

UNIVERSITE DE PARIS VIII - VINCENNES-SAINT-DENIS

ECOLE DOCTORALE SCIENCES SOCIALES
Doctorat de Sciences de l'éducation

- § -

Alexia MORVAN

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

- § -

Guide / Conducteur
...à l'attention des amis, invités, et observateurs
pour suivre le déroulé de la soutenance

Sommaire
Résumé officiel
Introduction générale
Conclusion générale

Thèse dirigée par : Jean-Louis LE GRAND

Date de soutenance : 6 décembre 2011

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

SOMMAIRE

Résumés (courts)
Introduction générale

I - UNE HISTOIRE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

1.1 - DE LA DOMESTICATION DE L'ÉDUCATION POPULAIRE

« L'éducationnisme » (fin XVIIIème siècle - 1884)
La spécialisation des rôles (1884-1914)
Vers une reconnaissance de l'Etat (1919-1958)
L'institutionnalisation dans l'animation socioculturelle (1958-1975)
L'éducation populaire dans « l'Etat modeste » (1975-1995)
Le retour de la question sociale ? (1995- début du XXIème siècle)

1.2 - L'ÉDUCATION POPULAIRE AUX FRONTIÈRES DU POLITIQUE

Une légitimité intermittente
L'actualité d'un désir d'ingérence politique
Les antécédents d'une éducation populaire politique

II - L'ÉDUCATION AU POLITIQUE : ETAT DE LA RECHERCHE, PROBLEMATIQUE ET METHODE

2.1 - UN OBJET DE LUTTES ET D'ACTUALITE INTERNATIONALE

Politique, démocratie : des enjeux de lutte pour la définition légitime
L'éducation au politique, une notion à l'état embryonnaire en France ?
 Education au politique et pouvoir du grand nombre
 Une éducation au politique scolaire
 L'éducation au politique est-elle soluble dans l'éducation populaire ?
 L'internationalisation de l'éducation populaire politique

2.2 - SCIENCE ET CONSCIENCE

Repères épistémologiques
 La célébration savante de l'incertitude
 La neutralité est un leurre
Implications
 Autobiographie commentée
 Enchevêtrement de postures et dilemmes

2.3 - UNE EDUCATION POPULAIRE POLITIQUE

Justifications et fondements
 Concourir à garder l'avenir ouvert
 Emancipation potentielle et critique
 Travail de la critique, capitalisme et démocratie
Instruire rigoureusement les conflits
 Identifier les lieux du conflit pour contrer les logiques de fragmentation
 Les dimensions d'une éducation populaire politique
Conditions d'enquête
 Les conditions et choix d'investigation
 Le groupe de volontaires

III - L'ÉDUCATION AU POLITIQUE DANS LES MILIEUX DE L'ÉDUCATION POPULAIRE : UNE RECHERCHE-ACTION EN BRETAGNE

3.1 - L'IMPLICATION ET LA PROBLEMATISATION

L'expression première des indignations

- Les souffrances de l'entre-deux dans les logiques d'Etat
- Le langage au service du capitalisme
- Le rapport à l'argent et l'accumulation au cœur du système
- La question du travail et de sa production sociale
- L'entre-soi, la culture de classe
- S'éduquer au politique pour « parler de ce qui fâche »

L'espoir d'une créativité historique par le croisement des cultures

- Partir des témoignages : qu'est ce que nous avons vécu des relations de domination culturelle ?
- Le « complexe du colonisateur »
- ... ou comment se rendre utiles aux dominés ?
- Critique de la domination culturelle et critique sociale

La démocratie associative

- Partir des situations concrètes que chacun veut faire évoluer
- La dénonciation du rôle des associations dans la domestication
- Comment démocratiser les associations ?
- Critique de la démocratie associative et critique sociale

Le travail des contradictions dans les métiers de l'entre-deux

- Partir des récits de vie pour dévoiler les contradictions
- Etats d'âmes des agents de l'entre-deux : le complexe du réformateur
- Comment recréer des marges de manœuvre ?
- De l'exercice collectif des doutes à la critique sociale

3.2 - CONTROVERSE, EFFETS D'ÉMANCIPATION ET DE REINVENTION

Des grammaires concurrentes d'éducation au politique

- De la labellisation politique à la hiérarchie des injustices
- De l'universalisme à la question de la normativité
- Armature des justifications d'éducation au politique et des stratégies de transformation

L'émancipation des émancipateurs

- Indices d'émancipation collectifs
- Effets et dynamiques à l'œuvre

L'éducation populaire politique désirée et réinventée par la SCOP Le Pavé

- Une association de producteurs
- L'expérimentation de méthodes
- Indices d'effets, nouvelles contradictions et réinvention ?
- Postface

Note d'exploitation des résultats de la recherche

CONCLUSION GÉNÉRALE

Bibliographie

Table des sigles

Table des annexes

Annexes Partie I

Annexes Partie II

Annexes Partie III

Résumé officiel

Je m'intéresse à une articulation particulière, entre expériences d'éducation populaire et intention d'éducation au politique. Je nomme « éducation populaire politique », des pratiques d'éducation populaire qui viseraient explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Les enjeux de ma recherche concernent donc le champ de l'éducation populaire et les pédagogies critiques, la question de la politisation et sa dimension démocratique, avec les idées de l'émancipation et de la transformation sociale. Elle se situe à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences politiques, de la philosophie, de la sociologie et de la psychologie. Je privilégie une orientation épistémologique de mise en perspective des pratiques observées en cherchant à établir des liens, des relations constantes et régulières avec d'autres phénomènes - posture privilégiée par la Théorie Critique¹ et l'approche multiréférentielle².

Dès les rapports sur l'instruction et l'éducation publique à la fin du XVIII^{ème} siècle et les expériences naissantes de l'éducation populaire fin XIX^{ème}-début XX^{ème} siècle, il est question d'inventer une éducation pour la démocratie. Quelles en sont les caractéristiques, les référentiels, les enjeux, les limites ? Comment évoluent les rapports qu'entretiennent les protagonistes de l'éducation populaire à la question politique ? En quoi l'éducation populaire a-t-elle soutenu et encouragé-t-elle la politisation ordinaire des citoyens pour leur émancipation et la transformation sociale ? Je propose dans la première partie de la thèse une histoire politique de l'éducation populaire à travers l'identification de six périodes. Le fil directeur de cette chronologie tient au rôle joué par la spécialisation contre la capacité critique de l'éducation populaire. J'analyse ensuite quelques cas pour illustrer des déplacements de positionnement de l'Education populaire aux frontières du politique. Je conclus cette partie par un état des lieux des figures de l'éducation au politique en éducation populaire.

La deuxième partie de la thèse traite du chantier théorique de l'éducation au politique. Elle s'ouvre sur les enjeux de luttes symboliques autour des définitions des deux termes « politique » et « démocratie ». Elle se resserre ensuite sur les travaux qui abordent l'objet « éducation au politique ». Des philosophes traitent de l'éducation au politique mais laissent de côté l'angle pragmatique et les dilemmes que soulèvent les politistes. Les pédagogues qui ont développé l'éducation au politique scolaire restent très inspirés par l'éducation civique et la « forme scolaire ». Dans le champ même de l'éducation populaire en France, la question est presque désertée même si elle fait très récemment l'objet de travaux stimulants. L'œuvre majeure en relation avec l'objet de cette thèse se trouve au-delà de nos frontières : la pédagogie de Freire et de ses descendants.

Ces travaux m'ont incitée à élaborer le cadre théorique spécifique d'une éducation populaire politique. En premier lieu se trouve le concept d'émancipation et celui d'aliénation auquel il est dialectiquement lié. Mais il s'agit d'une émancipation toujours « en puissance », que nous devons sans cesse ré-éprouver, d'où découle l'exercice de la critique. Un premier axe théorique concerne effectivement le travail de cette conscience critique et argumente, le lien qui unit conscience et vie pratique (Marx), le caractère social de la conscience et l'unité des processus affectifs et intellectuels (Vygotski). Une deuxième étape théorique puise dans les travaux de la théorie de l'économie des grandeurs [Boltanski et Thévenot (1991) ; Boltanski et Chiapello (1999)] sur les justifications de la critique et les formes historiques de la critique du capitalisme. Un troisième nœud théorique développe ce que j'entends par démocratie, politique et politisation. Je postule ainsi que l'émancipation n'est qu'une possibilité, une marge, qui doit être travaillée par une condition que je pose comme hypothèse : instruire rigoureusement les conflits. Concrètement l'éducation populaire politique consisterait à proposer en groupe des espaces temps en vue de :

- dire le monde tel qu'il est en identifiant les lieux du conflit,
- dire le monde tel qu'on voudrait qu'il soit,
- et exercer une volonté collective quant à la façon de vivre.

La troisième partie fonde l'entrée empirique de la thèse. Le terrain d'étude est une recherche-action initiée entre 2003 et 2007 en Bretagne par un groupe d'acteurs de l'éducation populaire en quête d'une éducation au politique, et son prolongement dans l'action d'une coopérative d'éducation populaire (Le Pavé) de 2007 à 2010. La recherche-action est de type émancipatoire à dominante existentielle, inspirée par Barbier et la pédagogie de l'indignation de Freire. Cette méthode qualitative et inductive implique une posture spécifique du chercheur qui privilégie l'implication personnelle directe dans la durée.

¹ RENAULT, E. et SINTOMER Y. (collectif) *Où en est la théorie critique ?* La Découverte, 2003, pages 6-7

² ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, p. 19

J'ai organisé mon travail de recherche sur les données de l'enquête dans quatre directions issues de ma problématique. Dans un premier temps (a) en partant de l'expression des situations problèmes par les participants (mobilisation) ; dans un deuxième temps (b) en étudiant la montée en conscience, l'exercice collectif de la critique (approche par sous-groupe) puis (c) les épreuves de grandeurs au moment des disputes (groupe plénier) pour tenter de reconstituer des modèles collectifs d'éducation au politique et les mettre en rapport avec d) les apprentissages émancipateurs et les effets de transformation vécus par le groupe. Cette dernière direction se prolonge dans l'examen des pratiques d'éducation au politique d'une nouvelle institution engendrée par cette recherche-action, une coopérative d'éducation populaire nommée *le Pavé* (hétéro éducation au politique). La thèse se conclut sur une note d'exploitation des résultats de l'enquête au regard des hypothèses posées.

Introduction générale

Mon désir de thèse est d'explorer les pratiques d'éducation populaire militantes³ contemporaines, de contribuer à la réinvention de l'Education populaire comme pratique d'éducation au politique de plein droit (légitimité à faire cela) et de discerner des pratiques qui y concourent, leurs dilemmes, pour celles et ceux que cette intention intéresse. Il se situe dans le prolongement de l'offre publique de réflexion lancée sur l'avenir de l'éducation populaire entre 1998 et 2000⁴ ainsi que de l'offre civile de réflexion « Education populaire et transformation sociale ⁵ » qui lui a succédé.

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

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

S'intéresser à l'Education populaire, c'est prendre le maquis. D'abord, parce que ce champ de connaissance reste encore peu abordé par des travaux de recherche en éducation des adultes, a fortiori lorsqu'il s'agit des pratiques contemporaines, alors même que la notion marque un retour dans les discours⁶ - et ce en pleine période de renouvellement de certaines de ses formes, comme les universités populaires. L'Education populaire est « l'enfant pauvre » en histoire de l'éducation : seulement 1% des références bibliographiques des rubriques apprentissage et éducation⁷. C'est aussi un défi parce qu'il faut affronter l'épineuse question de sa définition. Il y a deux manières fréquentes de l'appréhender. La première acception consiste en une définition large. Elle s'apparente à une approche par défaut : ce sont toutes les initiatives éducatives des jeunes et des adultes qui se déroulent en dehors de l'école, au départ dans un souci de démocratisation, puis progressivement animées par une intention plus ou moins forte de rénovation des pédagogies scolaires dominantes, et qui se réclament de l'Education populaire. La deuxième approche, plus restrictive, spécifie un type d'éducation visant l'émancipation des classes laborieuses par des pédagogies critiques, leur participation à la vie publique et la transformation de l'ordre social. Des enseignants comme Freinet ou Freire se sont revendiqués de cette Education populaire. En France, j'essaierai de le montrer dans la première partie de la thèse, l'histoire de l'éducation populaire comme politique d'Etat a favorisé la première définition, comme prolongement puis complément des formes d'éducation dites formelles. Cependant, et ce de manière cyclique, dans les pratiques d'éducation

³ J'entends par « militante » une attitude qui se caractérise par un aspect protestataire, à savoir par une conflictualité mettant en cause l'organisation générale de la société ou une institution en particulier. Définition inspirée par RENAULT, E. *L'expérience de l'injustice : reconnaissance et clinique de l'injustice*. La Découverte, 2004, p. 90

⁴ LEPAGE, F. *Le travail de la culture dans la transformation sociale : une offre publique de réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports sur l'avenir de l'éducation populaire*. Rapport d'étape, Institut National de la Jeunesse et de l'Education Populaire, La Documentation Française, 2001

⁵ cf site internet de l'offre civile de réflexion « Education populaire et transformation sociale » : disponible sur <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr>

⁶ CHATEIGNIER, F. « L'éducation populaire, combien de citations ? » dans *Agora débats/ jeunesse*, N°44, 2^{ème} trimestre, 2007, INJEP, pp. 62-72.

⁷ LUC, J.-N. dans « Enseignement pour tous ? », quatrième émission. LAURETIN, E. *La Fabrique de l'Histoire*. Emission radiophonique de France Culture, 8 mars 2007, 9h05 à 10h avec TETARD, F., LUC, J.-N., PALLUAU, N., BROUSSELLE, V.

populaire et/ou dans les projets de politique publique à son égard, la deuxième orientation s'est aussi illustrée. Compte tenu de l'objet de ma recherche, mon travail s'inscrit dans ce deuxième axe de définition. Je nomme éducation populaire un ensemble de moyens culturels, de processus d'apprentissage mutuels et d'influence, qui visent à entretenir dialectiquement l'esprit critique sur la réalité sociale et les pratiques d'émancipation pour la transformation sociale. J'emploierai alors la minuscule pour désigner ces expériences d'éducation populaire sans distinguer leurs acteurs ou leurs lieux d'exercice (l'école, l'université, des syndicats, des mouvements sociaux ou politiques, des associations, d'autres services publics...). Ce qui n'empêche pas de reconnaître l'Éducation populaire réellement existante en France, ainsi que les démêlés de son déploiement : dans ce cas j'utiliserai la majuscule pour désigner l'ensemble du champ institutionnalisé de ses acteurs. La minuscule me permet ainsi de voir au-delà des frontières officielles du champ les résonances plus larges à ces pratiques.

Ma recherche prend pour objet spécifique les pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Nous disposons de travaux de recherche français récents sur l'éducation au politique scolaire (Philippe Meirieu⁸, Alain Mougnotte⁹), mais quasiment aucun sur l'articulation entre Education populaire et éducation au politique. « En quoi consisterait une éducation au politique pratiquée dans une perspective d'éducation populaire au début du XXI^{ème} siècle ? » : telle est l'intrigue principale de ma thèse. Je cherche à éclaircir si et comment l'éducation populaire politique permet d'articuler les processus d'émancipation, individuelle et collective, avec la question de la transformation sociale. Le terrain d'étude est une expérimentation menée entre 2003 et 2007 : une recherche-action sur l'éducation au politique en Bretagne issue d'acteurs dissidents des milieux de l'Éducation populaire.

J'utilise l'expression simplifiée d' « éducation populaire politique » pour mentionner chaque fois qu'il en est question l'objet de cette thèse. L'adjectif « populaire » fait référence à la fois, aux intérêts divergents entre classes sociales (d'où l'attachement fréquent à reconnaître et fabriquer ses propres savoirs), et à une longue tradition de culture de résistance¹⁰ à la toute puissance du capitalisme¹¹ et à tout autre projet politique qui viserait à priver les êtres humains de leur historicité (au sens de Castoriadis). Je reconnais que toute éducation est en soi politique mais j'indique par l'expression « éducation populaire politique » que toutes les pratiques éducatives ne cherchent pas à encourager la politisation, a fortiori celle du plus grand nombre, en vue de l'émancipation et de la transformation sociale. Au contraire, la plupart des institutions aboutissent à décourager la participation politique populaire. « Il y a des millions de citoyens en France. Pourquoi ne seraient-ils pas capables de gouverner ? Parce que toute la vie politique vise précisément à le leur désapprendre, à les convaincre qu'il y a des experts à qui il faut confier les affaires. Il y a donc une contre-éducation politique. Alors que les gens devraient s'habituer à exercer toutes sortes de responsabilités et à prendre des initiatives, ils s'habituent à suivre ou à voter pour des options que d'autres leur présentent. ¹² ».

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

- en quoi et par qui l'Éducation populaire a-t-elle soutenu et encourage-t-elle encore la politisation ordinaire des citoyens pour leur émancipation et la transformation sociale ?
- au début du vingt-et-unième siècle comment encourager l'exercice politique, le pouvoir du grand nombre ? Quelles sont les pratiques qui y paraissent favorables, issues des différentes expériences d'éducation populaire ? Qu'apportent-elles d'original ?
- à supposer que des acteurs issus des milieux de l'Éducation populaire le tentent, au nom de quoi le font-ils ? De quelle manière s'y prennent-ils, avec quelles démarches ? Avec quelles avancées et difficultés voire dilemmes, pour quels effets ? Quelles perspectives cela ouvre-t-il ?

Les premiers défis dans cette recherche se présentent dès lors que l'on s'intéresse à chacun des mots que j'ai utilisés. J'ai déjà indiqué que l'Éducation populaire était un maquis. Qu'en est-il de la visée critique ou

⁸ MEIRIEU, P. *Le choix d'éduquer. Ethique et pédagogie*. 9^{ème} édition. ESF, 2005.

⁹ MOUGNOTTE, A. *Pour une éducation au Politique. En collège et lycée*. L'Harmattan, 1999.

¹⁰ NOSSENT, J.-P. « Revenir aux sources de l'éducation populaire » dans *Politique*, N°51, octobre 2007.

¹¹ caractérisé par l'apparition d'une norme mettant l'accent sur « une exigence d'accumulation illimitée du capital par des moyens formellement pacifiques ». Le capitalisme se traduit par « la remise en jeu perpétuelle du capital dans un circuit économique dans le but d'en tirer un profit » (ce qui fonde sa dynamique) et le salariat (toujours en voie d'augmentation). BOLTANSKI, L. et CHIAPPELLO, E. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard, 1999, p 37 et 40-41

¹² CASTORIADIS, C. *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe - IV*. Seuil, 1996, Postface.

émancipatrice des pratiques éducatives ? Le Grand¹³ constate un écart radical entre le déclaratif des discours éducatifs scolaires sur l'importance du développement de l'esprit critique et la quasi inexistence de travaux d'analyse sur cette notion en recherche en sciences de l'éducation en France. La question de l'émancipation semble aussi avoir été peu traitée en tant que telle, comme objet principal de la réflexion scientifique - même si dans certains travaux il y est fait référence à des degrés divers. « Carré fait d'ailleurs remarquer à ce propos, que la notion d'émancipation est quasi absente de la plupart des dictionnaires de sciences humaines et sociales »¹⁴. Quant au terme « politique » nous verrons que nous ne manquons pas cette fois de corpus. En revanche, les interprétations diffèrent selon les postures des chercheurs et sont enjeux de lutte pour la définition légitime. Je positionne l'éducation populaire politique à partir de ces notions dans la deuxième partie de la thèse.

Quant aux circonstances actuelles, tant en termes d'augmentation des inégalités socioéconomiques, de destruction de l'environnement sans précédent, que d'actualité autour de la question du renouvellement démocratique, elles prouvent que la lutte pour que chacun compte politiquement et la question des espaces pour s'y exercer, est toujours d'actualité. Ma thèse vise ainsi à apporter une contribution au champ d'étude récent de la démocratie dite participative ou délibérative, à ses impensés. Des travaux tentent effectivement de clarifier les enjeux que ces démarches participatives très en vogue recouvrent, et attestent du besoin d'examiner de près ces pratiques et leurs effets réels sauf à faire preuve d'angélisme. Il semble en effet que « la volonté politique et la réflexion sur les procédures restent en retrait des promesses ouvertes par ce renouvellement des formes démocratiques »¹⁵. La question du comment est donc au coeur des impensés tant des expériences de démocratie participative que de la visée critique affirmée par certaines organisations d'éducation populaire. Rentrer dans la question de la pratique et des méthodes est un chantier quasiment intact à l'heure actuelle des recherches en France.

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

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

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

Mon intention est de situer ces acteurs et ces initiatives éducatives, leurs modèles, dans la grande et longue histoire de la société capitaliste démocratique européenne (Europe de l'ouest, aire géographique de la double révolution industrielle et politique dont l'héritage a dominé la civilisation occidentale¹⁶). « On ne peut comprendre les parties sans connaître le tout¹⁷ », et sans la perspective d'une temporalité-durée, plus historique. C'est une tentative d'histoire politique de l'éducation populaire qui ne prétend pas embrasser l'ensemble du champ. Le découpage chronologique entend restituer les marques d'une domestication progressive des activités d'Education populaire en fournissant des repères sur les enjeux contextuels propres à chaque époque.

¹³ « L'idéal critique correspond souvent ici à l'impossibilité procédurale de sa mise en œuvre concrète (...) ». LE GRAND, J.-L. « Culture de la critique et éducation en France : un héritage à interroger » dans *Pratiques de formation – analyses*, N°43, mars, 2002, Université Paris 8, p 86

¹⁴ LACROIX, J.-G., « Pour une nouvelle éthique de l'émancipation », dans TREMBLAY, G.(dir.) *L'émancipation, hier et aujourd'hui : perspectives françaises et québécoises*. Presses de l'Université du Québec, 2009, pp. 297-298

¹⁵ BLONDIAUX, L. « L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes » dans BACQUE, M.-H. et SINTOMER, Y. (dir.) *Gestion de proximité et participation démocratique*. La Découverte, 2005, p. 134.

¹⁶ CASTEL, R. *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*. Fayard, 1995, pp. 24-25.

¹⁷ ARDOINO, J. « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, N°25-26, 1993, université Paris VIII, formation permanente, p. 19

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

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

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

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

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

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

Je propose de tester cette hypothèse sur le terrain au travers de l'étude d'une recherche-action, que je situe dans le paysage des différentes démarches voisines. Il s'agit de transformer pour comprendre et non seulement de comprendre pour transformer. Ce renversement via des activités d'observation et d'interprétation collective par les participants de leurs propres activités et situations vise à permettre un dégagement des manières habituelles de penser vers la transformation des dites situations¹⁸.

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

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

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

- a) les acteurs disent « le monde tel qu'il est » à partir des faits occasionnant une souffrance ?
- b) les participants analysent ensemble ces situations (instruction rigoureuse des conflits, montée en conscience) et caractérisent l'émancipation recherchée (« dire le monde tel qu'il devrait être ») ?
- c) l'expérience elle-même cherche à affronter domination et oppression, par quelles stratégies d'émancipation (montée en puissance) « passer du monde tel qu'il est au monde tel qu'on voudrait qu'il soit » et avec quels effets ?

L'enquête de terrain s'organise donc autour de ces trois axes en lien avec la problématique de recherche. J'aborde en premier lieu le terrain de recherche dans sa phase de mobilisation et d'implication en spécifiant les ingrédients de cette mobilisation : antécédents de l'expérience étudiée, contexte, préfiguration et préoccupations

¹⁸ CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, 2010.

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

Conclusion générale

Ma recherche a pris pour objet spécifique les pratiques d'éducation populaire qui visent explicitement à soutenir l'exercice politique des citoyens et une démocratie intense, en vue de leur émancipation et de la transformation sociale. Ce que j'ai nommé « éducation populaire politique ». J'ai situé cette thèse dans le cadre d'une interrogation plus vaste sur l'état de la société démocratique et les ressources politiques, culturelles, sociales à la disposition de ceux que cette réalité indigne ou pourrait indigner. J'ai indiqué dans les justifications de cette thèse à quel titre contrer l'expropriation culturelle et symbolique que condense le capitalisme moderne et ses capacités de destruction et d'exploitation débridées, m'apparaissait comme l'un des enjeux majeurs contemporains d'une éducation populaire politique.

→ L'éducation populaire dans une perspective politique

Rares sont les contributions scientifiques qui ont sondé spécifiquement l'histoire de l'Education populaire sur sa composante d'éducation au politique¹⁹ ou d'éducation à la citoyenneté du point de vue des discours comme des pratiques. De ce point de vue ma thèse apporte de nouvelles connaissances et questions au champ de l'Education populaire.

Le chapitre « De la domestication de l'éducation populaire » a montré qu'éducation populaire et éducation au politique ne vont pas de soi. Plus largement, c'est la question de la fonction critique de l'éducation populaire qui est posée avec en arrière-plan l'ambivalence des valeurs et la lutte qu'elle doit mener contre la fonction de contrôle social que lui attribue le politique et contre les impératifs économiques qu'elle doit assumer. Je m'appuie sur une démonstration chronologique des ruptures qui ont conduit à cet apprivoisement par l'Etat de ce secteur et de son potentiel critique. Les six temps éclairent les ingrédients d'un assujettissement progressif et consenti de l'éducation populaire. Le fil directeur de cette chronologie insiste plus particulièrement sur le rôle joué par la spécialisation dans l'encadrement de la capacité critique de l'éducation populaire, défavorable à l'éducation populaire politique. Je lie ce mouvement de séparation (de fragmentation) aux transformations du mode de production capitaliste et aux différents compromis qui les accompagnent.

Dans cette société parcellisée qu'est-il advenu d'une responsabilité de l'éducation populaire politique, de sa fonction critique ? On peut conclure que les acteurs de l'Education populaire sont orphelins d'une telle politique, quels que soient leurs quatre ministères de tutelle (Education Nationale, Jeunesse et Sports, Affaires culturelles, et Agriculture). Les espoirs d'une politique publique d'éducation populaire où pourrait se développer l'esprit critique ont été déçus. L'exercice politique des citoyens a été très vite dessiné comme domaine privilégié des acteurs de La politique (lois sur les syndicats en 1884 et les associations en 1901). Le reliquat de cet exercice a été confié à l'éducation militante ouvrière à la condition de s'en tenir à l'enceinte de l'entreprise et à la formation professionnelle (1919). A l'Education populaire n'est restée que la culture populaire réduite à la démocratisation des loisirs et de la culture, de plus en plus réservée aux jeunes (1936, 1944), puis à la pacification du lien social local (politique d'animation de la vie sociale des quartiers urbains dans les années 1960) et enfin au traitement à court terme des situations des chômeurs et de la délinquance juvénile (politiques d'insertion et de prévention des années 1980). Dans ces conditions l'éducation populaire politique pouvait-elle être autrement qu'une pratique clandestine pour ne pas dire schizophrénique?

Pourtant, les traces de pratiques d'une éducation populaire politique existent. Quelques organisations d'éducation populaire se sont même créées sur cet objet de la participation politique : c'est le cas des GAM, de l'ADELS, par exemple. L'éducation populaire peut donc être une force qui travaille la société, antichambre de l'action syndicale et politique mais aussi lieu de ressourcement, de prise de recul critique par rapport à l'urgence de l'action militante ou aux événements. J'ai signalé que les moments les plus propices à cette éducation populaire politique sont nés autour d'événements de la grande histoire porteurs de traumatismes (affaire Dreyfus, nazisme, guerre d'Algérie), d'espoirs (1936, le Conseil National de la Résistance, 1968) et grâce à la porosité entre militantismes de différents courants et champs, particulièrement issus des mouvements ouvriers et des pédagogies critiques. Ma tentative de typologie apporte la preuve de l'existence de pratiques originales d'éducation populaire politique qui constitue un patrimoine pour ceux que cette intention intéresse. Nous trouvons des pratiques inspiratrices pour une éducation populaire politique dans les différents courants : par

¹⁹ Alors que ce travail a été mené au sein de l'institution scolaire par plusieurs auteurs (BACZKO, 1982, DUCHESNE, 1997, PATURET, 1998, MEIRIEU, 1991, MOUGNIOTTE, 1999, TOZZI, 2004).

exemple les cercles d'étude du Sillon avec Marc Sangnier ou plus tard au Brésil avec Freire, le théâtre de l'opprimé de Boal, l'entraînement mental de Dumazedier, ou les pratiques de Community organizing d'Alinsky ...

Depuis le milieu des années 1990, j'ai relevé plusieurs indices concomitants d'un retour de la notion d'éducation populaire (disqualifiée dans les années 1980) et d'appels récents voire de propositions de la part de différents acteurs pour défricher et réhabiliter le rôle politique de leur activité (économique, culturelle, sociale, ...), particulièrement en provenance de l'Education populaire. En ce sens, on assiste bien à un phénomène de politisation de la part d'acteurs qui relève de tentatives de dépassement des limites assignées par la sectorisation à certains types d'activités qui résulte généralement de la prise de conscience par des agents extérieurs au champ de la politique institutionnalisée de la dimension ou portée politique de leurs activités. L'intérêt de cette thèse est de reposer la question de la responsabilité de l'éducation populaire au début du vingt-et-unième siècle en repartant de la question centrale de qui et quoi faudrait-il s'émanciper aujourd'hui ?

→ L'éducation au politique dans une perspective d'éducation populaire

Au-delà du champ de l'Education populaire cette thèse apporte une contribution au champ d'étude sur la démocratie et à l'éducation au politique scolaire dominée par la forme scolaire. Si les travaux de Ricoeur et de Castoriadis ont en effet le mérite d'avoir abordé la nécessité d'une éducation au politique voire d'une contre éducation politique dans une société démocratique, leurs travaux restent spéculatifs, avares de descriptions concrètes sur les conditions et processus de tels apprentissages. Ne sont pas abordés les effets d'une structure sociale inégale que les philosophies politiques critiques d'inspiration marxiste (Bourdieu, Rancière, Mouffe, Negt) s'attachent à dévoiler. Les deux philosophes restent aussi silencieux sur les rapports de domination à l'œuvre que sur les différences de ressources dont les personnes disposent ou les stratégies d'évitement de la politisation. Les acteurs ne luttent pas à égalité de ressources, de compétences, à prendre la parole, à s'affirmer, à décoder, à argumenter (terrain qui avantage les classes entraînées à cet exercice)...

« Quelque démarche de participation qu'on ait vu émerger, ces asymétries de pouvoir résistent et les concurrences demeurent manifestes²⁰ ». Par quelles méthodes organise-t-on la qualité d'une délibération, l'exploration des contradictions, la problématisation d'un sujet ? Comment anime-t-on les controverses, sachant les difficultés rencontrées dans tout groupe de discussion politique ? Comment prendre une décision (traduction sur le plan des arbitrages à partir d'enjeux réels) qui engage l'avenir lorsque les participants ont des avis diamétralement opposés ? Les théories de la démocratie accordent aussi peu d'attention aux effets produits par les comportements que nous avons appris à avoir en collectivité (à l'école, dans nos familles, dans nos premières expériences de groupe..) sur les réunions, sur le ton et les mots utilisés, les attitudes corporelles, le rapport au temps, l'ambiance qui règne dans les lieux ou lors des actions. Ces impensés des théories sur la démocratie ont des effets réducteurs sur les approches de l'éducation au politique. Le succès récent des démarches participatives à toutes les échelles de gouvernement et dans différents pays, a suscité l'intérêt de politologues qui montrent à quel point ces questions sont loin d'être négligeables. « Il ne suffit pas de réunir dans un même lieu physique tous les protagonistes et de leur donner un objet de débat commun pour que les rapports entre les parties s'harmonisent et s'ordonnent durablement : leur tendance à se polariser est manifeste²¹ ». Ce qui explique l'intérêt que je porte aux reformulations des théories démocratiques critiques du modèle de l'espace public Habermassien comme celles de Fraser²².

Du côté de l'éducation au politique scolaire explorée par Mougnotte, ces mêmes « impensés » sont tout aussi problématiques. Premièrement, cette approche de l'éducation au politique n'est pas articulée sur les savoirs ou expériences préalables, encore moins sur des problèmes concrets rencontrés par les élèves. Leur expérience n'est pas prise en compte comme objet d'éducation au politique. Or, plusieurs analyses le soulignent, l'éducation au politique a plus d'effets lorsque (comme pour d'autres matières) les élèves se sentent concernés, impliqués par les contenus, l'expérience elle-même. C'est toute la question du rapport au savoir (au sens large, anthropologique de Charlot, 1997) et de l'intentionnalité de départ. « La formation devrait solliciter plus l'apprenant dans ce qu'il est et ce qui le porte (son histoire, ses projets personnels ou professionnels, son rapport aux savoirs, etc.) »²³. Deuxièmement, la question de l'autonomie n'est pas mise en relation avec des situations

²⁰ GAUDIN, J.-P. *La démocratie participative*. Armand Colin, 2007, p. 105

²¹ DEFRANCE, J. « Donner la parole. La construction d'une relation d'échange » dans *Actes de la recherche en sciences sociales*, N°73, Juin, 1988, pp. 52-66.

²² FRASER, N. « Repenser la sphère publique : une contribution à la critique de la démocratie telle qu'elle existe réellement ». op. cit.

²³ GIORDAN, A. « Complexité et apprendre. Formations professionnelles et entreprises apprenantes », op.cit.

vécues par les élèves, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement. Les enseignants ne devraient pas seulement parler des procédures démocratiques mais aussi les pratiquer. Cette proposition n'engage aucune relation réciproque dans les apprentissages. Elle s'appuie sur le principe que l'enseignant détient l'ensemble des savoirs et n'accorde qu'une place périphérique aux savoirs des élèves, à leur histoire personnelle, sociale et scolaire. Le groupe classe n'est pas considéré comme central dans l'apprentissage des savoirs visés, ni les conflits sociocognitifs entre pairs dans la discussion. Son modèle de la vie publique, politique, écarte la dimension frictionnelle, conflictuelle, tout autant que la nature asymétrique, incomplète, fragile et partielle des échanges. Alors que justement, la vie politique ne peut pas être une place confortable de conversation entre ceux qui partagent le même langage, les mêmes suppositions et manières de voir les problèmes²⁴.

L'idéal cartésien de maîtrise de soi, de contrôle des affects, de savoirs froids, à l'oeuvre dans cette conception de l'éducation au politique, ne tient pas compte non plus du rôle moteur des émotions, des désirs. Elle est centrée sur l'argumentation rationnelle qui privilégie un langage formel et logique. Enfin au regard d'une éducation au politique comme pratique d'émancipation et de transformation sociale aucune place n'est accordée au dévoilement des logiques de domination ni à l'histoire du pouvoir et des mouvements d'émancipation. Ces critiques rejoignent l'analyse par Vincent d'une forme scolaire²⁵ dont il démontre qu'elle est défavorable à une socialisation démocratique. L'éducation au politique que propose Mougnotte épouse cette forme scolaire. Je vérifie que ce champ de recherche pose des défis aux travaux tant du côté des acteurs de terrain (enseignants, animateurs, consultants) que de chercheurs en sciences politiques ou en sciences de l'éducation.

L'originalité de l'éducation populaire politique par rapport à l'éducation au politique scolaire telle que développée par Mougnotte est de placer au cœur de sa praxis l'émancipation et la reconnaissance des conflits qui en découlent. Il s'agit d'un travail sans fin pour critiquer et réduire l'écart entre cet horizon émancipateur, porté par la « modernité » démocratique (des valeurs de justice, d'égalité et de liberté) et l'existant.

→ Pour une éducation populaire politique au début du XXI^{ème} siècle

Une expérience qualifiée « d'éducation au politique » réalisée pendant trois ans en Bretagne à l'initiative d'un groupe d'acteurs de l'éducation populaire, sous la forme d'une recherche-action, a constitué le terrain d'enquête au travers duquel ont été explorées mes hypothèses et questions. Le terrain de cette recherche a permis d'entrer dans la complexité et les dilemmes de l'éducation au politique. Cette expérience a donné à voir quelles difficultés et défis soulevait sa pratique : sur ce point la thèse a permis d'avancer et de mettre le pied à l'étrier. Le chantier est ouvert et il est prometteur. Depuis que je travaille à cette thèse, les échos à mon travail et les questions communes avec d'autres champs et disciplines se multiplient, tant du côté des analyses des expériences de démocratie participative, que du côté des acteurs, étudiants et chercheurs dans le champ de l'Éducation populaire. Les difficultés rencontrées dans la recherche-action ont amené le groupe à explorer une éducation au politique critique par rapport à la forme scolaire, mais aussi par rapport aux formes du militantisme issues des organisations traditionnelles.

L'enseignement de ce terrain touche à la complexité de l'émancipation et de l'exercice politique supposé y conduire. Le terrain de cette recherche démontre que l'éducation populaire politique peut seulement créer les conditions d'un environnement favorable stimulant pour ces dynamiques d'émancipation et en analyser ensuite les effets. Cette manière expérimentale et pragmatique d'aborder la politisation fait écho aux nouveaux enjeux de recherche de travaux de Science Politique qui préconisent d'adopter une approche processuelle pour analyser la politisation²⁶ ou l'accès à la compétence civique²⁷. L'étude de terrain de cette thèse montre que l'action n'intervient pas sur un seul processus, mais sur une configuration de processus d'apprentissages interdépendants, que j'ai repérée à l'aide d'indices relevés dans les effets de la recherche-action (chapitre III.3.2.1. « Indices d'émancipation collectifs et individuels » et tableau synthétique « Analyse des effets au niveau des représentations des participants »). Ces derniers varient selon l'histoire de chaque personne, ses expériences préalables et sa situation. Si l'éducation populaire politique n'est pas omnipotente, elle peut en revanche chercher à créer un environnement propice (créer les conditions de travail des problèmes), pour que les individus exercent un contrôle conscient et volontaire de leur activité et puissent œuvrer collectivement à la transformation des réalités qu'ils subissent. La recherche menée donne à voir des repères et modalités d'un tel environnement qui, plutôt que d'inhiber ces processus, serait susceptible de les encourager. Ma thèse met en valeur les conditions que cherche à articuler de manière originale l'éducation populaire politique par rapport à l'éducation

²⁴ FRAZER, E. "Iris Marion Young and Political Education" op.cit. p. 46

²⁵ VINCENT, G. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses universitaires de Lyon, 2004

²⁶ SIMEANT, J. « Un humanitaire 'apolitique' ? (...) », op.cit., p. 169

²⁷ TALPIN, J. « Ces moments qui façonnent les hommes (...) » Op.cit., pp 91-155.

au politique scolaire. Celle-ci s'attache à stimuler des dynamiques qui privilégient chacune un certain type d'intelligence :

- des dynamiques d'implication, reconnaissance, mobilisation (le temps de l'indignation) ;
- des dynamiques d'explication (le temps de l'intelligibilité et du débat) ;
- des dynamiques d'émancipation (le temps de l'action de transformation de la réalité).

L'étude de l'expérience de la recherche-action puis de la coopérative Le Pavé a mis en valeur l'originalité de cette approche qui consiste dans la combinaison de la critique sociale avec une approche existentielle, et dans la tension dialectique entre théorie et pratique (praxis). Cette éducation populaire politique est en rupture avec les pratiques précédentes parce qu'elle conjugue la puissance de la critique sociale (issue du marxisme, des courants ouvriers) avec le meilleur de l'animation (l'expérience entière de vie de la personne, des techniques d'expression, les désirs de l'apprenant). Elle est en rupture avec la culture scolaire (forme scolaire) qui a privilégié la coupure entre intellectuel et affectif (typique de la pensée de Descartes, Kant, Piaget) et s'est opposée effectivement au mode de socialisation pratique (refus des savoirs pratiques et de l'immersion, de l'apprentissage en situation). Elle est aussi en rupture avec la culture du mouvement ouvrier qui a fabriqué pendant un siècle et demi une certaine manière de concevoir la politique, la vie, avec l'habitude de balayer d'un revers de main la micropolitique et de la cataloguer comme étant porteuse d'une dérive subjectiviste. Cette découpe entre macropolitique et micropolitique a produit non seulement un « impensé de la dimension écologique des pratiques mais aussi a fabriqué un type de gestion collective des désirs, des sentiments (...) par l'évitement ²⁸ ». J'ai appris par cette thèse l'importance de prendre en compte dans les pédagogies de l'éducation au politique la dimension existentielle des rapports sociaux par rapport à ma formation rationalisante (dominée par le courant rationnel légaliste qui privilégie l'argumentation par rapport à d'autres formes d'expression – comme les émotions, la poésie, etc. - et ne s'intéresse pas à l'individu, à ses questions, à son développement personnel). Eu égard aux pratiques récentes du champ de l'animation socioculturelle, l'éducation populaire politique est aussi en rupture. Elle refuse la réduction au champ des loisirs (spécialisation héritée de l'histoire de l'institutionnalisation de l'Education populaire). L'éducation populaire politique est appelée à se mêler de tout contre toutes les stratégies de mise en retrait de l'animation (coupure avec l'environnement, tranches d'activités, temps spécifique, tranches d'âges spécialisées, localisme, loisir récréatif) calquée sur le modèle scolaire (sanctuaire à l'écart des influences extérieures). L'éducation populaire politique met aussi l'accent sur les interactions langagières qui révèlent des dissonances, controverses (Fabre, Vygostki) au contraire de la matrice éducative de l'école et de l'animation dont la pédagogie consiste à « éviter les dissonances susceptibles d'introduire en lui un doute sur les normes et les valeurs qu'elle défend ²⁹ ».

Ce qui amène l'éducation populaire politique à travailler la question du pouvoir et de sa transformation, avec les défis complexes de l'exercice collectif des débats et de la prise de décision collective dans l'autogestion (exploration des méthodes qui la facilitent).

Enfin, par rapport à l'animation, l'éducation populaire politique prend en compte notre regard critique sur le monde (le contexte), les éléments environnementaux (société), et la volonté de transformation sociale. J'emploie ici la visée de transformation sociale au sens marxiste (matérialisme historique propre à accentuer une mutation sociale). Le mot de « transformation sociale » est le terme aujourd'hui autorisé, pour parler de perspective en rupture avec l'ordre social à sa base (par distinction avec l'approche réformatrice). La transformation sociale fait référence à une visée d'amélioration radicale de la vie de l'homme, en allant à la racine de son malheur. Il s'agit de transformer les bases sur lesquelles se sont construites les dominations en question, à l'échelle des institutions de la société et l'amélioration n'est pas destinée à des privilégiés mais à tous (caractère universel).

S'il fallait situer l'expérience du Pavé dans une continuité historique, je pense qu'elle serait à placer dans la filiation du syndicalisme révolutionnaire. Lagroye parle de ces agents de politisation extérieurs aux jeux politiques ordinaires et parfois méfiants à leur égard, et qui sont producteurs de telle ou telle forme de politisation. Leur travail consiste à expliciter sans cesse la signification des faits, à « éveiller la conscience politique » des acteurs dans l'interprétation qu'ils proposent des événements et des expériences. « C'est l'objectif politique (et anti-partisan) des syndicalistes révolutionnaires au début du XX^{ème} siècle. C'est aussi celui des partisans de la théologie de la Libération en Amérique Latine, ou celui de militants trotskystes engagés dans des associations) »³⁰. On peut aussi penser à l'expérience de la JOC, mouvement hybride entre syndicats et

²⁸ VERCAUTEREN, D. *Micropolitiques des groupes (...)*. Op. cit. pp. 105-106

²⁹ ZAFFRAN, J. « Peut-on parler de dérive instrumentale de l'éducation populaire ? », Groupe de recherche « sociologie de l'engagement, du bénévolat et de la vie associative », responsable : Dan Ferrand-Bechmann, communications présentées pour le 2^{ème} congrès de l'association française de sociologie à Bordeaux du 5 au 8 septembre 2006, pp. 169-170

³⁰ LAGROYE J. « Les processus de politisation », dans LAGROYE, J. (dir.). *La politisation*. Op. cit. p 369

mouvements d'Éducation populaire qui a développé une approche empirique et réaliste, politique de l'agir, avec sa méthode de l'enquête « voir, juger, agir » qui accorde une priorité à l'approche inductive et participative dans le but de provoquer la « prise de conscience » dans une perspective d'émancipation des milieux ouvriers³¹.

Ma thèse pour une éducation populaire politique met ainsi en tension une philosophie de l'émancipation ou une sociologie de la critique avec la critique de la domination (ou sociologie critique). Elle s'inscrit dans une veine de recherches (Freire, Nordmann, Boltanski, Corcuff) qui ont particulièrement travaillé cette tension. Cette approche mixte parviendrait mieux à échapper aux deux risques, du misérabilisme ou du populisme³². Ce que Espejo appelle une connaissance à deux voies : la connaissance extérieure (étude critique du monde extérieur, transmission de connaissances) doit être liée à une connaissance intérieure (étude du monde intérieur, autoconnaissance). La possibilité de développer une pensée autonome (contre l'endoctrinement) passe par le développement d'une connaissance de soi³³. En ce sens l'éducation populaire politique tente d'articuler à partir des interactions avec autrui, le pôle société (social et institutionnel) et le pôle personnel. Considérant que le travail qu'exerce l'institution sur le corps social est d'abord un travail de fragmentation (sous la forme d'effets de domination simple et complexe), la libération émerge d'un travail critique qui rapproche, compare des situations pour établir des liens, en faire le support de classe (sociales, de genre, ou de relation à la nationalité, etc.).

Plus ces différentes conditions sont articulées et interagissent entre elles, plus l'environnement pédagogique est favorable à une politisation dans une visée d'émancipation et de transformation sociale.

L'originalité de cette thèse tient, au travers du croisement entre sciences de l'éducation et sciences politiques, à un double enjeu de refondation interne du rôle de l'Éducation populaire et d'outil populaire de participation politique pour répondre aux défis posés par les exigences d'une démocratie intense. « Plus qu'une stricte crise démocratique c'est une crise politique. C'est plus une crise de l'offre politique que de la demande³⁴ ». L'éducation populaire politique participe d'une lutte contre le sentiment de ne pas avoir de prise sur sa destinée au moment même où technologiquement et idéologiquement nous avons besoin de garder l'avenir ouvert : populariser la politique et politiser l'éducation populaire.

∞ Croiser des travaux de recherche autour de la notion d'éducation au politique

L'éducation populaire politique pose la question de notre pouvoir collectif sur nos vies, à l'école, au travail ou contre lui, dans la famille, dans la commune, sur sa santé, sur la vie des générations futures, sur l'environnement que nous leur laissons. De ce point de vue il y aurait matière à réunir des travaux approfondis qui compareraient différents terrains avec le mien (a fortiori puisqu'il s'agit d'un seul terrain d'étude) : dans le syndicalisme, dans les partis politiques, dans les mouvements sociaux, dans l'éducation au politique scolaire. Ce qui permettrait d'approfondir le travail de conceptualisation pédagogique de ce travail.

Si l'étiquette d'éducation populaire politique rassemble les démarches collectives d'apprentissage et de réflexion critique de l'ordre social, pour faire conflit au sujet des formes de domination et œuvrer par des actions collectives à leur déplacement, alors elle appelle à élargir le terrain d'étude à d'autres expériences. La thèse m'a permis de visiter un courant minoritaire de l'Éducation populaire, qui au-delà des frontières officielles du champ peut couvrir un patrimoine de démarches éducatives communes plus large. Le premier terrain d'élargissement concerne l'histoire de l'Éducation populaire. Il y aurait un grand intérêt à réaliser des travaux pour apprécier la manière dont l'apprentissage militant a été, et est, pensé et pratiqué dans les milieux de l'Éducation populaire ainsi que l'impact récent de la fréquentation des organisations de l'Éducation populaire en terme de participation politique, y compris dans les plus récentes organisations créées (ATTAC, MPEP, universités populaires alternatives).

Au-delà du champ de l'Éducation populaire, il y a même matière, me semble-t-il, à fédérer différentes recherches qui sont actuellement séparées par leur terrain d'application (éducation populaire, champ scolaire, mouvement ouvrier, mouvement social, dispositif participatif...) ou leur discipline scientifique (sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, philosophie...). Reste à établir des points de comparaison avec d'autres expériences hors des héritiers de l'Éducation populaire...Ce travail pourrait être considérablement enrichi par une perspective de comparaison internationale. Par exemple, par rapport au modèle de l'éducation populaire

³¹ LAOT F. et OLRYS P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Op.cit., p 24

³² GRIGNON, C., PASSERON, J.-C. op. cit.

³³ ESPEJO, R. La signification d'une éducation existentielle comme pédagogie critique de l'autonomie. Laboratoire EXPERICE, Université Paris 8

³⁴ VILLIERS, C. « Enrichir la démocratie pour la transformation sociale » dans COULON P. (coordination). *Démocratie participative et transformation sociale*. Syllepse, 2008, p 174

féministe de Hansotte³⁵, la pratique de l'éducation populaire politique ici étudiée concerne pour l'instant essentiellement les deux premiers niveaux d'intervention désignés (conscientisation, mobilisation publique) et peu le troisième c'est-à-dire le combat législatif et parlementaire. J'ai évoqué dans ma thèse des recherches sur l'empowerment qui ont porté sur des expériences aux Etats-Unis ou en Angleterre, notamment sur l'action de l'association *London Citizen* (modèle du community organizing inspiré d'Alinsky). J'ai mentionné également les travaux en cours sur les expériences de budget participatif. Il faudrait confronter ces travaux avec d'autres sur les expériences de mouvements sociaux, de syndicats, voire d'associations politiques (la Société *Louise Michel* récemment créée se présente comme un mouvement d'éducation populaire). J'ai fait état également de tout un champ qui s'ouvre autour de la reconnaissance de l'expertise des malades en matière de soins pour imaginer une médecine sans domination³⁶. On y retrouve des formes historiques de l'éducation populaire comme les cercles d'étude, des lieux pour échanger, débattre, se réunir en partant d'une analyse collective des expériences. L'apport de l'éducation populaire politique est d'être trans-champ par rapport à des actions militantes spécialisées, pour créer des solidarités, des convergences entre tous les motifs d'insatisfaction vers la transformation de la réalité sociale.

Est-ce une étiquette temporaire pour refonder, légitimer une approche, un pôle critique de l'Education populaire (un concept mobilisateur) ? Il me semble que poser la question de l'éducation au politique a permis d'explorer une des intentions de l'Education populaire, comme contribution à la démocratie (procédurale et substantielle). Au-delà du terme, il y a un enjeu scientifique à construire un courant de recherche : de l'éducation au politique scolaire, à la démocratie dite participative souvent à l'échelle locale, en passant par les questions de l'autogestion. Ce qui pose notamment des questions d'échelles et d'articulation entre niveaux de décision et types d'engagements : comment on passe d'une gestion affective et interpersonnelle de la démocratie à la démocratie sociétale, est ce qu'on passe forcément par la représentation ? « La démocratie contemporaine suppose différents modèles d'engagement et d'intervention dans la cité. (...) la démocratie se doit encore de nos jours d'être autant partisane, syndicale, associative que participative ³⁷ ».

∞ Analyser la métamorphose de l'éducation populaire et ses limites

« Jamais un peuple ne jouira d'une liberté constante, assurée, si l'instruction dans les sciences politiques n'est pas générale, si elle n'y est pas indépendante de toutes les institutions sociales ³⁸ ». Cette phrase de Condorcet invite à reposer la question du rapport entre éducation populaire politique et politique publique. Si ce courant minoritaire de l'Education populaire n'est pas soutenu par l'Etat il faut qu'il le soit par des organisations propres à ce courant, d'où peut être l'expérience de l'Offre Civile de Réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire, puis la recherche-action qui a vu le jour en Bretagne et qui a abouti notamment à la création d'une coopérative. Pelloutier estimait que la domination de la bourgeoisie ne pouvait se perpétuer sans la domination idéologique dont l'art et l'enseignement « officiel » constituaient les vecteurs essentiels. Les acteurs qui ont donné naissance à une nouvelle organisation pour rendre légitime et soutenir cette orientation de l'éducation populaire, se former, pouvoir se poser des questions, s'entraîner à ces nouvelles pédagogies d'éducation au politique n'ont pas encore pu examiner de manière approfondie les effets de leur action.

Ma thèse appelle donc à approfondir l'analyse de l'expérience de cette coopérative d'éducation populaire et ses limites. D'une part ma thèse n'aborde pas suffisamment les conséquences de ce nouveau mode de production marchand de l'éducation populaire, au moment même où des travaux analysent les métamorphoses du monde associatif sous l'angle d'une sociologie du travail³⁹. D'autre part, mon étude de terrain n'étudie pas les effets de l'éducation populaire politique auprès des publics, participants de cette nouvelle organisation. Quels impacts ont les actions du *Pavé* sur les auditeurs-participants et le social ? Quels résultats pour ceux qui le vivent ? Certes, des embryons de réponse à cette question figurent dans la thèse, mais ils sont insuffisamment creusés. Il faudrait discuter ces résultats et pouvoir les observer sur du long terme...ce qui appelle une ou plusieurs nouvelles recherches.

³⁵ HANSOTTE M. (animation). « Féminisme, comment dire le juste et l'injuste. Pour une éducation populaire féministe ». op.cit., p 19

³⁶ JOUET, E. et FLORA L. (coord) « Usagers-experts : la part du savoir des malades dans le système de santé » dans *Pratiques de Formation/Analyses*, n°57-58, janvier-juin 2010, université Paris VIII, formation permanente.

³⁷ BLONDIAUX, L. *Le nouvel esprit de la démocratie*, op. cit. p 106-107

³⁸ Rapport Condorcet cité par BACZKO, B. op. cit., p. 195

³⁹ HELY, M. *Les métamorphoses du monde associatif*. Op. cit.

Celles-ci pourraient permettre d'apprécier les acquis entraînés par l'éducation populaire politique à partir d'une connaissance préalable des conceptions de départ des participants pour la comparer à celle qui lui succède. Elle permettrait d'apprécier les éventuels changements intervenus dans les intérêts, les objectifs, la connaissance des problèmes et des contextes, l'activité de réflexion critique et l'action contestataire, l'ouverture aux perspectives alternatives⁴⁰, le pouvoir d'agir sur les situations problèmes et l'amélioration de la capacité d'action historique. Une telle étude pourrait éclairer et affiner les relations entre les différentes dynamiques que privilégie l'éducation populaire politique (temps de l'indignation/ temps de l'intelligibilité et du débat / temps de l'action de transformation de la réalité) en particulier les conditions du troisième temps. Une des possibilités actuellement envisagée consiste à rouvrir une démarche de recherche-action avec les nouvelles structures en cours de création. Il y a donc matière à poursuivre cette recherche y compris à partir de ce terrain élargi, revisité par de nouvelles expériences. Celles-ci mettent d'ailleurs en lumière la question des accents que peut faire porter l'éducation populaire politique sur une ou plusieurs dominations et leur articulation voire hiérarchie entre elles (accent sur les dominations de genre, de culture, sur les questions écologiques, ou sur les dominations socio-économiques...).

⁴⁰ MEZIROW, J. *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Op.cit. p. 209 et p. 241