se justifie par des discours sur les vertus sociales et civiques, indéfiniment extensibles, de la culture. Au moment même où la désillusion à l'égard de ces vertus commence à se faire sentir s'agissant des administrations culturelles *stricto sensu*, dont le discours justificateur, en particulier au niveau local, évolue vers le « développement (économique) par la culture »⁷⁶⁶, les tenants d'une justification sociale et civique trouvent un refuge dans une politique culturelle *bis*. Mais ce faisant, ils peuvent difficilement s'arrêter aux seuls enjeux de la jeunesse ou des « banlieues » : le programme d'éducation populaire, dans sa dimension la plus exclusivement discursive, tend ainsi à prendre pour objet l'ensemble des politiques municipales. C'est le cas dans les débats de l'Université hors les murs (quoique les sujets de ceux-ci se resserrent progressivement, *cf infra*) mais surtout des espoirs placés dans les « nouvelles technologies » : seul service intéressé directement par celles-ci et ayant réuni autour des cybercentres quelques

⁷⁶⁴ « Internet pour tous », *Dernières nouvelles d'Alsace*, 9 juillet 1999.

⁷⁶⁵ Sur cette caricature, voir notamment l'analyse du spectacle de Jérôme Deschamps, *La veillée*, dans Laurent BESSE, *Les MJC, op. cit.*

⁷⁶⁶ Sur le développement de cette catégorie, *cf* la thèse en cours de Kévin Matz, Université de Strasbourg.

compétences en la matière, le service Jeunesse et éducation populaire se voit chargé de développer, ou au moins d'afficher des objectifs de développement technologique dans l'ensemble des services publics locaux. Ce développement est censé être mis au service d'une vision « participative » de la vie publique. Les archives du service permettent ainsi de découvrir le compte-rendu d'une mission d'observation à Bologne en 1998 ; Geneviève Ancel, alors secrétaire générale adjointe de la ville, commence son rapport au maire en ces termes :

« BOLOGNE :

350 000 hab. ; ville où règne le plein emploi ; le PIB le plus élevé d'Europe ; la gauche est aux affaires depuis 40 ans.

Bologne est une ville qui expérimente depuis plus de 15 ans la démocratie dans les quartiers avec des conseils élus et des services de proximité coordonnés au sein de mairies de quartier. L'Italie, à la suite d'expériences comme celle de Bologne, a légiféré, et une loi rend cohérente sur l'ensemble des quartiers des villes en Italie, démocratie et de [sic] service de proximité.

Depuis 3 ans, la ville de Bologne s'est également dotée de façon expérimentale d'un nouvel outil d'offre de service public de proximité grâce aux nouvelles technologies et Internet.

La municipalité a considéré que l'accès à Internet pour le plus grand nombre représentait un enjeu et un droit équivalent à l'offre de service public dans le domaine des bibliothèques ou des transports. »⁷⁶⁷

Une ville de quelques centaines de milliers d'habitants dans une région riche ; pas de chômage, d'excellents services publics, une vie démocratique renouvelée par la technologie, un modèle pour le pays entier – et tout cela sous la direction quasi inamovible de la gauche. Le fantasme bolognais, vu de Strasbourg, est bien celui d'un socialisme municipal « moderne », délivré du fléau du chômage de masse et débarrassé de toute dimension conflictuelle – de toute référence à une lecture en termes de classes, en particulier.

2.2.3. Du discours médian au discours dominant

Ajusté à une configuration post-électorale donnée et désigné par une étiquette opportunément indéterminée, le programme d'éducation populaire pouvait évoluer au gré de cette configuration. Sans réduire la question du succès ou de l'échec du programme à cet aspect, il semble ainsi que son objet ait partiellement glissé de la promotion d'une vision positive de la jeunesse en général à la prévention des « violences urbaines ». Deux éléments manifestent en particulier cette évolution : la position de l'éducation populaire dans les organigrammes municipaux et les sujets abordés par les débats de

⁷⁶⁷ Geneviève ANCEL, « Note à l'intention de M. le Maire », 14 octobre 1998, archives de la communauté urbaine de Strasbourg, 1251W8.

l'Université hors les murs⁷⁶⁸.

2.2.3.1. Organigrammes : la construction d'une direction des banlieues à problèmes

Les organigrammes, d'abord : quoiqu'ils ne disent pas tout, et même souvent pas le plus important du fonctionnement effectif d'une organisation, ceux-ci matérialisent la manière dont les problèmes publics sont catégorisés et hiérarchisés. Or le programme d'éducation populaire a emprunté un itinéraire remarquable parmi les organigrammes municipaux successifs.

Avant 1995, les services relevant de la « main gauche » de la Ville étaient divisés en deux départements : les Affaires sociales en charge de la population à besoins spécifiques (petite enfance, exclusion...) et la Vie urbaine, censée apporter des services positifs à une population définie de manière moins spécifique (culture, sports, écoles, tourisme...). Les clients du travail social d'un côté, des services utilisés principalement par les classes moyennes (principale cible électorale du PS) de l'autre. La Jeunesse relève alors des Affaires sociales : les jeunes sont alors considérés comme une population souffrant de problèmes spécifiques.

En 1995, la Jeunesse, rebaptisée Jeunesse et Éducation populaire, change de branche pour passer à la Vie urbaine, en accord avec la vision positive promue par le programme d'éducation populaire. Celui-ci voisine désormais avec la Culture. Mais dans le même temps, un nouveau département est créé, la direction de l'Action territoriale (DAT), destinée en gros à une gestion territorialisée quartier par quartier, et incluant les relations avec la police de proximité.

En 1997, lorsque Roland Ries remplace Catherine Trautmann, le service Jeunesse et Éducation populaire migre vers cette DAT, alors que la Culture, grim pant d'un échelon, devient une direction à part entière. En dépit de l'intention initiale, le programme est donc enrôlé, au moins à ce niveau, dans une représentation territorialisée amenée à se focaliser sur les jeunes des quartiers populaires. Territorialisée, cette vision devient, de surcroît, quasiment ethnicisée et assurément sécuritaire. En effet, la DAT inclut désormais les cultes : enjeu important en Alsace, compte tenu du droit local, mais traditionnellement rattaché à l'Éducation du fait de l'enseignement religieux dans les écoles, et dont le nouveau rattachement, sur fond de débat autour du projet de grande mosquée, trahit l'accent mis sur l'islam – pourtant culte non reconnu.

Police, jeunesse, islam et banlieues : tout cela, placé sous l'autorité d'un directeur réputé

⁷⁶⁸ D'autres éléments pourraient être évoqués, comme la mission imposée au service Jeunesse et éducation populaire d'assurer fin 1998 l'organisation du « Mix-Max », semaine d'activités à destination des jeunes dans les quartiers populaires, qui échouent à éviter les incidents habituels à la nuit du 31 décembre (voitures brûlées), du fait d'un cadrage exagérément sécuritaire. Jean-Claude Bournez (entretien cité) raconte ses réticences à prendre part à un programme mal préparé et contradictoire avec l'esprit original du programme d'éducation populaire.

« politique », dessine un tournant clair dans le cadre cognitif où se situe le programme d'éducation populaire. De surcroît, lorsque Catherine Trautmann est invitée à quitter le ministère de la Culture en 2000 et reprend sa fonction de maire à son ancien adjoint Roland Ries, cette logique d'alignement sur une vision politiquement et médiatiquement dominante des « violences urbaines » est trop avancée pour être corrigée, à un an des élections ; bien au contraire, la DAT est renommée « Direction de l'Action Territoriale et de la Tranquillité Publique » – « tranquillité publique » apparaissant comme un euphémisme alors recevable à gauche pour l'« insécurité »⁷⁶⁹. Cette direction inclut même le service du logement, ce qui complète le tableau d'un segment administratif en charge des « banlieues à problèmes ». La transformation que suppose ce glissement des organigrammes est perçue par Jean-Claude Bournez :

« C'est vrai qu'il y a eu effectivement, un souci, où on s'est rapproché en disant... Bon, jeunesse et éducation populaire, jeunesse c'est avec les flics de proximité, avec le problème de surveillance, donc c'est vrai qu'il y a eu aussi un débat qui était assez important, et c'est dans ce sens-là que la façon de raisonner de type Pulsart⁷⁷⁰ ou de type « grands frères », tranquillité, tout ça, nous avait un peu... Parce que c'était pratiquement « direction jeunesse et tranquillité », ou quelque chose comme ça, je me rappelle plus les termes. Et c'est vrai qu'en même temps on essaie de dire « les jeunes sont autonomes », et en même temps on dit « les jeunes sont dangereux ». Y a eu en interne, et puis bon je pense aussi en externe, des remarques pertinentes autour de ça. Ceci dit, bon, une fois que c'est fait, après... C'était peut-être... Maintenant que vous m'en parlez, c'est peut-être aussi effectivement pour ça qu'on avait envie de repartir sur la culture. Mais... Parce que la DAT en tant que telle, tout ce qui était actions quartiers ça posait pas de problème, c'est quand ils ont rajouté... et je pense effectivement avec le mandat de Ries, je me rappelle plus les dates exactes, cette notion de tranquillité, et y a eu ce truc-là qui est venu contrarier effectivement un peu nos belles pensées. (...) Alors je sais pas si c'est le changement de mandat, ça a dû jouer peut-être, non, c'est à partir du moment où oui, on a commencé à dire il faut se préoccuper de la tranquillité des gens. Et donc des victimes éventuelles, les discussions... Et qu'on nous a mis dans la même direction pour (*inaudible*) de ça. Et c'était effectivement ça qu'on mettait en avant peut-être plus que l'autre côté. Ou alors, on était le faire-valoir, le revers de la médaille, je sais pas... Un Janus un peu bizarre, peut-être. C'est

⁷⁶⁹ Sur les politiques locales de sécurité, dont Strasbourg, voir la thèse d'Audrey FREYERMUTH (*Les facteurs locaux de la question sécuritaire. Neutralisation et saillance d'un problème politique. Une comparaison des villes de Lyon, Nice, Rennes et Strasbourg (1983-2001)*), Université de Strasbourg, 2009). Sur le cadrage territorialisé et sécuritaire des problèmes sociaux, voir entre autres Gérard MAUGER, *L'éméute de novembre 2005. Une révolte protopolitique*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2006 ; Stéphane BEAUD et Michel PIALOUX, *Violences urbaines, violence sociale : Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard, 2003.

⁷⁷⁰ Association fondée en 1994 par Maxime Apostolo, qui « fédère des artistes qui revendiquent une démarche artistique et un engagement au côté d'une population dite défavorisée, fragilisée, handicapée » (<http://www.pulsart.org>), et dont la politique de la ville est un des principaux axes d'intervention.

vrai maintenant que vous me dites, je me rappelle, y a eu quelques discussions, c'est vrai, sur cette notion de tranquillité, qui était... Sans remettre en cause effectivement le fait qu'il faut que les gens soient tranquilles, mais on peut vite tomber, je l'ai vu après, j'ai quand même vécu un an de tandem⁷⁷¹, pour la fin de l'éducation populaire, on était quand même dans la logique de dire « citoyens dormez tranquilles », dans la logique de dire « bon maintenant il faut calmer tout ça ». Les jeunes, ce qu'on leur demande c'est de dormir, d'essayer de travailler, faire autre chose, donc... Ou alors les traiter plutôt en cas sociaux. »⁷⁷²

2.2.3.2. *Débats : des généralités aux banlieues*

À côté de l'évolution des organigrammes, un autre élément marque nettement combien une vision territorialisée et sécuritaire a pu peser sur le programme d'éducation populaire : les sujets abordés par les débats de l'Université Hors-les-Murs entre 1998 – le temps que le programme se mette en place – et 2000 – aucun débat n'ayant eu lieu dans les mois précédant l'élection.

⁷⁷¹ Il s'agit du « tandem » Fabienne Keller-Robert Grossman, respectivement à la tête de la ville et de la Communauté urbaine de Strasbourg entre 2001 et 2008.

⁷⁷² Entretien cité avec Jean-Claude Bournez.

Les sujets de l'Université Hors-les-Murs

En italiques : sujets se rapportant au « problème des banlieues ».

1998 :

- « l'héritage de l'entraînement mental »
- « les nouvelles technologies »
- « la culture prend ses quartiers »
- « ville et jeunesse »
- « jardins et sentiers dans la ville »
- « commémoration et enseignement de la paix »

1999 :

- « *transport public et déplacement pour les quartiers populaires* »
- « comment accompagner les projets des jeunes »
- « jeunes filles dans nos cités »
- « repenser la ville : l'habitat social »
- « habitat social : la place des habitants »
- « faire place aux droits de l'enfant »

2000 :

- « Télévision de proximité, nouveaux enjeux »
- « *Actualité de l'islam* »
- « *Paroles de Maghrébines* »
- « En finir avec les discriminations raciales »

Non seulement les sujets approchant le « problème des banlieues » représentent la moitié du total, mais ils sont de plus en plus présents : 1 sur 6 en 1998, la moitié en 1999, trois quarts en 2000. Ce qui ne veut pas dire, naturellement, que le traitement de ces thèmes corresponde au glissement vers un cadrage dominant – la choix d'aborder les questions ethniques par la lutte contre les discriminations ou encore le propos du débat sur l'islam tâchent au contraire de ménager une résistance à l'imposition d'une thématique sécuritaire. Mais l'intention de déterritorialiser le traitement public de la « jeunesse » n'en semble pas moins compromise. Un débat sur « l'entraînement mental », méthode historique de *Peuple et Culture*, pouvait encore être pertinent au tout début du cycle ; à la fin du mandat, les sujets traités semblent devoir être connectés de manière plus évidente à la question des banlieues. Seule la vitrine constituée par les colloques annuels paraît épargnée par cette évolution, puisque ceux-ci se concentrent sur l'éducation populaire en général, sur l'image dans la société et les musiques amplifiées : s'adressant à des audiences plus larges, sollicitant des intervenants de la France entière, ces colloques

ont non seulement la possibilité de se concentrer sur des sujets échappant au problème des banlieues, mais encore doivent peut-être le faire, afin de contrebalancer un tant soit peu la représentation médiatique nationale voire internationale (*via* la présence des médias internationaux couvrant les sessions du Parlement européen) de la ville de Strasbourg, celle de capitale des voitures brûlées.

2.2.3.3. *Un relatif isolement*

Les réticences des promoteurs du programme à cette évolution ne pouvaient guère s'appuyer sur leurs propres ressources, limitées dès lors que Catherine Trautmann, à l'initiative de l'entreprise, avait laissé la place à Roland Ries. Il est en particulier frappant qu'ils n'aient pas pu trouver de convergence avec d'autres services potentiellement intéressés, Éducation et Culture en particulier.

Dans le cas de la Culture, le poids du légitimisme semble déterminant. Jean-Claude Bournez rapporte ainsi que le projet d'un Cybercentre spécialement orienté vers les questions culturelles, installé dans le Musée d'art moderne, s'est révélé décevant :

« Par exemple, une volonté qu'on avait eu c'était de dire que, bon je vous avais expliqué qu'il y avait quatre Cybercentres qui étaient en place, avec des thématiques un peu particulières, et il semblait intéressant d'avoir une thématique autour de tout ce qui était culture, et à l'époque s'ouvrait le musée d'art moderne. Et on avait travaillé avec le musée d'art moderne pour dire, ben, ce serait l'occasion d'ouvrir le musée d'art moderne et de mettre en place un espace cyber dans le musée, quoi. Parce que à l'époque c'était prévu comme étant une rue, un petit peu ouverte, bon ça a changé après, y a eu des problèmes pour surveiller les salles... mais on a travaillé avec le directeur du musée à l'époque, d'ailleurs je me souviens plus son nom, et puis bon, pour des raisons d'esthétique ils nous avaient mis tout au fond du musée avec deux bornes, et comme ils étaient pas partie prenante ils avaient pas trop envie de surveiller, donc ils ont vite fait de dire que ça marchait pas parce que les gens allaient uniquement sur les sites porno, que quand ils regardaient l'historique y avait rien... Alors c'est vrai que ça correspondait pas à la façon dont on voulait monter les choses parce, un : nous on avait toujours annoncé qu'il fallait un accompagnement, et deux : il fallait que cet outil serve, et pas être uniquement une borne mise au rancart derrière la fameuse Ferrari qu'était toute cabossée dans le musée, qui était coincée... Donc là c'était aussi une expérience un peu difficile avec, on va dire, la culture avec un grand K qui était plutôt soutenue par le musée ou par Norbert Engel... »⁷⁷³

Des expériences comparables empêchent également l'implantation de bornes Internet à la médiathèque municipale. Les institutions de la « culture avec un grand K » ne s'intéressent à un service Jeunesse et Éducation populaire que pour amener des publics dans les lieux de diffusion culturelle :

« Il ne s'agit pas uniquement de dire "il faut que les gens viennent au spectacle", il faut aussi que les

⁷⁷³ Entretien cité.

gens puissent faire aussi des activités culturelles, donc y avait là aussi un petit débat avec certains. Ça n'a pas toujours été évident de se faire entendre. D'une part parce que, je pense, on était dans un organigramme... on va dire un sous-service dans une direction qui était effectivement une direction sociale, alors que je pense qu'il y avait intérêt, c'était l'enjeu sur le troisième mandat éventuellement, que ce programme, pour une grande partie dans tous les cas, devait plutôt être versé sur les politiques culturelles, et nous raccrocher plutôt à la direction de la Culture, pour montrer effectivement qu'il y a pas un côté culture élitiste et un côté culture dite sociale, mais que y a une façon de (*inaudible*) la culture avec effectivement des éléments de prestige et puis des choses où, quel que soit le niveau artistique, à partir du moment où c'est accompagné et qu'il y a des professionnels qui sont là pour encadrer, on peut effectivement faire bouger les lignes, et faire venir, bon, des jeunes de quartier, des chômeurs, enfin différentes populations. Et après seulement, on peut dans ce cas-là dire « on va remplir les salles ». Parce que dire « on donne une carte jeune qui coûte pas cher » et après dire « ben de toute façon on leur donne une carte, mais même si c'était gratuit ils viendraient pas », ben oui, y a une façon de faire... C'est tout le souci effectivement de dire, autour de l'accompagnement des publics, les salles elles disent "aidez-nous à faire venir les gens", il faut sans doute qu'il y ait une autre démarche aussi, il faut que... Je pense que les gens, à partir du moment où ils ont fait un spectacle eux-mêmes, que ce soit à partir du hip-hop ou à partir d'une thématique qui est proche d'eux, après ils auront peut-être plus envie d'aller à Pôle Sud ou ailleurs voir des spectacles. Y a une éducation, là, qui est peut-être un peu différente, à regarder. C'est ce genre de point de vue qu'on avait eus, autant du côté Éducation que du côté Culture. Voilà les difficultés qu'on a dans une grande institution. »⁷⁷⁴

Le défaut de collaboration avec les institutions culturelles est d'autant plus remarquable que Catherine Trautmann est devenue ministre de la Culture en 1997. Certes, le départ de Catherine Trautmann, on l'a dit, privait localement le programme d'éducation populaire d'un soutien convaincu ; mais sa nomination rue de Valois aurait pu contrebalancer cet effet. Celle-ci ne semble pourtant avoir aidé ni à contourner les difficultés locales, ni à transposer le programme au niveau national. Bien que des expériences aient été transposées à ce niveau comme l'accès public à Internet, le mandat de Catherine Trautmann n'a pas été assez couronné de succès pour lui permettre de modifier durablement le spectre de la politique culturelle. Incapable de maintenir le budget du ministère au niveau symbolique des 1% du budget national, elle n'a pas non plus donné de gages d'appartenance au milieu culturel – étant personnellement probablement plus proche du milieu académique qu'artistique, en particulier. C'est d'ailleurs sa tentative d'imposer aux scènes nationales une « charte du service public de la culture » faisant référence à Jean Vilar qui a précipité sa démission : les protestations des directeurs de scènes nationales ont suscité l'inquiétude du Premier ministre, soucieux d'assurer le soutien d'artistes de renom en vue des élections de 2002. Le remplacement de Catherine Trautmann par Catherine Tasca, ancienne

⁷⁷⁴ *Ibid.*

directrice d'une Maison de la Culture, manifeste cette volonté d'apaisement à l'égard des acteurs les plus puissants du spectacle vivant. N'oublions pas, enfin, que l'éducation populaire relève du MJS : une ministre de la culture, quand bien même elle eût été beaucoup plus appréciée, aurait difficilement pu lancer une initiative en la matière sans outrepasser ses prérogatives, et susciter la même réaction de défiance que l'OPR avait, on s'en souvient, engendré rue de Valois. Sans doute quelques liens ont-il été établis ou renforcés entre les deux univers à cette période : une convention entre le ministère de la culture et des associations majeures de l'éducation populaire, d'une part, et un « protocole d'accord » entre les deux ministères de l'autre. Sans avoir étudié en détail ces opérations, on peut douter de leur capacité à constituer des dépassements à l'égard du fossé institutionnel et cognitif creusé à la fondation du ministère des affaires culturelles puis confirmé entre la fin des années 1970 et le début des années 1980 : tout suggère que la reconnaissance d'acteurs de l'éducation populaire par la culture représente pour ceux-ci soit une conversion pure et simple au double impératif artistique et légitimiste, soit l'acceptation d'un rôle de rabatteur de « publics ».

Peinant à établir des connexions locales, fatalement délaissé par son initiatrice, les animateurs du programme d'éducation populaire ont finalement trouvé des partenaires attentifs surtout parmi les acteurs de la politique de la ville, soit précisément la version territorialisée d'un traitement de la question sociale⁷⁷⁵. Partenariat qui n'était, logiquement, pas spécialement recherché par les promoteurs du programme d'éducation populaire, mais s'est imposé par la force des découpages préexistants de l'action publique :

« Le seul réseau administratif avec lequel on travaillait vraiment c'était avec les politiques de la ville. C'est-à-dire les chargés de mission de la politique de la ville, avec lesquels il y avait... de vrais échanges. Et où on arrivait à construire. Qui, quelque part, venaient un peu en soutien au service jeunesse sur le programme. Mais ptôt par... comment dire ? par convergence spontanée que par réflexion programmatique. C'est-à-dire c'était un recouplement qui se confondait sur le terrain. On se trouvait confronté aux mêmes pbs, aux mêmes éléments de réflexion. »⁷⁷⁶

2.2.3.4. *Mort et non-résurrection*

Impossible de dire si le programme d'éducation populaire aurait pu, à la faveur d'une réélection de Catherine Trautmann, contrecarrer le glissement observé vers un traitement conventionnel, sécuritaire et territorialisé malgré lui, de la « jeunesse ». La victoire de la droite aux élections de 2001 amène une dissolution rapide du programme. Les équipements mis en œuvre, semble-t-il, remportaient un succès public appréciable ; ils sont d'ailleurs conservés dans d'autres services (Communication, Culture), au

⁷⁷⁵ Sur les politiques de la ville, voir Sylvie TISSOT, *L'État et les quartiers : Genèse d'une catégorie de l'action publique*, Paris, Seuil, 2007

⁷⁷⁶ Entretien avec Jean-Claude Richez, 24 novembre 2006.

moins pour un temps (les Cybercentres ont depuis lors disparu). La nouvelle équipe municipale se montre pourtant vindicative envers le service Jeunesse et éducation populaire, dont elle commande même un audit. Cette attitude peut surprendre, alors que le programme d'éducation populaire n'avait jamais fait l'objet d'une contestation vive de la part de l'opposition municipale. Trois éléments peuvent expliquer cette politisation (au sens d'élévation au rang de réalisation symbolique de l'adversaire, et qu'il s'agit de démanteler au plus vite) : l'association à la figure de Catherine Trautmann, dont le programme d'éducation populaire était une initiative personnelle ; le marquage nettement à gauche de l'adjoint Richez, dont le passé trotskiste n'est pas oublié, ou encore de Mokhtar Benaouda, en charge du CRICA ; enfin une certaine mobilisation de jeunes entre les deux tours de l'élection municipale, qui aux yeux de la droite passe pour un signe de l'emprise excessive des animateurs et éducateurs de banlieues populaires, acquis à la gauche. Quoi qu'il en soit, c'est l'apolitisme, censé compter au nombre des vertus de l'échelon local, qui s'est fissuré dans un contexte de mobilisation électorale et d'alternance.

Autre élément du mythe de la politique locale comme niveau propice à l'innovation, la souplesse des carrières rend difficile l'entretien d'une mémoire locale du programme d'éducation populaire et d'une continuation de celui-ci sous forme militante : après 2001, Jean-Claude Bournez est poussé à partir au Conseil général des Bouches-du-Rhône et Jean-Claude Richez accepte la proposition de prendre la tête de la recherche à l'INJEP. Catherine Trautmann demeure certes une figure importante de la nouvelle municipalité, mais n'est plus maire.

Lorsque les socialistes reconquièrent la mairie en 2008, l'héritage du programme de 1995-2001 est donc à peu près inexistant⁷⁷⁷. La seule allusion qui y est faite est un modeste atelier des « Assises de la culture », série de débats censés encourager les agents de la vie culturelle à s'exprimer. Les raisons de ne pas remettre en avant l'expérience du programme d'éducation populaire constituent autant de révélateurs des limites du mythe attribuant à l'échelon local une vertu particulière en matière de catégories d'intervention publique. On a déjà évoqué la dispersion des promoteurs du programme, conséquence de la relative souplesse des carrières locales, qui s'avère nuisible à toute persistance dans la promotion d'une catégorie inattendue. De même, l'évitement à l'égard de tout ce qui peut apparaître comme des polémiques « partisans », « sectaires », suggère de ne pas relancer un programme qui a justement été abandonné du fait d'un marquage politique – quand bien même celui-ci aurait eu lieu *in extremis*. La défaite de 2001 est attribuée par beaucoup d'observateurs, y compris à gauche, à une attitude jugée sectaire et autoritaire de la part de Catherine Trautmann, qui n'aurait pas su conserver l'unité de son camp. Abandonner la référence à l'éducation populaire, ou plutôt ne pas l'exhumer, est conforme à l'impératif d'apolitisme apparent du jeu politique local. En outre, le fait que le programme

⁷⁷⁷ Les remarques qui suivent sur l'après-2008 sont inspirées des analyses de Kévin Matz, qui a observé les Assises de la Culture dans le cadre de sa thèse.

d'éducation populaire ait partiellement évolué vers la prévention des « violences urbaines » est une autre bonne raison de ne pas s'y relancer : sur ce sujet, les majorités socialistes sont généralement divisées et dépassées par l'opposition de droite et les représentations médiatiques dominantes. Tenter de donner une représentation alternative de la jeunesse, quand bien même il ne s'agirait que d'un « discours médian », est plus risqué que d'éviter de mettre l'accent sur ce sujet. Enfin et peut-être surtout, c'est la tension même entre débats extensifs et mise en œuvre d'équipements, laquelle caractérisait le programme comme politique culturelle *bis*, qui a disparu : ces fonctions sont désormais parfaitement dissociées, le service Culture continuant à gérer principalement de coûteux équipements et les débats des « Assises de la culture » étant confiées à des consultants en communication. Pour ceux-ci, l'étiquette « éducation populaire » paraît politiquement délicate à réinvestir et peu lisible pour la suite de leur carrière.

2.3. Nommer un espace politique alternatif : ATTAC

Nous passerons plus rapidement sur le cas d'ATTAC. La principale des organisations altermondialistes a en effet déjà été abondamment étudiée⁷⁷⁸. Celle-ci, rappelons-le, est issue d'un éditorial d'Ignacio Ramonet dans *Le Monde diplomatique*, qui proposait une mobilisation en faveur d'une « Taxe Tobin » sur les transactions financières, destinée à limiter leur caractère spéculatif⁷⁷⁹. La proposition a suscité un vif intérêt dans diverses organisations – médias, syndicats, associations – et ATTAC est donc fondée le 3 juin 1998. Sa qualification de « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action » est proposé par son président Bernard Cassen peu après, dans le premier éditorial du bulletin *Lignes d'ATTAC* :

« ATTAC surprend. Des recherches en sciences sociales suivent son développement ; des réalisateurs emmagasinent des images ; des dirigeants politiques s'interrogent. Il se passe effectivement quelque chose. Mais quoi ? Certains ont déjà théorisé cette articulation inédite entre la contre-expertise savante et le militantisme traditionnel, qui a fait ses preuves dans la victoire remportée face sur l'AMI. Et c'est vrai qu'à ATTAC on réinvestit la rue pour développer des argumentaires sur des sujets qu'on aurait trouvés trop techniques il n'y a pas si longtemps : la taxe Tobin, les fonds de

⁷⁷⁸ Voir notamment Élise CRUZEL, « "Passer à l'Attac". Éléments pour l'analyse d'un engagement altermondialiste », *Politix*, n°64, 2004, p. 135-163 ; Raphaël WINTREBERT, *ATTAC, la politique autrement ? Enquête sur l'histoire et la crise d'une organisation militante*, Paris, La Découverte, 2007 ; Claude POLIAK, « ATTAC : Aux frontières du champ politique », p. 75-90 in Bertrand GEAY et Laurent WILLEMEZ (dir.), *Pour une gauche de gauche*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2008.

⁷⁷⁹ Ignacio RAMONET, « Désarmons les marchés », *Le Monde diplomatique*, décembre 1997. Voir aussi le témoignage de Bernard Cassen dans les numéros déjà cités de *Cassandra/Hors-champ* et *Politix*.

pension, etc.

Ce qui frappe tous ceux qui parcourent la France, d'une réunion à l'autre, c'est le sérieux des auditoires, leur volonté d'assimiler des mécanismes économiques et financiers qu'on leur avait présentés comme inaccessibles aux simples citoyens. À cet égard, ATTAC est véritablement un mouvement d'éducation populaire au plein sens du terme. Mais cette appropriation est tournée vers l'action. Comprendre, c'est se donner les moyens d'agir à parité d'information avec, pour reprendre le titre du dernier livre de Bernard Maris, « ceux qui nous prennent pour des imbéciles ». Et cela c'est nouveau – et déconcertant – pour eux... »⁷⁸⁰

La formule est aussitôt adoptée et a été abondamment commentée sans – à notre connaissance – avoir jamais été remise en cause à l'intérieur de l'association. Pourquoi cette adoption ? Pourquoi un tel consensus autour de ce étiquetage ? Mais aussi : que révèle celui-ci sur la crise que connaît l'organisation, en 2006 en particulier ? Il n'est pas question, nous l'avons dit, de nous étendre sur un mouvement déjà largement étudié. En revanche, relevons que les principaux éléments observés dans les tentatives de relance de l'éducation par le MJS et la ville de Strasbourg apparaissent, *mutatis mutandis*, dans cette appropriation issue dans l'univers des mouvements sociaux réactivés dans les années 1990. On retrouve ici aussi : une structure d'*abeyance* permettant à la formule d'être disponible au moment de qualifier l'association, une opportunité ponctuelle correspondant aux tensions sous-jacentes à l'organisation, enfin un achoppement, à travers la mise au jour de ces tensions, sur le calendrier politique dominant.

2.3.1. Le Monde diplomatique comme conservatoire

Le rôle de conservatoire de la formule est ici principalement joué par *Le Monde Diplomatique*. Le mensuel, comme l'a analysé Maxime Szczepanski, est passé d'un statut de supplément du *Monde* destiné aux diplomates et fonctionnaires des institutions internationales à celui de principale tribune de la gauche intellectuelle antilibérale, *via* le passage par la cause tiers-mondiste. « Éducation populaire » n'appartient pourtant pas particulièrement au lexique du mensuel : la connexion s'établit en fait *via* deux directeurs successifs, Claude Julien et Bernard Cassen.

Le premier, a ainsi été formé à la JEC, dont il est très jeune permanent à Castres, puis à Paris à la Libération, et qui lui permet d'obtenir une bourse pour étudier à l'université catholique Notre-Dame, dans l'Indiana – expérience américaine déterminante pour sa spécialisation dans les questions internationales et à terme pour la conversion du *Monde diplomatique* à une analyse anti-impérialiste. Claude Julien délaisse toutefois assez rapidement les interrogations sur l'Église. Ce statut d'intellectuel formé dans un environnement catholique mais dont les références sont depuis longtemps laïcisées

⁷⁸⁰ Maxime SZCZEPANSKI, *Études sur la politisation du Monde diplomatique et de ses lecteurs (1954-2008)*, thèse de doctorat (science politique), Université de Picardie Jules Verne, 2009.

plaide en sa faveur auprès de Michel Morineau et Jean-Louis Rollot, respectivement secrétaire général et secrétaire général adjoint de la LDE au milieu des années 1980 : désireux de formaliser les cercles intellectuels ébauchés autour d'un bilan critique de la question laïque (suite à l'échec de la loi Savary) et d'un projet bientôt avorté d'encyclopédie dirigée par le philosophe Dominique Lecourt, ils demandent au rédacteur en chef du *Monde diplomatique*, dont ils sont parmi les rares lecteurs à la LDE, de prendre la tête d'un « cercle Condorcet », appelé à essaimer en province. Julien accepte, prenant très au sérieux cette tâche, au point qu'il est élu en 1992 président de la LDE, fonction qu'il occupe jusqu'en 1998⁷⁸¹.

Bernard Cassen, plus jeune de douze ans, est très proche de Claude Julien par sa trajectoire. Spécialiste de l'Amérique comme lui, il devient collaborateur au *Monde* dès 1967, et suit Julien lorsque celui-ci est affecté – ce qui est alors une relégation plutôt qu'une promotion – à la rédaction en chef du *Monde diplomatique*. Son rapport aux organisations d'éducation populaire passe par l'association France-Amérique latine, qu'il a présidée pendant une vingtaine d'années. Il est réactivé dans le contexte qui préfigure la création d'ATTAC. Cassen vient de constituer le mensuel en filiale, lui conférant ainsi une autonomie considérable ; pour cela, il a lancé l'association des Amis du *Monde Diplomatique*, qui a vocation à être actionnaire du journal tout en organisant des conférences et débats. L'association est d'ailleurs très proche des Cercles Condorcet, ce qui suggère sans doute à Cassen la possibilité d'étendre la mobilisation autour des analyses du *Monde diplomatique* à d'autres fédérations d'éducation populaire. En juin 1997, il publie donc un article sur « la nécessaire refondation de l'éducation populaire »⁷⁸², où il propose de « faire converger le foisonnement d'initiatives ponctuelles contre la dislocation du tissu social et l'expérience de l'éducation populaire ». Nous ignorons si l'article relève de cette tentative d'enrôlement des associations traditionnelles d'éducation populaire ou s'il acte un premier échec de cette tentative ; toujours est-il que l'étiquette « éducation populaire » est bien présente dans l'esprit de Cassen, qui, en tacticien reconnu⁷⁸³, en mesure certainement la capacité mobilisatrice dans les rangs des associations traditionnelles et au-delà.

⁷⁸¹ Sur les cercles Condorcet et Claude Julien, voir les annexes de la thèse de Maxime SZCZEPANSKI, *op. cit.*, p. 214-221. Cf également le bilan dressé dans Yves GAUTHIER, « Citoyens ! Citoyennes ! Sept ans de réflexion des Cercles Condorcet (1987-1994) », *Cahiers Condorcet*, n°1, 1994.

⁷⁸² Bernard CASSEN, « La nécessaire refondation de l'éducation populaire », *Le Monde diplomatique*, n° 519, juin 1997, p. 4

⁷⁸³ Fondation de l'Université de Vincennes, du Monde diplomatique SA, de l'Association des amis du Monde diplomatique, lancement du premier Forum social mondial à Porto Alegre en 2001, et jusqu'à ATTAC.

Claude Julien et Bernard Cassen : *Le Monde diplomatique* et l'éducation populaire

Claude Julien (1925-2005). Originaire d'un milieu populaire aveyronnais, il obtient le brevet élémentaire et travaille d'abord comme comptable chez un grossiste de Castre. Militant de la JEC dont il devient rapidement permanent local, il participe à la Libération de la ville et devient dès 1944 permanent à Paris. La JEC lui permet d'obtenir une bourse pour l'université Notre-Dame (Indiana). À son retour, il travaille notamment à *La Vie catholique* et à *La Dépêche marocaine de Tanger* avant d'intégrer en 1951 le service étranger du Monde, qu'il dirige à partir de 1969. Ecarté en 1972 à la suite d'un conflit avec Jacques Fauvet, il est affecté à la direction *Monde Diplomatique* à partir de 1973. Il accélère la transformation, déjà ébauchée, de celui-ci, notamment dans les années 1980, après une candidature malheureuse à la succession de Jacques Fauvet au *Monde* : autonomie croissante à l'égard du quotidien, augmentation de la diffusion, recrutement spécifique, engagement anti-impérialiste et ouverture aux universitaires. Il quitte la direction du mensuel en 1990, prenant jusqu'en 1998 la présidence de la LDE dont il avait déjà fondé les Cercles Condorcet. (D'après Maxime SZCZEPANSKI, *op. cit.*, p. 169-189.)

Bernard Cassen (1937). Fils d'un employé d'EDF, petit-fils de métayers des Landes, il grandit à Argenteuil. Premier à l'agrégation d'anglais en 1961, il enseigne à Henri-IV puis devient assistant à la Sorbonne en 1964. Il participe à la fondation de l'Université Paris 8 où il fera toute sa carrière. Américaniste, il entretient des liens étroits avec la gauche sud-américaine. Parallèlement, il collabore au *Monde* puis, suivant Claude Julien, au *Monde Diplomatique* dès 1973. Il acquiert aussi une expérience administrative en dirigeant la Mission interministérielle de l'information scientifique et technique. Son expérience militante, syndicale avant 1968 (UNEF, SNESup), passe surtout par la fondation de Paris 8 et son activité de journaliste : il fonde Le Monde diplomatique SA et lance l'Association des amis du *Monde diplomatique*, préside ATTAC de sa fondation à 2002, et est à l'origine du premier Forum social à Porto Alegre en 2001. (D'après Raphaël WINTREBERT, *ATTAC, la politique autrement ?*, *op. cit.*, p. 55-56.)

2.3.2. Une étiquette par défaut

Le choix d'« éducation populaire » par ATTAC est donc beaucoup moins surprenant si l'on considère ces connexions antérieures. Mais il y a un écart considérable entre la remobilisation des associations traditionnelles et la transposition de l'étiquette « éducation populaire » à un mouvement dont ceux-ci sont quasi-absents : la LDE, en effet, demeure réticente à l'égard d'ATTAC, et parmi grandes fédérations, seule la FFMJC compte parmi les membres fondateurs de l'association altermondialiste⁷⁸⁴. On l'a dit : l'adoption de la formule « éducation populaire », ou plutôt d'une version

⁷⁸⁴ Un des représentants de la FFMJC investi dans les débuts d'ATTAC n'est autre que Marc Lacreuse, alors délégué général

étendue de celle-ci, « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action », relève bien d'un « coup » imputable à Bernard Cassen, et couronné de succès. Ce dernier doit être rapporté à l'originalité des statuts d'ATTAC à sa fondation⁷⁸⁵ : s'il ne s'agit ni d'une coordination ou d'une confédération d'organisations (les délégués de celles-ci représentant, s'ils sont élus au conseil d'administration, l'ensemble des adhérents), les membres fondateurs (principalement des organisations, même s'il y a quelques fondateurs individuels) se voient garantir statutairement la majorité au CA (60% contre 40% aux élus des simples adhérents, qui sont pour la plupart des individus). Les textes fondateurs confirment le caractère hybride de l'organisation, résultat d'une tension entre un modèle réticulaire, lieu d'échanges et de coordination entre organisations fondatrices ou cooptées, et un modèle d'organisation largement autonome à l'égard de celles-ci⁷⁸⁶. Cette nature ambiguë s'inscrit plus largement dans la construction de ce que Claude Poliak appelle, sur le modèle des univers de production artistique amateur, un « espace politique amateur ». Face à l'élévation du droit d'entrée dans le champ politique *via* les partis de gauche, et notamment le PS, des individus aspirent, à travers le mot d'ordre « faire de la politique autrement », à faire en réalité de la politique *ailleurs*, dans un espace politique *bis* légitimé par son amateurisme même (désintéressement, abaissement supposé du droit d'entrée) et à peine discrédité par sa coupure à l'égard du pouvoir politique *stricto sensu* : celui-ci est de toute façon critiqué pour son aliénation consentie aux puissances financières, et on peut lui opposer l'espoir en l'avènement d'un pouvoir nouveau reflétant réellement l'intérêt des citoyens (le contenu de cet espoir variant considérablement : révolution, développement d'un *self-help* socialement et écologiquement vertueux, capacité à peser sur les élus par des campagnes d'opinion...). Sans doute, dans l'histoire du champ politique et surtout du PS, est-ce moins l'élévation du droit d'entrée que son enfermement sur un type de carrière très particulier qui est visée (poids de Science Po et de l'École normale d'administration, *cursus honorum* passant souvent par les statuts d'attaché parlementaire et de collaborateur en cabinet et par la conquête d'un fief électoral) : la construction d'un espace politique amateur est d'abord une relégitimation de porteurs de capitaux déjà importants, mais différemment composés – titulaires de diplômes universitaires élevés mais politiquement démonétisés, militants aguerris de syndicats ou d'associations dans lesquels le PS vient de moins en moins puiser ses représentants⁷⁸⁷. Comme le souligne Claude Poliak :

« Si la définition d'ATTAC comme mouvement d'éducation populaire n'a jamais vraiment fait débat au sein de l'association, c'est sans doute qu'elle avait la double vertu, aux yeux de ses différentes

adjoint de la FFMJC et actif dans les suites données à l'OPR.

⁷⁸⁵ Cette dimension organisationnelle est particulièrement explorée dans Raphaël Winterbert, *op. cit.*

⁷⁸⁶ Sur ce point, cf. Claude POLIAK, article cité.

⁷⁸⁷ Rémi LEFEBVRE et Frédéric SAWICKI, *La société des socialistes : le PS aujourd'hui*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant, 2006

composantes, non seulement d'ancrer l'association hors du champ partisan, mais aussi d'accorder une place éminente au savoir et à ses détenteurs. (...) Cette définition d'ATTAC comme mouvement d'éducation populaire a sans doute été un des malentendus fondateurs de l'association, une équivoque heuristique dont le flou a permis la coexistence improbable de courants politiques conflictuels.⁷⁸⁸ ».

« Éducation populaire tourné vers l'action » doit en somme se comprendre en trois moments logiques, correspondant à trois audiences différentes. Premièrement, la présence d'« éducation » et de « populaire », pour des militants potentiels ignorant la formule, correspond à l'ambiguïté d'un projet censé à la fois ouvrir un espace politique au « peuple » et, de façon moins explicite, revaloriser des capitaux culturels et militants dévalués sur le marché politique *stricto sensu*. Deuxièmement, l'association du figement « éducation populaire » et de « tourné vers l'action » constitue pour les habitués de la formule à la fois une invitation et un défi, celui de se (re)tourner, enfin, vers des pratiques moins consensuelles que l'offre de services⁷⁸⁹. Troisièmement, l'ensemble de l'étiquette, par sa nouveauté et son indétermination, peut satisfaire l'ensemble des organisations fondatrices : ce nouveau figement fixe, nominalement et provisoirement, le statut d'ATTAC dans un entre-deux, à mi-chemin du champ politique et de l'activité critique isolée dans des espaces ayant leurs règles propres, au nombre desquels compte en général la distance au jeu partisan (médias, syndicats, associations).

2.3.2. Les limites du consensus

Les étapes de la crise d'ATTAC, qui sans avoir fait disparaître l'association a considérablement fait reculer ses effectifs et son audience en tant que telle (même si ses thématiques favorites ont, elles, largement été reprises), sont connues. En 2002, Bernard Cassen prend de cours les fondateurs d'ATTAC en refusant d'être de nouveau candidat à la présidence et en proposant pour successeur Jacques Nikonoff, dont le sens de l'organisation et le statut d'*outsider* à l'égard des organisations

⁷⁸⁸ Claude POLIAK, article cité, p. 79.

⁷⁸⁹ La recherche d'un lien avec l'éducation populaire traditionnelle prend la forme de l'agrément ministériel obtenu en 2002 (non sans réticences au sein du CNEPJ), de l'adhésion au CNAJEP, ainsi que de nombreuses formations sur l'histoire et l'actualité de l'éducation populaire, en particulier aux universités d'été du mouvement. À l'Université d'été d'Arles en 2003, par exemple, Bernard Cassen, Cécile Guillerme, Bernard Kervella, Gustave Massiah et Didier Minot animent un cours suivi d'un atelier sur « l'éducation populaire au service des citoyens (<http://www.france.attac.org/archives/spip.php/spip.php?article2273>). À celle de 2004, Bernard Kervella, traite de l'« Histoire et évolution des mouvements d'éducation populaire » (<http://www.france.attac.org/archives/spip.php/spip.php?article3551>) et Didier Minot des « enjeux actuels des mouvements d'éducation populaire » (<http://www.france.attac.org/archives/spip.php/ecrire/spip.php?article3552>).

fondatrices constitue à ses yeux une garantie d'autonomie de l'organisation. Aux élections européennes de 2003, une tentative de listes « 100% alter » fortement inspirées d'ATTAC pose la question de l'avenir de l'association comme force électorale, perspective insupportable pour beaucoup de syndicats et associations comme pour les représentants de partis (notamment la Ligue communiste révolutionnaire) déjà actifs dans le mouvement, mais qui semble envisageable à terme pour Cassen (qui a mis son carnet d'adresses à disposition) et Nikonoff (ce dernier est du reste membre du PCF et même de sa direction entre 1999 et 2001). La campagne victorieuse contre le traité constitutionnel européen marque une pause dans ces affrontements, qui reprennent aussitôt après dans la perspective de l'élection au Conseil d'administration de 2006 : celle-ci, qui voit essentiellement s'affronter partisans et opposants de la ligne observée par Cassen et Nikonoff, est marquée par les accusations de fraude électorale formulées contre ce dernier, qui finit par démissionner. Cet épisode constitue l'acmé de débats portant largement sur des enjeux formels, qui traduisent et dissimulent un désaccord sur le positionnement à l'égard du champ politique.

Toujours est-il que la lecture des discussions, telles que les a conservées le site web d'ATTAC, montre que l'étiquette adoptée début 1999 n'est jamais objet de remise en question. Bien au contraire : instrument du consensus initial, « éducation populaire » est systématiquement employée comme un rappel à l'ordre. Les partisans d'une évolution autonomiste, voire proto-partisane d'ATTAC sont tout autant accusés de trahir l'identité de « mouvement d'éducation populaire tourné vers l'action » par ceux d'une plate-forme inter-organisations, que l'inverse. Les uns comme les autres peuvent employer cette formule étendue comme figement ou en extraire des éléments. Pour les premiers, il s'agira alors de souligner les nécessités d'un recrutement « populaire » (donc, notamment, de mettre en place des sections sur les lieux de travail) et l'orientation vers « l'action » (donc l'acceptation d'un ancrage renforcé dans le champ politique). Les seconds mettront en avant « l'éducation », opposée à l'action politique *stricto sensu* quoique orientée vers elle, retrouvant une ligne d'argumentation très courante dans les organisations d'éducation populaire traditionnelles. Mais cette opposition ne doit pas faire oublier l'existence de discours issus de nombre de militants locaux (pas tous : le conflit traverse tous les niveaux de l'association), méfiants à l'égard de cet affrontement entre dirigeants et pour lesquels l'« éducation populaire », formule adoptée avec enthousiasme et mis en œuvre sous la forme d'innombrables conférences, débats, tracts – en particulier pendant la campagne de 2005 – s'oppose aussi à ces joutes verbales.

Il est remarquable que la troisième des relances pionnières de l'« éducation populaire », quoiqu'il ne s'agisse pas d'une politique publique, se heurte comme celles-ci à un enjeu de compétition politique – ou plutôt de rapport à cette compétition même, acceptée comme horizon dans un cas, rejetée dans l'autre. L'acmé de la crise, marquée par la démission de Nikonoff, a précisément lieu entre le succès au

référendum de 2005 et l'échec d'une candidature libérale unique en 2007, c'est-à-dire entre un succès électoral et l'échec de la nébuleuse antilibérale à faire fructifier celui-ci lors d'un scrutin majeur. À la différence des alternances électorales qui condamnent l'OPR et le programme strasbourgeois en 2001 et 2002, le poids du calendrier électoral n'impose pas une mise au rencart de la formule « éducation populaire », mais au contraire participe, comme on le verra dans la section suivante, de sa dissémination entre organisations concurrentes.

3. Des usages clivés

Offerte à de tels réinvestissements par son indétermination et son état de semi-abandon même, l'« éducation populaire » est donc, dans chacune de ces trois relances pionnières, victime de la solidité des frontières entre catégories administratives ou entre types d'organisations militantes, et à terme du calendrier politique *stricto sensu*, c'est-à-dire électoral : l'alternance ou la menace d'alternance à droite est fatale à une catégorie nouvellement réinvestie à la gauche de majorités de gauche (OPR, Strasbourg) et le rapport aux échéances électorales finit par s'imposer comme *casus belli* implicite dans l'espace politique *bis* que représente ATTAC.

Que reste-t-il de l'« éducation populaire » après ces expériences ? Il serait vain de prétendre à l'exhaustivité, surtout avec si peu de recul historique. Une typologie peut pourtant être suggérée, fondée sur deux critères : le rapport au champ politique (extériorité ou inclusion) d'un côté et le caractère plus ou moins œcuménique ou bien sectaire, soit dit sans intention péjorative, de l'usage d'« éducation populaire » de l'autre – l'entreprise en question prétend-elle à accueillir largement les usages de celle-ci ou bien promeut-elle une définition précise, exclusive d'autres usages voire déniait à ceux-ci leur légitimité ? Au croisement de ces deux critères apparaissent donc quatre options : des entreprises œcuméniques affichant leur distance au champ politique ; des entreprises sectaires et distantes au champ politique ; des entreprises sectaires et distantes au champ politique ; des entreprises œcuméniques et intégrant le champ politique.

Les cas intermédiaires et les circulations entre ces types sont évidemment légion. Mais la typologie fonctionne précisément en ce qu'elle rend compte des difficultés pesant sur les entreprises dont le statut intermédiaire est un trait essentiel et non une tendance accessoire. Les usages *tendent* à se répartir entre ces quatre options, au double sens de régularité quasi-statistique et de tendance historique – s'il est permis, évidemment, de tirer des conclusions sur des mobilisations aussi récentes. De ces deux principes de division, c'est celui qui oppose œcuménisme et sectarisme qui paraît le plus fort. Concrètement, les entreprises de relance d'« éducation populaire » sont amenées à choisir entre une promotion ci accueillante de l'étiquette qu'elle en exclut toute exclusive et se réduit à une promotion nominale, d'une part, et l'émiettement en une quantité de micro-entreprises militantes. Un moyen terme qui consisterait à défendre, soit une définition large mais radicale, au sens où elle exclurait les usages les plus routiniers et corporatistes du secteur JEP, soit une définition substantielle mais dans laquelle se reconnaîtraient aussi bien les institutions traditionnelles que les nouveaux arrivants, paraît introuvable. Ces deux stratégies sont incarnées par deux tentatives de prolonger l'OPR une fois celle-ci abandonnée par le MJS : d'une part une relance par les promoteurs actifs de l'OPR, qui tentent sous le nom d'« offre

civile de réflexion » de créer un vaste rassemblement en-dehors des grandes fédérations, d'autre part une tentative de faire adopter au CNAJEP une définition substantielle et radicalisée de l'éducation populaire. Mais l'hétérogénéité des adversaires d'une vision routinisée et institutionnalisée de l'éducation populaire est manifeste, aussi bien autour de l'attitude à observer l'égard du champ politique, autonomie ou inclusion (étant entendu que l'autonomie par rapport au champ politique peut être interprétée comme une dépendance aux mouvements sociaux les mieux institués et qu'à l'inverse l'inclusion dans le champ politique suppose une autonomie à l'égard de ceux-ci), que parmi les organisations se tenant formellement à l'écart de celui-ci. Dans le langage des catégories, « éducation populaire » apparaît ici aussi bien comme une *para-catégorie*, l'objet d'un regard nostalgique sur ce qu'auraient pu être les politiques culturelles, que comme une *métacatégorie*, substitut à des notions d'ampleur maximale (la politique, la gauche...), la seconde option correspondant plutôt aux organisations acceptant d'entrer dans la compétition politique et la première à des tentatives de réforme radicale des politiques culturelles, ou secondairement éducatives.

Dans le cas des organisations privilégiant un usage œcuménique de l'« éducation populaire », la question de la possibilité, sinon d'une identité, du moins d'une nette harmonie entre les organisations se tenant à l'écart du champ politique et celles s'y insérant se pose à travers le cas de l'actuel ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative (MSJEPVA) : l'intitulé adopté par le gouvernement Ayrault a-t-il une chance de correspondre, sinon à un improbable retour de l'alliance cogestionnaire des années 1960, du moins d'une satisfaction réciproque entre grandes fédérations et administration ? Il est trop tôt pour y répondre, quoique le déroulement d'une rencontre organisée peu avant les élections à l'Assemblée nationale, et qui a probablement joué un rôle dans le nom du MSJEPVA, permette déjà d'en douter fortement. Le risque est fort qu'à une mobilisation nominaliste (défense sans condition de tous ceux qui se revendiquent de l'« éducation populaire ») corresponde une reconnaissance publique purement nominale, sans effet sur le soutien symbolique et matériel escompté. Pour le dire dans le lexique des catégories : les mobilisations œcuméniques en-dehors du champ politique doivent souligner l'omniprésence de l'« éducation populaire » et donc dépendre celle-ci en *inter-catégorie*, étiquette pouvant circuler entre tous les espaces ; de sorte que la traduction politique *stricto sensu*, en l'occurrence gouvernementale, de ces mobilisations ne peut être qu'une catégorisation faible, soit interministérielle, soit nominale. Enfin, nous verrons à travers le cas des Universités populaires l'importance de la réhabilitation de pratiques d'origine scolaires dans les remobilisations récentes de la formule « éducation populaire ».

| | <i>Extériorité</i> | <i>Inclusion</i> |
|------------------------------------|--|--|
| <i>Œcuménisme</i> | Nominalisme. <i>Intercatégorie.</i> | Reconnaissance officielle. |
| <i>Substantialité / sectarisme</i> | Micro-entreprises politico-culturelles. <i>Paracatégorie</i> | Formation militante proto-partisane. <i>Métacatégorie.</i> |

Typologie des entreprises contemporaines de relance de la formule

3.1. L'impossible front du refus

Les relances les plus récentes de la formule « éducation populaire » ne s'opposent pas principalement, pour commencer, au nom de définitions divergentes de celle-ci, mais bien par la réticence ou au contraire la détermination à définir la formule. Plus que comme des positions arrêtées, ces attitudes doivent se comprendre comme des tendances, respectivement œcuménique et sectaire, menant soit à la communion purement nominaliste soit au contraire un émiettement en micro-entreprises. Nous verrons plus loin ce qu'il en est de la première option ; quand à la seconde, elle est illustrée par la difficulté à faire exister une mobilisation autour d'une définition de l'éducation populaire relativement substantielle mais néanmoins accueillante, soit en entraînant sur ce terrain les représentants du secteur JEP, soit en fédérant l'ensemble des critiques à l'égard de celui-ci. Les deux démarches se heurtent respectivement à l'impossibilité de faire adopter une position politiquement marquée à gauche de la gauche à des organisations contraintes au minimum à ménager le Parti socialiste (et à travers lui les collectivités locales dont dépendent leur activité) et aux dissensions profondes entre les acteurs les plus critiques du secteur JEP, incapables d'opposer à celui-ci un contre-secteur, reconstruit si l'on peut dire par le bas et par la gauche.

3.1.1. La commission Éducation populaire du CNAJEP

La première option, sur laquelle nous passerons le plus rapidement, consiste en une commission « Éducation populaire » animée au sein du CNAJEP entre 2002 et 2005 principalement par Yves Guerre. Celui-ci, collaborateur et premier successeur d'Augusto Boal au Théâtre de l'Opprimé est le fondateur d'une autre troupe de théâtre-forum, Arc-en-Ciel Théâtre⁷⁹⁰. Celle-ci a obtenu l'agrément d'Éducation populaire et de Jeunesse puis est entrée au CNAJEP. Guerre suit l'OPR d'assez près, et après l'échec de celle-ci tente de reproduire la démarche au sein de la coordination associative en animant une commission Éducation populaire et en poussant à la rédaction d'une charte du CNAJEP. La commission auditionne des organisations membres, auxquelles est demandé de fournir les textes qu'elle tient pour fondateurs de son identité, ainsi que quelques personnalités, dont Denise Barriolade et Jean Bourrieau. Les organisations les plus intéressées se recrutent dans des structures proches du PCF (FSGT) et/ou peu ancrées dans le marché des loisirs extrascolaires (Culture et Liberté, Peuple et Culture, mouvement Jeunes Femmes). L'idée est de provoquer, à l'instar de l'OPR, un « ébranlement »

⁷⁹⁰ La théâtre de l'Opprimé consistait à jouer une saynète représentant une situation d'oppression devant un public populaire, les spectateurs étant ensuite invités à prendre la place du personnage opprimé pour expérimenter des réponses à l'oppression. Les variantes du théâtre-forum qui se développent par la suite peuvent, comme c'est le cas pour Arc-en-Ciel Théâtre, proposer aussi de remplacer l'oppressé, supposé lui aussi opprimé par son propre statut de dominant.

jusque dans les fédérations ; mais elle se heurte au scepticisme des principales d'entre elles, que Guerre impute aux contraintes économiques qui pèsent sur celles-ci.

« On a fait tout un processus en se disant, on va faire un ébranlement – moi mon idée c'était ça – qui fait que dans les organisations elles-mêmes ça va se mettre à causer. Voilà l'idée. On a rencontré... On disait on veut rencontrer les Francas... Léo Lagrange ! Donc on prend rendez-vous avec qui pour parler d'éducation populaire à Léo Lagrange ? Le délégué général. Qu'on voyait tout seul. Ça veut dire quoi, ça ? Vous voyez ? Alors il y a eu des petites orgas dans lesquelles les gens ont dit : on prépare la rencontre. Et on se retrouvait devant sept personnes qu'étaient là, mais ça a pas été le... Donc tout ça, que tout le monde connaît ! Ce secteur c'est devenu un secteur... comment dirais-je ? On appelle ça l'économie sociale, voilà. C'est un secteur marchand. Alors qui a peut-être pas exactement les mêmes règles que l'autre, encore que il faudrait peut-être y regarder de plus près, sur la manière par exemple... sur la gestion du personnel. Je veux dire, moi ça me fait rire, vous allez dans les grandes associations d'éducation populaire, y a des DRH. Moi je me bidonne. Attends, t'es quoi ? DRH ? T'as pas honte ? Parce que... Ouais mais enfin... Mais attends, excuse-moi, je suis pas con, les mots ont un poids, les mots ont un sens. »⁷⁹¹

Sujette aux réticences des principales fédérations comme l'était l'OPR, la commission Éducation populaire ne parvient pas à trouver plus d'alliés parmi les organisations culturelles que cette dernière auprès du ministère de la Culture : une tentative de séminaire commun avec la Coordination des fédérations des associations de culture et de communication (COFAC), à laquelle adhère aussi des associations membres du CNAJEP, tourne court.

Une charte du CNAJEP est finalement adoptée, mais son contenu est tronqué par rapport à ce qu'espérait Yves Guerre. Celui-ci avait proposé un préambule qui décrivait « l'état de la sté française [comme] la résultante d'un champ de forces antagonistes en lutte », et dénonçait « le triomphe de l'économie libérale du profit ». Ce vocabulaire radical, d'inspiration marxiste ou bourdieusienne, est rejeté par le CNAJEP, qui adopte à une courte majorité un corps de texte beaucoup plus consensuel : « on m'a dit, la lutte des classes c'est terminé depuis longtemps ». De surcroît, le document voté est à peine diffusé : il faut que Guerre l'envoie de son propre chef au magazine *Politis* pour que celui-ci le publie dans son numéro spécial de 2006⁷⁹². De même, l'engagement de réviser la charte tous les deux est oublié lorsque Jacques Demeulier, délégué général des CEMEA qui soutenait l'entreprise d'Yves Guerre sans avoir sans doute les moyens d'en imposer pleinement la logique, quitte la présidence du CNAJEP.

⁷⁹¹ Entretien avec Yves Guerre, 12 mai 2009. Les autres citations de cette section en proviennent également.

⁷⁹² Voir dans le hors-série « Education populaire : un bel avenir ? », *Politis*, hors-série n°44, septembre 2006.

Radicaliser le CNAJEP de l'intérieur ? Yves Guerre.

Fils d'un ouvrier devenu petit patron et d'une modiste, Yves Guerre étudie jusqu'en maîtrise de philosophie à l'université de Poitiers. Il se destine alors à l'enseignement mais échoue à l'agrégation. Découvrant le théâtre universitaire, il participe à des stages de réalisation, devient instructeur bénévole en art dramatique pour les CEMEA durant les années 70, tout en vivant d'enseignement et de formation. Il lance une compagnie de théâtre professionnelle en 1979, puis devient permanent de la LDE de 1981 à 1983. Il entre ensuite au théâtre de l'Opprimé d'Augusto Boal, dont il devient ensuite directeur et qu'il quitte sur un désaccord politique. Il fonde alors avec trois collègues une autre troupe de théâtre-forum, Arc-en-Ciel Théâtre. Celle-ci obtient l'agrément d'éducation populaire et de jeunesse et entre au CNAJEP, où Guerre tente en vain, après l'échec de l'OPR, de faire vivre une commission Éducation populaire, avant de prendre ses distances. La revue d'Arc-en-Ciel Théâtre, *Résonances*, consacre plusieurs dossiers à l'éducation populaire ; dans ceux-ci comme dans ses livres sur le théâtre-forum, Guerre ancre notamment sa conception de l'éducation populaire dans la référence au *Maître ignorant* de Jacques Rancière.

3.1.2. L'Offre civile de réflexion : rhétorique d'un double clivage

3.1.2.1. Un collectif et son manifeste

L'autre tentative de prolongement de l'OPR est l'« Offre civile de réflexion » qui, à partir de fin 2004, entend reprendre le flambeau là où le MJS l'avait laissé⁷⁹³. Le mouvement, très informel, se dote d'un mot d'ordre directement inspiré par l'OPR et le rapport d'étape de Franck Lepage : « éducation populaire et transformation sociale ». Ses fondateurs sont au nombre de cinq : Franck Lepage, l'animateur de l'OPR, Fernand Estèves, Marc Lacreuse, Christian Maurel et Alexia Morvan. Tous sont passés par des responsabilités dans la FFMJC au moment de l'OPR et tous (sauf Christian Maurel, qui demeure délégué régional en Provence-Alpes-Côte d'Azur) quittent la fédération en mauvais termes au début des années 2000, période marquée par des réductions de personnel, par la fin mouvementée de l'OPR et par des conflits entre syndicats. Autour d'eux s'agrègent rapidement quelques dizaines d'individus (le manifeste initial compte 88 signataires), dont une dizaine seulement sont réellement actifs. Tous ou presque se recrutent parmi les professionnels du secteur JEP (beaucoup de directeurs de

⁷⁹³ Nous reprenons ici la communication intitulée « Disputing the boundaries of French cultural policy: study of a collective endeavour to relegitimize and repoliticize the category of "éducation populaire" » (colloques « Culture, politics and policies », Université Charles-de-Gaulle Lille 3, 15-17 mars 2007 et International Conference for Cultural Policy Research, université Yeditepe, Istanbul, 20-23 août 2008). Outre l'analyse de documents, l'enquête s'appuie ici sur plusieurs entretiens avec des participants à l'OCR (*cf sources*).

MJC, notamment), de la culture et des collectivités locales communistes. Le groupe se réunit régulièrement jusqu'à septembre 2007, et c'est sur cette première période que nous nous y attachons. Par la suite son activité en tant que telle paraît en effet décliner nettement, si l'on en croit l'activité de son site web⁷⁹⁴ ; elle reprend ensuite, mais sans plus pouvoir prétendre constituer le prolongement direct de l'OPR, et autour de deux fondateurs seulement (Marc Lacreuse et Christian Maurel), Franck Lepage et Alexia Morvan se concentrant sur la coopérative Le Pavé créée en Bretagne (*cf infra*) et Fernand Estèves ayant quitté la région parisienne.

Le manque de moyens humains explique évidemment largement les difficultés de l'opération ; mais celle-ci achoppe aussi et surtout sur les deux clivages déjà mentionnés. L'un concerne le rapport au champ politique et en particulier au PCF. *Via* Marc Lacreuse qui est membre du PCF, le collectif tient ses premières réunions place du colonel Fabien, ce que plusieurs membres du collectif jugent rapidement inadmissible, à la fois par défense d'une identité non-partisane et par ressentiment à l'égard de la gestion de l'OPR par le cabinet de Marie-George Buffet. L'autre clivage, qui empêche d'afficher un minimum d'unité même parmi les tenants d'une éducation populaire à la fois radicale (par opposition à ce que le CNAJEP est capable d'assumer, comme on l'a vu) et non-partisane concerne les différentes conceptions de la politisation de la « culture » : soit promotion d'une politique culturelle réformée, soit défense d'une formation politique ne privilégiant pas les biens artistiques.

Ces deux clivages sont concentrés dans le texte qui sert de manifeste au collectif à sa création, l'« Adresse pour une université de l'éducation populaire », sur lequel nous nous arrêterons⁷⁹⁵. Ce texte long de quatre pages comprend quatre sections. La première, « qui nous sommes », commence par une déclaration d'attachement à l'éducation populaire, dans une définition radicale, dont le ton évoque les manifestes du mouvement ouvrier :⁷⁹⁶

« Nous aimons l'idée d'éducation populaire.

Nous l'aimons parce qu'il est temps en effet que le peuple, qui est l'oublié de tout discours et a fortiori de toute pratique politique, reprenne ses destinées en main. Qu'il refasse sa propre éducation : nommer lui-même et analyser sa propre condition. Qu'il la comprenne et qu'il se dresse contre les mensonges. Pour contribuer à changer le monde. »

Le « nous » signataire se présente ensuite comme un rassemblement de producteurs ou intermédiaires culturels revenus des « mensonges » que seraient les catégories de l'action publique

⁷⁹⁴ Voir <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr/>

⁷⁹⁵ Publié en ligne en novembre 2005, puis dans la deuxième *Lettre de l'OCR* datée de septembre 2006, ce texte est disponible, sur le site de l'OCR. Les citations de cette section, sauf mention contraire, en proviennent.

⁷⁹⁶ Pour une étude systématique du genre « manifeste », *cf* Marcel BÜRGER, *Les manifestes, paroles de combat : de Marx à Breton*, Paris, Delachaux et Niestlé, 2002.

depuis trois ou quatre décennies : décentralisation, développement local, lien social, médiation, offre culturelle, diffusion artistique, projets, insertion, « réformes », etc. Cette liste de notions accusées de dévoyer les bonnes volontés politiques est complétée par une critique de la sectorisation de l'action publique et militante, corrélée à la spécialisation des compétences exigées dans chacune de ses branches : « social », « politique », « économie »... Les signataires se disposent donc à entreprendre un travail de réappropriation à l'égard de l'économie et des institutions, qui rejoint les thématiques du mouvement antilibéral. La deuxième partie (« ce que nous voulons faire ») confirme cette proximité en posant la nécessité de s'« allier aux autres résistances », de « repenser la culture » dans le cadre d'une résistance tous azimuts au néolibéralisme, de « pratiquer la démocratie » à tous les niveaux et de « rassembler des intelligences ». L'analyse qui préside à ce projet est exposé dans la partie 3, « ce que nous avons compris », où se retrouve le cœur du discours antilibéral : désignation d'un ennemi (l'offensive néolibérale), énumération des droits menacés, constat de l'accroissement des inégalités, critique des politiques publiques et finalement évocation d'un danger pour la démocratie représentative elle-même, cernée entre libéralisme et « fausses chimères xénophobes, racistes et discriminatoires ». La dernière partie décrit enfin « comment nous allons nous y prendre » : il s'agit de lancer une offre de réflexion qui s'appuierait sur les analyses précédentes et prendrait la forme de multiples « recherches-actions » ouvertes à tous.

S'agissant d'un texte se voulant synthétique, et même œcuménique dans les limites d'un consensus antilibéral et d'une humeur critique à l'égard des « têtes de réseaux » associatifs, les tensions à l'œuvre dans le collectif, et dont les conséquences pratiques ne vont pas tarder à apparaître, sont évidemment à lire entre les lignes, et plus particulièrement à travers deux figures de style qui, bien au-delà de cette mobilisation éphémère, nous paraissent caractéristiques de nombreux discours sur la politisation de la culture⁷⁹⁷ : l'*hendyadin* « l'art et la culture » qui réunit verbalement critiques « réformistes » et « radicales » de la politique culturelle, d'une part, et un *batbos* qui fait voisiner la promotion d'une délibération démocratique infinie et celle d'un programme d'inspiration antilibérale.

3.1.2.2. L'hendyadin « art et culture »

La première des tensions qui se font jour dans l'« Adresse » concerne le sens des termes « culture »

⁷⁹⁷ Nous plaidons donc ici, par l'exemple, pour une conception de la rhétorique qui n'exclut pas la « rhétorique restreinte » (au sens de Gérard Genette) des figures de style. La rhétorique, qui historiquement embrassait l'ensemble de la production des discours publics depuis leur conception jusqu'à leur exposé oral en passant par leur mise en ordre et en forme (la classique séquence *inventio-dispositio-elocutio-memoria-actio*), s'est rappelons-le vu réduite à la seule partie de l'*elocutio* concernant les figures. C'est contre ce mouvement historique que s'élève notamment la nouvelle rhétorique de Chaïm Perelman. Encore ce retour aux sources a-t-il pu avoir pour conséquence l'oubli des figures : or celle-ci, pour ce qui nous occupe, constituent un refuge pour l'expression d'ambiguïtés nécessaires à l'unité de mobilisations hétéroclites.

et « art ». Sur le fond, le texte se range du côté d'une critique radicale, sceptique à l'égard des vertus sociales de la démocratisation artistique et relativement indifférente à une politique culturelle sectorielle. Significativement, ces termes n'apparaissent pour la première fois dans le texte qu'aux côtés des autres catégories réputées mensongères, entre « lien social », « médiation », « projets » et « insertion » :

« Nous avons cru à la culture, que les gens en manquaient. Nous avons voulu défendre l'idée de l'art, et diffuser du théâtre, de la musique, ou de la danse. »

La seconde occurrence de la « culture » consiste à réfuter son autonomisation à l'égard de l'ensemble de la vie sociale :

« Nous avons laissé la culture s'éloigner peu à peu du politique, et nous avons fini par croire que c'étaient deux choses différentes. Nous avons fini par penser que la culture et le social étaient deux choses différentes. Que l'économique et le politique étaient deux choses différentes. Nous avons accepté d'être des « spécialistes » de quelque chose et de nous désintéresser des spécialistes d'autre chose. »

Cette volonté de déssectorisation est réaffirmée peu après :

« Ce qui nous attend, nous le savons : délégitimer l'économie, désarmer l'arme financière, contraindre les entreprises à une autre organisation du travail et à une autre répartition des richesses, mettre fin au dogme de la propriété privée de l'entreprise et du droit illimité à faire du profit à n'importe quelle condition. Et c'est parce que tout cela n'est que de la culture, et rien que de la culture, c'est-à-dire des idées, des visions, des façons de nommer le monde, d'autoriser ou d'interdire qu'on le nomme d'une façon ou d'une autre, que nous allons nous en occuper.

Depuis trente ans des politiques ont saccagé le projet d'éducation populaire et ont exproprié des citoyens du langage, c'est-à-dire de la simple possibilité de nommer la transformation sociale. Ce qui est en jeu c'est l'espace public, au sens du débat public, du débat politique, de l'organisation des pouvoirs, mais donc aussi des arts, de la création, de la science, de la culture, du travail et de la vie... tout cela étant une seule et même chose unique. Si nous parlons d'éducation populaire, ce n'est pas pour revendiquer les beaux arts pour le peuple, mais pour donner à voir et à pratiquer que le débat public, le débat culturel, le débat politique, le débat syndical, le débat scientifique... ne sont qu'une seule et même chose : la question qui est maintenant posée est : « qui intervient dans l'espace public ? De quelle façon ? A quoi sert-il ou qui sert-il ? »

Pourtant, un certain embarras est perceptible à l'égard du mot « culture ». Plutôt que de s'épuiser à ramener celui-ci à une définition anthropologique, dans laquelle l'art ne bénéficie d'aucun statut privilégié, pourquoi l'« Adresse » n'adopte-t-elle pas un autre terme ? C'est du reste ce que propose ponctuellement le rapport d'étape de Franck Lepage, en suggérant prudemment l'emploi du terme discrédité d'« idéologie » :

« Il serait judicieux de remplacer « culture » par un mot levant toute ambiguïté avec une conception

de celle-ci réduite aux arts, lettres et sciences, telle qu'imposée par l'école de Condorcet depuis deux siècles, ou confisquée par le ministère de la culture depuis trente ans. Il est possible qu'il faille renoncer à ce terme étant donné le sens commun qu'il revêt pour tout un chacun : théâtre, musique et danse ! Le terme le plus adéquat – sans ignorer la difficulté politique liée à ce vocable – serait *l'idéologie*, comme système organisé d'idées permettant de nommer et de se représenter efficacement la société. C'est en ce sens que nous parlons de l'éducation populaire comme d'un travail consistant à interroger des *représentations*. Culturelles de fait. »⁷⁹⁸

Mais l'« Adresse » ne s'autorise pas ce choix terminologique et maintient le mot « culture ». Dès lors, l'ambiguïté de celui-ci demeure, rendant possible, par connotation, la convergence entre des positions hétérogènes. C'est la référence à « l'art » et aux « artistes » qui manifeste ce compromis. En effet, mentionner la culture artistique, même et surtout là où la « culture » tout court (définie, donc, de manière à *inclure* l'art) est également invoquée, c'est lui attribuer implicitement de nouveau un statut d'exception, d'extra-territorialité. Tout se passe comme si le terme de « culture » n'avait été refusé à l'art seul *qu'à la condition de l'en exclure* : « culture » désignerait désormais, dans l'ensemble des productions symboliques, le *complémentaire* de la « culture » légitime et notamment artistique.

La figure de style qui caractérise cette opération est suffisamment fréquente dans d'autres débats sur le politique et la culture pour justifier d'être identifiée et même, pour usage ultérieur, nommée. Il s'agit de la coordination des noms ou des adjectifs « art(istique) » et « culture(l) » là où le premier devrait logiquement être subordonné au second, voire y être implicitement inclus : « l'art et la culture », « artistique et culturel ». Ainsi :

« ... l'espace public, au sens du débat public, du débat politique, de l'organisation des pouvoirs, mais donc aussi des arts, de la création, de la science, de la culture, du travail et de la vie... le débat public, le débat culturel, le débat politique, le débat syndical, le débat scientifique... contribuer à remettre à leur place la politique, le langage, l'art, les savoirs, la culture... redéfinir les rapports sociaux de production culturels et artistiques... »

Cette figure consistant à coordonner deux éléments dissociés, là où on aurait attendu un seul syntagme dans lequel un élément (l'art) aurait été explicitement subordonné à l'autre (la culture), voire serait demeuré implicite, se nomme *hendyadin*⁷⁹⁹. L'*hendyadin* « artistique et culturel » dans un texte longuement mûri, ne s'explique pas par une simple routine d'écriture : il faut y voir la marque d'un compromis, négocié ou tacite, entre signataires. Fernand Estèves, un des fondateurs de l'OCR, confirme ce point précis :

« C'est-à-dire que là, durant la rédaction de cette Adresse, enfin la négociation de cette Adresse, il

⁷⁹⁸ Franck LEPAGE, *Le travail de la culture dans la transformation sociale*, op. cit., p. 41

⁷⁹⁹ Par exemple : « Avec un sourire hardi, elle tendit une pièce et son poignet massif » (Joyce) (Cf Bernard DUPRIEZ, *Gradus. Dictionnaire des procédés littéraires*, Paris, UGE, 1984, p. 231)

est apparu qu'il y avait des gens comme Franck, comme moi, qui tirions vers une dimension anthropologique de la culture, ou vraiment la part de l'artistique n'est pas essentielle. Et puis il y en a encore une fois (...) pour qui c'était essentiel. Ça l'a toujours été, ça le restera. Qui sont rentrés (...) dans ce collectif à partir d'un questionnement *artistique*. Et culturel, mais avant tout artistique. Et là, on n'a pas voulu... Justement, Franck a pris beaucoup sur lui, parce qu'il est terrible là-dessus, et moi-même je l'ai accompagné dans ce sens-là, pour qu'on ménage la chèvre et le chou, on va pas faire un scandale pour ça... Le problème c'est que quelques semaines, maximum quelques mois après, ça pétait. »⁸⁰⁰

Il est question ici en particulier de deux membres du collectifs, professionnels de l'action culturelle respectivement désignés comme « chargée de mission sur les nouveaux territoires de l'art » et « responsable de projets culturels » dans la liste des signataires. Ceux-ci ont rapidement rompu ou pris leur distance avec le collectif. Au moins pour l'un d'entre eux, un des motifs de cette rupture semble la difficulté à faire vivre des groupes de travail thématiques dans le collectif – en l'occurrence, sur l'action culturelle – sectorisation destinée à éviter le découragement lié à la recherche d'un objectif commun à tous les membres. Interrogé, Frédéric Skarbek se défend d'avoir souhaité introduire une réduction de la culture à sa seule version artistique et légitimiste :

« Moi aussi je refuse la définition de la culture comme spécifiquement artistique. Mais j'essayais d'inverser les choses, je me disais qu'on pourrait être politique par la pertinence de nos actions plutôt que définir *a priori* qu'on serait politique. Ensuite... Je pensais qu'en menant certaines actions si elles étaient pertinentes, comme celle éventuellement de proposer l'ouverture du réseau des scènes nationales au réseau associatif local, ça me paraissait devenir du coup politique. Plus que de s'affirmer politique... en le rabâchant simplement, si j'ose dire. »⁸⁰¹

Politics à partir d'une offre artistique (ou pour d'autres membres, de la psychothérapie, du travail social, de l'administration...), donc, et non *policy* des arts, cette proposition n'en réintroduit pas moins une logique sectorielle problématique au regard des intentions des fondateurs du collectif. Ceux-ci, à en croire Frédéric Skarbek, se seraient quant à eux repliés, consciemment ou non, sur un agenda politique électoral (produire des prises de position en vue des élections de 2007).

« Je repense à l'annonce initiale proposant de venir travailler et réfléchir sur la notion d'éducation populaire. Il était dit que c'était libre, et on invitait quiconque à venir. J'ai trouvé ça fantastique et je suis arrivé. Mais un phénomène sociologique s'est produit. Un groupe de gens constitué culturellement, habitués à fonctionner en commun, se sont retrouvés sur leurs habitus ou sur leurs expériences et sont repartis dans des schémas. Pour moi, l'éducation populaire ou le travail que je pourrais y faire est un travail à visée culturelle qui a une dimension politique. Mais je pense que la plupart des gens ici présents s'engagent dans l'éducation populaire dans une visée politique (en y

⁸⁰⁰ Entretien avec Fernand Estèves, le 25 juin 2007.

⁸⁰¹ Entretien avec Frédéric Skarbek, le 15 décembre 2007.

intégrant éventuellement ou en utilisant le vecteur culturel). »⁸⁰²

Ce membre du collectif OCR reproche également aux fondateurs d'avancer des objectifs irréalistes, au détriment d'un lobbying efficace en faveur, par exemple, d'une réintégration des acteurs mis de côté par la politique culturelle (« que les scènes nationales soient ouvertes au monde associatif local »), et à travers eux des « gens », du « peuple ».⁸⁰³ La méfiance des fondateurs à l'égard d'une « simple » politique de l'offre culturelle au profit d'une prophétie politique générale lui semble, de même, dissimuler une instrumentalisation :

« Et moi je demande quel peut être le danger d'établir des lieux qui offrent la possibilité de s'émanciper ? Quel peut être le danger de travailler « simplement » au développement de l'esprit critique ? J'ai l'impression qu'on affiche cet objectif mais qu'on l'instrumentalise au service d'une vision et à laquelle il faut adhérer et être dedans... »⁸⁰⁴

À quoi Franck Lepage répond en des termes qui rappellent une critique prolétarienne de la « culture bourgeoise »⁸⁰⁵, que l'urgence est selon lui de « casser la confusion entre culture et art » :

« Cessons de croire qu'être de gauche signifie défendre l'art contemporain et la création. La défense de la création est au contraire un thème de droite. La liberté du créateur n'est rien d'autre que celle de l'entrepreneur. »⁸⁰⁶

3.1.2.3. *Le bathos délibératif*

La teneur de cet échange indique que le désaccord sur l'autonomie de la culture (artistique) au sein du travail culturel (idéologique) du collectif est étroitement lié à des représentations politiques : accusation de dogmatisme et d'irréalisme d'une part, contestation du classement à gauche de la défense de la liberté artistique d'autre part. Cette passe d'armes reflète la deuxième tension identifiable dans l'« Adresse », celle qui passe entre promotion d'une analyse radicale débouchant possiblement sur une prise de position dans le champ politique et appel au débat. Une telle tension est évidente dans la structure même du texte. D'un côté, celui-ci présente des traits caractéristiques du manifeste politique, bien que – significativement – il ne soit pas intitulé ainsi : position d'un « nous » omniprésent,

⁸⁰² *La lettre de l'OCR*, n°3, 2006, p. 2 (compte-rendu de la réunion du 15 septembre 2006, à Paris). Disponible sur le site de l'OCR.

⁸⁰³ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁰⁴ *Ibid.*

⁸⁰⁵ Rappelons l'influence culturelle du maoïsme dans la jeunesse de Franck Lepage. Le refus d'exclure de la lutte des classes certains biens culturels et en particulier artistiques est un point central de l'émergence du marxisme-léninisme pro-chinois intellectuel entre la seconde moitié des années 1960 et au début des années 1970, en opposition à la résolution d'Argenteuil du PCF.

⁸⁰⁶ *Ibid.*, p. 19.

description d'une situation actuelle désastreuse, énonciation d'un programme, appel à l'action.⁸⁰⁷ Mais l'« Adresse » s'achève non par un appel à la mobilisation politique, mais par un *programme de recherche* – fût-ce de recherche-action. Cette structure, qui fait s'achever un exposé radical par un appel au débat, se retrouve à un niveau plus bas, dans ces séquences comme celle-ci :

« Nous nous sommes battus. Nous avons beaucoup écouté. Nous avons un savoir utile pour l'action collective. Nous sommes nombreux et collectivement expérimentés *ainsi qu'en nécessaire questionnement.* »⁸⁰⁸

La figure de style est ici le *bathos*, interruption brutale d'une gradation ascendante⁸⁰⁹. Comparable à l'*hendyadin* identifié plus haut, le *bathos* fait s'achever la démonstration de force et de détermination militante par une proclamation de doute et de débat permanent. Bien au-delà de la seule OCR, une telle tournure traduit formellement la tension, au sein de nombreux mouvements sociaux (dont ATTAC, on l'a vu), entre promotion d'une analyse radicale et mise à l'écart de tout soupçon de dogmatisme et de rigidité organisationnelle. Interrogé sur les phrases ci-dessus en particulier, Fernand Estèves commente :

« Ca dénote aussi un truc... Parce que, par exemple, aujourd'hui, le collectif [l'OCR], qu'est-ce qu'il est ? Il est éternellement en devenir, c'est une espèce de nébuleuse, y en a qui rentrent, qui sortent... Et d'un autre côté il est connu. Parce qu'il y a des gens dedans qui sont repérés, parce qu'il y a des gens dedans qui l'ont fait savoir, etc., etc., que ce collectif existait. Donc du coup, il est là, le collectif est là, c'est indéniable, il est là. Et donc ça, c'est le truc, c'est... Attention, hein, pfiou ! Et puis on est tellement fort qu'on doute ! C'est-à-dire qu'on est fort et on est sur le doute à la fois. Et c'est en fait ce qu'on reproche à nos différents trucs. Moi je reproche ça à mon syndicat, qui comme tous les syndicats : « Ouoooh ! » (*cri guttural d'intimidation*) La plupart des gens qui sont dans des partis, pareil : « Grrr ! » Et en fait, comment on fait pour communiquer sur ses propres doutes alors qu'en même temps on doit affirmer qu'on est vachement fort, qu'on est très, très fort ? En fait, on est pas fort, mais il se trouve qu'on a une capacité d'intervention. (...) Parce que politiquement, c'est incontournable, parce que c'est des gens qui sont là, et tout. C'est assez étonnant d'être à la fois des fourmis et... (*hésitation*) des lamas. Parce qu'un lama, ça crache. Ça a un côté keupon, un lama. (*rires*) »⁸¹⁰

Enfin et surtout, cette tension entre manifeste et appel à la « discussion sans frontières »⁸¹¹ se superpose en fait à celle concernant le sens de la « culture ». Tout porte à croire, en effet, que la mise en scène du

⁸⁰⁷ Cf Marcel BÜRGER, *Les manifestes, paroles de combat, op cit.*

⁸⁰⁸ Souligné par nous.

⁸⁰⁹ Exemple : « Alfred de Musset, esprit charmant, aimable, fin, gracieux, délicat, exquis, petit » (Victor Hugo, cité par B. DUPRIEZ, *Gradus, op. cit.*, p. 92)

⁸¹⁰ Entretien avec Fernand Estèves, cité.

⁸¹¹ Vincent DUBOIS, *La politique culturelle, op. cit.*, p. 225, en référence à la planification culturelle.

balancement entre une analyse antilibérale empreinte de rhétorique radicale et une revendication de doute et de questionnement permanents correspond aux dispositions des représentants d'avant-gardes artistiques dominées. L'option délibérative modère ici la radicalité de la destitution de toute « culture » en idéologie et réalise un équilibre précaire entre deux options extrêmes peu séduisantes : d'un côté, la profession de foi délibérative sans politisation des questions artistiques, qui n'aurait pas d'intérêt spécifique pour des artistes et autres professionnels de l'art mobilisant la question sociale dans leur opposition aux institutions culturelles dominantes ; de l'autre, la contestation de l'autonomie artistique privée de son bémol délibératif, qui placerait cette concurrence sous l'arbitrage d'un dogme politique à défendre et illustrer, dans la logique d'un dirigisme culturel inacceptable, qu'il émane de l'État ou d'une organisation quelconque.

3.1.3. Une multiplication de micro-entreprises

Tentatives de radicaliser le CNAJEP ou d'opposer à celui-ci un large collectif militant : ces deux tentatives sont globalement des échecs, même si l'OCR ne disparaît pas formellement. La deuxième moitié des années 2000 est donc marquée par une multiplication de micro-entreprises militantes dont ne pouvons donner qu'un aperçu général. Celles-ci vont du reste jusqu'à des initiatives essentiellement individuelles : nous avons déjà souligné la multiplication de monographies portant sur l'éducation populaire en général, à l'écart de tout ancrage institutionnel explicite, sinon bien sûr de toute socialisation dans le secteur ou de tout objectif d'institutionnalisation.

Les initiateurs de la commission Éducation populaire et de l'OCR, pour commencer, se replient sur des petites organisations à la fois professionnelles et militantes, quitte à essaimer à partir de celles-ci. Mais cet essaimage prend la forme de coopératives locales indépendantes et coordonnées et non sur celui de la fédération prenant une ampleur nationale (à l'image de PEC en son temps). Yves Guerre et ses camarades continuent Arc-en-Ciel Théâtre. Franck Lepage et Alexia Morvan, avec trois autres personnes, fondent une « coopérative d'éducation populaire » en Bretagne, Le Pavé, qui suscitent bientôt des initiatives sœurs dans plusieurs villes⁸¹². Le modèle de la coopérative répond permet à la fois de réenchanter l'activité en gardant la maîtrise de son sens politique et d'échapper, au prix parfois d'une perte de revenus, à une situation professionnelle dégradée. Il n'est d'ailleurs pas anodin que Franck Lepage et Alexia Morvan participent au *Livre noir de l'animation socioculturelle* qui porte à la fois sur la perte de sens de l'animation et la souffrance au travail qui y est dissimulée par le caractère supposément vocationnel du métier et l'appartenance alléguée des associations employeuses et des salariés au même « camp » politique⁸¹³. Structures très légères, les SCOP ne doivent en outre leur existence et leur

⁸¹² Voir <http://www.scoplepave.org/>, <http://lengrenage.blogspot.fr/> (Tours), <http://www.vent-debout.org/> (Toulouse), <http://scoplorage.org/> (Grenoble)

⁸¹³ Marion PEYRE (dir.), *Le livre noir de l'animation socioculturelle*, op. cit.

capacité à tenir un discours moins consensuel qu'à l'ordinaire qu'à d'intenses investissements de forme : les formations dispensées adoptent des formats originaux, dont la plus reconnue est la « conférence gesticulée » imaginée par Franck Lepage.

Le retour de celui-ci au théâtre s'explique d'abord par sa situation professionnelle après l'OPR. Son contrat avec le MJS s'arrête et il est en même temps licencié de la FFMJC, aux prises avec une situation financière très délicate. Son implication dans l'OPR le rend *persona non grata* – du moins l'interprète-t-il comme tel – dans les grandes fédérations. À l'inverse l'ouverture qui caractérise les champs de production artistique, du moins pour qui en a acquis le savoir-faire et accepte de travailler sous la forme légère et peu coûteuse du *one-man show*, offre une solution de repli⁸¹⁴ : il s'agit de négocier celle-ci en respectant les aspirations intellectuelles et politiques développées en grande partie *contre* l'autonomie des « créateurs » culturels, et en exploitant les connaissances d'*insider* désormais exclu, de *repenti* pourrait-on dire, des politiques culturelles et socioculturelles.

« La fin de l'histoire c'est que là-dessus je me retrouve au chômage, pendant trois ans je me demande comment je vais rebondir, et je me pose une question qui est : est-ce que je retournais au théâtre, après une éclipse de quinze années, ça serait quoi, ce que je ferais aujourd'hui ? (...) Quand je me pose la question de retourner au théâtre, je me dis tiens, si je faisais du théâtre aujourd'hui, qu'est-ce que je ferais. Je pourrais plus monter un Ionesco, hein. Et donc je me dis je voudrais faire du théâtre politique, c'est-à-dire je voudrais faire une forme de théâtre qui me permet d'exploiter tout ce que j'ai compris depuis quinze ans. »⁸¹⁵

En réponse à une suggestion d'André Benedetto, fondateur du festival « off » d'Avignon et directeur du théâtre des Carmes, Lepage finit par monter d'abord une série de trois monologues d'une heure, respectivement sur l'histoire de l'éducation populaire et des pratiques culturelles (à travers sa rencontre avec Christiane Faure, à qui le titre « l'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu » est emprunté), le système scolaire et l'emprise libérale sur le vocabulaire commun (*cf* le jeu des cartons tirés dans un ordre aléatoire, chapitre 1). Ces trois spectacles finissent par converger en un seul, le thème de l'École étant mis de côté pour une autre conférence. Créé sous cette forme à Avignon en 2005, le spectacle tourne depuis partout en France.

« ... et je commence à jouer à Avignon, un truc très sérieux, et comme j'ai la trouille, je balance des vanes, parce que c'est un truc qu'est pas écrit du tout, c'est impro complète, je balance des vanes, les gens se marrent, ça me rassure, le lendemain je garde la vanne, j'en fais une autre, les gens se

⁸¹⁴ Une autre voie est celle de la recherche universitaire ; c'est celle qu'emprunte au même moment Alexia Morvan jusqu'à sa thèse (*op. cit.*) Celle-ci suggère notamment, pour marquer la spécificité d'une éducation populaire qui échapperait à sa dépolitisation historique en s'ancrant dans la tradition ouvrière, de parler d'« éducation populaire politique ».

⁸¹⁵ Entretien avec Franck Lepage, le 28 mai 2009. Les citations suivantes proviennent de cet entretien ou du texte du spectacle (*op. cit.*, également disponible sur http://www.scoplepave.org/IMG/pdf/FL_incultures1_txt.pdf)

marrent, ça me rassure, le lendemain je la garde, et au bout de quinze jours je dis à Alexia ça va pas du tout, c'est en train de devenir du Jamel Debbouze. N'importe quoi, il faut que j'arrête le comique, faut que j'enlève tout ce qu'est drôle, faut que j'enlève tout ce qui fait poiler les gens, elle me dit : réfléchis bien, peut-être que le comique a une fonction là -dedans, parles-en autour de toi, donc je discute avec des gens qui me disent tous non tu devrais garder les effets comiques. Et donc voilà, ça va donner cette conférence. (...) Enfin y a une espèce de phénomène qui se passe autour de cette conférence gesticulée bizarroïde, et le truc est lancée, à partir de là y a chaque fois y a quelqu'un qui me demande de venir le faire quelque part, et là dans la salle qui me demande de venir le faire quelque part et ça n'arrête plus, et je l'ai joué cent quatre-vingts fois... »

Face à ce succès, Lepage doit se défendre contre deux évolutions possibles. La première est de retomber dans une identité d'artiste qui menace de compromettre la portée didactique de l'exercice – même si celle-ci, dans l'immédiat, s'en trouve accentuée.

« Sauf que c'est pas mon objectif de devenir acteur, et qu'entre temps on a créé la SCOP, mais en même temps le spectacle est une clé d'entrée formidable, c'est-à-dire que quand je joue le spectacle les gens veulent travailler avec Le Pavé derrière (...) Donc on garde ce spectacle comme un objet d'éducation populaire efficace, mais ce spectacle et son succès me tire vers la dimension artistique. Et ça c'est un sacré putain de problème. Du coup on se pose la question que je quitte la SCOP en tant que salarié en CDI, et que je passe interminable [*sic*]... Là-dessus la région Île de France veut me payer une résidence de création, ils me proposent trois mille euros par mois pendant un an pour écrire, et donc ils me versent du côté du génie, de l'artiste, du mec, enfin tu vois, ça pose un problème compliqué, qui est que je pense pas que la figure de l'artiste soit la bonne, je pense que la figure de l'intellectuel, est la bonne, mais que je suis obligé de reconnaître que dans la forme que j'ai expérimentée y a une efficacité politique évidente, qui est que Christiane Faure... quand je racontais cette histoire sérieusement, ou quand je faisais des formations sur le langage pour expliquer la perversité des logiques de projets ça frappait pas plus que ça. C'est-à-dire les gens disaient : ouais, c'est vrai, mais en même temps c'est que des mots, c'est pas grave. Quand ils sortent du spectacle ils sont complètement (*voix exaltée*) : Ouah putain, c'est dingue !... Donc ça renvoie encore à la pédagogie, à la question du savoir, qu'est-ce que c'est qu'être intéressant, qu'est-ce que c'est un bon prof... Moi je suis prof, je veux dire, dans l'âme, mon spectacle il est gravement didactique, quand tu regardes bien... »

L'autre figure à éviter étant celle du « gourou », inventeur d'un « mythe » contestable, mais dont il faut bien admettre la portée mobilisatrice :

« J'ai pas encore compris le succès de ce spectacle. Mais il est énorme, c'est hallucinant. Les mails que je reçois sont hallucinants. Avec le danger de l'effet gourou, avec tout ça. (...) Et donc je suis probablement en train de recréer un mythe autour de l'éducation populaire et de remobiliser au grand dam de scientifiques sérieux comme Françoise Têtard qui estiment que je raconte vraiment...

que j'amplifie par exemple l'épisode Christiane Faure au-delà de ce qui est nécessaire, et que tout ça est pas très sérieux... Sauf que le concept est remobilisateur. »⁸¹⁶

La défense contre cette double dérive (artiste ou prophète) tient essentiellement au format de la conférence gesticulée. D'abord parce que celle-ci est censé réduire la distance entre audience et intervenant. En l'occurrence, celui-ci, en short et chemises à fleurs, commence le spectacle en exhibant un poireau, symbole de la nouvelle culture à laquelle il s'adonne en Bretagne (« Aujourd'hui, j'habite en Bretagne et je suis dans la culture des poireaux »), bien loin de la « culture tout court » qu'il pratiquait autrefois à Paris (« avant, j'habitais Paris et j'étais dans la culture tout court. La Culture avec un grand Cul. J'habitais Paris... Pour être précis, je cultivais des pauvres. »)

« Je pense que le spectacle fonctionne beaucoup sur l'idée d'un mec qui a été un officiel et qui se tourne lui-même en ridicule. Et je pense qu'une partie du "merci" des spectateurs qui viennent dire merci, elle doit avoir quelque chose à voir avec ça. En gros, merci de vous foutre des bottes et un short et une chemise hawaïenne, et merci de venir vous humilier. Parce que ça crée, ça annule la distance de l'expert. »

L'absence d'obscurité dans la salle, la fiction d'un spectacle qui est perpétuellement à venir (« Détendez vous, cela n'a pas commencé. Quand le spectacle commencera je vous le dirai. En fait il y a une très longue introduction d'environ une heure et demie et un tout petit spectacle de rien du tout au bout. ») contribuent symétriquement à nier la position du comédien – en particulier, et même si la conférence exige évidemment des compétences d'auteur et d'interprète, aucune usage extraordinaire du corps, difficile à assumer par le profane dans un milieu d'interconnaissance (être nu, se rouler par terre, hurler, pleurer...), n'est mis en œuvre⁸¹⁷. Mais surtout, la conférence est reproductible, non pas tant en tant que texte réinterprétable (l'ancrage autobiographique du spectacle rend cette transposition improbable) que comme modèle à appliquer à d'autres objets saillants dans la trajectoire d'autres individus. Plus qu'un texte à réinterpréter, Lepage invente donc un format d'auto-analyse esthétisée, repris par lui-même sur deux autres thèmes (l'École et le travail), par des membres des différentes SCOP d'éducation populaire et qui peut faire l'objet de stages ouverts animés par ceux-ci⁸¹⁸. Une telle transposition pose évidemment un problème : ces autres thèmes, ne portant pas sur les politiques culturelles et en particulier le théâtre public comme emblème de celles-ci, sont moins à même de moquer les conventions théâtrales, et donc aussi moins porteuses de profits politiques et esthétiques.

⁸¹⁶ Notons cependant que, si le spectacle exagère évidemment la portée de figures et épisodes donnés, son contenu est très recevable du point de vue des études sur les politiques culturelles.

⁸¹⁷ De ce point de vue, la conférence gesticulée penche du côté de la culture commune du théâtre amateur, où le fait que les comédiens ne s'effacent jamais totalement derrière des personnages aux yeux d'un public qui les connaît souvent personnellement interdit ces usages inhabituels, en particulier la nudité. Cf Marie-Madeleine MERVANT-ROUX (dir.), *Du théâtre amateur*, Paris, CNRS éditions, 2004.

⁸¹⁸ Voir <http://www.lesconferenciersgesticulants.com/>

On n'a ici qu'une manière parmi bien d'autres de politiser les formes théâtrales au nom de l'éducation populaire. Pour s'en tenir à celles qui se réclament de l'éducation populaire, une double différence distingue fondamentalement la conférence gesticulée du théâtre-forum tel que le pratique Yves Guerre : celui-ci est l'objet d'une politisation moins substantielle (le propos n'est pas directement didactique) mais davantage formelle (la convention théâtrale est plus profondément interrogée, l'asymétrie acteur-spectateur est réduite dans le temps même du spectacle et non dans l'hypothèse, malgré tout improbable, où tous les spectateurs se lanceraient à leur tour dans leurs propres conférences gesticulées)⁸¹⁹.

Le reste des expériences de relance de l'éducation populaire – pour s'en tenir aux initiatives non œcuméniques – confirme les clivages déjà enregistrés.

D'un côté apparaissent des entreprises visant franchement à intégrer le champ politique. C'est essentiellement le cas du MP'EP, fondé en mai 2008 par Jacques Nikonoff et plusieurs de ses alliés au sein d'ATTAC. L'association se présente explicitement comme une organisation transitoire amenée, au terme de fusions imprévisibles mais tenues pour certaines, à se fondre dans une nouvelle force politique de type partisan – le modèle étant celui de la lente constitution de la SFIO. Le MP'EP, dans cette logique, cherche à rejoindre le Front de gauche et à peser sur le programme de celui-ci, notamment dans le sens d'une sortie de l'Euro. La référence à l'éducation populaire sert ici, d'une part, à organiser un appareil de recherche et de formation propre à une « gauche de gauche » en reconstruction (le modèle de la formation syndicale et des écoles du Parti semble prégnant), d'autre part, et dans la logique initialement pensée par Bernard Cassen en amont de la fondation d'ATTAC, à pousser une partie des mouvements traditionnels d'éducation populaire à adopter un discours politique moins euphémisé⁸²⁰. « Éducation populaire » a donc une valeur de transition vers le champ politique : « en amont du politique », formule souvent associée à l'éducation populaire⁸²¹, signifie moins une préparation des individus à des choix politiques éclairés, comme citoyen ou comme militant actif, qu'un état de l'organisation elle-même, en attendant et en préparant une nouvelle offre partisane. Il est remarquable à ce titre que l'association « Pour la République sociale » fondée par Jean-Luc Mélenchon (2004-2009), préfiguration de la scission de celui-ci pour fonder le Parti de Gauche, ait également mis

⁸¹⁹ Les affinités entre la conférence gesticulée et une variante du théâtre-forum sont plutôt à rechercher du côté de la compagnie NAJE (« Nous n'abandonnerons jamais l'espoir ») de Fabienne Bruegel.

⁸²⁰ Voir le site du M'PEP, notamment « Le M'PEP et l'éducation populaire », <http://www.m-pep.org/spip.php?article618>, 25 mai 2008. Notons que les trois CEPJ membres du PS déjà évoqués (Gérard Contremoulin, Catherine Picard, Françoise Castex) étaient des proches de Jean-Luc Mélenchon avant que celui-ci ne quitte le PS.

⁸²¹ Dès la fondation de la Ligue de l'enseignement au moins : il s'agit dans le cas de celle-ci de former les citoyens au bon usage du suffrage universel.

en avant cette étiquette – « éducation populaire » demeure d'ailleurs une des rubriques du site du PG⁸²² et on a déjà souligné les nombreux usages de la formule dans les campagnes du Front de Gauche. Également dans l'orbite de celui-ci, le Réseau Éducation populaire⁸²³ est proche de l'Union des familles laïques (UFAL) et du journal *ReSpública* ; on remarque aussi les références à l'éducation populaire chez Clémentine Autain, figure de la Fédération pour une alternative sociale et écologique (FASE) et du magazine *Regards*, composante mineure d'un point de vue militant mais intellectuellement importante du Front de Gauche⁸²⁴. De *L'Humanité* au PG, du MP'EP au Réseau Éducation populaire ou à *Regards*, on mesure l'étendue de l'appropriation d'« éducation populaire » dans l'espace politique intermédiaire entre les formations trotskistes et le PS, espace qui cherche à traduire dans la compétition électorale l'écho des analyses antilibérales forgées dans les années 1990. Si le souci de contre-expertise et de diffusion d'analyses alternatives au social-libéralisme constitue le trait commun à ces appropriations, on mesure aussi l'importance des désaccords sur le fond. La divergence des rapports aux mythes républicains fondateurs, en particulier, s'incarne dans deux questions : celle de la nature de la rupture à opérer avec le libéralisme européen et de l'étendue des alliances possibles dans cette perspective (le MP'EP allant jusqu'à discuter avec des « souverainistes » issus de la droite) et sur la question des religions et du « communautarisme : si tous ces groupes dénoncent les usages ouvertement islamophobes de la laïcité, une fracture oppose tendanciellement les tenants d'une laïcité formaliste, favorables notamment à la loi de 2005 sur les signes religieux ostensibles à l'école et ceux mettant surtout l'accent sur le risque de stigmatisation et sur les phénomènes de renversement du stigmate.

Du côté des organisations n'intervenant pas directement dans le champ politique, le clivage est là aussi assez clair entre organisations et individus privilégiant un terrain artistique et ceux qui décident de négliger celui-ci, ou, tout en l'occupant, de dénier partiellement cette inscription – comme c'est le cas pour le théâtre-forum ou les conférences gesticulées. La tentative de faire tenir ensemble ces deux sensibilités est certes sans cesse recommencée : ainsi *Cassandra*, revue attachée à la promotion d'une politique culturelle demeurant artistique mais plus ouverte aux profanes et à l'investissement de publics en difficulté, fait-elle cohabiter à plusieurs reprises les uns et les autres. Il n'est d'ailleurs pas exclu que l'appropriation massive de l'« éducation populaire » par des organisations liées au Front de Gauche contribue à unifier en retour le cadran sud-ouest du tableau que nous avons initialement dressé : en construisant un usage franchement équivalent à une formation politique, notamment en matière économique, et orientée vers le champ politique bien que très diffuse et à ce titre encore incomparable avec les appareils de formation partisans ou syndicaux, cette appropriation permettra peut-être aux organisations refusant de sauter le pas de se recentrer sur le rapport aux politiques culturelles, faisant

⁸²² <http://www.lepartidegauche.fr/militer-eduquer/education-populaires>

⁸²³ <http://www.reseaueducationpopulaire.info/>

⁸²⁴ Clémentine Autain contribue ainsi au recueil *I love éduc pop*, *op. cit.*

passer au second plan l'opposition entre artistes politisés et militants usant de formes artistiques.

On se dirigerait alors – et il semble en fait qu'on se dirige déjà – vers une partition des usages d'« éducation populaire » entre deux rapports à la notion de catégorie. D'un côté des usages orientés vers le champ politique dans lesquels la formule renvoie à un principe constitutif de l'ensemble de l'activité militante, voire devient un équivalent des mots d'ordre les plus généraux, « gauche » ou « progrès » par exemple – en somme une métacatégorie subsumant toutes sortes de pratiques militantes mais trop générale pour être elle-même une subdivision de quelque niveau supérieur. D'autre part des usages orientés vers la politisation des biens culturels, artistiques principalement, et dont l'unité se ferait non plus au passé composé (ce qu'a été l'éducation populaire avant déboucher sur l'éducation permanente) comme lors de la consécration des années 1960 ni à l'imparfait ou au passé simple comme dans la relecture critique de ce mythe historique (voilà ce que fut/était l'éducation populaire, dont l'animation a fatalement détourné l'héritage) mais au conditionnel passé : ce qui compte dans ces discours est *ce qu'aurait pu être* l'éducation populaire si son histoire n'avait pas été celle d'exclusions successives (mouvement ouvrier, monde enseignant, politiques culturelles légitimistes, formation des adultes). Cette célébration nostalgique mais non fataliste d'une unité perdue ou jamais atteinte de l'action symbolique, mais *qui plus ou moins explicitement demeure possible*, relève d'un usage paracatégorique, c'est-à-dire qui renvoie à la catégorie telle qu'elle aurait pu être dans un autre monde possible. Elle s'inscrit donc dans un détour par l'histoire systématique depuis la consécration des années 1960, mais se distingue de celle-ci aussi bien que du regard historique désenchanté des années 1980 : les épisodes de grandes espoirs déçus (notamment la Libération avec la DMJEP de Guéhenno où officie Christiane Faure) ne sont pas présentés ici ni comme des essais encore imparfaits ou prématurés d'une œuvre enfin en bonne voie (Cacérès), ni comme des expériences trop radicales et ambiguës pour aboutir et qui se verront édulcorées par le triomphe fatal de l'animation professionnalisée (analyse dominante dans *les Cahiers de l'animation*), mais comme des sources d'inspirations directement mobilisables.

3.2. Mobilisations nominalistes et reconnaissance nominale

Qu'en est-il maintenant des appropriations œcuméniques de l'éducation populaire, c'est-à-dire celles qui ne récusent pas à d'autres le droit de se revendiquer de celle-ci ? Celles-ci s'observent d'abord dans les grandes fédérations ou dans des collectivités locales, mais aussi et de manière plus spectaculaire dans des mobilisations ouvertement nominalistes. Ces dernières débouchent en 2012 sur l'accession de l'« éducation populaire » au rang d'intitulé ministériel (MSJEPVA).

3.2.1. Grandes fédérations : une réappropriation complexe

Passons rapidement sur l'intérêt nouveau montré pour la formule par des fédérations historiques. Non pas que ces usages soient moins intéressants que ceux de micro-entreprises radicalisées, ni qu'ils doivent être considérés comme platement « opportunistes » ou « consensuels » ; mais nous croyons que seule une étude au cas par cas, ancrée dans des monographies d'institutions attentives à la complexité interne de celles-ci, permettrait d'en rendre compte de manière satisfaisante. À titre indicatif, on sait que la LDE adopte pour slogan « un avenir par l'éducation populaire » dans son slogan en 2001. Éric Favey, alors secrétaire national à la Culture de la LDE, décrit cette décision comme un compromis entre le maintien du nom « Ligue française de l'enseignement » (éventuellement en supprimant l'ajout « et de l'éducation permanente ») et le passage à une « Ligue de l'éducation populaire » : la référence à l'éducation populaire correspondant à une autonomisation relative à l'égard de la seule base sociale enseignante, devenue obsolète compte tenu de la professionnalisation associative, d'une part, et d'autre part de l'implication, revendiquée par la LDE, des collectivités locales dans divers projets autour de l'École.

« En 2005, 2004 même, on engage un boulot sur le nom de la Ligue. C'est très lié, hein, au chantier Éduc Pop, en disant, bon : on a quand même un souci... En fait on fait tout un travail sur la question de la base sociale de la Ligue. Qu'est-ce qui nous constitue, en termes d'associations... En gros, la Ligue, 30 000 assos, 10 000 assos scolaires, 10 000 sportives, 10 000 associations généralistes, qui... bon. Mais dans les assos scolaires, il y a des assos qui font plein d'autres choses. Et donc on se dit : tiens, faudrait quand même regarder, on aurait intérêt à diversifier la base sociale, à prendre en compte aussi aujourd'hui une partie de la base sociale de la Ligue qui n'est pas associative mais constituée par exemple d'individus, quatre profs dans un bahut qui montent un projet de solidarité, des élus, des fonctionnaires territoriaux, qui bossent avec une fédération, non pas seulement pour avoir un service parce que les appareils de cinéma coûtent moins cher quand tu les empruntes au réseau de la Ligue, mais parce qu'ils ont envie d'être dans un réseau d'acteurs. Et tout ça est pas comptabilisé, en fait, dans la base sociale de la Ligue. Et on se dit : tiens, voyons voir un petit peu ce qui fait que les gens peuvent venir à nous, etc. Et dans le même temps, la Ligue modifie ses statuts, enfin prépare une modification importante de ses statuts, puisque... depuis le début du siècle la Ligue n'est ouverte qu'à des structures personnes morales. Alors qu'à l'origine, c'est tout : personnes physiques, personnes morales, les gens qui rejoignent la Ligue sont des individus, des sociétés militaires, des ateliers du GOF [Grand Orient de France], des municipalités, n'importe quoi, toute forme. Donc on décide qu'on va réautoriser, enfin rouvrir la possibilité d'adhérer à titre individuel. Pour une raison qui nous semble importante, qui est que les gens qui n'ont pas envie de faire un détour par l'associatif comme forme collective d'action, mais de manifester une forme d'engagement autour de la laïcité en particulier, puissent le faire en adhérant à la Ligue. Mais se pose le problème de l'identité, à ce moment. Qu'est-ce que ça veut dire d'adhérer à

la Ligue de l'enseignement ? Certains disent, j'en fais partie : aujourd'hui, même si on est capable d'expliquer philosophiquement qu'enseignement c'est faire sens, ça n'a rien à voir avec l'école, enfin pas exclusivement avec l'école, etc., donc c'est bien donner du sens à sa vie de citoyen, machin, on peut pas demander à tout le monde de faire le détour philosophico-machin pour... Donc est-ce qu'on peut pas réfléchir à un nom qui soit plus signifiant de ce qu'on est aujourd'hui ? Donc le débat dure deux ans. Il y a des partisans de la Ligue de l'éducation, de la Ligue pour l'éducation, de la Ligue d'enseignement, de la Ligue... de conserver le nom d'avant, en disant après tout on a fait le passage à l'éducation permanente, c'est une idée qui va revenir, l'éducation tout au long de la vie, ne changeons pas. Dans le même temps certains disent, moi j'en fais partie : la Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, attendez, personne ne le dit, ça se traduit par LFEEP, c'est absolument... Voilà, donc du coup ça se traduit par Ligue de l'enseignement, donc ça revient au même. Et quoi qu'on en dise, c'est quand même vécu majoritairement comme la Ligue des enseignants, ou au moins de l'école. Donc certains militent pour qu'on réintroduise le mot « éducation populaire » dans le terme. Moi j'en fais partie, je pense qu'il faut transf... Il faut prendre le... Il faut oser dire qu'on va s'appeler la Ligue de l'éducation populaire. Les contre-arguments sont tout à fait juste d'ailleurs, c'est de dire : attendez, si on s'appelle comme ça, les autres vont dire, mais de quel droit la Ligue s'arroge le mot, le nom d'éducation populaire ? Moi je suis pas trop dans ce truc-là, je me dis après tout ils trouveront eux des autres noms, mais on y va. Et c'est mis au voix et... en fait, Ligue de l'enseignement, le maintien du nom Ligue de l'Enseignement, l'emporte par à peu près 50, 60% des voix. 40% pour Ligue de l'éducation populaire. (...) Et donc on trouve un compromis comme toujours à la Ligue, ça s'appelle Ligue de l'enseignement et en-dessous on rajoute ce qu'on appelle maintenant une... *buzzline* c'est ça ? (...) "Un avenir par l'éducation populaire." D'ailleurs, c'est assez bien suivi d'effets parce qu'on orchestre une espèce de communication nationale pour inciter toutes nos fédérations à abandonner progressivement leur vieux nom de fédération d'œuvres laïques, pour s'appeler partout fédération de la Ligue de l'enseignement du département de, ou Ligue de l'enseignement du département de, ce qu'ils sont en train de tous faire globalement. Alors certains mettent entre parenthèses "FOL" [*fédération des œuvres laïques*] pour conserver le nom... Mais tous, beaucoup introduisent maintenant le terme "un avenir par l'éducation populaire". Donc en fait on communique avant de faire le travail. Puisque le travail il reste entier. »⁸²⁵

Cette dernière remarque est essentielle, car elle souligne combien le choix de mettre en avant l'éducation populaire relève de l'affichage, avant tout positionnement substantiel. Non que la LDE n'ait pas adopté de tels positionnements dans les années précédentes : le changement de nom s'inscrit dans un *aggiornamento* réalisé par étapes successives dans les années 1980 et 1990. Celui-ci inclut le renoncement à la cause d'une laïcité stricte au profit d'une neutralité prenant en compte la diversité des identités religieuses et en particulier mettant en garde précocement contre les risques

⁸²⁵ Entretien avec Éric Favay, le 19 mai 2009. Les citations suivantes en proviennent également.

d'instrumentalisation xénophobe de celle-ci :

« ... le travail sur, on va dire, une espèce de refondation de la laïcité comme étant une valeur moderne, qu'il ne faut pas moderniser mais qu'il faut adapter aux périls modernes, on va dire ça comme ça, ce travail est entrepris en 1985, après la dépression de 1984, c'est-à-dire en gros le sentiment d'avoir été abandonné par la gauche de gouvernement [*échec de la réforme Savary*]. Pour aller vite, il y a ceux qui pleurent dans leur coin en attendant de reconstituer le Grand Soir, le grand service public [*le « grand SPULEN », service public unifié de l'Éducation nationale*], et la Ligue se marginalise un peu en disant : on ne peut pas laisser enfermer la question de la laïcité sur l'École, la preuve c'est qu'on vient de perdre, il faut par rapport aux évolutions de la société, son évolution plus multiculturelle, à la montée des identités, aux questions nouvelles posées par les libertés, etc., par l'articulation nouvelle du social et du politique, il faut redonner à la laïcité sa vertu d'organisation de l'espace public. Et en même temps sa capacité à être elle-même une valeur constitutive, on va dire, du pacte social. Et donc la Ligue va engager ce boulot-là toute seule, hein, au début. Donc ça démarre en 85. En 86 y a un congrès, qui fait déjà une première étape, si vous avez vu l'histoire de la Ligue c'est important, et en 89 ça se traduit par un texte qui est toujours aujourd'hui fondateur, qui s'appelle Laïcité 2000, qui articule laïcité, justice sociale et démocratie. On a les trois choses. C'est-à-dire que la question de la justice sociale, de la lutte contre les inégalités, etc., arrive dans la Ligue à partir de là. Mais à l'époque, moi je me souviens des débats du congrès de Toulouse, donc 89, il y a déjà une petite ligne, non pas de clivage, mais d'opposition entre ceux qui disent il faut conserver à la laïcité son domaine de prédilection qui est à la fois l'école et la liberté de l'esprit... et certes y a un lien avec les conditions de vie, etc., mais il faut pas la mettre partout. Et puis majoritairement c'est quand même le texte de Toulouse qui l'emporte, qui effectivement réarticule les trois choses. Et donc le terrain est ouvert pour aller un peu plus loin. »

Mais l'*aggiornamento* de la Ligue prend aussi la forme d'un « virage social » au début des années 1990, à la faveur d'un changement de direction suite à de graves difficultés financières.

« Comment on sort de ce mythe qui consiste à croire que la seule élévation du niveau culturel permet d'améliorer la société en termes de justice sociale, de démocratie, etc. Et ce congrès a lieu à Nancy, moi je suis rapporteur pendant trois ans entre 92 et 95, et on commence à entendre dans la ligue cette idée qu'il faut rénover le projet d'éducation populaire. Il faut à la fois le réactualiser, il faut se réappuyer sur les termes d'éducation populaire, moi l'analyse que j'en fais c'est ça, elle est certainement trop simpliste : crise sociale ça veut dire que ceux qui trinquent le plus c'est le peuple, donc c'est la définition du peuple d'un point de vue social, (...) C'est un débat pas simple dans une organisation comme la Ligue. Au nom du mouvement de masse, qui s'adresse à tous, certains défendent cette idée qu'on n'a pas à s'adresser plus spécialement à un certain type de population. Et que pour ça y a le travail social, y a les institutions publiques, etc., et ce que eux n'arrivent pas à faire, pourquoi nous on y arriverait sans les spécialisation, les compétences, etc. Donc 95, c'est un

tournant, et on voit dans les écrits de la Ligue, mais aussi d'autres organisations, hein, je dois dire, ce mot-là revenir. Ça va de "revisiter notre projet d'éducation populaire" à "faire valoir l'éducation populaire", etc. Sans trop savoir très bien ce qui se cache, ce qui se masque derrière ça. Je pense que c'est quand même assez profond, c'est le sentiment que en gros depuis le début des années 80, en plus l'arrivée de la gauche au pouvoir, on est dans une espèce d'activisme d'offre, d'activités susceptibles de satisfaire la soif et l'appétit en particulier des classes moyennes, mais finalement de toute la population qui a gagné en temps libre, parce qu'on est passé aux 39 heures, parce que la semaine supplémentaire de congés, parce que l'évolution générale de la société... tout en faisant semblant de ne pas voir la dégradation sociale, en même temps... et là en 92-95 ça commence à éclater. Du coup certains se disent c'est pas possible d'être uniquement dans le... on va dire l'offre de loisirs intelligents, culturels etc., il faut aussi revenir à un contact réel avec la population en général, et plus particulièrement la population qui souffre le plus de ce qu'on appelait déjà la crise d'ailleurs, même si à l'époque c'était pas le même sens. Finalement dans la ligue en 95 le tournant, c'est-à-dire que les gens qui prétendent qu'on n'a pas à faire ce travail, ce détour particulier, par, on va dire, le peuple d'un point de vue social, les classes populaires, sont extrêmement minoritaires. Et donc la Ligue décide de faire du travail avec des milieux populaires sa priorité. »

La complexité de cette évolution, dont les propos ci-dessus ne donnent qu'un mince aperçu, suffit à montrer dire qu'il est difficile d'interpréter, au niveau d'une seule organisation importante, le recours renouvelé à l'« éducation populaire » dans les années 2000⁸²⁶.

L'interprétation semble plus simple lorsqu'elle concerne les associations réunies en réseau ou coordinations. Ainsi de la promotion de l'« éducation populaire » dans les politiques publiques départementales et régionales⁸²⁷ : dans les années 2000, plusieurs départements, régions et villes socialistes, et un département alors dirigé par les communistes (Seine-Saint-Denis), intègrent d'une manière ou d'une autre la référence à l'éducation populaire dans leurs organigrammes. Au-delà des différences d'orientation, il s'agit toujours d'entretenir de bonnes relations avec un réseau associatif local plus ou moins clientélisé, à la fois soutien politique et dépendant des subventions et contrats publics. Cette fonction d'entretien du réseau associatif – qui peut se présenter comme une tentative de revitalisation du monde associatif par la puissance publique, comme pour le conseil général de Seine-Saint-Denis et à l'image de l'OPR⁸²⁸ – existait déjà dans le programme strasbourgeois de 1995-2001,

⁸²⁶ C'est dans cette perspective qu'il faudrait approfondir l'étude de la LDE comme celle d'associations proches comme les Francas, qui publient comme on l'a dit un recueil collectif (*op. cit.*), ou les CEMEA qui commandent un rapport sur leurs débats d'Avignon que Jean-Louis Fabiani publie ensuite sous le titre *L'Éducation populaire et le théâtre*.

⁸²⁷ CONSEIL GÉNÉRAL DE LOIRE-ATLANTIQUE (dir.), *L'éducation populaire, pour un engagement solidaire*, *op. cit.*, en particulier l'introduction de Jean-Claude Richez.

⁸²⁸ Le chargé de mission du conseil général de Seine-Saint-Denis est du reste Jean Bourricau, auteur de *L'éducation populaire réinterrogée* et participant à l'OCR. Cf <http://www.educationpopulaire93.fr>.

mais il est désormais exclusif de tout équipement public nouveau – il n'est d'ailleurs pas anodin que le niveau privilégié de ces programmes soit le département et la région, qui contrairement à la ville ne sont au premier plan ni pour la propriété des équipements potentiellement concernés, ni pour la gestion territorialisée des quartiers populaires.

3.2.2. Des mobilisations nominalistes...

Gestion de réseaux associatifs, communication précédant toute définition substantielle : ces traits sont poussées à l'extrême dans des mobilisations ouvertement nominalistes à l'égard de la formule, comme le « cercle de l'éducation populaire » lié au Syndicat de l'éducation populaire (SEP-UNSA)⁸²⁹ et surtout les campagnes « I love éduc pop » et « 100% éduc'pop' ».

La première est fondée janvier 2009 comme un « collectif à géométrie variable d'individus engagés dans l'éducation populaire et soucieux de la promouvoir en montrant son actualité »⁸³⁰. Le collectif produit notamment des badges et des « visuels », souvent humoristiques, ainsi qu'un livre, *10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*⁸³¹. Celui-ci incarne la promotion « rajeunie » de l'éducation populaire en un double sens : les contributeurs ont entre 21 et 36 ans, le ton est volontiers informel et humoristique ; l'entreprise est assise sur une base associative assez traditionnelle (représentants de la Fédération Léo-Lagrange, de la Jeunesse ouvrière chrétienne, du Mouvement rural de jeunesse chrétienne, du Réseau national des junior associations) auquel s'adjoignent des mouvements plus récents (Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes) voire plus inattendus (Jeudi noir, Génération précaire, Act'up), des syndicats ou quasi-syndicats (CFDT, Fédération des associations générales étudiantes) et une figure politique déjà plusieurs fois mobilisée sur l'éducation populaire dans les années précédentes, Clémentine Autain.

Un des animateurs du groupe et codirecteurs de l'ouvrage, Mikaël Garnier-Lavalley, est en outre, depuis 2009, secrétaire général du CNAJEP. À son initiative, celui-ci lance en juin 2011, dans une logique très proche, la campagne « 100% éduc pop » : celle-ci ajoute à la production de visuels un annuaire des associations et repose, comme « I love éduc pop », sur un refus d'entrer dans les débats sur la définition de la catégorie, considérés comme insolubles et finalement contre-productifs. Ce qui renvoie dos à dos le discours de nouveaux entrants radicaux sur la trahison supposée des anciennes structures, comme la tentation que peuvent avoir celles-ci d'arguer de leur ancienneté en négligeant la relégitimation que constituent les nouvelles appropriations : dans cette perspective, fait de l'éducation populaire qui s'en réclame et le plus grand nombre est invité à s'en réclamer. Le rapport sous-jacent à

⁸²⁹ <http://educpop.net/>

⁸³⁰ <http://www.iloveeducpop.fr>

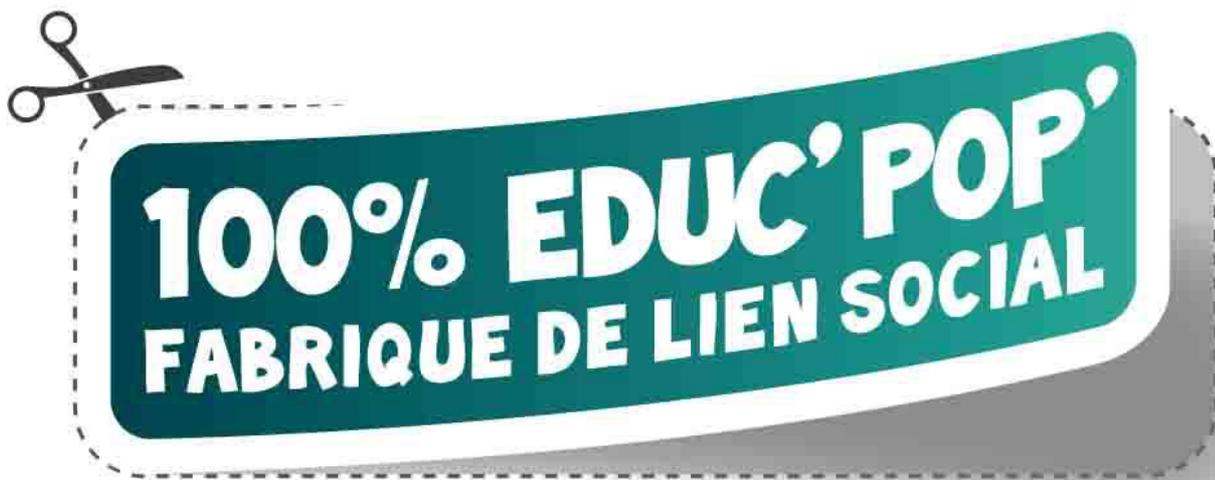
⁸³¹ Damien CERQUEUS et Mikaël GARNIER-LAVALLEY (dir.), *10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*, op. cit.

notion de catégorie semble ici celui d'*intercatégorie*, c'est-à-dire d'étiquette applicable par surcroît à toute catégorie possible et imaginable et dans tous les espaces sociaux, comme dans la logique de l'OPR et de ses suites, mais sans exigence préalable sur la signification de cette étiquetage. Significativement, ces campagnes ne s'incarnent de façon privilégiée ni dans des monologues, caractéristiques des entreprises à tendance sectaire (manifestes ou conférences, fussent-elles gesticulées) ni dans les débats collectifs dont le pluralisme même sert les acteurs les mieux établis, mais dans des « visuels » ou mieux des *labels* (badges, logos, bannières... cf illustrations 18 et 19) et dans des *catalogues* comme en propose le site « 100% éduc pop »⁸³².



Illustration 18: Visuel de la campagne « I love éduc pop »

⁸³² Un tel repli sur la forme catalogue est aussi visible dans le numéro spécial que consacre *Politis* à l'actualité de l'éducation populaire en septembre 2006, surtout si on le compare à la précédente mouture, parue en 2000. Au-delà de la composition des numéros, celui de 2006 s'assortit en effet d'un « guide de l'éducation populaire » qui présente exclusivement les membres du CNAJEP. On n'est pas donc loin du *Guide de l'éducation populaire* publié par Bénigno Cacérés et Minelle Verdié en 1985.



www.educ-pop.org

Illustration 19: Visuel de la campagne « 100% éduc' pop' »

3.2.3. ... à une reconnaissance purement nominale ?

Enfin, l'accès de l'« éducation populaire » au rang d'intitulé ministériel dans le MSJEPVA confié à Valérie Fourneyron constitue le pendant dans le champ politique (ou plutôt dans un équivalent du champ politique où l'œcuménisme prend la forme de la neutralité gouvernementale) de ces mobilisations nominalistes. Il est trop tôt pour dire si cette reconnaissance s'avérera purement nominale. Il est probable en tout cas qu'elle soit largement le résultat de ces mobilisations : le Cercle de l'éducation populaire du SEP parvient en effet à organiser un débat sur l'éducation populaire à l'Assemblée nationale en plein campagne présidentielle, le 31 janvier 2012. Y interviennent des représentants du PG, du PCF, des Verts, du Parti radical de Gauche et du PS. Trois points méritent d'être soulignés dans cet événement qui prélude au nouvel intitulé ministériel : le consensus nominal à gauche que cette rencontre incarne – à l'exclusion de l'extrême-gauche, non représentée à l'Assemblée – ; l'extrême diversité des mesures préconisées et des questions soulevées à la tribune et dans la salle (exigence d'un changement de politique économique en amont, revendication d'un ministère autonome pour l'éducation populaire, revendication au contraire d'une structure interministérielle, dissensions alors très vives sur le droit au repos des moniteurs de colonies de vacances, souhait d'une plus grande ouverture de l'École...) ; enfin, et à notre sens surtout, l'intervention du présumé futur ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon, laquelle d'un côté constitue une prometteuse reconnaissance de la formule et de l'autre s'avère en complet décalage avec les autres interventions et les attentes du public, comme l'attestent les réactions à la fin de la rencontre. Vincent

Peillon, en effet, seul de tous les intervenants, n'a parlé quasiment que du système scolaire. Ce traitement manifeste suffisamment que les mobilisations nominales autour de l'« éducation populaire », après plusieurs années de débats et de publications, de bonnes chances d'aboutir à une reconnaissance nominale de la part d'un gouvernement socialiste ; mais aussi que les conséquences d'une telle reconnaissance demeurent, pour dire le moins, extrêmement incertaines. L'effet le plus probable de la bénédiction ministérielle des mobilisations nominalistes (si cet intitulé survit aux remaniements et alternances à venir) est peut-être de freiner la consécration des usages plus substantiels et radicalisés de la formule. On a vu qu'une des conditions de la deuxième émergence de celle-ci était la relative négligence dont le monde laïque traditionnel faisait preuve à son endroit durant l'entre-deux-guerres ; si l'on se fie à ce modèle cyclique, il faudrait pour qu'une nouvelle consécration advienne que les dirigeants des associations du secteur JEP, loin de s'accrocher à ce drapeau, daignent l'abandonner. Une telle négligence est cependant hautement improbable. L'« éducation populaire », qui pouvait n'être qu'une tâche annexe des enseignants laïques, est en effet une des manières de nommer le cœur même de ce segment associatif, et de surcroît un cœur qui peut encore passer pour battant, contrairement aux étiquettes les plus désenchantées par leur institutionnalisation, l'« animation » en particulier, aussi impropre aujourd'hui à réenchanter les pratiques et identités qu'elle désigne que naguère les « œuvres complémentaires de l'École publique ».

3.3. Retour du refoulé scolaire et univers de consolation

Mais le décalage entre le discours du futur ministre Vincent Peillon et le cadrage de cette rencontre met en lumière un autre point sur lequel il nous faut insister pour finir : les relances les plus récentes de l'éducation populaire sont à la fois profondément étrangères à l'École et tout aussi profondément influencées par des pratiques d'origine scolaire. La focalisation de Vincent Peillon sur l'enseignement scolaire n'esquisse nullement un rattachement ou même un rapprochement de l'éducation populaire envers ce dernier, position qui aurait pu être celle d'un prédécesseur dans les années 1950. Elle indique au contraire une rupture si profonde que même le périmètre historiquement extrascolaire d'« éducation populaire » semble sinon inconnu, du moins non pertinent pratiquement au futur ministre de l'Éducation nationale : celui-ci donne à croire qu'il entend « éducation populaire » sous une forme défigurée, comme un quasi-synonyme de l'Éducation nationale. Le contour de la « refondation » de l'École promise par Vincent Peillon ne fait que confirmer l'existence de ce point quasi-aveugle : en ce sens, il n'y a aucun retour envisageable sur l'œuvre d'autonomisation de l'éducation populaire des années 1960, et il est moins raisonnable encore d'espérer un retour *gagnant*, c'est-à-dire une influence significative des acquis de l'« éduc' pop' » sur l'« éduc' nat' ». Dans le même temps, néanmoins, les

signes abondent d'un retour à des pratiques d'origine scolaire. On a déjà souligné le didactisme d'ATTAC et de ses avatars ou celui des conférences gesticulées de Franck Lepage et de ses émules. Un exemple plus important encore – sur lequel nous ne nous étendrons pas outre mesure car il exigerait une étude spéciale – est celui des actuelles Universités populaires (UP). Celle-ci ont en effet connu deux vagues de relances successives : la première acte le succès d'une offre de *cours*, la seconde ajoute à ceux-ci une dimension politiquement radicale et culturellement légitimiste.

La première vague est incarnée par l'association des universités populaires de France (AUPF)⁸³³. Celle-ci est lancée principalement sur la base de l'UP du Rhin fondée en 1963⁸³⁴ (basée à Mulhouse mais essaimant dans de nombreuses villes alsaciennes) et rassemble principalement des structures souples, le plus souvent dépourvues de permanents, offrant des cours payants dispensés par des enseignants rémunérés sur des sujets en général faiblement légitimes d'un point de vue culturel et à la politisation très réduite (cours de langues étrangères, d'informatique pratique, de travaux manuels, de techniques de relaxation...). Les mots « Université populaire » ne reprennent ici pas tant la référence historique à la fin du XIX^e siècle qu'ils ne traduisent les « *Volkshochschulen* » allemandes et suisses : le modèle mulhousien s'ancre historiquement dans le christianisme social rhénan. C'est dans la première moitié des années 1980 que le mouvement s'unifie et connaît un essor quantitatif important en même temps qu'un début de légitimation intellectuelle : le mouvement est salué par Geneviève Poujol et les *Cahiers de l'animation*⁸³⁵ comme une relance de l'éducation populaire à bonne distance des fédérations institutionnalisées comme de l'Éducation nationale ; l'AUPF reçoit même le soutien d'Ivan Illich⁸³⁶ – caution radicale rétrospectivement inattendue mais cohérente tant l'auteur d'*Une société sans école* est consacré par la deuxième gauche qui jette alors ses derniers feux⁸³⁷. La politisation de l'AUPF, en

⁸³³ Voir le site de l'AUPF (<http://www.universitepopulaire.eu/>), les actes de quelques-uns de ses congrès annuels (cf sources en 1987 et 1988), sa revue *Le Savoir partagé* et l'ouvrage de Marc JEANNERAT et Denis RAMBAUD, *Apprendre avec plaisir : refonder des relations sociales : l'éducation des adultes en défis*, Lyon, Chronique sociale, 1999. On s'appuie également sur des entretiens avec deux anciens présidents de l'AUPF, Michel Marc et Denis Rambaud et sur l'observation de deux congrès de l'AUPF (Bobigny 2006, Romans-sur-Isère 2007). Quelques éléments de cette dernière section ont été développés dans une intervention à la journée d'étude « Les Universités populaires en Île-de-France » (Université Paris 8, 11 mai 2010).

⁸³⁴ « Universités populaires (Les) », *Saisons d'Alsace*, numéro cité.

⁸³⁵ Geneviève POUJOL, « Les Universités populaires sont de retour », *Les Cahiers de l'animation*, n° 37, 1982, p. 47-54 ;

« Renouveau des universités populaires. Colloque international de Mulhouse. 6-7 mai 1983. », *Les Cahiers de l'animation*, n°42, 1983.

⁸³⁶ Il intervient au colloque de l'AUPF publié dans le n°42 des *Cahiers de l'animation*.

⁸³⁷ C'est la dilution de cette identité politique dans un socialisme pragmatique et sans prétentions intellectuelles, voire anti-intellectualiste, qui rend cette caution radicale rétrospectivement surprenante. Une telle dilution est aussi manifestée dans la trajectoire sociale de Denis Rambaud, directeur salarié de l'UP du Rhin et longtemps président de l'AUPF : adjoint au maire du Mullhouse Jean-Marie Bockel, il suit celui-ci dans sa fondation de la « Gauche moderne » partie prenante de la majorité sarkozyste.

général introuvable dans les contenus, tient à la *forme* de l'enseignement qui est promu, où priment censément l'existence d'une demande et la capacité d'auto-organisation : aucun sujet ou presque n'est exclu, il suffit d'un certain nombre de demandes avérées pour qu'un cours puisse être organisé.

La deuxième vague du renouveau des UP est celle des « universités populaires alternatives », structures inspirées de l'UP de Caen fondée par le philosophe Michel Onfray en 2002, en référence cette fois explicite aux UP françaises historiques⁸³⁸. Les UP de ce type proposent à titre gratuit des cours dispensés par des enseignants bénévoles, généralement universitaires ou producteurs culturels reconnus, sur des sujets culturellement légitimes et explicitement politisés – la forme au contraire restant, malgré des exceptions, traditionnellement scolaire.

Ces deux réseaux, qui malgré des rencontres⁸³⁹ demeurent étrangers l'un à l'autre, n'épuisent pas les usages de la formule « Université populaire ». Celle-ci se retrouve à vrai dire dans les quatre cadrans de la typologie que nous avons établie à propos d'« éducation populaire ». Au nord-ouest se trouvent les UP de l'AUPF, qui se distinguent par leur rapport œcuménique à leur propre appellation – Denis Rambaud allant jusqu'à admettre qu'« université pour tous » serait une expression probablement plus adaptée – et au pluralisme des modèles possibles : c'est l'AUPF qui cherche, en vain, à attirer les UP alternatives. Au sud-ouest du tableau se trouvent ces dernières, organisations que traversent des

⁸³⁸ Fondation en réaction aux résultats du 1^{er} tour des élections présidentielles du 21 avril 2002, comme les premières UP ont pris leur essor après l'affaire Dreyfus : il est ici difficile, compte tenu des autres propriétés de Michel Onfray, de résister à la tentation de citer les premières lignes du *Dix-huit brumaire de Louis Bonaparte*. Il faudrait insérer l'expérience de l'UP de Caen dans la trajectoire du philosophe : d'origine ouvrière, celui-ci, qui a découvert la figure publique du philosophe grâce à la télévision, a d'abord enseigné en lycée professionnel avant de se doter avec l'UP d'une tribune libre pour sa « contre-histoire » de la philosophie, « libertaire » et volontiers manichéenne, à côté de multiples tribunes médiatiques dont l'usage a depuis lors sérieusement entaché son crédit comme intellectuel radical. Le cas d'Onfray paraît en fait si approprié à l'analyse que la sociologie critique a donné du champ philosophique français (discipline du couronnement, ancrage scolaire des postures avant-gardistes) et de l'emprise des médias sur la figure de l'intellectuel qu'il n'y a, à notre sens, guère plus à en dire : on renvoie donc notamment aux travaux de Jean-Louis FABIANI (*Les philosophes de la République*, Paris, éd. de Minuit, 1998 et *Qu'est-ce qu'un philosophe français ? La vie sociale des concepts, 1880-1980*, Paris, éd. de l'EHESS, 2010) et de Louis PINTO (*La vocation et le métier de philosophe : pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*, Paris, éd. du Seuil, 2007). Sur l'UP vue par Onfray, voir *La communauté philosophique : manifeste pour l'université populaire*, Paris, Galilée, 2004 et (avec Patrick BOUCHAIN) *Suite à La Communauté philosophique : le génie du lieu. Suivi d'Une machine à porter la voix*, Paris, Galilée, 2006. Sur le réseau constitué à partir de Caen, cf <http://www.tvreze.fr/univpop/>. Pour une analyse serrée du fonctionnement d'une des UP de ce réseau, voir R. CHAMPY, *Une économie des biens symboliques : étude des usages sociaux des biens culturels échangés à l'Université populaire d'Avignon*, mémoire de master 2 (sciences sociales), École normale supérieure-École des hautes études en sciences sociales, 2008. On s'appuie également sur l'observation de trois « printemps des Universités populaires » (Villeurbanne 2006, Narbonne et Perpignan 2007, Bobigny 2009).

⁸³⁹ Notamment une décade de Cerisy en 2008, « Les Universités populaires, hier et aujourd'hui », <http://www.ccic-cerisy.asso.fr/universitespopulaires08.html>.

dissensions sur le rapport à la compétition politique *stricto sensu* mais qui globalement demeurent en-dehors de celle-ci, voire se posent en zones d'autonomie temporaire, à l'écart des compromissions culturelles et politiques du monde ordinaire. Au sud-est, des offres de formation liées à des organisations proches du Front de Gauche s'intitulent « universités populaires » ou adoptent des formulations proches comme « université conventionnelle ». Au nord-est enfin, du côté d'un usage ancré dans le champ politique mais éternellement délibératif plutôt que substantiel dans ses prises de position, l'étiquette « Université populaire » a fait l'objet d'une maladroite tentative d'appropriation par Ségolène Royal, dont les partisans organisent une « Université populaire participative » depuis 2009⁸⁴⁰. Ce tour d'horizon atteste que le modèle développé pour « éducation populaire » peut se décliner sur le cas des UP, qui présentent l'intérêt d'incarner une éducation populaire épurée, c'est-à-dire débarrassée des enjeux d'encadrement extrascolaire de la jeunesse et des contraintes et ressources matérielles que ceux-ci représentent (financement, certification professionnelle, etc.)

Mais ce n'est pas ce qui nous intéresse le plus : le principal enseignement du succès des UP est la vigueur d'une *offre d'enseignement à la fois extrascolaire et extraprofessionnelle* qui avait déjà décliné à la fin du XIX^e (désaffection croissante pour les cours d'adultes) et que les années 1960 et 1970, avec l'invention de l'animation socioculturelle et l'institutionnalisation de la formation continue sous une forme essentiellement ajustée aux besoins économiques, avaient semble-t-il définitivement enterrée. Ce qui ne signifie nullement que l'École soit de retour dans l'éducation populaire – on l'a dit à propos de l'intervention de Vincent Peillon. Mais les pratiques d'origine scolaire le sont bien, et les enseignants aussi à l'évidence, à la tribune comme dans le public. Mais au contraire des enseignants qui s'investissaient par surcroît dans le domaine périscolaire, au contraire même de ceux devenus à plein temps directeurs de MJC ou responsables associatifs, au contraire enfin des militants pédagogiques cherchant à réformer leur pratique professionnelle au nom de principes proches de ceux développés aussi hors de l'École, la dissociation entre l'ancrage dans le monde enseignant et ces pratiques didactiques, comme enseignants ou comme enseignés, paraît complète : l'éducation populaire rescolarisée n'est pas de nouveau connectée à l'Éducation nationale, mais investie comme un *espace de compensation* où réaliser les aspirations culturelles et civiques déçues par le déclin matériel et symbolique de la condition enseignante. Là, en effet, se trouvent des public volontaires et non captifs, là aussi une position d'enseignant assurant un minimum d'autonomie et de reconnaissance.

Cette conclusion est essentielle pour l'analyse des cycles d'existence de la formule « éducation

⁸⁴⁰ Le 15 janvier 2010, Ségolène Royal dépose à l'Institut national de la propriété intellectuelle plusieurs expressions, dont « Fête de la Fraternité », « ordre juste » et « Université populaire participative » au singulier et au pluriel, mais aussi « Université(s) populaire(s) » tout court. Devant le tollé, relayé par les médias, que cette appropriation provoque chez les animateurs d'UP, elle fait rapidement retirer « université populaire ».

populaire », voire pour une théorie – encore à bâtir – des cycles du lexique sociopolitique. Le caractère cyclique des avatars d'une notion ne signifie jamais un pur et simple retour en arrière : l'éviction des enseignants, en tant que tels, de l'éducation populaire (mais aussi de l'action culturelle) dans les années 1960 a favorisé le renfermement de ceux-ci sur le seul espace scolaire. Ce renfermement, à terme, a empêché le métier de résister face à la montée du « sale boulot » (entendons du « sale public » populaire, mal doté à l'égard de la culture scolaire et rendu plus indocile encore par le chômage de masse et la dégradation de la condition ouvrière), c'est-à-dire de trouver des compensations *internes* en nombre suffisant (par opposition à la fuite hors du métier ou à son refus par anticipation) et/ou de modifier radicalement ses pratiques pour s'adapter à cette nouvelle configuration (par opposition au raidissement « républicain » mais aussi à l'ethnocentrisme cultivé des méthodes les plus « inductives »). En somme – et même si cette dimension doit être démêlée parmi quantité d'autres – la fortune contemporaine de l'éducation populaire, qui tient sans doute au besoin de réenchâtement des professionnels de l'animation et à celui d'une formation politique s'opposant à la *doxa* libérale, ne tient pas moins au déclin de la foi dans les vertus émancipatrices de l'École. Naguère lieu de rattrapage pour ses *usagers*, autodidactes trop tôt sortis d'un système scolaire dualiste et malthusien, l'« éducation populaire » pourrait à terme désigner un espace de consolation pour les enseignants et plus généralement les représentants de la petite-bourgeoise culturelle, qui en se relayant à la chaire et dans le public de ces dispositifs pédagogiques, se consoleraient *de l'extérieur* de la dégradation symbolique et/ou matérielle de leur professions-vocations⁸⁴¹. Cette extraterritorialité peut être perçue comme une désertion à l'égard du terrain scolaire, pourtant sans cesse plus important du fait de la massification et du poids toujours croissant des pronostics scolaires sur les trajectoires individuelles, mais elle peut aussi apparaître comme l'amorce d'une radicalisation politique de la part d'une frange de la petite-bourgeoisie intellectuelle. Il ne nous appartient pas de prophétiser à ce sujet ; l'avenir dira ce qu'il adviendra, s'il en advient quelque chose de précis, d'un « retour de l'éducation populaire » qui, comme celui du mouvement social, est constaté ou promis depuis déjà une quinzaine d'années.

⁸⁴¹ Sur la notion d'univers de consolation, que nous employons ici assez librement, cf. Claude POLIAK, *Aux frontières du champ littéraire : sociologie des écrivains amateurs*, Paris, Economica, 2006.

Conclusion

Rappelons qu'à l'origine de cette thèse se trouvait une impasse : l'impossibilité de construire en objet de recherche un projet d'enquête sur l'ensemble des formes d'autodidaxie institutionnalisée. Le choix d'un cadre local n'avait pas résolu le problème. De cette impossibilité à désigner un périmètre de travail, nous avons fait l'objet même de l'enquête, en identifiant chez les agents eux-mêmes la labilité et les ambiguïtés des manières de désigner leur pratique.

Passer de l'étude de ce qu'on aurait autrefois spontanément nommé l'« éducation populaire », ou encore la « culture populaire », ou les « loisirs », ou l'« animation », à celle des aléas de cette dénomination même était une solution faussement simple : il restait encore beaucoup à définir, une fois admis qu'on allait travailler sur des actes de définition explicites ou implicites. Le premier chapitre de la thèse, consacré à préciser les raisons et les modalités de ce passage au niveau discursif, présentait à ce titre deux décisions essentielles. La première était d'adopter la notion de formule, empruntée à l'analyse de discours, parallèlement à celle de quasi-catégorie, dérivée d'une notion plus classique en sociologie politique. La seconde était de consacrer à l'histoire de la formule, bien au-delà d'un traditionnel cadrage de seconde main, une part essentielle de la recherche, ce que reflète la composition finale de la thèse. Du vague projet d'étudier principalement des dispositifs pédagogiques actuels, vraisemblablement *via* les méthodes de l'ethnographie, nous étions passés à une lexicographie très largement historique. Mais sur ce chemin, nous avons été confrontés à deux inquiétudes : le projet d'écrire l'histoire des usages d'une formule mérite-il tout ce travail ? Et du moment que l'on a décidé de s'y risquer, est-il réellement possible de s'arrêter à une expression donnée, ou bien faut-il prendre en charge une décourageante multitude de variantes, concurrentes ou faux-amis ?

À ces interrogations, naturellement déjà évoquées dans le chapitre introductif, nous pouvons désormais répondre par l'exemple, à la manière dont on prouve le mouvement en marchant. L'histoire que la thèse a mis au jour démontre, nous l'espérons, d'une part l'intérêt de la recherche et d'autre part la pertinence de suivre la seule séquence « éducation populaire ». Rappelons donc à grand trait le propos des chapitres 2 à 4. Initialement manière parmi d'autres de nommer l'acculturation essentiellement scolaire des classes populaire au XIX^e siècle, l'« éducation populaire » est consacrée une première fois dans les années 1890 comme sous-catégorie de l'Instruction publique. Cette première consécration correspond à celle de l'instituteur public, dûment parrainé par des notables républicains, comme figure centrale de l'encadrement symbolique des classes populaires, encadrement qui peut s'étendre au-delà de l'âge et des lieux étroitement scolaires sans remettre en cause ce magistère. Le déclin de la formule « éducation populaire » est celui de ce magistère même, dont les tensions déjà présentes avant-guerre deviennent dans l'entre-deux-guerres explicites et insolubles. Un deuxième cycle de vie de la formule voit émerger, à travers de nombreuses expériences intermédiaires qui représentent autant d'étapes vers nouvelle synthèse concurrentielle entre élites, un domaine extrascolaire détaché de

L'École ; par rapport à ce domaine, « éducation populaire » représente une étiquette officielle et un mythe originel lénifiant plus qu'un mot d'ordre réellement investi. Le deuxième déclin de la formule met au jour ce paradoxe, renvoyant « éducation populaire » à des faire-part de décès au nom de la science historique et à des tentatives de relance contracycliques. Les deux dernières décennies voient enfin la possible émergence d'une « éducation populaire » définie en-dehors de l'animation extra-scolaire, et même réinvestie par des usages d'origine scolaire.

Nous espérons, disions-nous, que ces développements auront su répondre par l'exemple à deux types de doutes : sur l'intérêt d'une telle étude de socio-histoire du lexique et sur la possibilité d'isoler une formule de manière à la fois pertinente et praticable. En répondant maintenant de façon explicite à ces deux interrogations, nous croyons pouvoir tracer des perspectives qui dépassent le seul cas de l'« éducation populaire ».

Première perspective : sur l'intérêt de la recherche même. Suivre « éducation populaire » est une première manière d'entrer par les mots, et les classements que ceux-ci signalent, dans la concurrence portant, on n'ose pas dire sur le « temps libre » ou les « loisirs », termes qui sont déjà des enjeux de cette concurrence, mais à tout le moins sur la relative latitude laissée dans l'emploi du temps individuel par la scolarisation, le travail rémunéré et domestique et les besoins physiologiques (la reproduction de la force de travail, dirait-on en termes marxistes), étant entendu que l'existence même de telles frontières est variable historiquement et socialement. La concurrence autour des manières de dire le juste emploi de cette latitude – chez les usagers comme chez les entrepreneurs – est un fil directeur pour entrer dans une question d'histoire sociale très générale, et à ce titre un peu cavalière dans sa formulation : quel sera le magistère ultime, la banque centrale de crédit symbolique, dans une société largement sécularisée et démocratisée, c'est-à-dire où les magistères historiques, religieux et notabiliaires, ont été supplantés au nom du mérite individuel ? L'École a pu jouer ce rôle, mais la cléricature nécessitée par son développement (l'appareil de l'Instruction publique) était à la fois une ressource (la relative autonomie de l'ordre scolaire constituant un allongement et donc une occultation des circuits de légitimation) et une menace (cet allongement suppose toujours une part de jeu qui rend la reproduction imparfaite)⁸⁴². La mise en avant d'une éducation à laquelle ni la pastorale populaire ni la scolarisation de base n'ont suffi, et à laquelle l'animation et l'action culturelle extra-scolaires ne suffiraient désormais pas davantage, suit une ligne de front impossible à jamais fixer ; ce qui y est en jeu est en effet l'arbitraire social même et la nécessité de son intériorisation. Suivre à travers les mots la frontière de l'inculcation, le reliquat d'enseignement que n'assurent pas – ou plus, ou pas suffisamment, ou pas de façon assez incontestée ou assez sûre – des institutions anciennes, malgré leur massification/démocratisation (l'Église malgré

⁸⁴² Sur l'allongement des circuits de légitimation, cf Pierre BOURDIEU, *La Noblesse d'État*, Paris, éd. de Minuit, 1989, p. 548-559.

les réformes, ralliements et *aggiornamentos*, l'École malgré ses transformations qualitatives et quantitatives, les partis et syndicats, les « équipements » de toute nature...) et cerner le rôle que jouent dans la définition de cette frontière les individus produits par ces institutions elles-mêmes, mais aussi les nouveaux venus, les convertis ou les repentis : telle est l'approche de la sociologie des élites que nous avons voulu mettre en œuvre.

Une telle recherche a forcément des enjeux politiques, que ne peuvent négliger ceux qui, comme Durkheim, estiment que leurs recherches « ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif »⁸⁴³. Il faudrait écrire l'histoire des luttes lexicales militantes et en particulier des contre-dictionnaires opposés au lexique dominant ; qu'il suffise ici de mentionner quelques exemples de cette lexicographie militante dans le mouvement social des années 1990-2000 : *LQR* d'Éric Hazan⁸⁴⁴, travail du collectif « les mots sont importants »⁸⁴⁵, la réédition remarquée de « La production de l'idéologie dominante »⁸⁴⁶. Par rapport à ces multiples entreprises – où des chercheurs occupent il est vrai souvent un rôle majeur – la recherche au sens strict paraît quelque peu en retrait, ou du moins dispersée dans ses efforts, chacun se réservant, avec quelque arbitraire dans les options méthodologiques et sans guère de perspective cumulative, une digression sur le sens et l'origine des mots autour desquels il travaille. Il demeure un écart énorme entre ces travaux dispersés et l'horizon d'un dictionnaire d'« étymologie sociale » pour parler comme Maurice Tournier⁸⁴⁷, d'un dictionnaire socio-historique des usages dont la légitimité intellectuelle et l'utilité pratique ne font pourtant guère de doute. Bien des obstacles sociaux, sans doute, expliquent que l'entreprise notamment initiée par Lucien Febvre⁸⁴⁸ n'ait jamais vu le jour que de loin en loin. La défense acharnée des frontières disciplinaires, que critiquait déjà l'école des *Annales*, y a sa part : littéraires défendant le commentaire quasi-liturgique du corpus, primat d'une linguistique internaliste, méfiance des sociologues à l'égard du verbalisme, et ainsi de suite. Mais une autre raison nous semble liée à l'état des technologies du texte et donc des sources raisonnablement exploitables. Le gigantisme potentiel des corpus à manipuler a imposé une sélection fondée marginalement sur de heureux hasards et plus sûrement sur des choix fatalement légitimistes (« grands » auteurs à titre scientifique, littéraire ou politique). Les séquences verbales dans ces corpus légitimes étant réputés par construction être des concepts, les monographies ont plus facilement versé vers l'histoire des notions que vers celle des usages lexicaux. Ce biais légitimiste ne

⁸⁴³ Préface de la première édition de *De la division du travail social*, 1893.

⁸⁴⁴ Éric HAZAN, *LQR : la propagande du quotidien*, Paris, Raisons d'agir, 2006. « *Lingua Quintae Respublicae* » fait référence au à la LTI (*Lingua Tertii Imperii*) de Victor Klemperer (1947).

⁸⁴⁵ <http://lmsi.net> et Pierre TÉVANIAN et Sylvie TISSOT, *Les mots sont importants : 2000-2010*, Paris, Libertalia, 2010.

⁸⁴⁶ *Op. cit.*

⁸⁴⁷ Maurice TOURNIER, *Propos d'étymologie sociale*, *op. cit.*

⁸⁴⁸ Cf les travaux cités au chapitre 1, note 56.

peut être contourné que sur la base de corpus numérisés comme Frantext depuis les années 1970 (quelque 4000 document aujourd'hui) ou plus récemment, plus massivement et de façon plus déterminante (le saut quantitatif permettant une évolution qualitative) comme Gallica, Google Livres ou l'Internet Archive (le fonds de chacun d'entre ces entreprises se compte en millions de documents). Nous ne prétendons pas avoir tiré toutes les ressources possibles de ce domaine en évolution constante ; mais si nous avons pu contribuer à diffuser un intérêt critique pour les *digital humanities*, nous en serions déjà satisfaits.

En apportant notre petite pierre (« éducation populaire »), nous n'avançons évidemment pas de manière significative le chantier d'un hypothétique dictionnaire socio-historique. En revanche nous voulons insister sur une orientation qui nous semble prioritaire, celle de travailler prioritairement, au rebours du sens commun lexicographique, à un dictionnaire de formules complexes plutôt que de mots isolés. En effet, comme le sens des séquences complexes semble pouvoir, par une application intuitive du principe de compositionnalité, se déduire de celui des termes qu'elles incluent, celles-ci sont particulièrement exposées à une fausse objectivation : la combinaison mécanique des termes donne à croire qu'un travail sur les mots a été fait. À notre sens cette fausse objectivation est encore plus prégnante encore que les rituels *topos* étymologiques sur des mots isolés, et donc doit de façon d'autant plus urgente se voir opposer une étude fondée sur les usages réels, qui reconnaisse sa place à l'inventivité compositionnelle parmi ceux-ci mais sans prendre celle-ci pour un principe d'intelligibilité en soi.

La deuxième interrogation à laquelle il nous faut répondre explicitement est celle de l'intérêt de procéder par des monographies de mots (ou de formules complexes, donc) pour progresser vers un dictionnaire d'étymologie sociale. Il est certain en effet qu'il en va pour les mots et les formules comme pour les individus : c'est de la reconstitution d'espaces successifs que naît l'intelligibilité d'une trajectoire singulière. Dans le cas de l'« éducation populaire », une histoire des « mots des loisirs » (pour le dire d'une manière fatalement insatisfaisante) aurait pu être une échelle d'analyse pertinente, et sans doute s'agit-il encore d'une extension possible de la présente recherche⁸⁴⁹. Mais un tel travail était impossible à un chercheur seul et nous espérons avoir prouvé que le suivi d'un seul élément d'un tel lexique, « éducation populaire », certes choisi pour sa centralité et sa longévité, non seulement n'est pas perdu en vue de la reconstitution des espaces socio-lexicaux successifs (superpositions d'un espace des usages et d'un espace des positions des locuteurs), mais représente bien une manière de construire ceux-ci. Notre hypothèse est la même pour les mots que celle que nous avons développée pour les références théoriques (qui sont aussi des mots, naturellement) dans les espaces militants, au sujet de la mention de

⁸⁴⁹ À la manière de Christian TOPALOV, Laurent COUDROY DE LILLE, Jean-Charles DEPAULE et Brigitte MARTIN (dir.), *L'aventure des mots de la ville*, Paris, Robert Laffont, 2010.

Condorcet dans les discours sur l'éducation⁸⁵⁰. En principe, il faudrait reconstituer les espaces successifs des positions et *des références* en concurrence (et non d'une seule) ; mais en pratique cette injonction maximaliste débouche bien souvent sur des coupes claires dans le programme de recherche, notamment *via* la limitation à une brève période ou bien *via* l'éviction de l'analyse précise des contenus et des formes des productions symboliques. Une référence ou une formule judicieusement choisies peuvent au contraire servir de révélateurs aux structures successives de différences, d'affinités et d'oppositions où elles s'inscrivent, et qu'il s'agit de mettre en relation avec d'autres niveaux de réalité (dispositions sociales et positions dans les champs de production culturelle, formes et contenus idéels). Retracer l'histoire d'« éducation populaire » nous a permis de mettre au jour un système mouvant de concurrences entre groupes et organisations par locutions interposées, non sans que la multitude de pistes ainsi ouvertes n'engendre, y compris peut-être chez le lecteur, une certaine frustration : la rançon de cette manière de procéder est peut-être que la recherche doit toujours se projeter dans un chantier plus large et nécessairement collectif, où la multitude des trajectoires lexicales finira par dessiner une trame satisfaisante.

⁸⁵⁰ « "Considéré comme l'initiateur..." La référence à Condorcet dans l'éducation populaire », article cité ; voir aussi l'introduction de ce numéro de *Sociétés contemporaines* (coécrite avec Nicolas BELORGEY, Mathieu HAUCHECORNE et Étienne PENISSAT).

Sources

1. Sources publiées

Les règles présidant à la constitution du corpus, justifiées au 1^{er} chapitre, sont les suivantes. On a rassemblé :

- tous les documents présentant « éducation populaire » dans leur titre ;
- une sélection de documents présentant des variantes ou concurrentes dans le titre ;
- quelques occurrences d'« éducation populaire » hors du titre – dans ce cas la page exacte est signalée ;
- divers documents importants pour situer ceux traitant explicitement d' « éducation populaire » ou d'une autre expression.

Ces documents ont été recherchés principalement :

- pour les imprimés, dans les catalogues et bases de données suivantes : BNF, SUDOC, Télémaque (INJEP), bibliographique historique de l'INRP, Europresse.com, index du *Monde* (Bibliothèque de documentation et d'information contemporaine, Nanterre), Gallica, Google Book Search, Frantext ;
- sur le Web : les 200 premières résultats d'une recherche Google avancée (« éducation populaire » dans le titre de la page, au 28 août 2012), à l'exclusion des prépublications ou republications de documents déjà mentionnés sous forme imprimée ;
- par dépouillement des revues suivantes : *L'Action laïque* suivi de *Pourquoi* puis *Les idées en mouvement* (LDE), *Pas à pas* (FFMJC, 1953-1975), publications nationales de Peuple et Culture (cf http://archives.cg94.fr/files/imce-images/catalogue_def_juillet_2011.pdf, p. 35-36), *Jeunesse ouvrière* (JOC, 1928-1982), *L'École libératrice* (SNI, 1944-1946). Les articles des publications de PEC étant nombreux à se référer à l'« éducation populaire », on a listé seulement le titre des publications.

La recherche s'étend jusqu'à l'année 2011 incluse. Seules quelques références importantes pour 2012 ont été ajoutées.

Tous les documents sont cités ci-après de la façon suivante :

- le corpus est trié par année croissante et, au sein de chaque année, par nom d'auteur ou par titre à défaut ;
- lorsque l'ensemble d'un périodique ou d'un ouvrage collectif est cité, les textes qui y

appartiennent ne sont pas cités spécifiquement ; cette règle vaut aussi pour les sites Web : lorsqu'un site est mentionné dans son ensemble, les pages qui y appartiennent ne sont pas reprises ;

- pour les périodiques, le lieu d'édition et le collectif éditeur sont précisés lorsque le titre de la publication ne les mentionne pas de façon évidente ;

- les dates indiquées pour la plupart des périodiques, s'agissant de bulletins de faiblement diffusés et déposés de façon irrégulière à la BNF, sont souvent approximatives ;

- les dates indiquées pour les sites Web correspondent à la période d'existence du site ; pour les dates les plus anciennes on a recouru à <http://web.archive.org>.

| | |
|------|---|
| 1721 | PLANTIER Jacques, <i>Réflexions sur l'histoire des juifs</i> , t. II, Genève, Fabri & Barillot, 1721, p. 218. |
| 1736 | BRUZEN DE LA MARTINIÈRE Antoine-Augustin , <i>anecdotes ou lettres secrettes sur divers sujets de littérature et de politique</i> , s.l., janvier 1736, p. 261. |
| 1770 | GROSLEY Pierre-Jean, <i>Londres</i> , t. 1, Lausanne, 1770, p. 302 |
| 1781 | BRISOT DE WARINVILLE Jacques Pierre, <i>Théorie des lois criminelles</i> , t. I, Berlin, 1781, p. 73-74. |
| 1781 | FILANGIERI Gaetano, « Moyens de fournir aux dépenses qu'exige ce plan d'éducation populaire », in <i>La Science de la législation</i> , vol. 6, traduit par J.-A. Gallois, Paris, Cuchet, 1781, p. 189-196. |
| 1783 | CONSTANT DE REBECQUE (DE) Samuel, <i>Catéchisme de morale</i> , Paris, Lambert & Baudouin, 1783, p. VII. |
| 1784 | <i>Journal de Paris</i> , n°56, 25 février 1784, p. 254. |
| 1784 | POLIER DE SAINT-GERMAIN Antoine , <i>Du Gouvernement des mœurs</i> , Lausanne, Jules Henri Pott, 1784, p. 158. |
| 1787 | CAMPE Joachim Heinrich , <i>Recueil de voyages intéressans pour l'instruction et l'amusement de la jeunesse</i> , t. II, traduit de l'allemand, Francfort, Jean Philippe Streng, 1787, p. 320. |
| 1789 | SIEYÈS, <i>Préliminaire de la Constitution. Reconnaissance et exposition raisonnée des droits de l'homme et du citoyen</i> , Paris, Baudouin, impr. de l'Assemblée Nationale, 1789, 10 p. |
| 1793 | DELAGUEULLE René-Louis, <i>Plan simple, facile et uniforme d'une éducation républicaine et populaire</i> , Paris, Imprimerie nationale, 1793, 8 p. |
| 1793 | LAKANAL Joseph, <i>Projet d'éducation du peuple français présenté le 26 juin 1793 à la Convention Nationale, au nom du comité d'Instruction publique</i> , Paris, Imprimerie Nationale, 1793, 20 p. |
| 1801 | DURAN, <i>La république de l'an 50, partie morale, ou Plan d'éducation populaire, par le C^{en} D****, Professeur</i> , Foix, Pomiès l'aîné, 1801, 22 p. |
| 1801 | GRÉTRY André Ernest Modeste, « Éducation populaire », in <i>De la vérité : ce que nous fûmes, ce que nous sommes, ce que nous devrions être</i> , vol. I, Paris, impr. chez Ch. Pougens, 1801, p. 61-71. |
| 1807 | HUPAY (D ^r) Joseph-Alexandre-Victor, <i>Détails de la méthode mécanique d'éducation nationale, domestique et populaire</i> , Aix, impr. de Calmen, 1807, 63 p. |
| 1832 | GODEFROY (D'ORVILLIERS) E.N., <i>Essai sur l'éducation populaire rendue immédiatement utile et distribuée sans frais</i> , Paris, Hachette, 1832, 95 p. |
| 1833 | DUBOCHET J.-A., <i>Discours sur l'éducation populaire prononcé à la séance publique de la société royale académique de Nantes le 25 novembre 1832</i> , Nantes, impr. de Mellinet, 1833, 11 p. |
| 1835 | CANY Germain, <i>Éducation populaire. De l'influence des salles d'asile sur la santé, l'éducation, les mœurs et l'avenir des enfans</i> , Toulouse, impr. de J.-M. Douladoure, 1835, 8 p. |
| 1837 | LAURENTIE Pierre-Sébastien , <i>Lettres à un curé sur l'éducation du peuple</i> , Paris, Lagny, 1837, 248 p. |
| 1837 | RÉDARÈS Jean-M.-M., <i>Du Principe religieux, considéré comme la base de l'éducation du peuple</i> , Paris, impr. de Moquet, 1837, 400 p. |

| | |
|-----------|--|
| 1839 | GÉRANDO (DE) Joseph-Marie, « Des vœux qui restent à former dans l'intérêt de l'éducation populaire », p. 481-507 in <i>De la bienfaisance publique</i> , vol. 2, Paris, Renouard, 1839. |
| 1840 | BURET Eugène, « Comment l'éducation populaire pourra devenir un moyen efficace de réprimer la misère - De la bienfaisance publique. Tome 2. », p. 348-469 in <i>De la misère des classes laborieuses en Angleterre et en France</i> , Paris, Paulin, 1840. |
| 1841 | DUMONT Prosper, <i>De l'Éducation populaire et des écoles normales primaires, considérées dans leurs rapports avec la philosophie du christianisme</i> , Paris, Dezobry, A. Magdeleine et Cie, 1841, 386 p. |
| 1841 | TASTU Amable, <i>Éducation morale populaire. Imité de l'italien de César Cantu</i> , Paris, Didier, 1841, 4 vol., X-192 / VIII-296 / XII-252 / VIII-192 p. |
| 1842 | COURSON (DE) Aurélien, CARNÉ (DE) M.L., <i>De l'Éducation populaire et de l'instruction publique en France, par A. de Courson – Liberté de l'enseignement. Lettre de M. L. de Carné à M. A. de Courson</i> , extrait de la <i>Revue de l'Armorique</i> des 15 octobre et 15 novembre 1842, Saint-Brieuc, impr. de L. Prud'homme, 1842, 89 p. |
| 1842-1926 | <i>Journal d'éducation populaire</i> , Société pour l'instruction élémentaire, 1842-1926. [Ce périodique paraît d'abord de 1815 à 1828 sous le titre <i>Journal d'éducation</i> puis s'intitule <i>Bulletin de la Société pour l'instruction élémentaire</i> de 1829 à 1841]. |
| 1843 | CHERBULIEZ Antoine Élisée, « De l'éducation populaire », p. 321-326 in <i>De la démocratie en Suisse</i> , t. II, Paris/Genève, Ab. Cherbuliez et C ^{ie} , 1843. |
| 1843 | WILLM Joseph, « De l'instruction primaire selon les besoins de l'éducation populaire, et de sa division », p. 191-193 in <i>Essai sur l'éducation du peuple ou sur les moyens d'améliorer les écoles primaires populaires et le sort des instituteurs</i> , Strasbourg, Y. Levrault, 1843. |
| 1844 | <i>Ami des instituteurs primaires (L'). Recueil mensuel d'instruction primaire, d'économie rurale et d'économie domestique, publié par une réunion d'instituteurs et d'amis de l'instruction et de l'éducation populaires</i> , 1844. |
| 1844 | COMTE Auguste, <i>Traité philosophique d'astronomie populaire ou Exposition systématique de toutes les notions de philosophie astronomique, soit scientifiques, soit logiques, qui doivent devenir universellement familières</i> , Paris, Carilian-Gœury et V. Dalmont, 1844, 486 p. |
| 1845 | DOMERGUE Achille, <i>De l'Éducation populaire à Toulouse</i> , extrait du <i>Journal de Toulouse</i> , Toulouse, impr. de Bonnal et Gibrac, 1845, 68 p. |
| 1847 | LAFARELLE-REBOURGUILL (DE) François-Félix, « Éducation populaire. – Salles d'asile; enseignement religieux et moral; enseignement primaire, supérieur et professionnel », p. 134-159 in <i>Du progrès social au profit des classes populaires non indigentes... ; suivi de Plan d'une réorganisation disciplinaire des classes industrielles en France...</i> , Paris, Guillaumin, 1847. |
| 1848 | DUMONS François-Marie-Ernest, <i>Organisation du travail. Crédit foncier, agricole et industriel. Société universelle ou commanditaire. Recouvrements par l'État. Assurances générales terrestres et sur la vie. Éducation populaire</i> , Bordeaux, impr. de P. Faye, 1848, 16 p. |
| 1849 | <i>Le Bon maître. Journal d'instruction et d'éducation populaire publié sous les auspices de plusieurs</i> |

| | |
|-----------|--|
| | <i>représentants du peuple, et avec la collaboration de plusieurs membres de l'Université, dans l'Académie de Nancy (Meurthe, Moselle, Meuse, Vosges), 1849.</i> |
| 1849-1850 | <i>Association pour l'éducation populaire. Bulletin mensuel, 1849-1850.</i> |
| 1851 | CHAMPAGNY (DE) Fr., « L'Éducation, journal d'enseignement élémentaire pour les écoles et les familles », <i>Le Correspondant. Recueil périodique. Religion, philosophie, politique, sciences, littérature, beaux-arts</i> , t. XXVIII, 11, 10 septembre 1851, p. 703-704. |
| 1853 | RENDU Eugène, « Pensée de l'Empereur au sujet de l'éducation populaire. - Décret du 25 avril 1815. – Rapport de Carnot, ministre de l'intérieur. », p. 25-28 <i>in De l'enseignement obligatoire : mémoire présenté à l'Empereur</i> , Paris, Hachette, 1853. |
| 1854-1857 | ARAGO François , <i>Astronomie populaire : œuvre posthume</i> , 4 vol., Paris & Leipzig, Gide & T. O. Weigel, 1854-1857. |
| 1855 | RENDU Eugène, <i>De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses</i> , Paris, Hachette, 1855, XIV-440 p. |
| 1856 | VÉRET Benjamin, <i>Éducation populaire</i> , Paris, L. Hachette, 1856, II-217 p. |
| 1859 | CELLIER (Du) Florent, « (...) Plan d'éducation populaire provoqué par la lutte contre le calvinisme (1579)(...) », p. 214- 216 <i>in Histoire des classes laborieuses en France : depuis la conquête de la Gaule par Jules César jusqu'à nos jours</i> , Paris, Didier, 1859. |
| 1859. | FAIDHERBE Alexandre-Joseph, <i>Deux discours sur l'éducation populaire</i> , Roubaix, impr. de J. Reboux, 1859, 11 p. |
| 1861 | HACHETTE Louis, <i>L'instruction populaire et le suffrage universel</i> , Paris, Hachette, 1861, 30 p. |
| 1861 | SAINTE-PAU P., <i>Considérations sur l'éducation populaire : De l'instruction primaire obligatoire</i> , Bordeaux, impr. générale de M ^{me} Crugy, 1861, 29 p. |
| 1865-1866 | <i>École mutuelle (L'). Cours complet d'éducation populaire</i> , , 24 vol., Paris, 1865-1866. |
| 1866 | DUPANLOUP Félix Antoine, « De l'Éducation populaire », p. 284-312 <i>in De l'Éducation</i> , 7 ^e éd., Paris, Charles Douniol, 1866. |
| 1866 | FAVRE Hugues, <i>L'Éducation populaire à la campagne : notice sur l'Institut de Saint-Viateur</i> , Paris, impr. de V. Goupy, 1866, 49 p. |
| 1866 | PIDOUX P.-J., <i>L'Éducation populaire, conseils aux instituteurs et aux institutrices laïques ou congréganistes... sur la direction à donner à leur enseignement, avec les lois, décrets... qui concernent l'instruction primaire</i> , Le Puy, impr. de Marchessou, 1866, 207 p. |
| 1870 | ALEXIS Robert, <i>De L'Éducation Populaire En Vue De La Sociabilité Universelle</i> , Librairie de Joël Cherbuliez, 1870, 324 p. |
| 1871 | LABOULAYE (Lefebvre de) Édouard-René, « De l'éducation populaire », p. 169-178 <i>in Le parti libéral : son programme et son avenir</i> , Paris, Charpentier et C ^{ie} , 1871. |
| 1872-1876 | <i>L'éducation populaire, 52 cours à 5 centimes</i> , 52 vol., Paris, Delagrave, 1872-1876. |
| 1874 | BAUDRILLART Henri, « De l'éducation populaire », p. 393-430 <i>in La famille et l'éducation en France dans leurs rapports avec l'état de la société</i> , Paris, Didier, 1874. |
| 1875 | <i>L'Éducation populaire. 64 Cours à 5 centimes</i> , 64 vol., Paris, Sandoz-Fischbacher, 1875. |
| 1876-192? | UNION FRANÇAISE DE LA JEUNESSE, <i>Bulletin de l'Union française de la jeunesse : association d'instruction et d'éducation populaire</i> , 1876-192?. |

| | |
|-----------|---|
| 1877 | NAVARRON, <i>Notice nécrologique du marquis Du Planty, vice-président de la Société libre d'instruction et d'éducation populaires</i> , Paris, impr. Duval, 1877, 7 p. |
| 1878 | CARADEC Théophile-Marie, <i>De l'Extension de l'éducation populaire</i> , Pau, impr. de Véronèse, 1878, 18 p. |
| 1879 | BERTHERAND Émile-Louis, <i>Une ligue d'éducation populaire, et les sociétés de secours mutuels. Conférence à la Société de secours mutuels des ex-militaires</i> , Poligny, impr. Abriot et Bernard, 1879, 7 p. |
| 1880 | TOUBHANS Eugène, <i>Gymnase d'éducation populaire pour tous les âges : diffusion de l'instruction supérieure dans les classes laborieuses: suite à l'instruction élémentaire gratuite</i> , Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1880, IV-262 p. |
| 1880-1882 | FLAMMARION Camille, <i>Astronomie populaire : description générale du ciel</i> , Paris, 3 vol., C. Marpon et E. Flammarion, 1880-1882. |
| 1884 | GAUFRÈS Mathieu-Jules, <i>Horace Mann : promoteur de l'éducation populaire aux États-Unis</i> , 2 ^e éd., Paris, Librairie centrale des publications populaires, 1884, 79 p. |
| 1884 | <i>Cercles cantonaux d'éducation populaire (Les)</i> , extrait de la « Revue pédagogique », Paris, imp. de Chaix, 1884. |
| 1885 | DAGUET Alexandre, <i>Manuel de pédagogie : suivi d'un Précis de l'histoire de l'éducation à l'usage des personnes qui enseignent et des amis de l'éducation populaire</i> , 5 ^e éd., Paris, Hachette, 1885. |
| 1886 | COSSON Émile, « Moyens généraux d'éducation populaire : Les plaisirs intellectuels, les cercles ouvriers et les institutions ouvrières », , p. 9-18 in <i>Essai sur l'instruction populaire dans ses rapports avec l'éducation économique et sociale : organisation d'un enseignement supérieur populaire</i> , Paris, G. Pedone-Lauriel, 1886. |
| 1888 | PÉRONNE Charles, <i>De l'éducation populaire en général, et particulièrement de ses rapports avec la santé : conférence faite, le 27 mai 1888, à l'assemblée annuelle de la Société de prévoyance et de secours mutuels de Sedan</i> , Sedan, impr. de C. Rahon, 1888, 72 p. |
| 1891 | JÉRÉMIE, <i>De l'Éducation populaire</i> , Paris, impr. de V. Goupy et Jourdan, 1891, 31 p. |
| 1892 | LAMBON Armand, <i>Jean Gerson, sa réforme de l'enseignement théologique et de l'éducation populaire</i> , Paris, H. Jouve, 1892, 64 p. |
| 1892 | RENOUÉ Louis et alii, <i>L'éducation du peuple. La vraie vérité sur les Rotschild et sur la race juive</i> , 4 fascicules, Paris, 1892. |
| 1893 | « Vœux : Éducation populaire », p. 75-77 in <i>Compte rendu des travaux du congrès ouvrier régional tenu à Reims les 20, 21 et 22 mai 1893</i> , Reims, Dubois-Poplumont, 1893. |
| 1894 | « De la lecture dans l'éducation populaire ? », p. 207-213 in Alfred HANNEDOUCHE et V. ARNOUX (dir.), <i>Guide pratique du certificat d'aptitude pédagogique, recueil de plans élaborés par des comités de correction</i> , Paris, A. Hatier, 1894. |
| 1894 | PETIT Édouard, <i>De l'école... au régiment, quelques mots sur l'éducation des adultes</i> , Paris, Denku, 96 p. |
| 1895 | POINCARÉ Raymond, MACÉ Jean, BOURGEOIS Léon, GRÉARD, LEBLANC René et PETIT Édouard, <i>L'Éducation populaire, documents officiels. Projet de la convention nationale, appel de la ligue de l'enseignement, congrès de Nantes (1894), décret du 11 janvier 1895, circulaire aux</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <p>délégations cantonales, rapport au ministre de l'instruction publique, congrès du Havre, de Bordeaux et de Nantes (1895) ; congrès technique, circulaire relative aux exercices de tir, discours, rapports et circulaires de R. Poincaré, Jean Macé, Léon Bourgeois, Gréard, Ferdinand Buisson, René Leblanc, Édouard Petit, Paris, Librairie de la France scolaire, 1895, 317 p.</p> |
| 1895 | <p>SÉGUIN Édouard, « L'Éducation populaire : ce qu'elle est et ce qu'elle devrait être », p 183-340 in <i>Rapports et mémoires sur l'éducation des enfants normaux et anormaux</i>, trad. de l'anglais par A. Boutillier, Paris, Publications du « Progrès médical » (« Bibliothèque d'éducation spéciale »), 1895.</p> |
| 1895-1916 | <p>PETIT Édouard, <i>Rapport sur l'éducation populaire</i>, Paris, Ministère de l'instruction publique, 1895-1917.</p> <p>Cette source très importante est parfois difficile à localiser. Les rapports ont été publiés au <i>Journal officiel</i>, soit dans la série « Lois et décrets » soit dans les « Documents administratifs », et sous la forme de fascicules de l'Imprimerie nationale. Les fascicules allant de 1896-1897 à 1902-1903 sont réunis dans un volume disponible la Bibliothèque nationale (Cote 8-LF242-157). Voici le détail des localisations qui nous ont paru les plus accessibles :</p> <p>1894-1895 : dans les <i>Documents officiels</i> de 1895</p> <p>1895-1896 : JO (lois et décrets) du 11 août 1896, p. 4601-1612</p> <p>1896-1897 : JO du 29 juillet 1897 et recueil BNF</p> <p>1897-1898 : JO du 27 juillet 1898 et recueil BNF</p> <p>1898-1899 : JO du 20 juillet 1898 et recueil BNF</p> <p>1899-1900 : Bulletin administratif de l'Instruction Publique, août 1900 et recueil BNF</p> <p>1900-1901 : JO du 19 août 1901 et recueil BNF</p> <p>1901-1902 : JO du 1^{er} août 1902 (Lois et décrets) et recueil BNF</p> <p>1902-1903 : JO du 9 juillet 1903 et recueil BNF</p> <p>1903-1904 : JO (lois et décrets) du 19 octobre 1904, p. 6216-6222</p> <p>1904-1905 : JO du (annexes) 6 juin 1905, p. 1d à 13d.</p> <p>1905-1906 : JO (documents administratifs) du 21 mai 1906, p. 259-266.</p> <p>1906-1907 : JO (documents administratifs) du 2 juin 1907, p. 319-325</p> <p>1907-1908 : JO (documents administratifs) du 3 juin 1908, p. 267-274</p> <p>1909-1909 : JO (documents administratifs) du 21 juin 1909, p. 411-446</p> <p>1909-1910 : JO (lois et décrets) du 6 juin 1910, p. 4912-4918</p> <p>1910-1911 : JO (documents administratifs) du 15 juin 1911p. 513-518.</p> <p>1911-1912 : JO (documents administratifs) du 11 juin 1912, p. 511-550.</p> <p>1912-1913 : JO (documents administratifs) du 3 juin 1913, p. 499-506.</p> <p>1913-1914 : JO (documents administratifs) du 19 juin 1914, p. 783-790.</p> <p>1914-1915 : JO (documents administratifs) du 3 juillet 1915, p. 415-424.</p> <p>1915-1916 : JO (documents administratifs) du 10 juin 1916, p. 197-204.</p> |
| 1896 | <p>BULLOZ J.-F., <i>L'éducation populaire et les chefs d'œuvre de l'art : Conférences faites à Bordeaux (septembre 1895) Paris (27 novembre--15 avril 1896) Châlons (7 mai 1896) Épernay (8 mars 1896), etc ...</i>, Paris, Ad. Braun, Clement, 1896, 12 p.</p> |

| | |
|-----------|---|
| 1896 | <i>Éducation populaire des adultes en Angleterre (L'). Notices sur les principales institutions par des membres de leurs comités, avec une préface de M. F. Buisson</i> , Paris, Hachette, 1896, XXXV-300 p. |
| 1896 | TROCHU Louis-Jules, « L'éducation et l'instruction primaires. Uniformité singulière des réponses faites à certaines questions par beaucoup de soldats prussiens prisonniers. - Ces réponses sont comme apprises. - L'instruction et l'éducation. - Exemples tirés des formules de l'éducation populaire dans l'école allemande », p. 83-88 in <i>Œuvres posthumes</i> , vol. 2, Tours, A. Mame et fils, 1896. |
| 1896-1899 | DUPUY Charles (dir.), « L'instruction populaire de l'école au régiment », collection, Paris, Armand Colin, 1896-1899. |
| 1897 | BARAUD A.-L., <i>Les Bienfaits de l'éducation nationale et populaire (conférence)</i> , Cognac, impr. de Marcel Durosier, 1897, 8 p. |
| 1898 | <i>Avant-garde pédagogique (L') : organe des intérêts de l'école laïque et de l'éducation populaire</i> , 1898, Paris. |
| 1898 | VALLAT Gustave, <i>L'éducation du peuple après l'école</i> , Paris, Librairie de la France scolaire, 1898. |
| 1899 | BOUSQUET, <i>L'Éducation populaire et la Franc-maçonnerie, conférence faite par le F... X. aux LL ... de l'O... de Nice, 26 octobre 1899 (E.V.)</i> , Nice, impr. spéciale du « Petit Niçois », 1899, 22 p. |
| 1899 | CROUZET Paul, <i>L'éducation populaire et le peuple. Expériences et projets</i> , Paris, Bibliothèque d'éducation, 1899, 140 p. |
| 1899 | TEXCIER Henri, <i>Patronage scolaire de Rouen. Conférence sur le rôle de l'art dans l'éducation populaire... à l'occasion de la réception du tableau offert par M. Philippe Zacharie (16 juillet 1899)</i> , Rouen, impr. de L. Gy., 1899, 7 p. |
| 1900 | CHAUMEIL J., <i>Manuel d'éducation populaire : morale, économie, sciences usuelles, hygiène</i> , Paris, Delagrave, 1900, IX-214 p. |
| 1900 | PETIT Édouard, <i>Autour de l'éducation populaire</i> , Paris, Librairie d'éducation de la Jeunesse, 1900, 334 p. |
| 1900 | SANGNIER Marc, <i>L'éducation populaire. Discours prononcé par M. Marc Sangnier à l'assemblée générale de la Société d'Éducation tenue le 4 mai 1900 sous la présidence de S. Em. Le Cardinal Archevêque de Paris</i> , extrait du <i>Bulletin de la Société générale d'éducation et d'enseignement</i> du 15 juin 1900, Paris, Société générale d'éducation et d'enseignement, 1900, 15 p. |
| 1900 | SANGNIER Marc, <i>L'éducation sociale du peuple</i> , Paris, Rondelet, 1900, 121 p. |
| 1900 | TURMANN Max, <i>L' éducation populaire : les œuvres complémentaires de l'école en 1900</i> , Paris, Victor Lecoffre, 1900, VI-246 p. |
| 1900 | WEILL-MANTOU J., « La Société de préservation contre la tuberculose par l'éducation populaire », extrait de <i>L'œuvre antituberculeuse</i> , bulletin trimestriel des sanatoriums populaires, Paris, G. Carré et C. Naud, 1900, 8 p. |
| 1901 | CHAFFOURE E., « Les idées de solidarité dans les Associations circum et post- |

| | |
|------|---|
| | scolaires », p. 139-146 in <i>Congrès international de l'éducation sociale tenu à Paris en 1900. Exposition universelle de 1900</i> , Paris, Alcan, 1901. |
| 1901 | DODU Gaston, <i>Guide pratique de l'éducateur populaire (vademecum des œuvres post-scolaires), mémoire sur le meilleur mode d'organisation et de développement de l'éducation laïque post-scolaire par département</i> , Paris, A. Picard et Kahn (« Bibliothèque d'instruction et d'éducation du citoyen »), 1901, 63 p. |
| 1902 | LAMY Georges, <i>Éléments d'éducation civique et sociale : (manuel des droits et des devoirs du citoyen) : enseignement secondaire : classe de troisième B (1^{er} cycle), enseignement primaire supérieur, éducation populaire</i> , Paris, Picard et Kahn, 1902, 208 p. |
| 1902 | PETIT Édouard, « L'éducation populaire en Angleterre », p. 410-416 in <i>L'école de demain : autour de l'école, œuvres vues, des fêtes, de l'école au lycée, féminisme pratique, après l'école, femmes et hommes d'œuvres, vers l'éducation sociale</i> , Paris, A. Picard et Kahn, 1902. |
| 1902 | PINLOCHE Auguste, <i>Pestalozzi et l'éducation populaire moderne</i> , Paris, Alcan, 1902, XI-217 p. |
| 1903 | ERGASTE, « L'éducation populaire à la campagne », <i>La Jeune Champagne : revue mensuelle littéraire, artistique et philosophique</i> , 1903, p. 299-302. |
| 1903 | PELLISSON Maurice, <i>Les œuvres auxiliaires et complémentaires de l'École en France</i> , Paris, Office d'information et d'études (Musée pédagogique), 1903, 184 p. |
| 1904 | DIEZ Jean-Joseph-Augustin « La force morale et l'éducation populaire », p. 39-42 in <i>De la Force morale au point de vue militaire</i> , Paris, H. Charles-Lavauzelle, 1904. |
| 1904 | SANGNIER Marc, BUISSON Ferdinand, <i>La vie démocratique. Réunion publique tenue à l'Alcazar d'Italie, le Jeudi 26 novembre 1903. Discours de Marc Sangnier. Contradiction de Ferdinand Buisson</i> , Paris, Au Sillon, 1904, 99 p. |
| 1904 | TURMANN Max, <i>L'éducation populaire, les œuvres complémentaires de l'école</i> , 2 ^e éd., Paris, Victor Lecoffre, 1904, 417 p. |
| 1905 | RATON Godefroy, <i>Les œuvres post-scolaires : éducation populaire et sociale</i> , Bordeaux, l'Avenir de la Mutualité (organe général des œuvres sociales), 1905, 276 p. |
| 1906 | COUSIN Louis, « Coup d'œil sur les origines et le développement du Sillon (...) premières vues sur la méthode d'éducation sociale populaire (...) Premiers essais d'éducation populaire », p. 3-35 in <i>Vie et doctrine du « Sillon »</i> , Lyon, E. Vitte, 1906. |
| 1906 | <i>Éducateur mutualiste (L') : Revue mensuelle de mutualité et d'éducation populaire. Action morale, économique, civique et sociale</i> , 1906. |
| 1906 | SANGNIER Marc, <i>Une méthode d'éducation démocratique</i> , Paris, Au Sillon, 1906, 164 p. |
| 1907 | GATTI DE GAMOND Isabelle, « Éducation populaire féminine », p. 177-180 in HECTOR DENIS et EUGÈNE HINS (dirs.), <i>œuvres I. Éducation-Féminisme</i> , Paris / Bruxelles, V. Girard et E. Brière / Henri Lamertin, 1907. |
| 1907 | PETIT Édouard, « Le bilan de l'éducation populaire », p. 9-21 in <i>La vie scolaire</i> , Paris, Librairie d'éducation nationale, 1907. |
| 1907 | TURMANN Max, <i>L'éducation populaire : les œuvres complémentaires de l'école</i> , 3 ^e éd., Paris, Victor Lecoffre, 1907, 417 p. |

| | |
|-----------|---|
| 1908 | LANTENOIS Albert, « Les sociétés d'encouragement à l'éducation populaire », p. 128 <i>in Guide de l'instituteur et de l'institutrice publics au point de vue administratif</i> , Paris, Hachette, 1908. |
| 1909 | THIERRY Albert, <i>L'homme en proie aux enfants</i> , Paris, Cahiers de la quinzaine, 1909, 214 p. [rééd. Paris, Fabert, 2010]. |
| 1909-1913 | THIERRY Albert, « Réflexions sur l'éducation » et « Nouvelles de Vosves », <i>La Vie ouvrière</i> , entre 1909 et 1913. [Réunies en un volume, Paris, Librairie du travail, 1923, XLVII-272 p]. |
| 1910 | <i>Éveil (L'). Organe d'éducation populaire</i> , 1910. |
| 1910 | PETTIT Édouard, <i>De l'École à la cité : études sur l'éducation populaire</i> , Paris, F. Alcan, 1910, VIII-283 p. |
| 1911 | <i>Congrès international de l'éducation populaire organisé par la Ligue belge de l'enseignement sous le haut-patronage du Comité exécutif de l'exposition universelle et internationale de Bruxelles de 1910, du 30 août au 3 septembre 1910. Compte-rendu</i> , Bruxelles, impr. du Progrès-V. Féron, 1911, 306 p. |
| 1912 | DORSAINVIL Jean-Baptiste, « L'éducation populaire », p. 54-59 <i>in Éléments de droit constitutionnel. Étude juridique et critique sur la constitution de la république d'Haïti</i> , Paris, M. Giard et E. Brière, 1912. |
| 1912 | SOREL Georges, <i>Réflexions sur la violence</i> , 3 ^e éd., Paris, Rivière, 1912, 440 p. [1908] |
| 1912-1913 | <i>Bulletin mensuel de La Plage pour tous, société coopérative de vacances et d'éducation populaire</i> , 1912-1913. |
| 1913 | DASSONVILLE Joseph, <i>Une Réalisation. La « Famille ouvrière » du Val-des-Bois : un idéal d'éducation populaire, un effort de réalisation, un faisceau d'institutions</i> , Paris, Maison Bleue (« Action populaire. Série sociale »), 1913, 38 p. |
| 1914 | MURAT Alexandre, <i>L'Éducation sociale dans les œuvres post-scolaires</i> , Lyon/Saint-Etienne, Henri Georg/Chevalier, 1914, 24 p. |
| 1915 | JAY Pierre, « Le rôle de la presse dans l'éducation populaire », p. 1085-1089 <i>in Association française pour l'avancement des sciences. Compte-rendu de la 43^e session Le Havre 1914. Notes et mémoires</i> , Paris, Association française pour l'avancement des sciences, 1915. |
| 1916 | PETTIT Édouard, « L'éducation populaire et la guerre », p. 273-278 <i>in De l'école à la guerre</i> , Paris, F. Alcan, 1916. |
| 1916 | ROUSSY Baptiste, « Enseignement ménager élémentaire organisé par quelques grandes associations d'éducation populaire », p. 156-157 <i>in Éducation domestique de la femme et rénovation sociale</i> , Paris, Delagrave, 1916. |
| 1919 | FRIEDEL Victor-Henri, <i>Lettre d'un Alsacien sur les besoins immédiats de l'éducation populaire</i> , Paris, Fischbacher (« Voix d'Alsace et de Lorraine »), 1919, 32 p. |
| 1920 | « Éducation populaire et la loi de 8 heures (L) », p. 280-309 <i>in La Ligue de l'enseignement depuis la guerre. Nov 1918-nov. 1920</i> , Paris, Ligue de l'enseignement, 1920. |
| 1920-2005 | <i>Âme populaire (L'). Journal d'éducation populaire du Sillon catholique de Paris</i> , parmi d'autres |

| | |
|-----------|--|
| | variantes du sous-titre, 1920-2005. |
| 1922 | BERNARD Léon, « Rôle de l'éducation populaire dans la défense contre les maladies vénériennes », p. 13-18 in QUEYRAT et SICARD DE PLAULOLES (dir.), <i>Manuel d'éducation prophylactique contre les maladies vénériennes</i> , Paris, A. Maloine et Fils, 1922. |
| 1922 | COULON Marcel, « Rapport sur l'organisation et le fonctionnement dans la Seine-Inférieure d'un service départemental d'utilisation des loisirs des travailleurs et d'éducation populaire », p. 1517-1519 in ASSOCIATION FRANÇAISE POUR L'AVANCEMENT DES SCIENCES (dir.), <i>Conférences : compte-rendu de la 45^e session, Rouen 1921</i> , Paris, Masson et C ^{ie} , 1922. |
| 1923 | <i>Association amicale et d'éducation populaire des anciens élèves des frères et de l'École St Jean Baptiste de la Salle de Valenciennes. Bulletin</i> , Valenciennes, 1923. |
| 1923 | PINLOCHE Auguste, <i>Pestalozzi et l'éducation populaire moderne</i> , 2 ^e éd., Paris, F. Alcan, 1923, XI-217 p. |
| 1923-1925 | <i>Bulletin du Groupe lyrique nogentais. Société lyrique et d'éducation populaire fondée en 1915. Organe des membres actifs, bienfaiteurs, honoraires et des amis du G.L.N. Paraissant les 1er janvier, 1er avril 1er juillet et 1er octobre</i> , 1923-1925. |
| 1925 | ACTION POPULAIRE, <i>Pour l'éducation populaire : un programme d'études</i> , Paris, SPES (« Action populaire, brochures bleues »), 1925, 24 p. |
| 1925 | <i>Je sers : l'ordre, l'union, la famille, la liberté, la paix. Journal hebdomadaire : documentation, apologétique, éducation populaire</i> , 1925. |
| 1925-1939 | <i>Éducateur prolétarien (L') : l'imprimerie à l'école, le cinéma, la radio, les techniques nouvelles d'éducation populaire</i> , parmi d'autres variantes du sous-titre, 1925-1939. |
| 1926 | DANSETTE Adrien, <i>L'éducation populaire en Angleterre (étude d'économie sociale). La formation civique – L'éducation ouvrière – La propagande marxiste</i> , thèse de doctorat (droit), Paris, Ernest Sagot & C ^{ie} , 1926, 169 p. |
| 1926 | FLORY Charles, <i>L'Association catholique de la jeunesse française. Un effort national d'éducation populaire et d'action religieuse</i> , extrait du <i>Correspondant</i> (10 avril 1926)., Paris, impr. Louis de Soye, 1926, 16 p. |
| 1926 | <i>Pour l'éducation populaire : Un programme d'études, 1926-1927</i> , Paris, SPES (« Action populaire »), 1926, 21 p. |
| 1927 | ADAM Jean-Henri, <i>L'éducation populaire. Extrait des « Cahiers du redressement français »</i> , Paris, 1927, 40 p. |
| 1927 | BRACQ Jean-Charlemagne, p. 279-297, « L'éducation populaire », in <i>L'évolution du Canada français</i> , Paris, Plon, 1927. |
| 1927-1929 | <i>Étendard (L'), paroisse St Mathieu de Quimper, écho bimensuel de la « Jeanne d'arc », société d'éducation populaire</i> , 1927-1929. |
| 1928 | GUÉHENNO Jean, <i>Caliban parle</i> , Paris, Grasset (« Les Écrits »), 1928, 226 p. |
| 1928-1985 | <i>Bulletin trimestriel de l'Association amicale et d'éducation populaire des anciens élèves des frères et des écoles libres de Douai</i> , parmi d'autres variantes du sous-titre, 1928-1985. |
| 1929-1933 | <i>Bulletin de la Ligue d'éducation populaire pour la propagation des Arts, des Sciences, de la</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>Technique et des Voyages d'Etudes. Société d'intérêt public et général</i> , 1929. |
| 1931 | JAMMY-SCHMIDT B., <i>Les grandes thèses radicales : de Condorcet à Edouard Herriot</i> , Paris, éd. des Portiques, 1931. |
| 1931 | LAPIERRE Georges, « L'enseignement Post-Scolaire et l'Éducation Populaire », p. 165-181 in <i>Congrès Confédéral de Paris. Rapports moral et financier. Compte Rendu sténographié des Débats du XXVII^e Congrès National Corporatif (XXI^e de la C.G.T.) tenu à Salle Japy, du 15 au 18 Septembre 1931</i> , Paris, Confédération Générale du Travail, 1931. |
| 1933 | <i>Cri du cœur (Le). Journal de rénovation nationale et d'instauration européenne par l'éducation populaire</i> , Clermont-Ferrand, 1933. |
| 1934 | POUSSIN Maurice, <i>L'éducation populaire et le socialisme</i> , Paris, Spes, 1934, 245 p. |
| 1935 | FREINET Célestin, <i>L'Imprimerie à l'école (Technique nouvelle d'éducation populaire)</i> , 2 ^e éd., Vence, L'Imprimerie à l'école, 1935, 70 p. [Rééd. mise à jour de <i>L'imprimerie à l'école</i> , 1926, et de <i>Plus de manuels scolaires</i> , 1928] |
| 1935 | MARTINET Marcel, <i>Culture prolétarienne</i> , Paris, Librairie du Travail, 1935, 187 p. [Rééd. Paris, Maspero, 1976 et Marseille, Agone, 2004.] |
| 1936 | BLOCH-LAINÉ François, <i>L'emploi des loisirs ouvriers et l'éducation populaire</i> , Paris, éd. du Recueil Sirey, 1936, 295 p. |
| 1937 | <i>Bulletin du Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire</i> , 1937. |
| 1937 | FREINET Célestin, « La Technique Freinet. Méthode nouvelle d'éducation populaire basée sur l'expression libre par l'imprimerie à l'école », <i>Brochures d'éducation populaire nouvelle</i> , n° 1, septembre 1937, 31 p. |
| 1937 | <i>Pour la culture ouvrière. Itinéraires publiés par les Équipes sociales</i> , Épinal, Imprimerie coopérative « Les Équipes sociales », 1937, 190 p. |
| 1937-1955 | FREINET Célestin (dir.), <i>Brochures d'éducation nouvelle populaire</i> , collection, 1937-1955. |
| 1938 | SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTRICES ET INSTITUTEURS DE FRANCE ET DES COLONIES, <i>Congrès international de l'enseignement primaire et de l'éducation populaire. Organisé par le syndicat national des Institutrices et des Instituteurs de France et des Colonies. Paris, Palais de la Mutualité 23-31 juillet 1937. Compte rendu</i> . Paris, Société universitaire d'éditions et de librairie, 1938, 605 p. |
| 1940 | MARTIN Anfos, <i>Pour l'éducation populaire, recueil d'articles de journaux et de revues, de poésies et d'allocutions 1888-1938</i> , Avignon-Pierrelatte, imprimerie Ayzac, 1940, 346 p. |
| 1942-1996 | <i>La Maisonnée : bulletin d'éducation et de formation religieuse publié par l'association d'éducation populaire de la jeunesse ouvrière</i> , parmi d'autres variantes du sous-titre, 1942-1996. |
| 1943 | <i>Nouveaux itinéraires pour la culture ouvrière...</i> , Lyon, Les Équipes sociales, 1943, 270 p. |
| 1944 | CASTAING Charles, « L'éducation artistique populaire », <i>Sources. Éléments de travail pour les chefs des chantiers de la jeunesse</i> , n° 30-31, février 1944, p. 16-26. |
| 1944 | <i>Orientations. Cahiers d'éducation populaire</i> , Lyon, 1944. |
| 1944 | PINCE A., « Éducation nationale et éducation populaire », <i>Sources. Éléments de travail pour les chefs des chantiers de la jeunesse</i> , n° 30-31, février 1944, p. 6-15. |
| 1945 | BASDEVANT André, « Jeunesse et éducation populaire », <i>Les Cahiers politiques</i> , n° 16, décembre 1945, p. 18—25. |

| | |
|-----------|---|
| 1945 | BELLANGER Claude, « Le problème de la culture populaire », <i>L'Action laïque</i> , n° 77, décembre 1945, p. 1-12. |
| 1945 | CHÂTELET Albert, « Discours de M. Châtelet, Directeur des Mouvements de Jeunesse et de la Culture Populaire », <i>L'Action laïque</i> , n°74, septembre 1945. |
| 1945 | GUÉHENNO Jean, « Allocution de M. Jean Guéhenno, Directeur des Mouvements de Jeunesse et de la Culture Populaire », <i>L'Action laïque</i> , n°73, août 1945, p. 3. |
| 1945 | <i>Horizons. Bulletin de l'Office Français de la Culture Populaire</i> , parmi d'autres variantes du sous-titre, 1945. |
| 1946 | MÉNARD P., « La Ligue française de l'enseignement est au service des instituteurs et de l'éducation populaire », <i>L'École libératrice</i> , nouvelle série, n°18, 10 juin 1946, p. 177-178.1946 |
| 1946 | PALMERO Jean, « La psychologie appliquée au service de l'éducation populaire », <i>L'Action laïque</i> , n° 83, juin 1946, p. 3-6. |
| 1946 | PALMERO Jean, « Les fondements positifs de l'éducation populaire », <i>L'Action laïque</i> , n°81, avril 1946, p. 1-3. |
| 1946 | ROUSSELLE L., « Uriage : point de rencontre et point de départ », <i>L'Action laïque</i> , n° 78, février 1946, p. 1-3. |
| 1946-1947 | <i>Peuple et Culture. Cahiers de la culture populaire</i> , 1946-1947. |
| 1946-1949 | <i>Bulletin de liaison mensuel</i> puis devient <i>Éducation populaire. Revue pédagogique</i> , <i>Peuple et Culture</i> , 1946-1949. |
| 1947 | BRUNERIE Max, « L'éducation populaire à la campagne », <i>L'Action laïque</i> , n°91, mars 1947, p. 3-4. |
| 1947 | « Culture populaire (La) », <i>Cahiers du Musée social</i> , vol. 5-6, 1947. |
| 1947 | DAVESNE, A., « Quelques remarques sur l'organisation de la Culture Populaire », <i>L'Action laïque</i> , n° 94, juillet 1947, p. 1-3. |
| 1947 | <i>Doc. Éducation populaire</i> , ou <i>Doc...</i> , 1947. |
| 1947 | GAUVIN René, « Une technique de l'Enseignement populaire : l'entraînement mental », <i>L'Action laïque</i> , n° 91, mars 1947, p. 1-2. |
| 1947 | LAGRANGE Madeleine, « 56 ^e congrès national à Angers du 23 au 28 juillet 1947. Questionnaire introductif aux questions mises à l'étude. II. L'organisation de la culture populaire », <i>L'Action laïque</i> , supplément au n°90, février 1947, p. 4-8. |
| 1947 | LANGEVIN Paul, WALLON Henri (dir.), <i>La Réforme de l'enseignement. Projet soumis à M. le Ministre de l'Éducation nationale par la commission ministérielle d'étude</i> , Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1947. |
| 1947 | LESTAGE, A., « Note à propos de la Culture populaire », <i>L'Action laïque</i> , n° 92, avril 1947, p. 3-4. |
| 1947 | LIGUE DE L'ENSEIGNEMENT, « La Ligue Internationale de l'Enseignement et de la Culture Populaire est née », <i>L'Action laïque</i> , n°94, juillet 1947, p. 5. |
| 1947 | PLANCHAIS Jean, « Les centres d'éducation populaire peuvent-ils être encore réduits ? », <i>Le Monde</i> , 1 ^{er} février 1947. |
| 1947 | STEMMELEN, J., <i>Chronique franc-comtoise, quelques notes et souvenirs sur le mouvement</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>d'éducation populaire « Le Sillon » dans le diocèse de Besançon</i> , Mulhouse, Alsatia, 1947, 20 p. |
| 1947-1948 | <i>Information. Éducation physique. Sport. Éducation populaire</i> , Direction générale de l'éducation physique et des sports, 1947-1948. |
| 1948 | BESSEIGE Henri, <i>Présentation de la France : textes choisis et groupés en vue de la formation civique des jeunes : cours complémentaires, collèges modernes et collèges techniques, mouvements de jeunesse et d'éducation populaire, cours d'adultes</i> , Paris, Istra, 1948, 172 p. |
| 1948 | « Commission de la culture populaire », <i>L'Action laïque</i> , n°103, juillet 1948. |
| 1948 | DAVESNE André, « La culture populaire et le progrès technique », <i>L'Action laïque</i> , n° 103, juillet 1948, p. 1-5. |
| 1948 | LABOIS Raymond, <i>La Culture populaire au service de la démocratie</i> , Paris, Société d'éditions républicaines populaires, 1948, 216 p. |
| 1948 | LEROY M. <i>Les Précurseurs français du socialisme, de Condorcet à Proudhon (sélection de textes)</i> . Paris, éd. du Temps Présent, 1948. |
| 1948 | MINISTÈRE DE L'INFORMATION, <i>La culture populaire en France</i> , Paris, Ministère de l'information, Direction de la documentation (« Notes documentaires et études »), 1948, 8 p. |
| 1949 | BES Lucien, « Une forme de la Culture Populaire : l'étude de la nature », <i>L'Action laïque</i> , n° 114, septembre 1949, p. 32. |
| 1949 | <i>Bulletin de l'Enseignement libre. Union départementale des associations d'éducation populaire de la Seine-Inférieure</i> , 1949. |
| 1949 | ROUX Gaston, « Nécessité de l'éducation populaire », <i>L'Information pédagogique</i> , n° 3, juin 1949, p. 85-132. |
| 1949 | « UNESCO ouvre près de Compiègne un centre international d'éducation populaire (L') », <i>Le Monde</i> , 14 juin 1949. |
| 1949 | VEITIER René, « À propos de la Culture Populaire », <i>Le Monde</i> , 28 août 1949 |
| 1949 | VEITIER René, « Éducation populaire ou culture populaire », <i>Le Monde</i> , 16 juin 1949. |
| 1949 | VEITIER René, « Le congrès international de culture populaire », <i>Le Monde</i> , 30 juin 1949. |
| 1949-1961 | <i>La libre santé. Journal mensuel d'action sociale et d'éducation populaire</i> , 1949-1961. |
| 1950 | DELAPORTE Jean, <i>Cent ans d'éducation populaire : le patronage Sainte-Mélanie : 1850-1950</i> , Paris, Beauchesne et ses fils, 1950, 64 p. |
| 1950 | <i>Éducation et théâtre : revue des techniques d'expression dramatique dans l'éducation populaire</i> , 1950. |
| 1950 | GUÉHENNO Jean, « L'Éducation populaire et la crise de la civilisation », p. 30-43 <i>in</i> <i>L'éducation des adultes. Tendances et réalisations actuelles</i> , Paris, UNESCO (« Problèmes d'Éducation »), 1950. |
| 1950 | <i>Lien (Le). Les jeunes de St-Jacques. Association d'Éducation Populaire</i> , 1950. |
| 1950 | « Orientation actuelle de l'éducation populaire », <i>Peuple et Culture</i> , n° 48, 1950. |
| 1950 | « Perfectionnement des méthodes de la culture populaire et leur diffusion (Le) », <i>L'Action laïque</i> , n° 121 bis, juin 1950, p. 18. |
| 1950 | SECRETARIAT D'ÉTAT À L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE, À LA JEUNESSE ET AUX SPORTS, <i>Aspects français de l'éducation populaire</i> , Paris, La Documentation française (« Notes et |

| | |
|-----------|--|
| | études documentaires »), 1950, 35 p. |
| 1950-1968 | <i>Bulletin de liaison mensuel (nouvelle série)</i> , puis <i>Bulletin des adhérents</i> , puis <i>Peuple et Culture</i> , <i>Peuple et Culture</i> , 1950-1968. |
| 1951 | AUBIN Abel, PRÉVOT Georges, COLLIN Raymond (dir.), <i>Lectures modernes : au devant de la vie : classes de fin d'études, CEP, centres d'éducation populaire, première année des centres d'apprentissage</i> , Paris, Hatier, 1951, 302 p. |
| 1951 | <i>Éducation et vie rurale. Revue bimestrielle d'information sur l'éducation populaire en milieu rural</i> , 1951. |
| 1952 | <i>Arc-boutant (L')</i> . <i>Organe de liaison des mouvements scolaires associés du ressort académique de Toulouse A.P.E.L. A.E.P Amicales</i> , parmi d'autres variantes du titre, 1952. |
| 1952 | <i>Avenir de Picardie (L')</i> . <i>Bulletin trimestriel de l'enseignement libre de la Somme, de la Fédération des associations d'éducation populaire et des associations de parents de l'enseignement libre de la Somme</i> , 1952. |
| 1952 | « Conseil de l'éducation populaire est convoqué le 24 avril (Le) », <i>Le Monde</i> , 8 avril 1952. |
| 1952 | « Conseil de l'éducation populaire se réunira de nouveau après les vacances (Le) », <i>Le Monde</i> , 27 avril 1952. |
| 1952 | PLANCHAIS Jean, « Au Conseil de l'éducation populaire, reprise de contacts entre les services officiels et les organisations de jeunesse », <i>Le Monde</i> , 25 avril 1952. |
| 1952 | PLANCHAIS Jean, « Faute de crédits et d'appui l'éducation populaire continue à s'étioler », <i>le Monde</i> , 9 août 1952. |
| 1952 | « Stage international de l'éducation populaire est ouvert à Marly-le-Roi (Le) », <i>Le Monde</i> , 14 mai 1952. |
| 1953 | <i>Cahiers de l'éducation populaire en Algérie. Supplément de « Foyers ruraux. Bulletin mensuel de liaison des foyers ruraux d'Algérie »</i> , 1953. |
| 1953 | « Étatisme en matière d'éducation populaire est une ingratitude et une erreur (L') », <i>L'Action laïque</i> , n° 151, octobre 1953, p. 1. |
| 1953 | « Opinions sur l'éducation populaire », <i>Pas à pas</i> , n°37, juillet-août 1953, p. 12-13 |
| 1953 | PLANCHAIS Jean, « Les institutions de jeunesse et de culture populaire continuent d'être négligées », <i>Le Monde</i> , 6 novembre 1953. |
| 1954 | <i>Auvergnat de Lyon (L')</i> . <i>Périodique de la Gergovia, société d'éducation populaire et folklorique des originaires du Puy-de-Dôme</i> , 1954. |
| 1954 | « Bordeaux et la Gironde. L'œuvre d'éducation humaine », <i>L'Action laïque</i> , n° 157, juillet 1954, p. 8-11. |
| 1954 | DUMAZEDIER Joffre, « Pour une éducation populaire à la mesure de la nation », <i>Le Monde</i> , 6 novembre 1954. |
| 1954 | <i>Éducation et cinéma. Revue trimestrielle des techniques d'expression cinématographique dans l'éducation populaire</i> , Amicale des participants aux stages d'initiation cinématographique organisés par le Ministère de la jeunesse et des sports, 1954. |
| 1954 | FOURNIER Jacques [LE VEUGLE Jean], « Pour un renouveau de l'éducation populaire », <i>Le Monde ouvrier</i> , décembre 1954. |

| | |
|-----------|--|
| 1954 | HEUCLIN Albert, « L'éducation populaire et la force nationale » in <i>Conférence nationale du mouvement Jeune Nation</i> , Paris, 1954. |
| 1954 | PLANCHAIS Jean, « À Marly, les maisons de jeunes du Tarn ont délégué leur animateur pour un stage de culture populaire », <i>Le Monde</i> , 14 mars 1954. |
| 1954 | SENÈZE, J.-A., « Le budget et les besoins de l'éducation populaire », <i>L'Action laïque</i> , n° 159, décembre 1954, p. 7-8. |
| 1954-1959 | <i>Bulletin de l'Union des petites A d'Alençon. Société d'éducation populaire. Bimestriel</i> , 1945-1959. |
| 1955 | DUMAZEDIER Joffre, <i>Télévision et éducation populaire : les télé-clubs en France</i> , Paris, UNESCO (« La presse, le film et la radio dans le monde d'aujourd'hui »), 1955, 284 p. |
| 1955 | <i>Éducation populaire et les télé-clubs (L'). Compte-rendu d'un stage organisé par Peuple et Culture et l'UFOLEIS ... 26-31 décembre 1954</i> , Paris, Peuple et culture, 1955, 107 p. |
| 1955 | « En Hongrie. Pour l'éducation populaire », <i>Pas à pas</i> , n°54, mai 1955, p. 16. |
| 1955 | PHILIP André « Conclusion. Les problèmes de l'éducation populaire », p. 291-304 in <i>La Démocratie industrielle</i> , Paris, Presses universitaires de France, 1955. |
| 1956 | BERRURIER Raymond, « L'éducation populaire et les maisons des jeunes. Discours de M. Raymond Berrurier au banquet de la fédération des maisons des jeunes et de la culture, 13 mai 1956 », <i>Pas à pas</i> , n°65, juin 1956, p. 4-5. |
| 1956 | BIÉMEL R., « Promotion culturelle (À propos de quelques principes d'éducation populaire) », <i>Pas à pas</i> , n°35-36, mai-juin 1956, p. 24. |
| 1956 | « Éducation populaire », <i>Cahiers de Formation ouvrière</i> , n°43, avril 1956, 16 p. |
| 1956 | « Éducation populaire (L) », <i>Coopération</i> , p. 11-19, septembre 1956. |
| 1956 | <i>Ensemble. Revue éducative bimestrielle de l'Association culturelle d'éducation populaire [parmi d'autres variantes]</i> , Montpellier, 1956. |
| 1956 | « Léo Lagrange. Les sports, les congés-payés. L'éducation populaire », <i>Pas à pas</i> , n° 66, 1946, p. 1-20. |
| 1956 | PHILIP André, « Éducation populaire. Éducation ouvrière », <i>Pas à pas</i> , n°64, mai 1956, p.2-6 |
| 1956 | ROVAN Joseph, « Notes sur la culture populaire », <i>Esprit</i> , vol. 24 – 5, mai 1956, p. 823-829. |
| 1956 | TRICHAUT Lucien, « Léo Lagrange ; les sports, les congés payés, l'éducation populaire », <i>Pas à pas</i> , n°66, septembre 1956, p. 1. |
| 1957 | CACÉRÈS Bénigno, <i>Le Président</i> , Paris, Peuple et Culture, 1957, 163 p. |
| 1957 | LÉGER Albert, « Qu'est-ce que l'éducation populaire », <i>Pas à pas</i> , n°70, janvier 1957, p. 2-3. |
| 1957 | « Signification de l'éducation populaire », <i>Christianisme social</i> , n° 64, juin 1957, p. 451-462. |
| 1958 | ARBOIS Jannick, « L'éducation populaire et la télévision », <i>Le Monde</i> , 23 mai 1958. |
| 1958 | <i>Association des anciens stagiaires d'éducation populaire</i> , 1958. |
| 1958 | <i>Conférence internationale. Télévision éducation populaire. Institut national d'éducation populaire de</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>Marly-le-Roi, 12-21 mai 1958 International conference adult Éducation and television, Paris/Toulouse, Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture/Privat, 1958, 56 p.</i> |
| 1958 | DUMAZEDIER Joffre, <i>Le Kinescope et l'éducation populaire</i> , Paris, Unesco (« Études et documents d'information »), 1958, 42 p. |
| 1958 | <i>Écrans de chez nous. Bulletin hebdomadaire de l'Association catholique d'éducation populaire pour l'information et la documentation</i> , Chambéry, 1958. |
| 1958 | <i>Groupes d'éducation populaire et les techniques audio-visuelles (Les)</i> , Paris, Unesco (« Études et documents d'information »), 1958, 35 p. |
| 1958 | ROVAN Joseph, « La culture populaire », <i>Éducation de base et éducation des adultes</i> , n° 10-3, juillet 1958, p. 115-120. |
| 1958-1959 | LÉGER Albert, « Des mots et des choses », série d'articles dans <i>Pas à pas</i> : « 1. La postécole », n°88, novembre 1958, p. 11-13 ; « 2. Éducation permanente » et « 3. Culture et éducation populaire », n°89, décembre 1958, p. 6-7 ; « 3. [sic] La paille des mots et le grain des choses », n°90, janvier 1959, p. 4-5 ; « 5. L'éducation de base » et « 6. L'éducation culturelle », n°91, février 1959, p. 7-8. |
| 1959 | <i>Écho de Saint-Hilaire (L'). Bulletin d'éducation populaire et chrétienne</i> , parmi d'autres variantes du titre, Poitiers, 1959. |
| 1959 | « Groupe d'études des sciences sociales appliquées à l'éducation populaire », <i>Peuple et Culture</i> , trimestre 1959, p. 58-63. |
| 1959 | RENARD R., « Postulat et devenir de l'éducation populaire », <i>Socialisme</i> , vol. 6-35, octobre 1959, p. 592-598. |
| 1959 | « 43 ^e congrès de l'union nationale des étudiants de France et l'éducation populaire (Le) (Grenoble 1-5 avril 1959) », <i>Peuple et Culture</i> , 1959, n° 49, p. 64-68. |
| 1960 | « Culture ouvrière », <i>Revue de l'Action populaire</i> , n° 134, janvier 1960, p. 49-73. |
| 1960 | LOWENTHAL Léo, « La culture populaire, concept commun aux humanités et aux sciences sociales », <i>Revue internationale des sciences sociales</i> , vol. 12 - 4, 1960, p. 574-584. |
| 1960 | <i>Télévision et éducation populaire</i> , Association Culture et éducation populaire, Paris, 1960. |
| 1961 | LATOUCHE Nicole, <i>Rapport de stage : sciences sociales appliquées à l'éducation populaire / Université d'été « Peuple et culture »</i> , Houlgate, Calvados, 18-30 juillet 1960, Paris, Peuple et Culture, 1961. |
| 1962 | <i>Art et éducation. Revue trimestrielle de l'Association régionale d'éducation populaire Art et éducation</i> , Lyon, 1962. |
| 1962 | CHARPENTREAU Jacques et KAËS René, <i>La culture populaire en France</i> , Paris, Les éditions ouvrières (« Vivre son temps »), 1962, 207 p. |
| 1963 | « Culture Populaire », <i>La Table Ronde</i> , n° 184, mai 1963, 160 p. |
| 1963 | <i>Planning 1963 (Méthodes, contenus et techniques de l'éducation populaire)</i> , Paris, Peuple et Culture, 1963, 111 p. |
| 1964 | CACÉRÈS Bénigno, <i>Histoire de l'éducation populaire</i> , Paris, éd. du Seuil (« Peuple et Culture »), 1964, 249 p. [Réédité en 1989.] |
| 1964 | CACÉRÈS Bénigno, <i>L'Éducation populaire</i> , Paris, Peuple et Culture (« fiches |

| | |
|-----------|---|
| | techniques »), 1964, 42 p. |
| 1964 | GALONI P., « Note sur la réforme de l'enseignement et l'éducation populaire », p. 85-92 in <i>Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement. Compte-rendu du Colloque organisé par le Groupe français d'éducation nouvelle et la Société française de pédagogie</i> , Paris, Presses universitaires de France, 1964. |
| 1964 | MANDROU Robert, <i>De la Culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles : la Bibliothèque bleue de Troyes</i> , Paris, Stock, 1964, 223 p. |
| 1965 | FÉDÉRATION DE L'ÉDUCATION NATIONALE CGT, <i>École et l'université dans l'action syndicale. Recherche scientifique, affaires culturelles, éducation populaire, plein air</i> , Paris, 1965. |
| 1965 | FOLLIET Joseph, <i>À toi Caliban. Le peuple et la culture</i> , Paris, Le Centurion (« Le Poids du Jour »), 1965, 287 p. |
| 1966 | <i>Éducateur de jeunesse et d'éducation populaire (L) : L'animateur de loisirs</i> , Paris, Bureau Universitaire de Statistique, 1966, 20 p. |
| 1966 | LE VEUGLE Jean, <i>Clés pour le développement : sept années d'éducation populaire au Maroc</i> , Paris, Cujas (« Culture et Coopération »), 1966, 244 p. |
| 1966 | LENGRAND Paul, <i>L'Éducation permanente</i> , Paris, Peuple et Culture, 1966. |
| 1967 | ADENIS Henri, <i>La lecture vivante : certificat d'études, CM2 et CS, classe de 7e des lycées et collèges, classes de fin d'études : éducation populaire, foyers de jeunes travailleurs, centre de formation professionnelle, maison de jeunes, foyers ruraux, amicales, centres culturels</i> , Paris, Magnard, 1967, 373 p. |
| 1967 | <i>Cahiers. Revue culturelle d'éducation populaire de l'Ensemble dramatique de Metz</i> , Metz, 1967. |
| 1967 | <i>Caneton. Organe de l'Amicale laïque du Tasta, foyer de jeunes et d'éducation populaire / Fédération des œuvres laïques de la Gironde</i> , 1967. |
| 1967 | <i>Colonnes... Journal d'éducation populaire édité par les adhérents</i> , Maison des jeunes et de la culture de Montplaisir (Lyon), 1967. |
| 1967 | JEAN Georges et GROUPE DE TRAVAIL SUR LE DIPLÔME D'ÉTAT DE CONSEILLER D'ÉDUCATION POPULAIRE, <i>Réflexions sur le diplôme d'état de conseiller d'éducation populaire</i> , Paris, Peuple et Culture (« Fiche technique »), 1967, 52 p. |
| 1967 | RENAIX Jean-Pascal, « Éducation populaire et promotion sociale », <i>Peuple et Culture.</i> , 1967. |
| 1968 | LE VEUGLE Jean, <i>Initiation à l'éducation permanente</i> , Paris, Toulouse (« Époque »), 1968, 225 p. |
| 1968 | TRICHAUD Lucien, <i>L'éducation populaire en Europe</i> , Paris, éd. Ouvrières (« Vivre son temps »), 1968, 2 vol., 312 p. /367 p. |
| 1968-1973 | <i>Bulletin d'information (nouvelle série)</i> , Peuple et Culture, 1968-1973. |
| 1969 | JARGOT Paul « Pour sortir l'éducation populaire de l'impasse », <i>Le Monde</i> , 7 novembre 1969. |
| 1969-1970 | <i>Foyer de jeunes et d'éducation populaire. Tartas</i> , 1969-1970. |
| 1970 | « Le fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire, présentation, études, documents, 1964-1969 », <i>Pas à pas</i> , 1970, n°3 (supplément), 47 p. |
| 1970 | BAKHTINE Mikaël, <i>L'Œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>la Renaissance</i> , trad. par Andrée Robel, Paris, Gallimard (« Bibliothèque des idées »), 1970, 475 p. |
| 1970 | ÉLIADE Bernard, <i>L'École Ouverte. Témoignages Et Propositions Pour Aider À La Mise En Place D'une Éducation Permanente Et Populaire</i> , Paris, Seuil, 1970, 292 p. |
| 1970 | GOUSSEAU Marie-Claire, <i>La culture et le rossignol : mythes ou histoire de la nouvelle culture ?</i> , Paris, Nouvelles éditions latines, 1970, 230 p. |
| 1970 | LENGRAND Paul, <i>Introduction à l'éducation permanente</i> , Paris, UNESCO, 1970, 100 p. |
| 1970 | TRICHAUD Lucien, <i>Les Institutions socio-éducatives et l'éducation populaire</i> , Paris, CECI, 1970, 54 p. |
| 1971 | <i>Association guadeloupéenne d'éducation populaire. A.G.E.P.</i> , Basse-Terre, Institution Lauriette, 1971. |
| 1971 | JABOULEY Michel-Ange, <i>Un pionnier de l'éducation populaire Alexandre Rosat : Prêtre 1889-1942</i> , Paris, P. Lethielleux, 1971, 128 p. |
| 1971 | <i>JEP 80</i> , Maison des jeunes et de la culture (Ham), 1971. |
| 1971 | LAURAIN Jean, « L'éducation populaire et les élections municipales », n° 12, <i>Pas à pas</i> , 1971, p. 5-7. |
| 1972 | GAUDIBERT Pierre, <i>Action culturelle : intégration et-ou subversion</i> , Tournai, Casterman (« Mutations, orientations »), 1972, 139 p. |
| 1972 | LESCAR Léon (dir.), <i>Essai de bibliographie générale sur l'éducation permanente. 1, Volet culturel: de l'éducation populaire à l'éducation permanente. 560 titres, dossier</i> , Paris, INRP (« Cahiers de documentation »), 1972, 113 p. |
| 1972 | SILVA Alberto, <i>L'école hors de l'école. L'éducation des masses</i> , Paris, Cerf (« Terres de feu »), 1972, 114 p. |
| 1973 | <i>ACEP. Info</i> , Association pour la culture et l'éducation populaire (Massy), 1973. |
| 1974 | BELLEVILLE Pierre, <i>Animation : pour quelle vie sociale ?</i> , Paris, Téma, 1974, 140 p. |
| 1974 | HÖJER Björn, « L'éducation populaire en Suède et son rôle dans la société de demain », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 6, décembre 1974, p. 85-91. |
| 1974-1991 | <i>Lettre aux adhérents, Peuple et Culture</i> , 1974-1991. |
| 1975 | <i>Centre social culturel et sportif laïc d'éducation populaire Saint-Paul en Jarez</i> , 1975. |
| 1975 | LENGRAND Paul, <i>L'homme du devenir : vers une éducation permanente</i> , Paris, Entente, 1975. |
| 1976 | GAUTHIER Guy, « FJEP en France (Foyer des jeunes et d'éducation populaire) », <i>Pourquoi</i> , n° 113, mars 1976. |
| 1976 | POUJOL Geneviève (dir.), <i>Éléments pour l'histoire de l'éducation populaire : actes des Journées d'études sur l'histoire de l'éducation populaire / organisées par l'Institut national d'éducation populaire les 28-29-30 avril 1975 ; la réalisation de ce document a été assurée par Geneviève Poujol</i> , Marly-le-Roi, Institut national de l'éducation populaire (« Document de l'INEP »), 1976, 148 p. |
| 1976 | TRICHAUD Lucien, <i>L'animation et les hommes</i> , Paris, Synchron, 269 p. |
| 1977 | <i>Éducation populaire aujourd'hui (L') : culture & territoire : documents et interventions / IV^e Congrès national de peuple et culture, Montauban, 28, 29, 30 mai 1977</i> , Paris, Peuple et culture, 1977, 127 p. |

| | |
|------|---|
| 1977 | LAURAIN Jean, <i>L'Éducation populaire ou la Vraie révolution : l'expérience des maisons des jeunes et de la culture</i> , Paris, éd. de correspondance municipale, 1977, 253 p. |
| 1977 | MUCHEMBLED Robert, <i>Culture populaire et culture des élites dans la France moderne : XV^e-XVIII^e siècles</i> , Paris, Flammarion (« Histoire vivante »), 1977, 398 p. |
| 1977 | POUJOL Geneviève, <i>L'éducation populaire et la vie associative avant la loi de 1901 (L'éducation populaire, t.1)</i> , Paris, ADRAC, 1977. |
| 1978 | <i>Informations - A.E.P.</i> , Association d'éducation populaire de La Plaine (Clermont-Ferrand), 1978. |
| 1978 | <i>Journal du foyer des jeunes et d'éducation populaire de Saint-Seine-L'Abbaye</i> , Saint, 1978. |
| 1978 | LABOURIE Raymond, <i>L'éducation populaire, les œuvres de jeunesse et d'éducation populaire dans la France bourgeoise (1830-1870)</i> , Paris, ADRAC, 1978. |
| 1978 | MELO Alberto et BENAVENTE Anna, <i>Expériences d'éducation populaire au Portugal 1974-1976</i> , Paris, UNESCO (« Études et documents d'éducation »), 1978, 47 p. |
| 1978 | POUJOL Geneviève, <i>L'éducation populaire : tome 2</i> , Paris, ADRAC, 1978. |
| 1979 | BALDIZZONE José, <i>De l'éducation populaire à l'animation globale</i> , Ligue française de l'enseignement, Paris (« Les cahiers de l'éducation permanente »), 1979, 142 p. |
| 1979 | COLLECTIF I.C.E.M. PÉDAGOGIE FREINET., <i>Perspectives d'éducation populaire.</i> , Paris, Maspéro, 1979, 271 p. |
| 1979 | « Éducation populaire : culture et pouvoir », <i>Revue internationale d'action communautaire</i> , n° 2/42, automne 1979, p. 153 p. |
| 1979 | GAUDO-PAQUET M.-T., <i>L'éducation populaire féminine en France au XVII^e siècle</i> , Thèse de 3 ^e cycle d'histoire, Université Lille 3, 1979, 586 p. |
| 1979 | POUJOL Geneviève, LABOURIE Raymond (dir.), <i>Les cultures populaires. Permanence et émergences des cultures minoritaires locales, ethniques, sociales et religieuses</i> , Toulouse, Privat, (« Sciences de l'homme »), 1979, 211 p. |
| 1980 | BOULANGER Michel, « Les CTP : des acteurs de l'éducation populaire », <i>Les Cahiers de l'Animation</i> , me trimestre 1980, n°28, 122 p. |
| 1980 | « Formation et éducation populaire », <i>Revue internationale d'action communautaire</i> , n° 3-43, printemps 1980, 156 p. |
| 1980 | FRÉMONTIER Jacques, <i>La Vie en bleu : voyage en culture ouvrière</i> , Paris, Fayard, 1980, 326 p. |
| 1980 | MORINEAU Michel, <i>Pour une transformation des pratiques de formation dans une association d'éducation populaire. L'exemple de la Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente</i> , Diplôme de formateur, CNAM, Paris, 1980, 147 p. |
| 1980 | POUJOL Geneviève, « Pourquoi le socio-culturel ? », <i>Esprit</i> , n° 7/8, août 1980, p. 148-152. |
| 1981 | « Éducation populaire 1920-1940 », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 32, 1981, 128 p. |
| 1981 | GUÉRIN Chantal (dir.), « L'éducation populaire aujourd'hui », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n°34, 4 ^e trimestre 1981, 179 p. |
| 1981 | LELUBRE Félix, <i>Culture ouvrière</i> , Paris, Centre Jean Bart (« Pistes »), 1981, 56 p. |
| 1981 | <i>Les Frères des Écoles Chrétiennes et leur rôle dans l'éducation populaire. Tricentenaire des Frères</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>des Écoles Chrétiennes (1680-1980) et cent cinquantième anniversaire du PIC à Béziers (1831-1981)</i> , Editas, 1981, 138 p. |
| 1981 | POUJOL Geneviève, <i>L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs</i> , Paris, Éditions Éditions ouvrières (« Économie et humanisme »), 1981, 225 p. |
| 1981 | ROCHE Daniel, <i>Le Peuple de Paris : essai sur la culture populaire au XVIII^e siècle</i> , Paris, Aubier-Montaigne (« Collection Historique »), 1981, 286 p. |
| 1982 | CACÉRÈS Bénigno, <i>Les deux rivages : itinéraire d'un animateur d'éducation populaire</i> , Paris, Maspero (« Actes et mémoires du peuple »), 1982, 159 p. |
| 1982 | DUMAZEDIER Joffre, « Renouveau de l'éducation populaire à la libération : les antécédents de la création de « Peuple et Culture » : 1941-1944 », <i>Éducation permanente</i> , mars 1982, p. 127-137. |
| 1982 | GAUTHIER Guy, « Les mouvements d'éducation populaire à la Télé », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 36, 1982, p. 11-14. |
| 1982 | <i>Journal du foyer laïque de jeunes et d'éducation populaire (Malaunay, Saine-Maritime)</i> , 1982. |
| 1982 | LABOURIE Raymond, BOULOGNE Arlette, FAYET-SCRIBE Sylvie, <i>La presse d'Éducation populaire de 1830 à 1960 : répertoire des publications en série de mouvements et associations</i> , Marly-le-Roi, INEP (« Documents de l'INEP »), 1982, 2 vol. |
| 1982 | LÉON Antoine, « Les pouvoirs politiques et l'éducation populaire au XIX ^e », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 37, 1982, p. 13-24. |
| 1982 | MARTY Laurent, <i>Chanter pour survivre : culture ouvrière, travail et techniques dans le textile : Roubaix 1850-1914</i> , Lille, Fédération Léo-Lagrange (« Atelier ethno-histoire et culture ouvrière »), 1982, 293 p. [rééd. L'Harmattan, 1996] |
| 1982 | POUJOL Geneviève, « Éducation populaire et méthodes pédagogiques : 1865-1900 », <i>Éducation permanente</i> , n° 62-63, mars 1982, p. 67-79. |
| 1982 | POUJOL Geneviève, « Les Universités populaires sont de retour », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 37, 1982, p. 47-54. |
| 1982-1985 | <i>Culture, Peuple et Culture</i> , 1982-1985. |
| 1983 | « Renouveau des universités populaires. Colloque international de Mulhouse. 6-7 mai 1983. », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n°42, 1983, 103 p. |
| 1983 | <i>Actes du colloque Informatique, éducation populaire, vie associative. Institut national d'éducation populaire, 24-27 mai 1983.</i> , Marly-le-Roi, INEP (« Documents de l'INEP. Nouvelle série. »), 1983, 202 p. |
| 1983 | DUJARDIN Rémy (dir.), <i>Le Cinéma dans la commune : éducation populaire, action culturelle et cinéma</i> , Marly-le-Roi, Institut national de l'éducation populaire (« Documents de l'INEP »), 1983, 286 p. |
| 1983 | <i>La Place du mort : quelques notes à propos d'une réunion de plusieurs centres autour de la culture ouvrière, journées du 5 et 6 novembre 1982</i> , Le Creusot, Institut Jean-Baptiste Dumay, 1983, 44 p. |
| 1983 | LÉON Antoine, « Les fonctions de l'éducation populaire à la fin du 19 ^e siècle : |

| | |
|------|--|
| | l'apport des revues pédagogiques », <i>Les Cahiers aubois d'Histoire de l'éducation</i> , n° 6, 1983, p. 3-21. |
| 1983 | LÉON Antoine, <i>Histoire de l'éducation populaire en France</i> , Paris, Nathan (« Éducation »), 1983, 207 p. |
| 1984 | ALBERTINI Marie-Laure, <i>Les Politiques d'éducation populaire par l'art en France : théâtres et musées, 1895-1914</i> , thèse de 3 ^e cycle d'histoire, Paris 1, Paris, 1984, 276 p. |
| 1984 | BERNARD Jean-Louis, « Questions à l'éducation populaire », in Geneviève DECROP (dir.), <i>Les Enjeux de l'autonomie</i> , Grenoble, Peuple et culture Isère (« Autonomies »), 1984. |
| 1984 | JUVILLIER Emmanuel, <i>Problèmes d'interventions et d'éducation : observation d'une expérience qui se passe sur le terrain (L'AMEP), Association martiniquaise d'éducation populaire</i> , Thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Paris 7, 1984, 315 p. |
| 1984 | LE TIRANT Dominique, <i>Peuple et culture et la collection Regards neufs sur... au édition du Seuil. Identité. Élaboration et diffusion culturelles d'un mouvement d'éducation populaire</i> , Mémoire de maîtrise, 1984, 211 p. |
| 1985 | « Dépérissement de l'éducation populaire ? », <i>Le Monde</i> , 24 avril 1985. |
| 1985 | BRON Paul, DISCH Dominique, LASSERE Monique, MICHEL Jean-Marie, SANVICENS Gérard, THILLAY Philippe (dir.), <i>L'éducation populaire : un pari pour la démocratie. Actes du colloque. 1-2-3 octobre 1985</i> , Marly-le-Roi, INEP (« Documents de l'INEP. Nouvelle série »), 1985, 136 p. |
| 1985 | CACÉRÈS Bénigno, en collaboration avec VERDIÉ Minelle (dir.), <i>Guide de l'éducation populaire</i> , Paris, La Découverte, 1985, 361 p. |
| 1985 | DUVAL Marc, <i>Éducation populaire et animation culturelle ? Les Francs et Franches Camarades d'hier et d'aujourd'hui</i> , mémoire, Université des sciences sociales de Grenoble, 1985, 171 p. |
| 1985 | <i>Écho des loisirs. Périodique d'information sur la vie associative et l'éducation populaire : Noailles et environs</i> , Culture et loisirs de Noailles, 1985. |
| 1985 | GALLAUD Patrick (dir.), « Éducation populaire et Jeunesse dans la France de Vichy. 1940-1944. », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 49-50, avril 1985, p. 1-173. |
| 1985 | MIGNON Jean-Marie, <i>Afrique jeunesses uniques, jeunesse encadrée : institutions de jeunesse d'éducation populaire et de sports dans onze pays d'Afrique francophone</i> , Paris, L'Harmattan, 1985, 260 p. |
| 1985 | MINOIS Jean-François, <i>L'éducation populaire et les instituteurs</i> , mémoire de maîtrise (sciences de l'éducation), Université de Dijon, 1985, 106 p. |
| 1986 | « Entre l'histoire et le présent : l'éducation populaire ? », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 37, 1986, p. 13-56. |
| 1986 | « L'éducation populaire pour tous », <i>Pourquoi ?</i> , n°212, février 1986, p. 2-33. |
| 1986 | BARC Gérard, <i>La Formation des cadres, outil de développement d'une organisation d'éducation populaire : l'exemple de la ligue de l'enseignement en Poitou-Charentes</i> , Mémoire de formateur, |

| | |
|------|---|
| | CNAM, Paris, 1986, 145 p. |
| 1986 | <i>Centre éducation populaire Saint-Nicolas-d'Aliermont : quarantenaire, 1945-1985</i> , Saint-Nicolas d'Aliermont, Centre d'éducation populaire, 1986, 189 p. |
| 1986 | COULARDEAU Jacques, MOUSSERON Jules, RICHARD Louis, BROUTCHOUX Benoît, <i>Culture populaire ou culture ouvrière ?</i> , Roubaix, la Dondaine, 1986, 157 p. |
| 1986 | MARTIN Jean-Paul (dir.), « L'espérance contrariée : éducation populaire et jeunesse à la Libération (1944-1947) : actes du colloque des 10, 11, 12 décembre 1985 à l'Institut national d'éducation populaire », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 57-58, décembre 1986, 379 p. |
| 1986 | MERCIER Lucien, <i>Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle</i> , Paris, Éditions ouvrières (« Mouvement social »), 1986, 188 p. |
| 1986 | ROSA (DE) Pierre, <i>Les Francas : d'hier à demain</i> , Paris, Francas, 1986, 335 p. |
| 1987 | « Des associations d'éducation populaire victimes de suppressions de postes », <i>Le Monde</i> , 25 mai 1987. |
| 1987 | CHOSSON Jean-François, <i>L'Institutionnalisation de l'utopie : de l'éducation populaire à la mise en place d'un service public d'éducation permanente au Ministère de l'Agriculture : 1965-1985</i> , thèse de doctorat, Toulouse-Le Mirail, Toulouse, 1987, 936 p. |
| 1987 | LELIÈVRE Claude, « Les Institutions d'éducation populaire dans la Somme (1900-1940) », <i>Revue historique</i> , vol. 277, n° 2, septembre 1987, p. 351-394. |
| 1987 | LINARÈS (DE) Chantal, « Écrans et utopies : éducation populaire et télévisions, 1950-1987 », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 61-62, 1987, p. 147-164. |
| 1987 | LINARÈS (DE) Chantal, <i>Écrans et utopies. Télévisions et éducation populaire, 1982-1986 : Recherche qualitative à partir de deux régions, l'Alsace et l'Aquitaine : FR3, acteurs locaux, associations, éducation populaire : Compte rendu de fin d'étude d'une recherche financée par le Ministère de la Recherche et de la Technologie</i> , Marly-le-Roi, INEP, 1987. |
| 1987 | PALARD Jacques, « Les fédérations d'éducation populaire face à la décentralisation », <i>Les Cahiers de l'animation</i> , n° 61/62, 1987, p.253-266. |
| 1987 | UEBERSCHLAG Georges, MULLER Françoise (dir.), <i>Éducation populaire : objectif d'hier et d'aujourd'hui. Études</i> , Lille, Presses universitaires de Lille, 1987, 198 p. |
| 1988 | « De l'"éducation populaire" à la " jeunesse ". L'INEP transformé n'aura plus de service de recherche », <i>Le Monde</i> , 6 janvier 1988. |
| 1988 | <i>10^e anniversaire. 1978-1988. L'Alsace au cœur des Universités Populaires d'Europe. Actes du colloque de Colmar. Samedi 24 septembre 1988. Koifhüs, 68000 Colmar</i> , Mulhouse, Fédération des universités populaires d'Alsace, 1988, 25 p. |
| 1988 | BOULOGNE Arlette, FAYET-SCRIBE Sylvie, <i>La Presse d'éducation populaire de 1830 à 1960. 2, Mouvements et associations de jeunesse et d'éducation populaire protestants, mouvements du scoutisme et de plein air</i> , Marly-le-Roi, Institut national de l'éducation populaire, 1988, 108 p. |
| 1988 | CASTÉRA (DE) Bernard, <i>Le Compagnonnage : culture ouvrière</i> , Paris, PUF (« Que sais- |

| | |
|------|---|
| | je ? »), 1988, 125 p. [nouv. éd. en 1992, 1996, 2001, 2008, 2011] |
| 1988 | FAYET-SCRIBE Sylvie, <i>Les Associations féminines catholiques d'éducation populaire et d'action sociale de Rerum novarum (1891) au Front populaire (1936)</i> , thèse d'histoire, Université Paris VII, 1988, 593 p. |
| 1988 | GALLAUD Patrick, « L'éducation populaire orpheline », <i>Territoires</i> , n° 288, mai 1988, p. 6-7. |
| 1988 | LELIÈVRE Claude, « L'offre et la demande d'éducation populaire : les cours d'adultes dans la Somme : 1860-1940 », <i>Histoire de l'éducation</i> , n° 37, janvier 1988, p. 17-46. |
| 1988 | <i>Universités populaires et développement local. Actes du colloque 1987. Université Populaire de Montauban. 9 et 10 mai 1987</i> , Belfort, Fondation nationale pour l'université populaire, 1988, 32 p. |
| 1988 | VERRET Michel, <i>La Culture ouvrière</i> , Saint-Sébastien, ACL-Crocus, 1988, 296 p. [rééd. l'Harmattan, 1996] |
| 1989 | CONDORCET, <i>Écrits sur l'instruction publique. 1, Cinq mémoires sur l'instruction publique.</i> Texte présenté, annoté et commenté par Ch. Coutel et C. Kintzler. 2, <i>Rapport sur l'instruction publique.</i> Texte présenté, annoté et commenté par Ch. Coutel. Préf. de C. Kintzler. Paris, Edilig (« Les Classiques de la République »), 1989. |
| 1989 | GUERENA Jean-Louis, <i>Pour une histoire de l'éducation populaire en Espagne (1840-1920)</i> , Thèse d'État, Université de Besançon, Besançon, 1989. |
| 1990 | BERNIGAUD M.C., <i>Les Militants des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire</i> , mémoire de maîtrise (sciences de l'éducation), Université de Rouen, 1990, 143 p. |
| 1990 | CHOSSON Jean-François, « Le savant et le militant. Essai sur les relations entre les associations d'Éducation populaire et les sciences sociales », <i>Perspectives documentaires en éducation</i> , n° 20, 1990, p. 15-42. |
| 1990 | DANIGO Nicolas, <i>Espoirs d'alternative à l'évolution sociale : l'éducation populaire nicaraguayenne</i> , mémoire (science politique), IEP de Grenoble, 1990, 89 p. |
| 1990 | FÉDÉRATION NATIONALE LÉO LAGRANGE (dir.), « L'éducation populaire », <i>Pour</i> , 1990, hors série « Pour Créer », 142 p. |
| 1990 | FIÉVET Michel, <i>Petite vie de Jean-Baptiste de La Salle : le saint de l'éducation populaire (1651-1719)</i> , Paris, Desclée de Brouwer, 1990, 141 p. |
| 1990 | ROUSSELIN Marie-Thérèse, <i>L'école et la révolution industrielle : aspects de l'éducation populaire en Angleterre de 1760 à 1832</i> , thèse de doctorat (anglais), Université de Dijon, 1990, 1152 p. |
| 1991 | BOILY Nicolas, « Nouvelles menaces sur l'éducation populaire », <i>L'ICEA</i> , XIII, n° 3, 1991, p. 4-5. |
| 1991 | BULLIER Éliane, <i>L'Université Pour Tous de l'Université de Bourgogne, un projet éducatif du temps libre</i> , Université de Caen, 1991, thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université de Caen, 1991. |
| 1991 | DUFRASNE Claude, <i>Le mouvement Ajiste, un mouvement original d'éducation populaire</i> , Paris, |

| | |
|-----------|--|
| | Université Paris VII, 1991, 96 p. |
| 1991 | GRÉGOIRE Béatrix, « Sauver l'éducation populaire », <i>Jeunesse au plein air</i> , n° 325, février 1991, p. 32. |
| 1991-2012 | <i>La Lettre de Peuple et Culture</i> , 1991-2012. |
| 1992 | BOUTON Anaïs, <i>L'éducation populaire à Paris 1832-1834 : la société des droits de l'homme et l'association libre pour l'éducation du peuple</i> , Mémoire de maîtrise d'histoire, Paris 1, Paris, 1992, 95 p. |
| 1992 | CENTRE DE RECHERCHE D'HISTOIRE DE L'ITALIE ET DES PAYS ALPINS., <i>Instruire le peuple : éducation populaire et formation professionnelle dans la France du Sud-Est et l'Italie du Nord : XVIII^e-XX^e siècles</i> , Grenoble, Université des sciences sociales, 1992, 328 p. |
| 1992 | DUMAZEDIER Joffre, « Bénigno Cacérés et l'éducation populaire », <i>Esprit</i> , n° 2, février 1992, p. 103-113. |
| 1992 | FONDS DE COOPÉRATION DE LA JEUNESSE ET DE L'ÉDUCATION POPULAIRE et COMITÉ POUR LES RELATIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES DES ASSOCIATIONS DE JEUNESSE ET D'ÉDUCATION POPULAIRE, <i>Éducation populaire, nostalgie ou réalité ? Colloque FONJEP-CNAJEP, 5 et 6 décembre 1990, Maison de la chimie, Paris, Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Document de l'INJEP »)</i> , 1992, 118 p. |
| 1993 | BRETTE Claude, <i>Le colporteur de savoirs : éducation populaire et développement local en milieu rural</i> , Ambierle, Musée Alice Taverner (« Études et Documents / Centre de recherches du Musée Alice Taverner »), 1993, 130 p. |
| 1993 | « Éducation populaire au risque du local », <i>Territoires</i> , n° 338, mai 1993, p. 13-54. |
| 1993 | POUJOL Geneviève (dir.), <i>L'éducation populaire au tournant des années soixante : Etat, mouvements, sciences sociales : [actes des journées d'études organisées par] Peuple et culture</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Document de l'INJEP »), 1993, 190 p. |
| 1994 | COMON Thierry (dir.), <i>De l'éducation populaire à l'éducation permanente : les associations face à la loi de 1971 dans le champ de la formation : [actes des journées d'études organisées par] Peuple et culture</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, (« Document de l'INJEP »), n° 15, 1994, 183 p. |
| 1994 | CONDORCET, <i>Cinq mémoires sur l'instruction publique</i> , présentation, notes, bibliogr. et chronologie par Ch. Coutel et C. Kintzler, Paris, Garnier-Flammarion, 1994. |
| 1994 | DUMAZEDIER Joffre (dir.), en collaboration avec DONFU Éric, <i>La leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république</i> , Paris : L'Harmattan, 1994. |
| 1994 | GAUTHIER Yves, « Citoyens ! Citoyennes ! Sept ans de réflexion des Cercles Condorcet (1987-1994) », <i>Cahiers Condorcet</i> , n°1, 1994. |
| 1994 | LEPAGE Franck, <i>Théâtre et éducation populaire : le cas de la FFMJC</i> , Mémoire de DEA (études théâtrales), Paris VIII, 1994, 135 p. |

| | |
|-----------|---|
| 1994 | ORY Pascal, « Éducation populaire », in <i>La belle illusion. Culture et politique sous le signe du Front populaire. 1935-1938</i> , Paris, Plon (« Civilisations et mentalités »), 1994, p. 679-681. |
| 1994 | « Pour une véritable politique de la jeunesse et de l'éducation populaire », <i>Le Monde</i> , 24 juin 1994. |
| 1993 | « Qu'elle était belle l'éducation populaire », <i>La revue de l'UFCEV. Le journal du directeur et de l'organisateur</i> , n° 306-307, août 1993, p. 7-8. |
| 1994 | VACHON Jérôme, « L'éducation populaire : un concept dépassé ? », <i>Actualités sociales hebdomadaires</i> , n° 1865, février 1994, p.11-12. |
| 1995 | « Ambiguïté de l'éducation populaire en milieu rural (L') », <i>Les Idées en mouvement</i> , n° 30, juillet 1995, p. 3-4. |
| 1995 | CHOSSON Jean-François (dir.), <i>Peuple et culture 1945-1995 : 50 ans d'innovations au service de l'éducation populaire</i> , Paris, Peuple et culture, 1995, 104 p. |
| 1995 | CHOSSON Jean-François, « Refonder l'éducation populaire ! Un peuple ! Des cultures ! », <i>Les Idées en mouvement</i> , n° 29, mai 1995, p. 7. |
| 1995 | COLLOS Jean-Pierre, « Petite histoire de l'éducation populaire », <i>Vers l'éducation nouvelle</i> , n° 471, octobre 1995, p. 5-8. |
| 1995 | « Éducation populaire et bénévolat. Des questions de valeur », <i>Animer. Le magazine rural</i> , n° 126-127, septembre 1995, p. 16-44. |
| 1995 | FRIEDRICH Georges, « L'éducation populaire, c'est d'abord l'éducation de tous », <i>Les Idées en mouvement</i> , n° 28, avril 1995, p.6. |
| 1995 | POUJOL Geneviève, « L'éducation populaire », <i>Informations sociales</i> , n° 44, 1995, p. 24-31. |
| 1995 | SAEZ Guy et PERRET Jacques, « Evolutions et recompositions de l'vie associative ; le cas de l'éducation populaire », <i>Les Idées en mouvement</i> , n° 27, mars 1995, p. 3-4. |
| 1995 | SAEZ GUY, « Culture et éducation populaire du Front populaire à la Libération: entre continuités et ruptures », <i>Passages public(s). Point de vue sur la médiation artistique et culturelle</i> , 1995, p. 52-65. |
| 1995 | SERVIALE Mario, <i>Rayonner pour une meilleure France : histoire de la Réunion : essai d'éducation populaire</i> , Saint-André/Sainte-Clotilde, Océan éditions/ARS-Terres créoles, 1995, 258 p. |
| 1995-2012 | <i>Savoir partagé (Le) : revue de l'Association des universités populaires de France</i> , 1995-2012. |
| 1996 | CALLE Philippe, « Éducation populaire et associations : l'exemple de Peuple et Culture de Haute-Savoie », <i>Agora Débats/Jeunes</i> , n° 5, 1996, p. 123-132. |
| 1996 | CRESSANT Sylvie, <i>Le mythe de l'éducation populaire</i> , mémoire de maîtrise en science de l'éducation, Université de Rouen, 1996, 96 p. |
| 1996 | « Éducation populaire ou animation socioculturelle ? », <i>La Lettre de la FFMJC</i> , n° 8, 1996, 39 p. |
| 1996 | FÉDÉRATION NATIONALE DES FOYERS RURAUX ET ASSOCIATIONS DE DÉVELOPPEMENT |

| | |
|------|---|
| | ET D'ANIMATION DU MILIEU RURAL, <i>Les foyers ruraux, 1946-1996 : cinquante ans d'éducation populaire pour le développement rural</i> , Paris, Fédération nationale des foyers ruraux et associations de développement et d'animation du milieu rural, 1996, 254 p. |
| 1996 | FERRAND Françoise, <i>Et vous, que pensez-vous ? L'Université Populaire Quart Monde</i> , Paris, Editions Quart monde, 1996, 289 p. |
| 1996 | GOUREVITCH Aaron, <i>La culture populaire au Moyen-âge : simplices et docti</i> , trad. par Elena Balzamo, Paris, Aubier (« Collection Historique »), 1996, 447 p. |
| 1996 | JOINT Louis, <i>Éducation populaire en Haïti : rapport des « ti kominote legliz » et des organisations populaires</i> , Paris, L'Harmattan, 1996, 239 p. |
| 1996 | LEPAGE Franck, <i>Les stages de réalisation. 1945-1995. Histoire et modernité d'un dispositif original d'intervention culturelle du Ministère de la jeunesse et des sports</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Document de l'INJEP. Collection mémoire »), 1996, 199 p. |
| 1996 | MICHEL Jean-Marie (dir.), <i>Passeurs d'avenir : les CEMÉA, un mouvement d'éducation face aux défis du XXI^e siècle</i> , Arles, Actes sud, 1996, 465 p. |
| 1996 | O. DAVANCENS, D. PARIS, F. CASTEX, B. DEBARS, J. DURAND, B. GOUDILIÈRE, E. LENGUIN, P. MATHIOS <i>et alii</i> , « Sauver l'éducation populaire », <i>Libération</i> , 11 septembre 1996. |
| 1996 | POUJOL Geneviève, ROMER Madeleine (dir.), <i>Dictionnaire biographique des militants : XIX^e-XX^e siècles : de l'éducation populaire à l'action culturelle</i> , Paris, l'Harmattan, 1996, 411 p. |
| 1996 | RAHN Jean et GRUNENWALD Martin, <i>50 ans d'histoire au Centre régional d'éducation populaire et de sport d'Alsace : 1945-1995</i> , Illkirch, Le Verger, 1996, 235 p. |
| 1996 | RIVAIIS Rafaele, « Inquiétudes sur l'avenir de l'éducation populaire », <i>Le Monde</i> , 27 juillet 1996. |
| 1996 | « Suppression de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, implanté à Marly-le-Roi, suscite la protestation... (La) », <i>Le Monde</i> , 24 juillet 1996. |
| 1996 | TÉTARD Françoise, « L'éducation populaire : l'histoire d'un rattachement manqué », <i>in Les Affaires culturelles au temps d'André Malraux, 1959-1969</i> , Paris, La Documentation française (« Comité d'histoire du ministère de la culture »), 1996. |
| 1996 | TÉTARD Françoise, MULLER Gérard et PACHOT Jean, <i>Le FONJEP, une cogestion aux multiples visages</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Document de l'INJEP »), 1996, 168 p. |
| 1997 | « La fermeture à Antibes du centre régional d'éducation populaire et de sport illustre le désengagement de l'Etat », <i>Le Monde</i> , 3 janvier 1997. |
| 1997 | « Les mouvements d'éducation populaire ont du mal à faire connaître l'originalité de leur démarche », <i>Le Monde</i> , 22 février 1997. |
| 1997 | BOURRIEAU Jean, <i>L'éducation populaire réinterrogée</i> , thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris VIII, 1997. |
| 1997 | CASSEN Bernard, « La nécessaire refondation de l'éducation populaire », <i>Le Monde</i> |

| | |
|-----------|--|
| | <i>diplomatique</i> , n° 519, juin 1997, p. 4 |
| 1997 | <i>Éducation populaire : s'ouvrir : les actes du colloque, Strasbourg, 23 novembre 1996</i> , Strasbourg, Ville de Strasbourg, 1997, 57 p. |
| 1997 | FALCUCCI André, « Éducation et animation populaire : faire face », <i>Vers l'éducation nouvelle</i> , n° 481, septembre 1997, p. 31-32. |
| 1997 | FOYER D'ÉDUCATION POPULAIRE ÉTIENNE-BILLIÈRES, GROUPE D'ÉTUDES DU QUARTIER FONTAINE-LESTANG, <i>Fontaine-Lestang, 1937-1997 : soixantième anniversaire du foyer d'éducation populaire Étienne-Billières</i> , Toulouse, Foyer d'éducation populaire Étienne-Billières, 1997, 53 p. |
| 1997 | FRY Fernand, « De l'enseignement et de l'éducation populaire à Gaillac (fin XIX ^e siècle) », <i>Revue du Tarn</i> , 1997, série 3, n°166, p. 291-297. |
| 1997 | <i>L'éducation populaire ou la culture en actions : les stages de réalisation, 50 ans d'aventure artistique : actes du colloque d'Avignon / organisé par l'INJEP et le Ministère de la jeunesse et des sports les 19, 20 et 21 juillet 1996 ; sous la dir. du Département initiatives et insertion de la Direction de la jeunesse et de la vie associative</i> . Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Document de l'INJEP. Hors série. »). 1997, 313 p. |
| 1997 | PRENE Séverin, « L'éducation populaire, plus que jamais », <i>Les Idées en mouvement</i> , n° 50, 1997, p. 4. |
| 1997 | TRAVERSAZ Fabrice, BRIAND Michel, BROUTIN Elizabeth, LAMBERT Monia et RIZZO Louis, « L'éducation populaire confrontée à l'insertion : le Céméa Languedoc-Roussillon », in Jean-Louis LAVILLE et Renaud SAINSAULIEU (dirs.), <i>Sociologie de l'association</i> , Paris, Desclée de Brouwer (« Sociologie économique »), 1997, 399 p. |
| 1997-2012 | « Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire », http://www.injep.fr . [En particulier http://www.injep.fr/+Education-populaire,34-+] |
| 1998 | BARREAU Jean-Michel, « Instruire le peuple, c'est trahir le peuple. L'idée d'éducation populaire chez les conservateurs de l'entre-deux-guerres, de 1914 à 1944 », <i>Raison présente</i> , n° 128, 1998, p. 115-126. |
| 1998 | BARREAU Jean-Michel, « L'Idée d'éducation populaire chez les conservateurs en France de 1919 à 1944 », <i>Gavroche. Revue d'histoire populaire</i> , n°101, octobre 1998, p. 10-12. |
| 1998 | BEST Francine, « De l'école à l'"éducation populaire" », p. 134-135 in Pierre BOUTAN et Etya SOREL (dir.), <i>Le Plan LangevinWallon. Une utopie vivante</i> , Paris, Presses universitaires de France, 1998. |
| 1998 | <i>Diversités associatives dans les quartiers urbains : du modèle républicain à la problématique d'insertion : le cas des associations d'éducation populaire</i> , Grenoble, CERAT, 1998. |
| 1998 | DURIEZ Pierre, SCHWARTZ Annie, <i>Éducation populaire : bibliographie historique, 1800 à nos jours</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 1998, 65 p. |

| | |
|-----------|--|
| 1998 | « Éducation populaire et citoyenneté », <i>Territoires</i> , 1998, n°390 bis, p. 3-40. |
| 1998 | « Éducation populaire. "D'où viens-je ? Ou vais-je ?" », <i>Action Jeunesse</i> , n° 104, mai 1998, p. 3. |
| 1998 | GRIMONT Alain, « L'animateur volontaire, acteur de l'éducation populaire », <i>Vers l'éducation nouvelle</i> , n° 484, 1998, p. 16-17. |
| 1998 | GUERRE Yves, <i>Le théâtre-forum : Pour une pédagogie de la citoyenneté</i> , Paris, L'Harmattan (« Savoir et Formation »), 1998, 220 p. |
| 1998 | HERMELIN Christian, « L'analyse des médias d'information en éducation populaire », <i>Éducatons. Revue de savoirs en éducatons</i> , n° 14, 1998, p. 34-36 ? |
| 1998 | MOUSTARD René, « Éducation populaire et pratiques sportives », <i>Vers l'éducation nouvelle</i> , n° 484, 1998, p. 22-23. |
| 1998 | RABUEL François, <i>Éléments d'histoire. Document B : Une petite histoire des services d'éducation populaire</i> , Paris, Ministère de la jeunesse et des Sports, Service de l'inspection générale, 1998, 58 p. |
| 1998 | SUBTIL Marie-Pierre, « L'aggiornamento nécessaire des mouvements d'éducation populaire », « Le courroux ministériel », « Des réseaux souvent proches du Parti socialiste », <i>Le Monde</i> , 9 novembre 1998. |
| 1998 | « Vers une nouvelle dynamique de l'éducation populaire », <i>L'Humanité</i> , 7 novembre 1998. |
| 1998-2012 | « ATTAC France », http://www.france.attac.org/ |
| 1999 | BALAVOINE Joël, BARRIOLADE Denise, GALMICHE Jean-Luc (dir.), <i>Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire : le travail de la culture dans la transformation sociale et politique : les 5 et 6 novembre 1998 à la Sorbonne, Paris</i> , Paris, Ellébore / Ministère de la Jeunesse et des sports, 1999, 224 p. |
| 1999 | <i>Bénigno Cacérés : un bâtisseur de l'éducation populaire</i> , Paris, Peuple et culture, 1999, 35 p. |
| 1999 | BOULANGER Amélie, <i>Un combat pour la culture : Grenoble, le théâtre et les mouvements d'éducation populaire : 1944-1950</i> , mémoire (science politique), IEP de Grenoble, 1999, 152 p. |
| 1999 | JEANNERAT Marc, RAMBAUD Denis, <i>Apprendre avec plaisir : Refonder des relations sociales : l'éducation des adultes en défis</i> , Lyon, Chronique sociale (« Comprendre la société : l'essentiel »), 1999, 154 p. |
| 1999 | LALOUETTE Jacqueline, « L'Éducation populaire au canton. Edmond Groult et les musées cantonnaux », <i>Jean Jaurès. Cahiers trimestriels</i> , n°152, 1999, p. 91-104. |
| 1999 | LEPAGE Franck, MORVAN Alexia, ESTÈVES Franck (dir.), <i>Le travail en jeu, l'enjeu du travail : de nouveaux droits dans les politiques publiques, pour renforcer la démocratie. Université d'été internationale de la Fédération Française des Maisons de Jeunes et de la Culture. 7-11 juillet 1998. Carcans-Manbuisson, Marly-le-Roi, INJEP</i> , 1999, 259 p. |
| 1999 | MASCOLO Dominique, « Éducation populaire, illusion ou réalité ? », <i>Anim'Magazine</i> , n° 57-58, 1999, p. 16-18. |

| | |
|-----------|---|
| 1999 | MORIN Cécile, <i>Les mouvements d'éducation populaire à Lyon, des années 1890 à 1914</i> , Mémoire de maîtrise : Histoire contemporaine, Université Lyon II, Lyon, 1999. |
| 1999 | « Culture à la reconquête de l'éducation populaire (La) », <i>Policultures. La lettre des politiques culturelles</i> , n°40, août 1999, p. 4. |
| 1999 | TROGER Vincent, « De l'éducation populaire à la formation professionnelle. L'action de "Peuple et Culture" », <i>Sociétés contemporaines</i> , n° 35, 1999, p. 19-42. |
| 1999 | UNIVERSITÉ INTERNATIONALE D'ÉDUCATION POPULAIRE, <i>Le travail en jeu, l'enjeu du travail : de nouveaux droits dans les politiques publiques, pour renforcer la démocratie</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Publications de l'INJEP »), 1999, 259 p. |
| 2000 | BERTIN Jacques (dir.), « Éducation populaire, le retour de l'utopie », <i>Politis, le magazine</i> , n° 29, mars 2000. |
| 2000 | COULON André, « L'éducation populaire aujourd'hui ? Demain ? », <i>Le Journal de l'Animation</i> , n° 9, mai 2000, p. 19-37. |
| 2000 | COULON Marie-Jo, LE GRAND Jean-Louis, <i>Histoires de vie collective et éducation populaire : les entretiens de Passay</i> , Paris, l'Harmattan (« Histoire de vie et formation »), 2000, 279 p. |
| 2000 | DHÉRENT Camille, « L'Association philotechnique du Pas-de-Calais. Une société d'éducation populaire à Arras au cours du dernier quart du XIXe siècle », <i>Mémoires de l'Académie des sciences, lettres et arts d'Arras</i> , 6 ^e série, tome 3, 2000, p. 223-233. |
| 2000 | DOUARD Olivier, « L'éducation populaire ou le droit à l'intelligence politique », <i>Pour</i> , n° 165, mars 2000, p. 151-158. |
| 2000 | DURAND-GASSELIN Jean-Rémi, « De l'enseignement et de l'éducation populaire à Gaillac (fin XIX ^e siècle) », <i>Économie et humanisme</i> , n° 354, 2000, p. 61-65. |
| 2000 | « Éducation populaire. Aujourd'hui en France. La part des électriciens et des gaziers », <i>Les Cahiers de l'IFOREP</i> , n° 96, avril 2000, 111 p. |
| 2000 | « Éducation populaire en pratique », <i>Le Nouvel éducateur</i> , n° 120, 2000. |
| 2000 | <i>Éducation populaire : nouvelles données ? Colloque du 24 novembre 2000</i> , ENA, Strasbourg, Strasbourg, Ville de Strasbourg, 2000, 44 p. |
| 2000 | <i>Forum régional pour l'avenir de l'éducation populaire. Clermont-Ferrand, 27-28-29-30 avril 1999. Actes</i> , Clermont-Ferrand, Direction régionale de la jeunesse, des sports et des loisirs, 2000, 176 p. |
| 2000 | POUJOL Geneviève (dir.), <i>Éducation populaire : le tournant des années 70</i> , Paris, l'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2000, 249 p. |
| 2000 | RENEAU Serge, « Éducation populaire et société havraise : les œuvres laïques dans le domaine de l'éducation, de la culture et des loisirs, 1944-1982 », <i>Trames</i> , n° 7, 2000, p. 261-280. |
| 2000-2004 | « Offre publique de réflexion sur l'éducation populaire », http://educpop.org |
| 2001 | BERTRAND Silvestre, <i>Éducation populaire et mouvements de jeunesse laïques à Lyon et dans le</i> |

| | |
|------|---|
| | <i>Rhône 1880-1950 : de la défense de la République à la promotion des loisirs pour tous</i> , mémoire de DEA (histoire), Université Lyon II, 2001, 87 p. |
| 2001 | BLANC Maurice, MARTIN Alain (dir.), <i>Vie associative, territoires et développement : modalités de coopération entre les communautés de communes et les fédérations d'éducation populaire en milieu rural, en Lorraine : rapport final de recherche, janvier 2001</i> , Nancy, IRTS de Lorraine, 2001, 127 p. |
| 2001 | BOUCHER Manuel, « L'éducation populaire, la « nouvelle question sociale » et son projet d'émancipation », <i>Lettre de Peuple et Culture</i> , juillet 2001, n°24. |
| 2001 | BOURRIEU Jean, <i>L'éducation populaire réinterrogée</i> , Paris, L'Harmattan, 2001, 349 p. |
| 2001 | DÉTOLLE Alain, ROIRAN Jean-Marie, « La ligue, mouvement associatif d'éducation populaire », <i>Associations mode d'emploi</i> , n°26, février 2001, p. 20-21. |
| 2001 | GAUTELIER Christian, « Au cœur de l'éducation populaire », <i>Vers l'éducation nouvelle</i> , n° 487, janvier 2001. |
| 2001 | <i>Interroger les politiques publiques : nouveaux scénarios pour une véritable démocratie de participation : Troisième université internationale de l'éducation populaire FFMJC, Dourdan, juillet 1999</i> , Marly-le-Roi, INJEP, 2001, 240 p. |
| 2001 | LEPAGE Franck, <i>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</i> , Paris, Ministère de la jeunesse et des sports, 2001, 108 p. |
| 2001 | LEPAGE Franck, MORVAN Alexia, ESTÈVES Franck (dir.), <i>Interroger les politiques publiques : nouveaux scénarios pour une véritable démocratie de participation. Troisième université internationale de l'éducation populaire FFMJC, Dourdan, juillet 1999</i> , Marly-le-Roi, INJEP, 2001, 240 p. |
| 2001 | LETERRIER Jean-Michel, <i>Citoyens, chiche ! Le livre blanc de l'éducation populaire</i> , Paris, Éditions de l'Atelier, 2001, 174 p. |
| 2001 | LOTTIN Alain (dir.), <i>L'Université populaire de Lille : 1900-2000 : un siècle d'histoire</i> , Lille, La Voix du Nord / Université populaire de Lille, 2001, 175 p. |
| 2001 | MAES Clément, <i>Le compagnonnage du réseau repas : un compagnonnage alternatif et solidaire : solidarités autour d'un projet éducatif « alternatif » pour un renouvellement du compagnonnage, un enrichissement du processus d'insertion et un renouveau de l'éducation populaire</i> , Mémoire d'IEP (science politique), IEP de Grenoble, 2001, 180 p. |
| 2001 | MARTIN Stéphane, <i>Formation en animation socioculturelle et éducation populaire</i> , mémoire de DEA, 2001, 133 p. |
| 2001 | MAUREL Christian, <i>Éducation populaire et travail de la culture : éléments d'une théorie de la praxis</i> , Paris, L'Harmattan, 2001, 169 p. |
| 2001 | MOUTOUCOMORAPOULLE Jérôme, <i>Les Vacances réunionnaises : l'éducation populaire et l'enjeu des vacances à travers la première association laïque de l'île : de la fin des années 1940 jusqu'au début des années 1970</i> , Mémoire de maîtrise (histoire), Université de La Réunion, 2001, 99 p. |

| | |
|-----------|--|
| 2001 | ROUSSEAU Agnès, <i>Structuration et restructuration d'un champ social : l'exemple de l'éducation populaire</i> , mémoire (science politique), Institut d'Études Politiques de Rennes, 2001, 153 p. |
| 2001 | TROGER Vincent, « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », <i>Travail et Emploi</i> , n° 86, avril 2001, p. 9-25. |
| 2001-2010 | « Epop, un portail vers l'éducation populaire », http://www.educ-pop.org/ |
| 2002 | « ATTAC Université d'été. ATTAC cherche à étendre son travail d'éducation populaire aux couches sociales les plus défavorisées », <i>L'Humanité</i> , 27 août 2002. |
| 2002 | BERTIN Jacques, « Éloge de l'éducation populaire », <i>La Croix</i> , 25 juin 2002. |
| 2002 | CHOSSON Jean-François, DEFANCE J.-P., PLAN Odile, GUENNEAU Maurice (dir.), « Éducation populaire : nouveaux défis », <i>Pour</i> , n° 173, mars 2002, 149 p. |
| 2002 | CHOSSON Jean-François, <i>La mémoire apaisée : au long des routes de l'éducation populaire et de l'enseignement agricole, 1928-2001</i> , Paris, l'Harmattan, 2002, 189 p. |
| 2002 | « Christian Vaquette, quarante-deux ans, président d'une association d'éducation populaire, responsable d'entreprise », <i>L'Humanité</i> , 29 mai 2002. |
| 2002 | CNAJEP, <i>Réinventer l'international réflexion sur une démarche d'éducation populaire</i> , Marly-le-Roi, INJEP, 2002, 287 p. |
| 2002 | COMITÉ D'HISTOIRE DES MINISTÈRES CHARGÉES DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « La « préhistoire » du ministère de la Jeunesse et des Sports : l'entre-deux-guerres », <i>Cahiers d'histoire. Revue d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports</i> , n° 1, novembre 2002, p. 9-91. |
| 2002 | « Culture et éducation populaire », <i>Culture et Liberté. Ile de France</i> , mars 2002, n° 231, p. 5-6. |
| 2002 | « Éducation populaire en mouvement (L) », <i>Le Journal de l'Animation</i> , n° 29, mai 2002, p. 61-80. |
| 2002 | « Éducation populaire et l'art aujourd'hui (L) », <i>Policultures. La lettre des politiques culturelles</i> , n°71, août 2002, p. 6-12. |
| 2002 | HELUWAERT Michel, <i>Jeunesse et Sports. Espérances contrariées, marginalités récupérées. Propos sur des utopies abandonnées</i> , Paris, l'Harmattan, 2002. |
| 2002 | HENRY Delphine, <i>Chemin vert : l'œuvre d'éducation populaire dans une cité-jardin emblématique, Reims, 1919-1939</i> , Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2002, 187 p. |
| 2002 | « Jeunesse et éducation populaire », <i>Le Monde</i> , 29 mai 2002. |
| 2002 | LUCIEN Jean-Claude, « L'éducation populaire est-elle un dispositif d'autoformation ? », <i>La Lettre de Peuple et Culture</i> , n° 26, juillet 2002, p. 4-6. |
| 2002 | ROSA (DE) Pierre, « Éducation populaire : prévenir suffisamment tôt », <i>Territoires</i> , n°427, avril 2002, p. 20-21. |
| 2002 | <i>Table ronde sur l'éducation populaire, les élus : construire ensemble, samedi 21 septembre 2002 à l'Université de La Réunion, Saint-Denis, CCCE Réunion</i> , 2002, 40 p. |
| 2002 | TÉTARD Françoise, « L'éducation populaire en amont du politique », <i>La Lettre de l'éducation</i> , n° 382, 10 juin 2002, p. 1-2. |

| | |
|-----------|---|
| 2002 | TÉTARD, FRANÇOISE, « De l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie, un siècle d'éducation populaire Entretien », <i>Esprit</i> , n°3-4, mars-avril 2002, p. 39-59. |
| 2003 | « Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (Le) », <i>Les Idées en mouvement</i> , n° 109, mai 2003, p. 6. |
| 2003 | « Éducation populaire. Les MJC en colère », <i>L'Humanité</i> , 10 novembre 2003. |
| 2003 | FASSEUR Nicolas, « Rôle et contrôle, raison ou résonance : lorsque l'animation se revendique de l'Éducation populaire », p. 225-236 in <i>Dire son métier. Les écrits des animateurs</i> , Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2003. |
| 2003 | HELUWAERT Michel, <i>Sports, sans Jeunesse ?</i> , Paris, L'Harmattan, 2003. |
| 2003 | LUSSIEN-MAISONNEUVE, MARIE-JOSÈPHE, « Groupes paroissiaux catholiques et maisons du peuple socialistes : des instruments concurrents d'éducation populaire à la fin du XIX ^e siècle et dans la première moitié du XX ^e siècle », in <i>Le peuple des villes dans l'Europe du Nord-Ouest (fin du moyen âge - 1945)</i> , Villeneuve d'Ascq, PU du Septentrion, 2003, vol. 2, p. 471-486. |
| 2003 | MARTIN Stéphane, <i>Le brevet professionnel jeunesse et sports : analyse d'une politique ministérielle d'éducation populaire</i> , Paris, L'Harmattan, 2003. |
| 2003 | OKAMBA Célestin, <i>Alphabétisation fonctionnelle et éducation populaire par : étude de cas du centre Dorcas de Libreville</i> , Mémoire de DESS (sciences de l'éducation et de la formation. Stratégie et ingénierie en formation d'adultes), Université François Rabelais (Tours), 2003, 150 p. |
| 2003 | OLIVEIRA (DE) Sophie , LUCAS Véronique, NICOLAS Guillaume, « L'éducation populaire. Témoignages », <i>Projet</i> , n°276, novembre 2003, p. 58-64. |
| 2003 | VAN COLEN Flavie, CENTRE DE RESSOURCES YVELINOIS POUR LA MUSIQUE, LA FÉDUROK (FRANCE), <i>Éducation populaire et musiques amplifiées : analyse de projets de onze lieux de musique amplifiée</i> , Marly-le-Roi, INJEP, 2003. |
| 2003-2004 | « e-pop.org », http://www.e-pop.org |
| 2003-2012 | « Coordination de la nouvelle éducation populaire – la CEN », http://la-cen.org/ |
| 2004 | ADAM Denis, TÉTARD Françoise (dir.), <i>L'éducation populaire aux prises avec « les Temps Modernes » : 1971-1986</i> , Ivry-sur-Seine, Syndicat de l'éducation populaire-UNSA, 2004, 66 p. |
| 2004 | BASTIEN Marie-Christine, UNION RÉGIONALE DES FOYERS RURAUX (LORRAINE), <i>Éducation populaire, territoires ruraux et développement</i> , Paris, L'Harmattan, 2004. |
| 2004 | BUFFET Marie-George, <i>Un peu de courage ! Entretiens avec Michel Cool, Kathleen Evin, Pierre Laurent, Bernard Loche</i> , Paris, Le Charce-Midi (« Documents »), 2004, 168 p. |
| 2004 | COMITÉ D'HISTOIRE DES MINISTÈRES CHARGÉES DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Leministère du Temps Libre 1981-1983 : la « renaissance oubliée » du ministère de la Jeunesse et des Sports ? », <i>Cahiers d'histoire. Revue d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports</i> , n° 2, novembre 2004, 261 p. |
| 2004 | GILLET Jean-Claude (dir.), <i>L'animation professionnelle et volontaire dans 20 pays.</i> , Paris, |

| | |
|-----------|--|
| | L'Harmattan, 2004, 2 vol., 226 et 222 p. |
| 2004 | HÉLUWAERT Michel, <i>Pour l'éducation populaire</i> , Paris, L'Harmattan, 2004. |
| 2004 | INJEP, <i>Bulletin d'information : le point mensuel dans les domaines de la jeunesse, de l'éducation populaire, de la vie associative et de l'animation</i> , Autre titre : INJEP point doc., Marly-le-Roi, Paris, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, 2004. |
| 2004 | ONFRAY Michel, <i>La communauté philosophique : manifeste pour l'université populaire</i> , Paris, Galilée (« Débats »), 2004, 136 p. |
| 2004 | RICHEZ Jean-Claude, « La mémoire légendaire de l'éducation populaire », <i>Pour</i> , n° 181, mars 2004, p. 106-114. |
| 2004-2011 | « e-pop. Un portail vers l'éducation populaire », http://educ-pop.org/ |
| 2004-2012 | « SEP », http://sep.unsa-education.org/ |
| 2005 | AUGUSTIN Jean-Pierre, « Loisirs, sport et éducation populaire », in <i>Les Catholiques dans la République, 1905-2005</i> , Paris, L'Atelier, 2005, p. 153-164. |
| 2005 | BARBEROT Aude, <i>Les projets éducatifs locaux et l'éducation populaire : le rendez-vous manqué ?</i> , mémoire de master 2 professionnel, IEP de Grenoble, 2005, 111 p. |
| 2005 | BARTHEL Didier, SPOLADORE Hélène , « L'agrément des jeunes et d'éducation populaire », <i>Associations mode d'emploi</i> , n°70, juillet 2005, p. 28-29. |
| 2005 | « CREPS ne veut pas être sucré (Le) », <i>L'Humanité</i> , 9 mars 2005. |
| 2005 | DEMEULIER JACQUES , « Des financements à la hauteur des besoins de l'éducation populaire », <i>Associations mode d'emploi</i> , n°71, septembre 2005, p. 30. |
| 2005 | « Éducation populaire : avenir d'une utopie », <i>Cassandra - Hors-Champ</i> , n°63, automne 2005. |
| 2005 | <i>Éducation populaire et apprentissages scolaires. Journées nationales d'étude 2004</i> , Paris, Ligue de l'enseignement, 2005, 151 p. |
| 2005 | FASSEUR Nicolas, « La Rue Mouffetard, lieu d'ancrage des pratiques d'éducation populaire ? », in <i>Les interventions sociales de proximité</i> , Paris, L'Harmattan, 2005, p. 31-38. |
| 2005 | LE GRAND Jean-Louis, VERRIER Christian (dir.), « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire », <i>Pratiques de Formation - Analyses</i> , n° 49, juin 2005. |
| 2005 | PEYRE Marion (dir.), <i>Le livre noir de l'animation socioculturelle</i> , Paris, L'Harmattan, 2005. |
| 2005 | POUJOL Geneviève et HÉDOUX Martine, « Populaire (éducation) », in <i>Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation</i> , 3 ^e éd., Paris, Retz (« Les Usuels Retz »), 2005, p. 755-759. [1 ^{ère} éd. 1994] |
| 2005 | POUJOL Geneviève, « Éducation populaire : une histoire française », <i>Hermès</i> , n° 42, 2005, p. 126-130. |
| 2005 | THILL Edgar, <i>L'éducateur sportif : préparation aux brevets d'État d'éducateur sportif (1^{er} et 2^e degrés) et au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport</i> , 2 ^e éd., Paris, Vigot, 2005. |
| 2005-2012 | « Éducation populaire », http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_populaire . |
| 2005-2012 | « Éducation populaire et transformation sociale. Offre civile de réflexion », http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr/ |
| 2006 | BONNEFON Gérard, <i>Penser l'éducation populaire : Humanisme et démocratie</i> , Lyon, |

| | |
|-----------|---|
| | Chronique sociale, 2006, 107 p. |
| 2006 | BOUCHE Albert, BOUCHE Monique, <i>Albert Bouche (1909-1999), un frontalier en liberté : de la culture ouvrière aux déceptions du progressisme chrétien</i> , Paris, L'Harmattan (« Graveurs de mémoire »), 2006, 372 p. |
| 2006 | BOUCHER-PETROVIC Nathalie, « Les mutations de l'éducation populaire », <i>Agora Débats/Jeunesses</i> , n° 41, 2006, p. 112-124. |
| 2006 | COSTANZO Sabrina, « La Mairie de Paris interroge l'éducation populaire », <i>Territoires</i> , n° 469, juin 2006, p. 1-5. |
| 2006 | DREVON Jean-Pierre, LESNE Jean-François, BASTIEN Pierre, <i>La tarification des centres d'éducation populaire et de sport : mission d'audit de modernisation</i> , Paris, Inspection générale de la jeunesse et des sports, 2006. |
| 2006 | DURAND Marcel, <i>Grain de sable sous le capot : résistance & contre-culture ouvrière : les chaînes de montage de Peugeot, 1972-2003</i> , Marseille, Agone (« Mémoires sociales »), 2 ^e éd., 2006, 428 p. |
| 2006 | « Éducation populaire : un bel avenir ? », <i>Politis</i> , hors-série n°44, septembre 2006. |
| 2006 | « En librairie, ATTAC fait sa rentrée de mouvement d'éducation populaire », <i>L'Humanité</i> , 26 août 2006. |
| 2006 | « Enquête sur les universités populaires », <i>Sciences humaines</i> , n°171, juin 2006. |
| 2006 | FIÉVET Isabelle (éd.), <i>L'éducation populaire</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Le point sur »), 2006, 194 p. |
| 2006 | LEPAGE Franck, « Et si on empêchait les riches de s'instruire plus vite que les pauvres ? » in GARCIA Sandrine, LEPAGE Franck, POUPEAU Franck, <i>Écoles publiques</i> , Ivry-sur-Seine, Ne pas plier, (« Savoirs des luttes »), 2006, p. 5-14. |
| 2006 | ONFRAY Michel, BOUCHAIN Patrick, <i>Suite à La Communauté philosophique : le génie du lieu. Suivi d'Une machine à porter la voix</i> , Paris, Galilée (« Débats »), 2006, 95 p. |
| 2006 | POUJOL Geneviève, « La JOC et le MPF dans l'éducation populaire (1935-1950) », in CHAUVIÈRE Michel, DURIEZ Bruno (dir.), <i>Faire des militants. Stratégies de formation de la JOC au MPF. Suivi de Pour un bilan du GRMF</i> , Villeneuve d'Ascq, GRMF (« Les Cahiers du GRMF »), 2006, p. 213-221. |
| 2006 | RICHEZ Jean-Claude, <i>Villes éducatrices et éducation populaire</i> , Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Colloques et Séminaires »), 2006, 79 p. |
| 2006 | TURET Amélie, DIAMAND MARTIN Dominique, SARROT Jean-Christophe (dir.), <i>Éducation populaire & formation à distance. Injep - Marly-le-Roi - 9 mars 2006. Comment les technologies de la communication peuvent-elles enrichir les pratiques d'éducation populaire ?</i> , Marly-le-Roi, INJEP, 2006, 192 p. |
| 2006-2012 | « Réseau éducation populaire 93. L'éducation populaire en Seine-Saint-Denis », http://www.educationpopulaire93.fr/ |
| 2007 | BEAUDELOT Corinne, LUCIEN Jean-Claude, MEYER Anne, JAMET Joël, BOURGAREL |

| | |
|------|---|
| | Bruno, GUERRE Yves, « L'Éducation populaire : hypothèses pour une alternative », <i>Politis</i> , n°968, 20 septembre 2007. |
| 2007 | BOUCHER-PETROVIC Nathalie (dir.), « Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris, 11 et 12 mai 2006 », <i>Jeunesse éducation territoires. Les cahiers de l'action</i> , n° 9, 2007, 83 p. |
| 2007 | BROGUIÈRE Patrick, <i>France culture : la destruction programmée d'une université populaire</i> , Paris, Delga, 2007, 126 p. |
| 2007 | CIPÈRE Jean-Luc, COSTANZO Sabrina, « L'éducation populaire au service de tous », <i>Territoires</i> , janvier 2007, n°474, p. 29-31. |
| 2007 | COMITÉ D'HISTOIRE DES MINISTÈRES CHARGÉS DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS, « Les diplômes Jeunesse et Sports », <i>Cahiers d'histoire. Revue d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports</i> , n° 3, décembre 2007, 144 p. |
| 2007 | DESSERTINE Dominique, « Former une jeunesse laïque. Les amicales entre éducation populaire et civilisation des loisirs (1894-1939) », p. 303-325 in <i>Politiques de la laïcité au XX^e siècle</i> , Paris, PUF, 2007. |
| 2007 | « Éducation populaire au-delà des mots (L) », <i>Anim'Magazine</i> , octobre 2007, n° 161-162, p. 12-15. |
| 2007 | JOLLET-DION, MARIE-FRANCE, <i>Éducation populaire : action ou activité</i> , Mémoire de master 2 professionnel, IEP de Grenoble, 2007, 118 p. |
| 2007 | <i>La collaboration entre les musées de France et les fédérations d'éducation populaire : séminaire du 21 mars 2006</i> , Musée national de la Renaissance, Château d'Ecouen, Paris, Ministère de la culture et de la communication, 2007, 196 p. |
| 2007 | LELORRAIN Anne-Marie, SYLVESTRE Jean-Pierre, THOMAS André, <i>L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole : histoire, représentations et pratiques, 1965-2005</i> , Dijon, Éducagri éd. / SCEREN-CRDP de Bourgogne, 2007, 103 p. |
| 2007 | LEPAGE Franck, <i>L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu...ou Une autre histoire de la culture inculture(s) 1</i> , Cuesmes (Belgique), éd. du Cerisier, 2007, 111 p. |
| 2007 | MIGNON Jean-Marie, <i>Une histoire de l'éducation populaire</i> , Paris, La Découverte (« Alternatives sociales »), 2007, 258 p. |
| 2007 | « Quelle place pour l'éducation populaire aujourd'hui ? », <i>Lien Social</i> , n° 859, novembre 2007, p. 8-9. |
| 2007 | RICHEZ Jean-Claude (dir.), « Éducation populaire : une actualité en question », <i>Agora Débats/jeunesses</i> , n°44, 2 ^e trimestre 2007, p. 4-99. |
| 2007 | SOCQUET-JUGLARD Samuel, « Éducation populaire : au-delà des mots », <i>Anim'Magazine</i> , n°161-162, octobre 2007, p. 12-16. |
| 2007 | TÉTARD Françoise, LUC Jean-Noël, PALLUAU Nicolas, BROUSSELLE Valérie, « Enseignement pour tous 4/4. L'éducation populaire », <i>La Fabrique de l'histoire</i> , émission animée par Emmanuel LAURENTIN, France Culture, 8 mars 2007. |
| 2007 | VIVIEN Alain, <i>Histoire de la FOCEL, 1932-2007 : 75 ans au service de l'éducation populaire</i> , |

| | |
|-----------|--|
| | Le Mée-sur-Seine, Lys éd. Amattéis, 2007. |
| 2007-2012 | « Le Pavé. Coopérative d'éducation populaire », http://www.scoplepave.org/ |
| 2008 | ASSOCIATION RÉGIONALE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA VIE ASSOCIATIVE (ÎLE-DE-FRANCE), <i>Éducation populaire et politiques publiques en Île-de-France contribution des rencontres de Vaugrignouse : 1er juillet 2006</i> , Paris, ARDEVA Île-de-France, 2008, 41 p. |
| 2008 | BARZASI Stéphanie, « Éducation populaire : vers une nouvelle voie ? », <i>Associations mode d'emploi</i> , n°99, mai 2008, p. 6-8. |
| 2008 | BOUCHER-PETROVIC Nathalie, « La société de l'information appropriée par l'éducation populaire : une tradition en question », <i>TIC&Société</i> , n°2, 2008. |
| 2008 | BOUCHER-PETROVIC Nathalie, <i>La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?</i> , Thèse de doctorat (sciences de l'information et de la communication), Université Paris 13 (Villetaneuse), 2008, 959 p. |
| 2008 | CHAMPY Romain, <i>Une économie des biens symboliques: étude des usages sociaux des biens culturels échangés à l'Université populaire d'Avignon</i> , mémoire master 2 (sciences sociales), École normale supérieure-École des hautes études en sciences sociales, 2008. |
| 2008 | CHAUVIN Jacques, <i>Les colonies de vacances : domaine privilégié de l'éducation populaire</i> , Paris, L'Harmattan, 2008. |
| 2008 | CHOVAUX Olivier, <i>Des colonies de vacances à l'économie sociale : histoire de l'UFCV, 1907-2007</i> , Marly-le-Roi, INJEP, 2008, 191 p. |
| 2008 | CONSTANZO Sabrina, « Éducation populaire : Réinvestir le champ du débat », <i>Territoires</i> , n°485, février 2008, p. 4. |
| 2008 | DOUBRE Olivier, AZÉMA Julie, « Universités populaires : le renouveau », <i>Politis</i> , 12 juin 2008. |
| 2008 | DYÈVRE Yann, « Les politiques en faveur de la jeunesse et de l'éducation populaire en France », <i>Forum 21. European journal on Child and Youth Policy. Revue européenne de politique de l'enfance et de la jeunesse. Europäische Zeitschrift für Kinder- und Jugendpolitik</i> , n° 11, juin 2008, p. 21-34. |
| 2008 | FABIANI Jean-Louis, <i>L'éducation populaire et le théâtre : le public d'Avignon en action</i> , Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2008. |
| 2008 | FASSEUR Nicolas (dir.), <i>Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire</i> , Paris, Le Manuscrit (www.manuscrit.com), 2008, 201 p. |
| 2008 | FÉDÉRATION RÉGIONALE DES MAISONS DES JEUNES ET DE LA CULTURE DU NORD/PAS-DE-CALAIS, BOUAMAMA Saïd, CORMONT Jessy et FOTIA Yvon, <i>L'éducation populaire à l'épreuve de la jeunesse</i> , Lille, Le Geai bleu, 2008, 106 p. |
| 2008 | JAURÈS Jean, <i>L'éducation populaire et les patois</i> , Rezé, À la criée, 2008, 11 p. |
| 2008 | LEBON Francis, MOULINIER Pierre et RICHEL Jean-Claude (dir.), <i>Un engagement à l'épreuve de la théorie : itinéraires et travaux de Geneviève Poujol</i> , Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2008, 250 p. |
| 2008 | LOBRY Jean et ALUNNI Dominique, <i>Culture ouvrière, éducation permanente et formation</i> |

| | |
|-----------|---|
| | <i>professionnelle ou L'histoire méconnue du centre de culture ouvrière</i> , Paris, L'Harmattan (« Le Travail du social »), 2008, 397 p. |
| 2008 | MOUGEL Laura, <i>L'éducation populaire et ouvrière à Nancy (1840-1914)</i> , Mémoire de master (histoire), Université Nancy 2, 2008, 396 p. |
| 2008 | « Mouvements d'éducation populaire : acteurs de solidarité internationale ? », <i>Les Infos du MRJC</i> , n° 58, mai 2008, p. 6-12. |
| 2008 | RESTOIN Albert, CONSEIL SCIENTIFIQUE DES FRANCAS., <i>Éducation populaire, enjeu démocratique : défis et perspectives</i> , Paris, Harmattan, 2008. |
| 2008 | ROSEMONT Franklin, <i>Joe Hill : les IWW et la création d'une contre-culture ouvrière révolutionnaire</i> , Paris, Confédération nationale du travail-Région parisienne, 2008, 547 p. |
| 2008 | SAEZ Guy, « Politiques culturelles et éducation populaire. Interaction constante, constant malentendu », <i>L'Observatoire. La revue des politiques culturelles</i> , n° 33, mai 2008, p. 22-77. |
| 2008 | SOULIÉ Véronique, « L'éducation populaire étranglée », <i>Libération</i> , 4 décembre 2008. |
| 2008 | « Universités populaires, hier et aujourd'hui (Les) », http://www.ccic-cerisy.asso.fr/universitespopulaires08.html , 2008. |
| 2008-2012 | CRAJEP (ÎLE DE FRANCE), <i>L'educ' pop' en Île de France. Journal d'information des réseaux d'éducation populaire en Île-de-France</i> , 2008. |
| 2008-2012 | « M'PEP - Mouvement politique d'éducation populaire », http://www.m-pep.org |
| 2009 | BESSE Laurent, « À la Libération, l'éducation populaire mise en plan ? », in François CADILHON, Michel COMBET et M. FIGEAC-MONTHUS (dir.), <i>Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours</i> , Bordeaux, PU de Bordeaux, 2009, p. 235-250. |
| 2009 | « 50 ans... de démocratie locale, d'éducation populaire, d'initiations », <i>Territoires</i> , n° 500, septembre 2009, p. 21-42. |
| 2009 | CONSEIL GÉNÉRAL DE LOIRE-ATLANTIQUE (dir.), <i>L'éducation populaire, pour un engagement solidaire</i> , Nantes, éd. du Temps, 2009. |
| 2009 | « CREPS, un camouflet pour Laporte », <i>L'Humanité</i> , 8 mars 2009. |
| 2009 | DEFRAIGNE-TARDIEU Geneviève, <i>L'Université populaire Quart Monde : la construction du savoir émancipatoire</i> , thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris VIII, Saint-Denis, 2009, 492 p. |
| 2009 | DEMIATI Nasser, <i>Éduquer ou civiliser la banlieue ? : lettre ouverte au président de la République à propos de l'éducation du peuple</i> , Paris, Téraèdre, 2009, 118 p. |
| 2009 | DOUARD Olivier, « La participation comme horizon de l'éducation populaire », in Brigitte BOUQUET, Jean-François DRAPERI et Marcel JAEGER (dir.), <i>Penser la participation en économie et en action sociale</i> , Paris, Dunod, 2009. |
| 2009 | <i>Éducateur sportif (L') : préparation aux brevets d'État d'éducateur sportif (1er et 2e degrés) et au brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport</i> , 3 ^e éd. revue et corrigée., Paris, Vigot, 2009, 490 p. |
| 2009 | « Éducation populaire », <i>La Croix</i> , 12 février 2009. |

| | |
|-----------|---|
| 2009 | « Foire aux CREPS (La) », <i>L'Humanité</i> , 25 février 2009. |
| 2009 | HIDALGO Patrick et ROUX Florence, « Éducation populaire : la grande déprime », <i>Le journal de l'action sociale et du développement social</i> , n°137, mai 2009, p. 27-31. |
| 2009 | LEPAGE Franck, « De l'éducation populaire à la domestication par la "culture" », <i>Le Monde diplomatique</i> , mai 2009. |
| 2009 | MONTALEMBERT (DE) Marc, LADSOUS Jacques (dir.), « Éducation populaire : disparition ou mutation ? », <i>Vie sociale</i> , n° 4, 2009, 162 p. |
| 2009 | PATTIEU Sylvain, <i>Tourisme et travail : de l'éducation populaire au secteur marchand, 1945-1985</i> , Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques (« Histoire »), 2009, 385 p. |
| 2009-2012 | « I love educ pop », http://www.iloveeducpop.fr/ |
| 2010 | BIER Bernard, « Actualité et enjeux de l'éducation populaire », in Choukri BEN AYED (dir.), <i>L'école démocratique, vers un renoncement politique ?</i> , Paris, Armand Colin, 2010. |
| 2010 | CERQUEUS Damien et GARNIER-LAVALLEY Mikaël (dir.), <i>10 raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire</i> , Ivry-sur-Seine, L'Atelier, 2010, 109 p. |
| 2010 | « Éducation populaire (L) », <i>Les Cahiers de l'éducation populaire</i> , n°2, 2010. |
| 2010 | FLAUD Benoît, <i>Les bibliothèques sont-elle populaires ? bibliothèques et éducation populaire, 1989-2009</i> , Mémoire d'étude diplôme de conservateur des bibliothèques, ENSBIB (Villeurbanne), 2010, 110 p. |
| 2010 | GRELIER Francine, <i>Vers une théorie de l'action associative : la praxis de l'éducation populaire : l'étude de cas de l'animation socioculturelle citoyenne</i> , thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université de Haute-Bretagne (Rennes), 2010, 410 p. |
| 2010 | GUITARD Cécil, « Culture et éducation populaire : les territoires du sens », <i>Territoires</i> , n°413, décembre 2010, p. 39-40. |
| 2010 | <i>Commune et la culture (La) : pour une éducation populaire</i> , Pantin, Association des Amis de la Commune de Paris, 2010, 31 p. |
| 2010 | LEMONNIER Fabienne, HOUSSEAU Bruno, LE GRAND Éric (dir.), « Éducation populaire et éducation pour la santé », <i>La santé de l'homme</i> , n°405, février 2010, p. 13-40. |
| 2010 | LEPAGE Franck, « Pour une éducation populaire », <i>Là-bas si j'y suis</i> , émission animée par Daniel MERMET, France Inter, 16 juin 2010. |
| 2010 | MAUREL Christian, <i>Éducation populaire et puissance d'agir : Les processus culturels de l'émancipation</i> , Paris, L'Harmattan (« Travail du social ») 2010, 176 p. |
| 2010 | RICHEZ Jean-Claude, <i>Cinq contributions autour de l'éducation populaire. Suivies d'une bibliographie sommaire</i> , Paris, INJEP, octobre 2010. |
| 2010-2012 | « L'engrenage. Coopérative d'éducation populaire », http://lengrenage.blogspot.fr/ |
| 2010-2012 | « Le Cercle : espace d'étude et de réflexion sur l'éducation populaire », http://educpop.net/ |
| 2011 | ASSOCIATION DES GERMANISTES DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, <i>Culture ouvrière : mutations d'une réalité complexe en Allemagne du XIX^e au XXI^e siècle</i> , Villeneuve d'Ascq, |

| | |
|-----------|--|
| | Presses universitaires du Septentrion, 2011, 430 p. |
| 2011 | « Éducation populaire : la transmission chevillée au corps », <i>L'Humanité</i> , 23 novembre 2011. |
| 2011 | « Éducation populaire et politique », <i>Résonances. Revue des intervenants de l'action culturelle</i> , n°17, janvier 2011, 68 p. |
| 2011 | « Éducation populaire, hors du cadre scolaire, tout au long de la vie (Une) », <i>L'Humanité</i> , 8 juin 2011. |
| 2011 | FASSEUR Nicolas, <i>Des plaques commémoratives à la phénoménologie de la commémoration. Une approche singulière des histoires de vie collectives en éducation populaire</i> , thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, 2011. |
| 2011 | GARNIER-LAVALLEY Mikaël, <i>Service public</i> , émission animée par Isabelle GIORDANO, France Inter, 11 mai 2011. |
| 2011 | « <i>Grandeurs et faiblesses de l'édition communiste : du drapeau révolutionnaire à l'éducation populaire</i> », <i>L'Humanité</i> , 24 juin 2011. |
| 2011 | LEPAGE Franck, « Franck Lepage - Incultures - L'éducation populaire, monsieur, ils n'en ont pas voulu – 16 mars 2011 »", http://www.youtube.com/watch?v=96-8F7CZ_AU , 24 mars 2011. |
| 2011 | LIMA Léa (dir.), « Éducation populaire et intervention sociale », <i>Agora Débats/jeunesses</i> , n°58, 2011, 130 p. |
| 2011 | MAUREL Christian, « Un immense besoin d'éducation populaire », <i>lemonde.fr</i> , 2 février 2011. (http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/02/un-immense-besoin-d-education-populaire_1473891_3232.html) |
| 2011 | MORVAN Alexia, <i>Pour une éducation populaire politique. À partir d'une recherche-action en Bretagne</i> , thèse de doctorat (sciences de l'éducation), Université Paris 8, 2011. |
| 2011 | « Tourisme et travail, les belles années. <i>Tourisme et travail – De l'éducation populaire au secteur marchand (1945-1985)</i> , de Sylvain Pattieu », 27 juin 2011. |
| 2011-2012 | « 100% Éduc pop – fabrique de lien social », http://educ-pop.org/ |
| 2011-2012 | « Éducation populaire. Coopérative Vent debout », http://www.vent-debout.org/ |
| 2011-2012 | « L'orage. Coopérative d'éducation populaire », http://scoplorage.org/ |
| 2011-2012 | « Réseau éducation populaire », http://www.reseaueducationpopulaire.info/ |
| 2012 | CASSANDRE/HORSCHAMP, LEPAGE Franck, <i>Éducation populaire, une utopie d'avenir</i> , Paris, Cassandre/Hors-champ / Les liens qui libèrent (« Point de mire »), 2012. |
| 2012 | CONTE Charles (dir.), « L'éducation populaire en question(s) », <i>Les Idées en mouvement</i> , n°200, juin-juillet 2012, p. 9-13. |
| 2012 | DUCOMTE Jean-Michel, <i>L'éducation populaire</i> , Toulouse, Privat (« Le comptoir des idées »), annoncé en 2012, 192 p. |
| 2012 | « Éducation populaire », http://www.education-populaire-congres.org/ |
| 2012 | « Éducation populaire et formation », <i>Résonances. Revue des intervenants de l'action culturelle</i> , n°18, janvier 2012, 68 p. |
| 2012 | « Enjeu de l'éducation populaire (L) », « L'éducation populaire a de nouveau son ministère », « Valérie Fourneyron, Ministre de l'éducation populaire, le 19 juin, à |

| | |
|------|---|
| | Paris », « "L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en ont pas voulu !" , « Dix raisons d'aimer l'Éducation populaire », <i>L'Humanité</i> , 6 juillet 2012. |
| 2012 | « Fondons partout des "maisons d'arts et d'éducation populaire" ! », <i>L'Humanité</i> , 27 juin 2012. |
| 2012 | GIRARDIN Annick, MÉNARD Michel, « L'éducation populaire, un enjeu de société », 2 février 2012, http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/020212/leducation-populaire-un-enjeu-de-societe |
| 2012 | LENOIR Hugues, <i>Pour l'éducation populaire</i> , Paris, éd. du Monde Libertaire, 2012, 88 p. |
| 2012 | « M'Pep soutient Mélenchon (Le) », <i>L'Humanité</i> , 24 janvier 2012. |
| 2012 | « On réédite la bonne méthode de 2005: mener une campagne tout en faisant de l'éducation populaire » , <i>L'Humanité</i> , 10 février 2012. |
| 2012 | « Territoires et citoyenneté: quelles nouvelles règles du jeu démocratique et quel rôle pour l'éducation populaire ? », <i>L'Humanité</i> , 21 mai 2012. |
| 2012 | ROBERT André, PEQUERUL Irène, ROPARS Gwendal, BESSE Laurent, BESSERIE Maylis, « La refondation du système éducatif / "L'éducation populaire" », <i>Rue des écoles</i> , émission animée par Louise TOURRET, France Culture, 30 mai 2012. |

2. Archives

- Archives de la Communauté urbaine de Strasbourg. Principales cotes dépouillées : 1251W1-9, 1251W159-160, 1251W184, 1251W380-382 , 1195W288, 1388W42, 1075W26.
- Archives départementale du Val-de-Marne, fonds du Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire (PAJEP). Ces archives ont été utilisées pour accéder aux revues de *Peuple et Culture* (cotes 522J358-262, 511J31, 511J33, 511J35, 556J2).
- Versement à la mission archives du MJS par Denise Barriolade sur l'Offre publique de réflexion (MJS-MAN-1893, 2001-58) ;
- Archives du Syndicat de l'éducation populaire-UNSA, Ivry-sur-Seine (non triées).

3. Entretiens

On a réalisé entre 2005 et 2012 trente-cinq entretiens avec des intervenants des débats contemporains sur l'éducation populaire. Pour chacun d'entre eux on signale la ou les organisations ou opérations au titre desquelles l'enquêté a été interrogé :

- Denis ADAM (syndicat UNSA-SEP)
- † Joël BALAVOINE (MJS)
- Denise BARRIOLADE (MJS, OPR, OCR)
- Jacques BERTIN (*Politis*)
- Bernard BIER (INJEP)
- Gérard BONNEFON (ouvrage *Éducation populaire et humanisme*)
- Michel BOUILLOT (OCR)
- Jean-Michel BOURNEZ (programme d'éducation populaire à Strasbourg)
- Jean BOURRIEAU (OCR, mission éducation populaire de Seine-Saint-Denis)
- Fabienne BRUGEL (compagnie NAJE)
- Luc CARTON (OPR)
- Gérard CONTREMOULIN (syndicat UNSA-SEP)
- Olivier DOUARD (INJEP, OPR)
- Fernand ESTEVES (FFMJC, OPR)
- Nicolas FASSEUR (OPR, Paris 8)
- Éric FAVEY (LDE)
- Jean-Luc GALMICHE (OPR)
- Gilles GARNIER (OPR)
- Mikaël GARNIER-LAVALLEY (CNAJEP, « I love Educ' pop' »)
- Yves GUERRE (Arc-en-Ciel Théâtre)

- Michel HELUWAERT (ouvrage *Pour l'éducation populaire*)
- Didier HUDE (syndicat FSU-EPA)
- Marc LACREUSE (FFMJC, OPR)
- Franck LEPAGE (FFMJC, OPR, OCR, SCOP Le Pavé)
- Jean-Michel LETERRIER (OPR)
- Chantal de LINARÈS (INJEP)
- Michel MARC (AUPF)
- Christian MAUREL (FFMJC, OCR)
- Jean-Marie MIGNON (ouvrage *Une histoire de l'éducation populaire*)
- Alexia MORVAN (OCR, SCOP Le Pavé)
- Denis RAMBAUD (AUPF)
- Jean-Claude RICHEZ (programme d'éducation populaire à Strasbourg, INJEP)
- Nicolas ROMÉAS (*Cassandre/Horschamp*)
- Gilles SERT (OCR)
- Frédéric SKARBECK et Valérie TANQUEREY (OCR)

4. Observations

- « Éducation populaire, avenir d'une utopie », rencontre organisée par Cassandre/Hors-champ, Centre national des arts et métiers (Paris), 21 janvier 2006.
- 1^{er} Printemps des Universités populaires, Théâtre National Populaire (Villeurbanne), 23-25 juin 2006.
- « Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire », journée d'étude organisée par le laboratoire EXPERICE (Paris 8-Paris 13), Université Paris-8 (Saint-Denis), 9 juin 2006.
- « Les nouveaux défis de l'éducation populaire : construire l'autonomie dans une société de l'incertitude », colloque annuel européen de l'AUPF, Bourse du travail de Bobigny, 10-12 novembre 2006.
- 2^e Printemps des Universités populaires, Narbonne et Perpignan, 22-24 juin 2007.
- « Cultures, culture, quels savoirs à partager ? L'originalité d'un projet », rencontre internationale des Universités populaires et de l'éducation des adultes, Romans-sur-Isère, 9-11 novembre 2007.
- « Le militantisme associatif : substitut, complément ou alternative au militantisme politique », journée d'études organisée par le Groupe de recherche sur les militants associatifs, Centre d'histoire sociale du XX^e siècle, 24 mai 2008.
- Nombreuses réunions du Groupe de recherche sur les militants associatifs, 2008-2010 (participation).
- « Comment étudier l'histoire de l'éducation populaire ? », journée d'étude organisée par l'Unité Recherche-Études-Formation de l'INJEP, Marly-le-Roi, 12 septembre 2008 (participation).
- Soutenance de la thèse de Nathalie Noucher-Petrovic, *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?*, MSH Paris-Nord (Saint-Denis), 2 octobre 2008.
- « Maurice Herzog ((27 septembre 1958-8 janvier1966). Un septennat pour l'affirmation d'une politique "Jeunesse et sports" », colloque sous l'égide du Comité d'Histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports, Ministère de la Santé, de la jeunesse, des sports et de la vie associative, 24-25 novembre 2008.
- « On a tous besoin d'éducation populaire », rencontre organisé par le SEP, le SGEN et la LDE,

Bourse du Travail (Paris), 23 janvier 2009.

- « Café de l'éducation populaire », organisé par le SEP-UNSA, Club de la presse de Strasbourg, 6 mai 2009.
- « Toutes semblables, toutes différentes ? Histoire des DDJS, entre politiques nationales et ancrage territorial », séminaire du Comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports, Secrétariat d'État chargé des sports, 13 mai 2009.
- 4^e Printemps des Universités populaires, Bourse du travail de Bobigny, 26-28 juin 2009.
- Plusieurs réunions de coordination de l'Université populaire expérimentale de Paris-8, année universitaire 2009-2010 (participation).
- « 2^e Salon des outils de l'éducation populaire » organisé par le Réseau d'éducation populaire de Seine-Saint-Denis et le Conseil général de la Seine-Saint-Denis, L'Usine (La Plaine Saint-Denis), 10 avril 2010.
- « Les réseaux d'Universités populaires aujourd'hui : tableau et questions », journée d'étude « Les Universités populaires en Île-de-France », Université Paris 8, 11 mai 2010 (participation).
- Tri des archives du Syndicat de l'éducation populaire, siège de l'UNSA-Education (Ivry-sur-Seine), 21 juillet 2010 (participation).
- « L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle », colloque organisé par l'Université Paris-Est Créteil, 16-18 novembre 2011 (participation).
- « Promouvoir une politique de jeunesse et d'éducation populaire : un enjeu citoyen pour demain », débat organisé par le Cercle de l'éducation populaire (lié au SEP-UNSA), Assemblée nationale, 31 janvier 2012.

Bibliographie

Cette bibliographie recense :

1. Les instruments de travail et références méthodologiques, y compris des travaux pris comme modèles mais portant sur de tout autres sujets. On y distingue, de façon évidemment quelque peu arbitraire, les références ancrées dans les sciences sociales en général (1.1) de celles relevant plus précisément de l'analyse du discours (1). Une 3^e sous-rubrique est consacrée aux outils biographiques.
2. Les travaux sur l'histoire et le présent de l'éducation populaire et de l'animation. On a distingué les références générales (2.1), celles portant sur l'action publique *stricto sensu* (2.2), celles traitant d'organisations ou de types d'institutions privées (2.3) et enfin une sélection restreinte de travaux consacrés aux métiers de l'animation (2.4).
3. Les travaux traitant de catégories connexes. Nous regroupons dans chaque sous-rubrique des travaux portant précisément sur des dispositifs éducatifs et des travaux de cadrage sur les organisations ou milieux concernés : les travaux généraux sur le mouvement ouvrier sont ainsi regroupés avec l'éducation ouvrière. Les sous-rubriques sont donc : éducation et école (3.1), éducation ouvrière, mouvement ouvrier, mouvement social (3.2), éducation des adultes et formation professionnelle (3.3) pratiques et politiques culturelles (3.4), « peuple » et catégories sociales (3.5), engagement des intellectuels et idées politiques (3.6). Une très brève rubrique recense les travaux sur les politiques locales, les « quartiers » et l'« insécurité » cités à propos du programme strasbourgeois d'éducation populaire (3.7).

Chaque référence n'apparaît que dans une rubrique. De même, on n'a pas donné les références d'articles ou de chapitres appartenant à un ouvrage déjà cité.

1. Outils de travail, méthodologie

1.1. Sciences sociales

- BOLTANSKI (L.), « L'encombrement et la maîtrise des "biens sans maître" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°1, février 1976, p. 102-109.
- BOLTANSKI (L.), CHIAPPELLO (È.), *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard (« NRF essais »), 1999, 843 p.
- BECKER (H.), *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Trad. par J.-P. Briand et J.-M. Chapoulie. Paris, Métailié. 1985, 247 p. [*Outsiders: studies in the sociology of deviance*, New York, Free Press, 1963]
- BLONDIAUX (L.), SINTOMER (Y.) (dir.), « Démocratie et délibération », *Politix*, n°57, 2002, p. 17-180.
- BOURDIEU (P.), « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°100, décembre 1993, p. 32-36.
- BOURDIEU (P.), « Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 96-97, mars 1993, p. 49-62.
- BOURDIEU (P.), *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Raisons d'agir (« Cours et travaux »), 2004, 141 p.
- BOURDIEU (P.), *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Seuil (« Points Essais »), 2001, 423 p.
- BOURDIEU (P.), « L'opinion publique n'existe pas », p. 222-235, in *Questions de sociologie*. Paris, éd. de Minuit, 1980, 268 p.
- BOURDIEU (P.), *Science de la science et réflexivité*. Paris, Raisons d'agir (« Cours et travaux »), 2001, 237 p.
- BOURDIEU (P.), *Sur l'État*. Paris, Raisons d'agir / Seuil (« Cours et travaux »), 2012, 656 p.
- BOURDIEU (P.) (dir.), *La Misère du monde*. Paris, Seuil, 1993, 947 p.
- CHAMPAGNE (P.), « Le cercle politique. Usages sociaux des sondages et nouvel espace politique », *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, n° 71-72, mars 1988, p. 71-97.
- CHATEAURAYNAUD (F.), *Prospéro, une technologie littéraire pour les sciences humaines*, Paris, CNRS (« CNRS Communication »), 2003, 403 p.
- CHATEIGNER (F.), « Écriture sociologique, satire et littérature ». *Genèses*, n°74, 2009, p. 114-127.
- ÉLIAS (N.), « Le repli des sociologues dans le présent ». Trad. par S. Chauvin. *Genèses*, n° 52, 2003, p. 133-151. [“The Retreat of Sociologists into the Present”, *Theory, Culture and Society*, 4, 2-3, 1987, p. 223-49]
- FRADIN (B.), QUERE (L.) et WIDMER (J.) (dir.), « L'enquête sur les catégories. De Durkheim à Sacks », *Raisons pratiques*, n°5, 1994, 301 p.

- FRANÇOIS (B.), NEVEU (É.) (dir.), *Espaces publics mosaïques : acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains*. Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Res Publica»), 1999, 322 p.
- GUSFIELD (J.R.), *La culture des problèmes publics : l'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique*. Trad. par D. Cefai. Paris, Economica (« Études sociologiques »), 2009, 354 p. [*The culture of public problems: drinking-driving and the symbolic order*, Chicago, University of Chicago Press, 1984]
- HACKING (I.), *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Trad. par B. Jurdant. Paris, La Découverte (« Textes à l'appui. Anthropologie des sciences et techniques »), 2001, 298 p. [*The social construction of what?*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1999]
- HIRSCHMAN Albert O. , *Deux siècles de rhétorique réactionnaire*. Trad. par P. Andler. Paris, Fayard, 1991, 295 p. [*The Rhetoric of Reaction: Perversity: Futility, Jeopardy*, Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University, 1991]
- HUGHES (E. C.), *Le regard sociologique : essais choisis*. Textes rassemblés et présentés par J.-M. Chapoulie. Paris, EHESS, 1996, 344 p.
- LAGROYE (J.) (dir), *La politisation*. Paris, Belin (« Socio-Histoires »), 2003, 564 p.
- LAHIRE (B.), *L'Homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, Nathan (« Essais et recherches »), 1998, 271 p.
- LAHIRE (B.), *L'invention de l'« illettrisme » : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris, La Découverte (« Textes à l'appui »), 1999, 370 p.
- LAHIRE (B.), « Sociologie et analogie », p. 66-93, in *L'Esprit sociologique*. Paris, La Découverte (« Textes à l'appui. Laboratoire des sciences sociales »), 2005, 434 p.
- MANNHEIM (K.), *Le problème des générations*. 2^e éd. Trad. par G. Mauger et N. Perivolaropoulou. Paris, Armand Colin, 2011, 162 p. [« Das Problem der Generationen », 1928]
- MAUSS (M.), DURKHEIM (É.) « De quelques formes de classification (contribution à l'étude des représentations collectives) », p. 13-89, in M. Mauss, *Œuvres*, t. 2, *Représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris, éd. de Minuit, 1974, 739 p. [1903]
- PASSERON (J.-C.), *Le Raisonnement sociologique : un espace non poppérien de l'argumentation*. Nouvelle éd. revue et augmentée. Paris, Albin Michel (« Bibliothèque de l'Évolution de l'humanité »), 2006, 666 p. [1991]
- TOPALOV (C.) (dir.), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, EHESS, 1999, 574 p.
- WEBER (M.), *Le savant et le politique : une nouvelle traduction*. Trad. par C. Colliot-Thélène, Paris, La Découverte (« La Découverte-poche. Sciences humaines et sociales »), 2003, 206 p.

1.2. Analyse du discours

- ANGENOT (M.), *1889 : un état du discours social*. Longueuil (Québec), le Préambule, 1989, 1167 p.
- BARTING (I.), NOAILLY (M.), « Du relationnel au qualificatif : flux et reflux », *L'Information grammaticale*, n°58, juin 1993, p. 27-32.
- BARBET (D.), *Grenelle : histoire politique d'un mot*. Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Res Publica »), 2009, 280 p.
- BÜRGER (M.), *Les manifestes, paroles de combat : de Marx à Breton*. Paris, Delachaux et Niestlé (« Sciences des discours »), 2002, 362 p.
- BÉNÉTON (P.), *Histoire de mots : culture et civilisation*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (« Travaux et recherches de science politique »), 1975, 165 p.
- CHARODEAU (P.), MAINGUENEAU (D.) (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 2002, 661 p.
- CHÂTEAUREYNAUD (F.), DEBAZ (J.), « Prodiges et vertiges de la lexicométrie », <http://socioargu.hypotheses.org/1963>, 23 décembre 2010.
- CHATEIGNER (F.) « Alice Krieg-Planque, La notion de de formule en analyse du discours » (recension), <http://www.liens-socio.org/La-notion-de-formule-en-analyse-du>, 7 mai 2010.
- DÉTRIE (C.), SIBLOT (P.), VERINE (B.) (dir.), *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Paris, Champion, 2001, 413 p.
- DUFOIX (S.), *La dispersion : une histoire des usages du mot diaspora*. Paris, Amsterdam, 2011, 573 p.
- DUPRIEZ (B.), *Gradus : les procédés littéraires*. Paris, Union générale d'éditions (« 10-18 »), 541 p.
- FEBVRE (L.), « *Honneur et patrie* ». Paris, Perrin, 1996, 309 p.
- FEBVRE (L.), *Pour une histoire à part entière*. Paris, SEVPEN, 1962, 867 p.
- FIALA (P.), EBEL (M.), *Langages xénophobes et consensus national en Suisse (1960-1980) : discours institutionnel et langage quotidien ; la médiatisation des conflits*, Université de Neuchâtel, 1983, 432 p.
- FIALA (P.), HONORÉ (J.-P.) (dir.), « Sigles et acronymes en politique », *Mots. Les langages du politique*, n°95, 2011, 172 p.
- GUILHAUMOU (J.), *Discours et événement. L'histoire langagière des concepts*. Besançon, Presses Universitaires de France-Comté (collection « Annales littéraires », série « Linguistique et sémiotique »), 2006, 239 p.
- GUILHAUMOU (J.), MALDIDIÉ (D.), « Coordination et discours : Du pain et X », *Linx*, n°10, 1984, p. 96-117.
- KRIEG-PLANQUE (A.), « La formule "développement durable" : un opérateur de neutralisation de la conflictualité », *Langage & Société*, n°134, décembre 2010, p. 5-29.

- KRIEG-PLANQUE (A.) *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique.* Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté (« Annales littéraires de l'Université de Franche-Comté. Série Linguistique et sémiotique »), 2009.
- KRIEG-PLANQUE (A.), « *Purification ethnique* ». *Une formule et son histoire.* Paris, CNRS éditions (« CNRS Communication »), 2003, 523 p.
- KRIEG-PLANQUE (A.), « L'adjectif "ethnique" entre langue et discours. Ambiguïté relationnelle et sous-détermination énonciative des adjectifs dénominaux », *Revue de Sémantique et de Pragmatique*, n°11, 2002, p. 103-121.
- KRIEG-PLANQUE] (A.) *Émergence et emplois de la formule « purification ethnique » dans la presse française (1980-1994).* Thèse de doctorat (sciences du langage), Université de Paris-Nord - Paris 13, 2000, 3 vol., 840 p.
- LÜSEBRINK(H.-J.), REICHARDT (R.), SCHMITT (E.), *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich (1680-1820).* 20 fascicules parus. Munich, Oldenbourg, 1985-2000.
- MICHEL (J.-B.) *et alii*, « Quantitative analysis of culture using millions of digitized books », *Science*, prépublié en ligne le 16 décembre 2010 [<http://www.sciencemag.org/content/early/2010/12/15/science.1199644>]
- NEVEU (É.) « L'apport de Pierre Bourdieu à l'analyse du discours. D'un cadre théorique à des recherches empiriques », *Mots. Les langages du politique*, n°94, 2010, p. 191-198.
- PERELMAN (C.), OLBRECHTS-TYTECA (L.), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique.* 6^e éd. Bruxelles, éd. de l'Université de Bruxelles, 2008 [1958], 740 p.
- SEMAINE INTERNATIONALE DE SYNTHÈSE, *Civilisation, le mot et l'idée.* Paris, La Renaissance du livre, 1930, 144 p.
- SERIOU (P.), « Langue russe et discours politique soviétique : analyse des nominalisations », *Langages*, n°81, p. 11-41.
- TOPALOV (C.), COUDROY DE LILLE (L.), DEPAULE (J.-C.), MARTIN (B.) (dir.), *L'aventure des mots de la ville.* Paris, Robert Laffont (« Bouquins »), 2010, 1489 p.
- TOURNIER (M.), *Propos d'étymologie sociale.* Lyon, ENS éd. (« Langages »), 2002, 3 vol., 291/307/306 p. [1993-1997]

1.3. Informations biographiques

1.3.1. Dictionnaires

Les informations biographiques sur les auteurs de discours, quand elles ne sont pas tirées des documents publiés eux-mêmes ou des entretiens, proviennent généralement des dictionnaires suivants,

par ordre décroissant d'importance :

MAITRON (J.) puis PENNETIER (C.) (dir.), *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français* puis *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social*, <http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/>.

POUJOL (G.), ROMER (M.), *Dictionnaire des militants. De l'éducation populaire à l'action culturelle. XIX^e-XX^e*, Paris, L'Harmattan, 1996. Ces notices sont progressivement reprises et retravaillées pour le « Maitron » ; on préfère donc ce dernier en cas de doublon.

La série des *Who's Who in France*, en particulier <http://www.whoswho.fr/> et WATTEL (B.) et WATTEL (M.) (dir.), *Qui était qui, XX^e siècle : dictionnaire biographique des Français disparus ayant marqué le XX^e siècle*, 2^e éd., Levallois-Perret, J. Lafitte, 2005 [2001], 1980 p.

Les tranches successives du *Dictionnaire des parlementaires français*, <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/biographies/index.asp>

KINTZ Jean-Pierre (dir.), *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne*. Strasbourg, Fédération des Sociétés d'Histoire et d'Archéologie d'Alsace, 1982-2007.

CAPLAT (C.), *L'inspection générale de l'instruction publique au XX^e siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'académie de Paris, 1914-1939*. Paris, Institut national de la recherche pédagogique/Economica, 1997.

AMALVI (C.) (dir.), *Dictionnaire biographique des historiens français et francophones. De Grégoire de Tours à Georges Duby*. Paris, La Boutique de l'Histoire, 2004.

1.3.2. Autres publications

Par ordre alphabétique d'individus faisant l'objet de la biographie :

Jules ANDRIEU : JANOVER (L.), « Un communard oublié : Jules Andrieu pédagogue », *Économies et sociétés*, avril-mai 1976, p. 979-990.

José BALDIZZONE : PARODI (M.) « In mémoiriam José », 21 avril 2008, <http://larouviere.over-blog.fr/article-22548956.html>

Francine BEST : « Entretien avec Francine Best », *Recherche et Formation*, n°8, octobre 1990, p. 73-84.

François BLOCH-LAINÉ : BLOCH-LAINÉ (F.), *Profession : fonctionnaire : entretiens avec Françoise Carrière*, Paris, Seuil (« Traversée du siècle »), 1976, 253 p. ; *Ce que je crois*, Paris, Grasset, 1995, 277 p.

Albert CHÂTELET : CONDETTE (J.-F.), *Albert Châtelet. La République saisie par l'école (1883-1960)*, Arras, Artois Presses Université (« Histoire »), 2009, 602 p.

Joffre DUMAZEDIER : DUBOIS (V.), GEORGAKAKIS (D.), « Sciences sociales et action culturelle », *Politix*, n°24, décembre 1993, p. 57-77.

Jean GUÉHENNO. *Hommage à Jean Guéhenno*, Paris, Commission Française pour l'UNESCO, 1994, 200 p. ; GUÉRIN (J.-Y.), PAULHAN (J.-K.) et RIOUX (J.-P.) (dir.), *Jean Guéhenno, guerres et paix*,

- Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2009, 226 p.
- Joseph-Alexandre-Victor d'HUPAY : GRANDJONC (J.), « Quelques dates à propos des termes communiste et communisme », *Mots*, n°7, octobre 1983, p. 143-148.
- Paul LENGRAND : LENGRAND (P.), *Le métier de vivre*, Paris, Peuple et culture & Éducation permanente (« Histoires de vies d'acteurs »), 1994.
- Antoine LÉON : notice inédite transmise par M. Pierre Roche.
- Anfos MARTIN : *Bulletin de la Société préhistorique de France*, vol. 45, n°11-12, 1948, p. 351-352.
- Joseph ROVAN : ROVAN (J.), *Mémoires d'un Français qui se souvient d'avoir été allemand*, Paris, éd. du Seuil, 1999, 554 p.
- Édouard SÉGUIN : JEANNE (Y.), « Édouard Séguin, le recours à la méthode », *Reliance*, n°27, 2008, p. 121-126.
- Auguste SENÈZE : « Loge maçonnique du GODF Les Enfants de Gergovie. Les Frères célèbres », http://www.enfants-de-gergovie.fr/pageID_8312876.html

2. Éducation populaire, jeunesse, animation, vie associative

2.1. Généralités

- BANTIGNY (L.), *Le plus bel âge ? Jeunes et jeunesse en France de l'aube des « Trente Glorieuses » à la guerre d'Algérie*. Paris, Fayard, 2007, 498 p.
- BESSE (L.), article « Éducation populaire », in DELPORTE (C.), MOLLIER (J.-Y.), SIRINELLI (J.-F.) (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, Presses universitaires de France (« Quadrige Dicos Poche »), 2010.
- BESSE (L.), « À la Libération, l'éducation populaire mise en plan ? », p. 235-250, in CADILHON(F.), COMBET (M.), FIGEAC-MONTHUS (M.) (dir.), *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*. Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2009.
- BOUCHER-PÉTROVIC (N.), « Les mutations de l'éducation populaire », n°41, 1^{er} trimestre 2007, p. 112-125
- 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 de doctorat (sciences de l'information et de la communication), Université Paris 13, 2008, 2 vol., 959 p.
- BOUCHER-PETROVIC (N.), « La société de l'information appropriée par l'éducation populaire : une tradition en question », *TIC&Société*, vol. 2, n°2, 2008. [<http://ticetsociete.revues.org/528>]
- CHATEIGNER (F.), « "Considéré comme l'initiateur..." La référence à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n°81, mars 2011, p. 27-60.
- CHOSSON (J.-F.), *Les générations du développement rural, 1945-1990*. 2^e éd. Paris, LGDJ, 2003, 247 p. [1990]
- DURIEZ (P.), SCHWARTZ (A.), *Éducation populaire. Bibliographie historique. 1800 à nos jours*. Marly-le-Roi, INJEP, 1998, 65 p.
- GIOLITTO (P.), *Histoire de la jeunesse sous Vichy*. Paris, Perrin, 1991, 698 p.
- GUIGNET (P.), CHANET (J.-F.), PRÉVOTAT (J.) (dir.), « Éducation populaire : initiatives laïques et religieuses au XX^e siècle ». Journées d'études organisées par le PPF Éducation et religion dans la France du Nord et les « Provinces Belges » du XVI^e siècle à nos jours, Université Lille III, 19-20 mars 2009.
- HALLS (W. D.), *Les Jeunes et la politique de Vichy*. Trad. par J. Sénémaud. Paris, Syros alternatives, 1988, 502 p. [*The Youth of Vichy France*, Oxford, Clarendon Press, 1981]
- LABOURIE (R.), *L'Éducation populaire et les mouvements éducatifs de jeunesse dans la Société Française. Tableaux*

- chronologiques synoptiques 1815-1945*. Marly-le-Roi, INEP, 1985, 25 p.
- LEBON (F.), « Des intellectuels sécants ? Enquête sur les auteurs des Cahiers de l'animation (1972-1987) », p. 71-91 in LEBON (F.) et alii (dir.), *Un engagement à l'épreuve de la théorie : Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*. Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2008.
- LÉON (A.), « Les pouvoirs politiques et l'éducation populaire au XIX^e », *Les Cahiers de l'animation*, n° 37, 1982, p. 13-24.
- LÉON (A.) *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris, Nathan (« Éducation »), 1983, 207 p.
- MARTIN (J.-P.) (dir.), « L'espérance contrariée. Éducation populaire et jeunesse à la Libération », *Les Cahiers de l'animation*, n°57-58, 1986, 379 p.
- MIGNON (J.-M.), *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris, La Découverte, (« Alternatives sociales »), 2007, 258 p.
- PRÉMAT (C.), « L'engagement des intellectuels au sein des Universités Populaires », *Tracés*, n° 11, octobre 2006, p. 67-84.
- POUJOL (G.) (dir.), *L'éducation populaire au tournant des années soixante : État, mouvement, sciences sociales*. Marly-le-Roi, INJEP (« Documents de l'INJEP »), 1993, 190 p.
- POUJOL (G.) (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70*. Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2000, 249 p.
- POUJOL (G.) (dir.), *Éléments pour l'histoire de l'éducation populaire : actes des Journées d'études sur l'histoire de l'éducation populaire (INEP, 28-29-30 avril 1975)*. Marly-le-Roi, INEP (« Document de l'INEP. Série études et recherches »), 1976, 148 p.
- POUJOL Geneviève, *L'Éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris, éd. ouvrières, (« Économie et humanisme »), 1981, 225 p.
- RICHEZ (J.-C.), *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*. Paris, INJEP, 2010, 18 p.
[<http://www.injep.fr/Cinq-contributions-autour-de-l>]
- STEELE (T.), *Knowledge is Power ! The Rise and Fall of European Popular Educational Movements, 1848-1939*, Berne, Peter Lang, 2007, 315 p.
- TÉTARD (F.) « Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique ». *Agora Débats/Jeunesses*, n°44, 2^e trimestre 2007, p. 74-88.
- TÉTARD (F.), ADAM (A.) (dir.), *L'éducation populaire aux prises avec « les Temps Modernes » : 1971-1986*. Paris, Syndicat de l'éducation populaire (UNSA-Éducation) / Centre Maurice Aigueperse / Centre d'histoire sociale, 2007, 66 p.
- TÉTARD (F.), BARRIOLADE (D.), BROUSSELLE (V.), EGRET (J.-P.) (dir.), *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*. Paris, La Documentation française. 2010, 330 p.
- TÉTARD (F.), « Jeunesse et éducation populaire. Les années 1944-1962 ». *Pour*, hors série, 1990, p. 31-

- UEBERSCHLAG (G.), MULLER (F.) (dir.), *Éducation populaire : objectif d'hier et d'aujourd'hui*. Lille, Presses universitaires de Lille, 1987, 198 p.
- VINCENT (C.) (dir.), « Éducation populaire 1920-1940 », *Les Cahiers de l'animation*, n°32, 1981, 120 p.

2.2. Action publique

- BOULANGER (M.) (dir.), « Les CTP : des acteurs de l'éducation populaire », *Les Cahiers de l'Animation*, 28, 2^e trimestre 1980, 122 p.
- CHATEIGNER (F.), « Naissance d'une notion centrifuge : à propos des *Rapports sur l'éducation populaire* d'Édouard Petit », *Cahiers de l'éducation populaire* (revue du SEP-UNSA), n°2, 2010.
- COMTE (B.), *Une Utopie combattante : L'École des cadres d'Uriage, 1940-1942*, Paris, Fayard (« Pour une histoire du XX^e siècle »), 1991, 639 p.
- « Diplômes jeunesse et sports (Les) », *Cahiers d'histoire*, n°3, 2008, 144 p.
- FARON (O.), *Les chantiers de jeunesse : avoir vingt ans sous Pétain*. Paris, Grasset, 2011, 373 p.
- HELUWAERT (M.), *Jeunesse et sports. 1936-1986 : du militant au fonctionnaire*. Paris, L'Harmattan, 240 p..
- LASSUS (M.) *Jeunesse et sports : l' invention d'un ministère (1928-1948)*. Thèse de doctorat (histoire), Université Michel de Montaigne-Bordeaux III, 2009, 4 vol., 684 p.
- 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*, Marly-le-Roi, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (« Document de l'INJEP. Collection mémoire »), 1996, 199 p.
- LONCLE (P.), *L'action publique malgré les jeunes : les politiques de jeunesse en France de 1870 à 2000*. Paris, L'Harmattan (« Logiques politiques »), 2003, 337 p.
- « Ministère du Temps libre (Le), 1981-1983 : « la renaissance contrariée » du ministère de la Jeunesse et des Sports ? », *Cahiers d'histoire*, n°2, 2004, 192 p.
- PÉCOUT (C.), *Les Chantiers de la Jeunesse et la revitalisation physique et morale de la jeunesse française, 1940-1944*. Paris, L'Harmattan (« Espaces et temps du sport »), 2007, 268 p.
- « "Préhistoire" du ministère de la Jeunesse et des Sports (La) : l'entre-deux-guerres », *Cahiers d'histoire*, n°1, 2002, 157 p.
- RABUEL (F.), *Éléments d'histoire. Document A : Historique des institutions Jeunesse et sports des origines aux années 1980*. Paris, Ministère de la jeunesse et des Sports, Service de l'inspection générale, 1997, 37 p.
- RABUEL (F.), *Éléments d'histoire. Document B : Une petite histoire des services d'éducation populaire*. Paris, Ministère de la jeunesse et des Sports, Service de l'inspection générale. 1998, 58 p.
- RANGEARD (J.), *La saga des CREPS*. Marly-le-Roi, INJEP. 1996, 230 p.

RICHEZ (J.-C.), « L'INJEP et l'éducation populaire dans toutes leurs histoires », *Vie sociale*, 4^e trimestre 2009, p. 19-45.

2.3. Mouvements et institutions privés

AUGUSTIN (J.-P.), ION (J.), *Des loisirs et des jeunes : cent ans de groupements éducatifs et sportifs*. Paris, éd. ouvrières (« Le social en acte »), 1993, 143 p.

BAUBÉROT (A.), *Invention d'un scoutisme chrétien*. Paris, Les Bergers et les mages, 1996, 218 p.

BESSE (L.), *Les MJC, 1959-1981 : de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Histoire »), 2008, 391 p.

BESSE (L.), « Une "laïcité ouverte" : la laïcité des Maisons des jeunes et de la culture (Libération- milieu des années quatre-vingts) », intervention au colloque « Nouvelles approches de l'histoire de la laïcité au 20^e siècle », Centre d'Histoire Sociale du XX^e siècle et UNSA Éducation, Paris, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 18-19 novembre 2005. (<http://histoire-sociale.univ-paris1.fr/Collo/laicite/BESSE.pdf>)

BLASCHKA (T.), *Mouvement syndical et culture populaire 1944-1988. Le cas de Travail et Culture*. Mémoire de master (« Pratique de l'interdisciplinarité dans les Sciences Sociales »). EHESS-ENS, 2011, 100 p.

BULLIER (É.), *L'Université Pour Tous de l'Université de Bourgogne, un projet éducatif du temps libre*. Thèse de doctorat (sciences de l'éducation). Université de Caen, 1991, 704 p.

CARON (J.), *Le Sillon et la Démocratie chrétienne*. Paris, Plon, 1966, 799 p.

CHOLVY (G.), *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France XIX^e-XX^e siècle*, Paris, Cerf (« Histoire »), 1999, 419 p.

CHOSSON (J.-F.) (dir.), *Peuple et Culture 1945-1995*. Paris, Peuple et Culture, 1995, 103 p.

DESSERTINE (D.), DURAND (R.), ELOY (J.) et al. (dir.), *Les centres sociaux, 1880-1980 : une résolution locale de la question sociale ?* Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2004, 283 p.

DOWNS (L.L.), *Histoire des colonies de vacances : de 1880 à nos jours*. Paris, Perrin, 2009, 433 p.

DURAND (R.), *Histoire des centres sociaux : du voisinage à la citoyenneté*. 2^e éd. Paris, La Découverte (« Alternatives sociales »), 2006, 264 p.

FUCHS (J.), *Toujours prêts ! : scoutismes et mouvements de jeunesse en Alsace : 1918-1970*. Strasbourg, la Nuée bleue, 2007, 426 p.

GUÉRIN (C.), *L'utopie Scouts de France: histoire d'une identité collective, catholique et sociale, 1920-1995*. Paris, Fayard (« Pour une histoire du XX^e siècle »), 1994, 583 p.

HELLER-GOLDENBERG (L.), *Histoire des Auberges de jeunesse en France des origines à la Libération (1929-1945)*, Nice, Centre de la Méditerranée moderne et contemporaine, 1986, 2 vol., 1166 p.

- LANEYRIE (P.), *Les scouts de France : l'évolution du mouvement des origines aux années quatre-vingt*, Paris, Cerf (« Histoire »), 1985, 456 p.
- LEBON (F.), *La socialisation des enfants par les loisirs : Du patronage au centre de loisirs*. Thèse de doctorat (sociologie). Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2004, 500 p.
- LEBON (F.), *Une politique de l'enfance : du patronage au centre de loisirs*, Paris, L'Harmattan (« Logiques sociales »), 2005, 265 p.
- LELORRAIN (A.-M.), SYLVESTRE (J.-P.), ANDRÉ (T.), *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole : histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*. Dijon : Éducagri /CRDP de Bourgogne (« Transversales »), 2007, 103 p.
- LOBRY (J.), ALUNNI (D.), *Culture ouvrière, éducation permanente et formation professionnelle ou L'histoire méconnue du Centre de culture ouvrière*. Paris, L'Harmattan (« Le Travail du social »), 2008, 397 p.
- LUC (J.-N.), *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997, 511 p.
- MARTIN (J.-P.), *La Ligue de l'enseignement des origines à 1914*, thèse de doctorat d'histoire, Paris, Institut d'Études Politiques, 1992, 2 vol., 865 p.
- MARTIN (J.-P.), « La Ligue de l'enseignement : les avatars du modèle associatif laïque », in Cohen M. (dir.), *Associations laïques et confessionnelles. Identités et valeurs*, Paris : L'Harmattan, 2006, p. 21-33.
- MERCIER (L.), *Les universités populaires, 1899-1914 : éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*. Paris, éd. ouvrières (« Mouvement social »), 1986, 188 p.
- MAYEUR (J.-M.) (dir.), *Le sillon de Marc Sangnier et la démocratie sociale*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006, 210 p.
- PATTIEU (S.), *Tourisme et travail : de l'éducation populaire au secteur marchand, 1945-1985*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (« Sciences Po. Histoire »), 2009, 385 p.
- SÉVILLA (N.), *La Ligue de l'enseignement-Confédération générale des œuvres laïques 1919-1939*. Thèse de doctorat (histoire). Institut d'Études Politiques (Paris), 2004, 2 vol., 836 p.
- SÉVILLA (N.), « Mutation démocratique à la Ligue (1925-1940) », *Agora Débats/Jeunesse*, n°40, 2^e trimestre 2006, p. 10-21.
- SOURICE (G.), POTOIRE (M.), RIVOIRE (S.), *Archives des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire : guide des sources. Version corrigée au 15 mai 2012*. Pôle des archives de jeunesse et d'éducation populaire / Archives départementales du Val-de-Marne, 2012, 631 p. [http://archives.cg94.fr/files/imce-images/guide%20des%20sources_def_15_mai_2012.pdf]
- TÉTARD (F.), LEFEUVRE (C.). *Culture et Liberté, une naissance turbulente*. Paris, Culture et Liberté. 1998, 230 p.
- TROGER (V.), « De l'éducation populaire à la formation professionnelle, l'action de "peuple et

culture" », *Sociétés contemporaines*, n°35, 1999, p. 19-42.

TROGER (V.), « Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue », *Travail et Emploi*, n°86, avril 2001, p. 9-25.

« Universités populaires (Les) », *Saisons d'Alsace*, n° 112, 1991, 207 p.

2.4. Métier d'animateur, travail associatif

AUGUSTIN (J.-P.), GILLET (J.-C.), *L'animation professionnelle : histoire, acteurs, enjeux*. Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2000, 188 p.

GILLET (J.-C.), *Animation et animateurs : le sens de l'action*. Paris, L'Harmattan (« Technologie de l'action sociale »), 1995, 326 p.

HÉLY (M.), *Les métamorphoses du monde associatif*, Paris, PUF (« Le lien social »), 2009, 306 p.

ION (J.), RAVON (B.), *Les travailleurs sociaux*, 7^e éd. Paris, La Découverte (« Repères »), 2010, 122 p. [1984]

LEBON (F.), *Les animateurs socio-culturels*, Paris, La Découverte (« Repères »), 2010, 122 p.

LEBON (F.), LESCURE (E. de), « Des "nouvelles professions" entre précarité et flexibilité : animateurs socioculturels et formateurs d'adultes (1982-2002) », *Regards sociologiques*, n°32, 2006, p. 83-95.

MIGNON (J.-M.), *Le métier d'animateur*. Nouvelle éd. Paris, La Découverte (« Les métiers du social »), 2005, 174 p. [1999]

MUEL-DREYFUS (F.), *Le Métier d'éducateur : les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, Paris, Minuit (« Le sens commun »), 1983, 269 p.

POUJOL (G.), *Le Métier d'animateur : entre la tâche professionnelle et l'action militante, l'animation et les animateurs d'aujourd'hui*. Toulouse, Privat (« Agir »), 1978, 216 p.

POUJOL (G.), *Profession : animateur*. Toulouse, Privat (« Pratiques sociales »), 1989, 223 p.

SIMONET (M.) « Penser le bénévolat comme travail pour repenser la sociologie du travail », *Revue de l'IREC*, n°44, 1, 2004, p. 141-155.

SIMONET (M.), *Le travail bénévole. Engagement citoyen ou travail gratuit ?* Paris, La Dispute (« Travail et salariat »), 2010, 219 p.

VERDÈS-LEROUX (J.), *Le travail social*, Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1978, 259 p.

3. Domaines connexes

3.1. Éducation : généralités, École

- AUDUREAU (J.-P), « Langage et éducation » in HOUSSAYE (J.) (dir.), *Éducation et philosophie : approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999, p. 63-92.
- BACZKO (B.) (éd.), *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2ème éd., 2000 [1982], 526 p.
- BARREAU (J.-M.), « Instruire le peuple, c'est trahir le peuple. L'idée d'éducation populaire chez les conservateurs de l'entre-deux-guerres, de 1914 à 1944 », *Raison présente*, n°128, 1998, p. 115-126.
- BARREAU (J.-M.), *Vichy l'école contre la république. Théoriciens et théories scolaires de la « Révolution nationale »*, Flammarion, 2001, 334 p.
- BAUDELLOT (C.), ESTABLET (R.) *Le niveau monte : réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, éd. du Seuil (« L'épreuve des faits »), 1989, 197 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1964, 179 p.
- BOURDIEU (P.), *La Noblesse d'État : Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1989, 576 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1970, 279 p.
- BOURDIN (P.), « Instruire le peuple enfant. Autour de Jacques-Antoine Dulaure et du second Directoire », p. 81-98 in ÉQUIPE « 18^E ET RÉVOLUTION », *Dictionnaire des usages socio-politiques (1770-1815)*, vol. 6, « Notions pratiques », Paris, Klincksieck, 1999.
- BRIAND (J.-P.), CHAPOULIE (J.-M.), *Les Collèges du peuple. L'enseignement primaire supérieur et le développement de la scolarisation prolongée sous la III^e République*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique, 1992, 544 p.
- BRULIARD (L.), SCHLEMINGER (G.), *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, Paris, L'Harmattan (« Savoir et formation »), 2008, 293 p.
- CHAPOULIE (J.-M.) *L'École d'État conquiert la France : deux siècles de politique scolaire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Histoire »), 2010, 614 p.
- COLETTE (S.), « Entre l'Instruction publique et l'Éducation nationale : Analyse politique d'une évolution sémantique », *Penser l'éducation*, n°10, novembre 2001, p. 29-46.
- CRAPEZ (K.), « Expertise et engagement politique : L'exemple du plan Langevin-Wallon », *Cahiers*

- Politiques*, mai 2001, p. 45-72.
- CURREN (R.) (dir.), *A Companion to the philosophy of education*. Oxford, Blackwell, 2003, 638 p.
- DECAUNES (L.), CAVALIER (M.-L.), *Réformes et projets de réforme de l'enseignement français de la Révolution à nos jours (1789-1960)*, Paris, Institut pédagogique national, 1962, 419 p.
- DELSAUT (Y.), *La place du maître*, Paris, L'Harmattan (« Bibliothèque de l'éducation »), 1992, 175 p.
- DUBET (F.), « Que reste-t-il du plan Langevin-Wallon », p. 111-127, in *Le Rapport Langevin Wallon*, Paris, Mille et une nuits, 2003.
- DURKHEIM (É.), *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF (« Quadrige »), 1990, 403 p. [1938]
- FURET (F.) et OZOUF (J.) (dir.), *Lire et écrire : l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 vol., Paris, Minuit (« Le sens commun »), 1977, 2 vol., 390-370 p.
- GLASMAN (D.), *L'accompagnement scolaire : Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses universitaires de France (« Éducation et formation. L'Éducateur »), 2001, 317 p.
- GUTTIÈREZ (L.), KOUNELIS (C.) (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement : actes du séminaire tenu à l'ESPCI ParisTech du 15 janvier au 14 mai 2009*, Grenoble, PUG (« Enseignement et réformes »), 2010, 168 p.
- JACQUET-FRANCILLON (F.), *Naissances de l'école du peuple, 1815-1870*, Paris, éd. de l'Atelier (« Patrimoine »), 1995, 319 p.
- JACQUET-FRANCILLON (F.), KAMBOUCHNER (D.) (dir.), *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*, Paris, Presses universitaires de France, 2005, 512 p.
- JULIA (D.), *Les Trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin (« Fondateurs de l'éducation »), 1984, 394 p.
- JULIA (D.), « Une réforme impossible. Le changement des cursus dans la France du 18^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°47-48, p. 53-76, 1983.
- LELORRAIN (A.-M.), SYLVESTRE (J.-P.) et ANDRÉ (T.). *L'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole: histoire, représentations et pratiques, 1965-2005*. Dijon, Educagri / CRDP de Bourgogne. 2007, 103 p.
- LELIÈVRE (C.), « Le plan Langevin-Wallon, mythe ou réalité », *Cahiers d'histoire Audois*, n°13, mai-juin 1997, p. 39-48.
- LELIÈVRE (C.), « Le plan Langevin-Wallon et son actualité », p. 271-276 in François CADILHON, Michel COMBET et FIGEAC-MONTHUS (M.) (dir.), *Construire l'éducation : de l'Ancien Régime à nos jours*. Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, 2009, PAGES.
- LESCOT-GAY (J.-L.). *Sport et éducation sous Vichy : 1940-1944*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1991, 253 p.
- MAUREL (C.), *Histoire de l'UNESCO: les trente premières années, 1945-1974*, Paris, L'Harmattan, 2010,

311 p.

- MAYEUR (F.), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III, De la Révolution à l'École républicaine. 1789-1930*, Paris, Perrin (« Tempus »), 2004, 777 p. [1981]
- MOLE (F.), *L'école laïque pour une République sociale. Controverses pédagogiques et politiques (1900-1914)*, Rennes/Lyon, Presses universitaires de Rennes/Institut national de la recherche pédagogique, 2010.
- MÜLLER (P.-E.), « De l'instruction publique à l'éducation nationale », *Mots*, décembre 1999, N°61, p. 149-156.
- MURRACIOLE (J.-F.), *Les enfants de la défaite : la Résistance, l'éducation et la culture*. Paris, Presses de Sciences Po, 1998, 371 p.
- PASSERON (J.-C.), « Pédagogie et pouvoir », p. 677-679 in *Encyclopaedia Universalis*. Paris, 1974.
- PAXTON R., *L'armée de Vichy. Le corps des officiers français, 1940-1944*, Paris, Tallandier, 2004 [Princeton UP, 1966], chap. VI (« des officiers devenus maîtres d'école »), p. 207-237.
- PROST (A.), *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*, Paris, Perrin (« Tempus »), 2004 [1981], 807 p.
- PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin (« U »), 1968, 525 p.
- PROST (A.), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Nouvelle éd. Paris, Le Seuil, 1997 [1992].
- PROST (A.), *Regards historiques sur l'éducation en France*, Paris, Belin (« Histoire de l'éducation »), 2007, 271 p.
- ROBERT (A.D.), *L'École en France de 1945 à nos jours*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble (« Enseignement et réformes »), 2010, 312 p.
- SCHEFFLER (I.), *Le langage de l'éducation*, trad. Michel Le Du, Klincksieck (« Philosophie de l'éducation »), 2003, 146 p. [*The Language of Education*, Springfield, C.C. Thomas, 1960]
- SUAUD (C.), *La Vocation : conversion et reconversion des prêtres ruraux*, Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1978, 280 p.

3.2. Éducation ouvrière (partis, syndicats...) et mouvement social

- ANDRIEU (C.), LE BÉGUEC (G.), TARTAKOWSKY (D.) (dir.), *Associations et champ politique : la loi de 1901 à l'épreuve du siècle*. Paris, Publications de la Sorbonne (« Histoire de la France aux XIX^e et XX^e siècles »), 2001, 723 p.
- BRUCY (G.), LAOT (F.), LESCURE (É. de) (dir.), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses. De la fin du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan (« Histoire et mémoire de la formation »), 2009, 150 p.

- COLLOVALD (A.) (dir.), *L'humanitaire ou le management des dévouements*. Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Res Publica »), 2002, 233 p.
- CRUZEL (É.), « "Passer à l'Attac". Éléments pour l'analyse d'un engagement altermondialiste », *Politix*, n°64, 2004, p. 135-163.
- DAVID (M.) (dir.), *L'individuel et le collectif dans la formation des travailleurs*, Paris, Economica, 1976-1977, 2 vol., 433 p./376 p.
- DURIEZ (B.), FOUILLOUX (É.), PELLETIER (D.), VIET-DEPAULE (N.) (dir.), *Les catholiques dans la République. 1905-2005*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 2005, 365 p.
- ÉTHUIN (N.), SIBLOT (Y.), YON (K.) (dir.), « Les mutations de l'éducation syndicale : de l'établissement des frontières aux mises en dispositif », *Le Mouvement social*, n°235, 2011.
- FILLIEULE (O.), MATHIEU (L.), PÉCHU (C.) (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*. Paris, Presses de Science Po (« Références / Sociétés en mouvement »), 2009, 656 p.
- GEAY (B.), WILLEMEZ (L.) (dir.), *Pour une gauche de gauche*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Savoir-Agir »), 2008, 316 p.
- GIRAULT (J.), « L'histoire du syndicalisme chez les instituteurs jusqu'à la Seconde guerre mondiale. Essai de bilan », *Histoire de l'Éducation*, n°5, 1979, p. 1-17.
- LEFEBVRE (R.), SAWICKI (F.), *La société des socialistes : le PS aujourd'hui*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Savoir-Agir »), 2006, 255 p.
- MASCLET (O.), *La Gauche et les cités : Enquête sur un rendez-vous manqué*, Paris, La Dispute, 2003.
- MATHIEU (L.), *L'espace des mouvements sociaux*. Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Sociopo »), 2012, 285 p.
- NEVEU (É.), *Sociologie des mouvements sociaux*, 4^e éd., Paris, La Découverte (« Repères »), 2005, 128 p.
- PALAZZESCHI (Y.) (dir.), « La formation syndicale », *Éducation permanente*, n° 154, 2003.
- PUDAL (B.), « La beauté de la mort communiste », *Revue française de science politique*, 52^e année, n°5-6, 2002, p. 545-559.
- PUDAL (B.), *Prendre parti : pour une sociologie historique du PCF*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1989, 327 p.
- PUDAL (B.), *Un monde défait. Les communistes français de 1956 à nos jours*, Éditions du Croquant (« Savoir-Agir »), 2009, 215 p.
- PELLETIER (D.), SCHLEGEL (J.-L.) (dir.), *À la gauche du Christ : les chrétiens de gauche en France de 1945 à nos jours*, Paris, éd. du Seuil, 2012, 614 p.
- PENNETIER (C.), PUDAL (B.), *Autobiographies, autocritiques, aveux dans le monde communiste*, Belin (« Socio-histoires »), 2002, 368 p.
- RICHOU (F.) , « Apprendre à combattre : l'engagement dans la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (1927-

- 1987) », *Le Mouvement Social*, n° 168, juillet-septembre 1994, p. 51-82.
- RICHOUE (F.), *La Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC). Genèse d'une jeunesse militante*, Paris, L'Harmattan, 1997.
- SAVOYE A. (2004) (dir.), en collaboration avec Ohayon A. et Ottavi D., *L'Éducation nouvelle. Histoire, présence, devenir*, Berne, Peter Lang, 330 p.
- SAWICKI (F.), *Les réseaux du Parti socialiste : sociologie d'un milieu partisan*, Paris, Belin (« Socio-histoires »), 1997, 335 p.
- SCHÖTTLER (P.), *Naissance des bourses du travail : un appareil idéologique d'État à la fin du XIX^e siècle*, trad. par Jean-Pierre Lefebvre et l'auteur, Paris, Presses universitaires de France (« Pratiques théoriques »), 1985, 294 p. [1978]
- SIBLOT (Y.), « Ouvriérisme et posture scolaire au PCF. La constitution des écoles élémentaires (1925-1936) », *Politix*, n° 58, 2002, p. 167-188.
- TARTAKOWSKY (D.), TÉTARD (F.), *Syndicats et associations : concurrence ou complémentarité ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Histoire »), 2006, 490 p.
- WINTREBERT (R.), *ATTAC, la politique autrement ? Enquête sur l'histoire et la crise d'une organisation militante*, Paris, La Découverte (« Textes à l'appui », série « Politique et sociétés »), 2007, 310 p.

3.3. Éducation des adultes, formation professionnelle continue

- BRUCY (G.), CAILLAUD (P.), QUENSON (E.), TANGUY (L.), *Former pour réformer : retour sur la formation permanente (1945-2004)*, Paris, La Découverte, 2007 ;
- DUBAR (C.), *La formation professionnelle continue*. 5^e éd. Paris, La Découverte (« Repères »), 2004, 122 p. [1985]
- DUBAR (C.), GADÉA (C.) (dir.), *La promotion sociale en France*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion (« Sociologie »), 1999.
- FORQUIN (J.-C.), *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan (« Histoire et mémoire de la formation »), 2002.
- FORQUIN (J.-C.). « L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960 », *Savoirs*, n°6, III-2004, p.9-44
- FRITSCH (F.), *Le discours de l'éducation des adultes, un processus idéologique*, thèse de sociologie, Paris 7, 1979. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1979/fritsch_p#p=0&a=top]
- FRITSCH (P.), *L'Éducation des adultes*. Paris, Mouton (« Cahiers du Centre de sociologie européenne »), 1971, 176 p.
- FRITSCH (P.), « Genèse problématique d'une politique publique : la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente », p. 279-289 in France AUBERT' (dir.), *Variations sociologiques en*

- hommage à Pierre Ansart*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- LAOT (F. F.), *40 ans de recherche en formation d'adultes*, L'Harmattan (« Histoire et mémoire de la formation »), 2002, 158 p.
- LAOT (F. F.), « Éducation permanente, trois éclairages sur l'histoire d'une idée », *Actualité de la formation permanente*, 180, septembre-octobre 2002, p. 117-122.
- LAOT (F. F.), « Focusing on the Idea of Permanent Education in France in the 1960's and its Progressive Decline », p. 121-140 in KRAUS (K.), HEIKKINEN (A.), *Reworking Vocational Education: Policies, Practices and Concepts*, Berne, Peter Lang, 2009.
- LAOT (F. F.), *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le Complexe de Nancy*, L'Harmattan (« Savoir et formation »), 1999, 416 p.
- LAOT (F. F.) (dir.), *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*. Paris, L'Harmattan (« Histoire et mémoire de la formation »), 2010, 213 p.
- LAOT (F. F.), LESCURE (E. de) (2006), « Autour des mots : Formateurs d'adultes. Entre fonction et métier », *Recherche et formation*, n° 53, p. 79-93.
- LAOT (F. F.), LESCURE (E. de) (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, 137 p.
- LESCURE (E. de) (dir.), « L'essor de la formation continue », *Regards sociologiques*, n°41-42, 2011, p. 7-176.
- LESCURE (E. de) (dir.), *La construction du système français de formation professionnelle continue. Retour sur l'accord du 9 juillet 1970 et la loi du 16 juillet 1971*. Paris, L'Harmattan (« Histoire et mémoire de la formation »), 2004, 214 p.
- LESCURE (E. de) , « Les "métiers de la formation" : sociologie d'une rhétorique professionnelle », in BRÉMAUD (L.), GUILLAUMIN (C.) (dir.), 2010, *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Des sociétés »), 2010, p. 119-132.
- LESCURE (E. de), FRÉTIGNÉ C. (dir.), *Les métiers de la formation : approches sociologiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Des sociétés »), 2010.
- MONTLIBERT (C. de), *L'institutionnalisation de la formation permanente*. Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg (« Publications de la Maison des sciences de l'homme de Strasbourg »), 1991, 182 p.
- PALAZZESCHI (Y.), *Introduction à une sociologie de la formation : Anthologie de textes français. 1944-1994*. Paris, L'Harmattan (« Éducation et formation »), 1998, 2 vol., 267+548 p.
- TERROT (N.), *Histoire de l'éducation des adultes en France : La part de l'éducation des adulte dans la formation des travailleurs : 1789-1971*, Nouvelle éd., Paris, L'Harmattan, (« Savoir et formation »), 1997.

3.4. Culture, arts, politiques culturelles

- BENSAUDE-VINCENT (B.), « L'astronomie populaire, priorité philosophique et projet politique », *Revue de synthèse*, vol. 112, n°1, p. 49-59.
- BENSAUDE-VINCENT (B.), RASMUSSEN (A.) (dir.), *La science populaire dans la presse et l'édition : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, CNRS (« CNRS Histoire. Histoire contemporaine »), 1997, 299 p.
- BOURDIEU (P.), *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1979, 670 p.
- BOURDIEU (P.), *Les Règles de l'art : genèse et structure du champ littéraire*. Nouvelle éd. Paris, Seuil (« Points »). 1998, 567 p. [1992]
- BOURDIEU (P.) (dir.), *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1965, 363 p.
- CHAMPY (R.), *Une économie des biens symboliques : étude des usages sociaux des biens culturels échangés à l'Université populaire d'Avignon*, mémoire de master 2 en sciences sociales, École normale supérieure-École des hautes études en sciences sociales, Paris, 2008, 113 p.
- CHATEIGNER (F.), *Une société littéraire : sociologie d'un atelier d'écriture*. Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Champ social »), 2008, 222 p.
- DUBOIS (V.), *La culture comme catégorie d'intervention publique. Genèses et mises en forme d'une politique*. Thèse de doctorat (science politique). Université Lumière-Lyon II, 1994, 765 p.
- DUBOIS (V.), *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Paris, Belin (« Socio-histoire »), 1999, 381 p.
- DUBOIS (V.), avec BASTIEN (C.), FREYERMUTH (A.), MATZ (K.), *Le politique, l'artiste et le gestionnaire : (re)configurations locales et (dé)politisation de la culture*. Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Champ social »), 2012, 274 p.
- DUBOIS (V.), avec POIRRIER (P.), *Politiques locales et enjeux culturels : les clochers d'une querelle, XIX^e-XX^e siècles*. Paris, La Documentation française (« Travaux et documents – Comité d'histoire du Ministère de la Culture »), 1998, 456 p.
- FABIANI (J-L), *L'Éducation populaire et le théâtre : le public d'Avignon en action*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble (« Art, culture, publics »), 2008, 192 p.
- FLEURY (L.), *Le TNP de Vilar : une expérience de démocratisation de la culture*. Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Res Publica »), 2006, 278 p.
- GAUDEZ (F.) (dir.), *Les arts moyens aujourd'hui : actes du colloque international d'Albi, 30-31 mars, 1^{er} avril 2006*. Paris, L'Harmattan (« Logiques sociales / Sociologie des arts »), 2008, 2 vol., 350 / 324 p.
- GENTIL (G), POIRRIER (P.) (éd.), *La politique culturelle en débat : anthologie 1955-2005*, Paris, La

- Documentation française (« Travaux et documents – Comité d'histoire du ministère de la Culture »), 2006, 211 p.
- GRIGNON (C.), PASSERON (J.-C.), *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris, Gallimard/Seuil (« Hautes études »), 1989, 260 p.
- HAMIDI-KIM (B.), *Les cités du « théâtre politique » en France de 1989 à 2007 : archéologie et avatars d'une notion idéologique, esthétique et institutionnelle*. Thèse de doctorat (lettres et arts). Université Lyon 2-Lumière, 2007, 2 vol., 866 p.
- HEINICH (N.), *Du peintre à l'artiste. Artisans et artistes à l'âge classique*. Paris, éd. de Minuit (« Paradoxe »), 1993, 302 p.
- LOYER (E.), *Le théâtre citoyen de Jean Vilar : une utopie d'après-guerre*. Paris, Presses universitaires de France, 1997, 253 p.
- MERVANT-ROUX (M.-M.) (dir.), *Du théâtre amateur : approche historique et anthropologique*. Paris, CNRS éditions (« Arts du spectacle »), 2004, 380 p.
- MOULINIER (P.), « Sur les fondements d'une politique. Retour sur le débat culturel/socioculturel », p. 175-188 in F. LEBON et alii (dir.), *Un engagement à l'épreuve de la théorie : Itinéraires et travaux de Geneviève Poujol*, Paris, L'Harmattan (« Débats Jeunesses »), 2008.
- NEVEUX (O.), *Théâtres en lutte : le théâtre militant en France des années 1960 à aujourd'hui*. Paris, La Découverte, 2007, 321 p.
- NOIRIEL (G.), *Histoire, théâtre et politique*. Marseille, Agone (« Contre-feux »), 2009, 190 p.
- ORY (P.), *La belle illusion. Culture et politique sous le Front populaire*. Paris, Plon (« Civilisations et mentalités »), 1994, 1033 p.
- POIRRIER (P.), *Bibliographie de l'histoire des politiques culturelles : France, XIX^e-XX^e siècles*. Paris, La Documentation française (« Travaux et documents – Comité d'histoire du Ministère de la Culture »), 1999, 221 p.
- POIRRIER (P.), *L'État et la culture en France au XX^e siècle*. Paris, Librairie générale française (« Le Livre de poche »), 2000, 250 p.
- POIRRIER (P.) (dir.), *Les politiques culturelles en France*. Paris, La Documentation française (« Retour aux textes »), 2002, 637 p.
- POLIAK (C.), *Aux frontières du champ littéraire : sociologie des écrivains amateurs*. Paris, Economica (« Études sociologiques »), 2006, 305 p.
- POUJOL (G.), *Action culturelle/Action socio-culturelle, recherches*. Marly-le-Roi, INEP (« Documents de l'INEP »), 1983, 51 p.
- RITAINÉ (É.), *Les Stratèges de la culture*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1983, 189 p.

URFALINO (P.), *L'invention de la politique culturelle*. Nouvelle éd. Paris, Hachette (« Pluriel »), 2004, 427 p.
[1996]

WARESQUIEL (E. de) (dir.), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*. Paris, Larousse /CNRS éditions, 2001, 657 p.

3.5. Peuple, classes populaires, catégories sociales

BEAUD (S.), PIALOUX (M.), *Retour sur la condition ouvrière, Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris, Fayard, 1999, 468 p.

BOLTANSKI (L.), *Les cadres : la formation d'un groupe social*. Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1982, 523 p.

BOURDIEU (P.), « La sociologie de la culture populaire », p. 117-120 in CRESAS, *Le Handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF (« Science de l'éducation »), 1975.

BOURDIEU (P.) « Vous avez dit "populaire" ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°46, 1983, p. 98-105.

BUTON (F.), *L'administration des faveurs : l'État, les sourds et les aveugles, 1879-1885*. Rennes, Presses universitaires de Rennes (« Histoire »), 2009, 333 p.

CERTEAU (M. de), JULIA (D.), REVEL (J.), « La beauté du mort », p. 45-72 in *La Culture au pluriel*, Paris, éd. du Seuil, 1993. [1974]

CHARLE (C.), *Histoire sociale de la France au XIX^e*. Paris, Seuil (« Points Histoire »), 1991, 392 p.

CHARTIER (R.), « Des "secrétaires" pour le peuple ? Les modèle épistolaires de l'Ancien Régime entre littérature de cours et livres de colportage », p. 159-208, in R. Chartier (dir.), *La Correspondance. Les usages de la lettre au XIX^e siècle*. Paris, Fayard, 1991.

COHEN (D.) *La nature du peuple : les formes de l'imaginaire social (XVIII^e-XXI^e siècles)*. Seyssel, Champ Vallon (« La Chose publique »), 2010, 441 p.

COLLOVALD (A.), *Le « Populisme du FN », un dangereux contresens*. Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Savoir-Agir »), 2004, 253 p.

COLLOVALD (A.), SAWICKI (F.) (dir.), « Le politique et le populaire », *Politix*, n°13 et 14, 1^{er} et 2^e trimestre 1991.

DESROSIÈRES (A.), THÉVENOT (I.), *Les catégories socio-professionnelles*. 5^e éd. Paris, La Découverte (« Repères »), 2002, 121 p. [1988]

EBERSOLD (S.), *L'invention du handicap : la normalisation de l'infirme*. 2^e éd. Paris, CTNERHI, 1997, 300 p.

FRITZ (G.), *L'idée de peuple en France du XVII^e au XIX^e siècle*. Strasbourg, Presses de l'Université de Strasbourg, 1988, 226 p.

- MANDROU (R.), *De la culture populaire aux XVII^e et XVIII^e siècles : la Bibliothèque bleue de Troyes*. 2^e éd. Paris, 1975, 262 p. [1964]
- NOIRIEL (G.), *Les ouvriers dans la société française : XIX^e-XX^e siècles*. Paris, Le Seuil (« Points Histoire », 1986, 317 p.
- PESSIN (A.), *Le Mythe du peuple et la société française du XIX^e siècle*. Paris, PUF (« Sociologie d'aujourd'hui »), 1992, 280 p.
- « Populismes », *Critique*, n°776-777, janvier-février 2012, 191 p.
- « Représentations du peuple », *Les Cahiers de Fontenay*, n°24-25, décembre 1981, 109 p.
- ROBERT (J.-L.), TARTAKOWSKY (D.) (dir.), « Le peuple en tous ses états », *Sociétés et Représentations*, n°8, décembre 1999, 378 p.

3.6. Intellectuels, histoire des idées politiques

- AUDIER (S.), *La pensée solidariste. Aux sources du modèle social républicain*. Paris, Presses Universitaires de France (« Le liens social »), 2010, 340 p.
- BLAIS (M.-C.), *La solidarité : Histoire d'une idée*. Paris, Gallimard (« Bibliothèque des idées »), 2007, 347 p..
- BOLTANSKI (L.), *Rendre la réalité inacceptable : à propos de « La production de l'idéologie dominante »*. Paris, Démopolis, 2008, 187 p.
- BOURDIEU (P.), *Homo Academicus*. Nouvelle éd. Paris : éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1992, 317 p. [1984]
- BOURDIEU (P.), BOLTANSKI (L.), *La production de l'idéologie dominante*. Nouvelle éd. Paris, Démopolis/Raisons d'agir, 2008, 157 p. [*Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 2, n°2-3, juin 1976, p. 3-73]
- CHARLE (C.), *Naissance des « intellectuels » : 1880-1900*. Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1990, 271 p.
- CHARTIER (R.), « Espace social et imaginaire social : les intellectuels frustrés au XVII^e siècle ». *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 37, n° 2, 1982, p. 389-400.
- FABIANI (J.-L.), *Les philosophes de la République*. Paris, éd. de Minuit (« Le sens commun »), 1988, 177 p.
- FABIANI (J.-L.), *Qu'est-ce qu'un philosophe français ? : la vie sociale des concepts, 1880-1980*. Paris, éd. de l'EHESS (« Cas de figure »), 2010, 316 p.
- KAPLAN (S.L.), *Adieu 89 !* Trad. par A. Charpentier et R. Lambrechts. Paris, Fayard, 1993, 903 p.
- LOUBET DEL BAYLE (J.-L.), *Les non-conformistes des années 30. Une tentative de renouvellement de la pensée politique française*. Nouvelle éd. Paris, Seuil (« Points. Histoire »), 2001, 562 p. [1969]
- MATONTI (F.), *Intellectuels communistes : essai sur l'obéissance politique : « La Nouvelle critique », 1967-1980*.

- Paris, La Découverte (« L'Espace de l'histoire »). 2005, 413 p.
- MATONTI (F.), SAPIRO (G.) (dir.), « Engagements intellectuels », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 176-177, 2009.
- NOIRIEL (G.), *Les fils maudits de la République : l'avenir des intellectuels en France*. Paris, Fayard (« Histoire de la pensée »). 2005, 335 p.
- PINTO (L.), *La vocation et le métier de philosophe : pour une sociologie de la philosophie dans la France contemporaine*. Paris, éd. du Seuil (« Liber »). 2007, 307 p.
- SCHANDELER (J.-P.), *Les interprétations de Condorcet : symboles et concepts, 1794-1894*. Oxford, Voltaire Foundation (« Studies on Voltaire and the eighteenth century »). 2000, 333 p.
- SZCZEPANSKI (M.), *Études sur la politisation du Monde diplomatique et de ses lecteurs (1954-2008)*. Thèse de doctorat (science politique), Université de Picardie Jules Verne, 2009.
- WINOCK (M.), « *Esprit* » : *des intellectuels dans la cité : 1930-1950*. Seuil (« Points Histoire »). 1996, 499 p. [1975]

3.7. Politiques locales, « quartiers » et « insécurité »

- ANQUETIN (V.), *La construction électorale des politiques municipales : Travail politique de conquête et de gestion d'une capitale régionale (Strasbourg 1973-2001)*. Thèse de doctorat (science politique), Université de Strasbourg. 2011, 867 p.
- BEAUD (S.), PIALOUX (M.), *Violences urbaines, violence sociale : genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris, Fayard. 2003, 425 p.
- FREYERMUTH (A.), *Les facteurs locaux de la question sécuritaire. Neutralisation et saillance d'un problème politique. Une comparaison des villes de Lyon, Nice, Rennes et Strasbourg (1983-2001)*. Thèse de doctorat (science politique), Université de Strasbourg, 2009.
- KOEBEL (M.), *Le pouvoir local ou La démocratie improbable*, Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Savoir-Agir»). 2005, 125 p.
- MAUGER (G.), *L'émeute de novembre 2005 : une révolte protopolitique*. Bellecombe-en-Bauges, éd. du Croquant (« Savoir-Agir»). 2006, 157 p.
- TISSOT (S.), *L'État et les quartiers : genèse d'une catégorie de l'action publique*. Paris, Seuil (« Liber »). 2007, 300 p.

Résumé

L'expression « éducation populaire » connaît en France une nouvelle fortune depuis les années 1990. La recherche vise à éclaircir le sens et les causes de ce retour en grâce discursif. On définit la séquence « éducation populaire » comme une *formule*, au sens de l'analyse du discours, en lien avec la notion de catégorie. L'étude du retour contemporain de celle-ci impose un long détour par son histoire. Celle-ci se décompose en deux cycles complet constitués de phases d'émergence, de consécration et de déclin autour d'un usage de la formule comme quasi-catégorie : sous-catégorie de l'Instruction publique entre la Révolution française et les années 1930, puis catégorie détachée de l'École mais associée à des formules concurrentes et bientôt reléguées par elles au rang d'ancêtre mythique. La période contemporaine se présente comme l'émergence d'un usage détaché de l'animation socioculturelle et orientée vers la formation militante et la repolitisation des politiques culturelles ; ce nouvel usage, qui demeure toutefois en concurrence avec une remobilisation du secteur Jeunesse et Éducation populaire, réintroduit en outre les pratiques d'origine scolaires que ce dernier avait écartées.

Mots-clés : ÉDUCATION POPULAIRE ; ANALYSE DE DISCOURS ; FORMULE ; CATEGORIE ; ANIMATION SOCIOCULTURELLE ; ÉDUCATION DES ADULTES

Summary

The set phrase "éducation populaire" has been especially successful in French public discourses since the 1990s. We intend to analyze this lexical comeback. The past life of the phrase can be divided in two cycles, each of them composed of successive phases of emergence, consecration and decline, and revolving around an interpretation of the phrase as a quasi-category. It starts as a subcategory of "Instruction publique" from the French Revolution to the 1930s, then becomes a category detached from schooling but linked with competing phrases, and is soon discarded by these ones as a mythical ancestor. The last years witness a new, yet uncertain phase of emergence which defines "éducation populaire" as a form of radical political education or as a repoliticization of cultural policies. This new use, however, is competing with the remobilization of traditional movements. It also reintroduces the school-rooted practices which had been previously discarded.

Keywords : POPULAR EDUCATION ; DISCOURSE ANALYSIS ; SET PHRASES ; CATEGORIES ; CULTURAL POLICY ; COMMUNITY DEVELOPMENT ; LIFELONG EDUCATION