

# L'éducation populaire saisie par ses marges

**Emmanuel de Lescure**

Maître de conférences, Université Paris Cité, Centre de recherches sur les liens sociaux (Cerlis, UMR 8070).

Pour une revue qui, comme l'indique sa présentation<sup>1</sup>, entend inscrire sa renaissance « dans le large champ de l'éducation populaire et de l'éducation permanente », le nombre de propositions d'articles suscité par l'appel à contributions et le nombre d'articles publiés invitent à tirer un bilan nettement positif. Le thème a attiré de si nombreux et nombreuses autrices et auteurs que les coordinateurs et coordinatrices ont été conduit-es à proposer deux numéros à la revue. Vu sous cet angle, c'est donc un champ aujourd'hui bien vivant et actif dans lequel la revue souhaite s'inscrire !

Ce constat paraît tout à fait compréhensible car la formule « éducation populaire » semble bénéficier d'un renouveau depuis maintenant plus d'une trentaine d'années – son abréviation a même fait l'objet d'un slogan, « *I love édu pop* », ornant des badges militants et repris en couverture d'un ouvrage collectif publié en 2010<sup>2</sup> ; la formule a aussi figuré pendant un temps dans le nom d'un parti politique<sup>3</sup> et dans une titulature ministérielle<sup>4</sup>. Mais ce succès ne doit pas laisser croire qu'il s'agit d'une chose nouvelle, cette appellation, plus que centenaire<sup>5</sup>, n'est pas une création de notre temps. Si elle vit aujourd'hui une période faste, elle a aussi connu des moments de disgrâce et risqué de tomber dans l'oubli. Frédéric Chateigner lui prête plusieurs vies : étudiant les variations du recours à la formule « éducation populaire » dans sa thèse<sup>6</sup>, il

---

1 *Pratiques de formation/Analyses*, « Présentation de la revue » [[En ligne](#)].

2 Damien Cerqueus, Mickaël Garnier-Lavalley (dir.), 2010, *10 Raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*, Paris, Éditions de l'Atelier.

3 Le Mouvement politique d'éducation populaire (M'PEP), qui deviendra le Mouvement politique d'émancipation populaire.

4 De 2012 à 2014, Valérie Fourneyron a occupé le poste de ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative.

5 Frédéric Chateigner date sa consécration à la période 1895-1914, après sa « pré-histoire » (Frédéric Chateigner, 2012, « *Éducation populaire* » : les deux ou trois vies d'une formule, Thèse de science politique, Université de Strasbourg).

6 *Ibid.*

en identifie deux grands cycles. Le premier s'étend du XIX<sup>e</sup> siècle à 1945 et est caractérisé par l'importance de la référence à la scolarisation. L'éducation populaire accompagne le mouvement de scolarisation de la France, dans les sphères publiques et non confessionnelles comme dans les sphères privées et religieuses. À partir de 1945, la formule relève d'un domaine autonome et s'intègre au vocabulaire des politiques publiques mais son usage se fait problématique. Il s'estompe petit à petit et subit la concurrence de l'« animation socioculturelle ». Un nouveau cycle apparaît à partir de la fin des années 1990. Les associations qui s'en revendiquent aujourd'hui sont nombreuses. Emmanuel Porte relate par exemple qu'en 2017, le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (Cnajep) prétendait représenter « environ 630 000 associations, soit près de la moitié du nombre total d'associations en France, regroupées dans 75 organisations nationales<sup>7</sup> », fédérations ou grandes associations nationales.

Cependant, la reconnaissance sociale dont bénéficie la formule ne garantit pas un succès uniforme dans tous les domaines. Dans le monde académique, elle semble toujours occuper une place mineure. Elle est en particulier absente de la plupart des dictionnaires spécialisés, le *Dictionnaire de l'éducation*<sup>8</sup> notamment. Curieusement, elle l'est aussi du *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, la démocratie et la citoyenneté*. La participation est pourtant un thème important en matière d'éducation populaire. Bien que les auteurs et autrices de ce dictionnaire soulignent par endroits les qualités éducatives de la participation<sup>9</sup>, les vertus participatives de certains dispositifs éducatifs ne sont pas mises en avant (sauf peut-être avec l'entrée « Théâtre-forum<sup>10</sup> »). Ainsi, même en admettant que la formule soit encore au faîte de sa popularité<sup>11</sup>, elle n'a vraisemblablement jamais été admise au cœur des questionnements les plus reconnus des sciences sociales. Elle se trouve vraisemblablement placée au bas de la « hiérarchie sociale des objets<sup>12</sup> » scientifiques, jusqu'à souffrir d'une forme d'« indignité »,

---

7 Emmanuel Porte, 2019, « L'éducation populaire en France », *Fiches repères*, n° 44, Injep, p. 1 [[En ligne](#)].

8 Agnès van Zanten (dir.), 2008, *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF (réédité en 2017).

9 Par exemple, Sandrine Rui écrit : « La portée éducative de la participation est soulignée par tous les auteurs, estimant que le sentiment d'étrangeté à l'égard des centres de pouvoir en sera réduit, et l'intérêt pour les affaires collectives, accru » (Sandrine Rui, 2013, « Démocratie participative », in Isabelle Casillo *et al.* (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, DicoPart (édition 1)*, GIS Démocratie et Participation [[En ligne](#)]). Notons que la deuxième édition de ce dictionnaire, en 2022, ne lui a pas accordé plus d'attention. Si l'expression « éducation populaire » apparaît dans un peu plus de notices qu'en 2013, elle n'a pas d'entrée propre et ne figure pas dans la liste des mots clés (Guillaume Petit *et al.* (dir.), 2022, *Le Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, la démocratie et la citoyenneté, DicoPart (2<sup>e</sup> édition)* [[En ligne](#)]).

10 Fabienne Brugel, Pierre Lénéel, 2013, « Théâtre-Forum », in Isabelle Casillo *et al.* (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation, op. cit.* [[En ligne](#)].

11 Ce n'est pas certain, il faut peut-être tempérer l'impression actuelle de succès. Si l'on reprend l'un des instruments de mesure mobilisés par Frédéric Chateigner (2012, « *Éducation populaire* » : *les deux ou trois vies d'une formule, op. cit.*), Google Ngrams, pour établir la fréquence d'utilisation de la formule « éducation populaire » dans les titres d'ouvrages français publiés depuis 1780, on s'aperçoit qu'après 2000, date à laquelle son examen s'arrêtait, son usage accusait une décline. Voir [[En ligne](#)].

12 Pierre Bourdieu, 1975, « Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 1, p. 4-6.

variable selon les disciplines. Rester un « “petit” objet<sup>13</sup> » ne l’empêche toutefois pas de jouir d’une certaine prospérité. La publication des deux numéros de *Pratiques de formation/Analyses* le confirme, ainsi que les ouvrages récents, articles, notes de synthèse et dossiers d’autres revues, tout comme les thèses soutenues (cf. la liste publiée dans le présent numéro), qui relèvent de disciplines variées (sciences de l’éducation et de la formation, sociologie, histoire, science politique, sciences de l’information et la communication, psychologie, théâtre, anthropologie, sciences du sport, sciences religieuses, géographie, études cinématographiques, etc.)<sup>14</sup>.

C’est à partir de ce point de vue, celui qui consiste à questionner ce renouveau contemporain de l’éducation populaire, que j’aimerais interroger l’apport des deux numéros de la revue. Que nous indiquent-ils de l’état de l’éducation populaire ? Le succès rencontré par l’appel à contributions nous montre le dynamisme et l’attrait que ce domaine suscite chez certaines franges cultivées de nos contemporains mais, plus au fond, quel portrait dressent-ils et elles de l’éducation populaire aujourd’hui ? Une éducation populaire en pleine ascension, sûre d’elle-même et conquérante ? Ce troisième moment de l’éducation populaire, cette troisième vie de la « formule » identifiée par Chateigner continue-t-elle sa progression ou entame-t-elle une phase de déclin ? Mais avant d’envisager la manière dont les deux numéros permettent de répondre à ces questions, commençons par nous interroger sur les activités qui y sont définies comme de l’éducation populaire.

## Le mot et les choses

Les choix éditoriaux de la revue permettent de publier aussi bien des articles scientifiques que des « témoignages » ou des réflexions (rubrique « Cheminements »). Ainsi, certains articles du dossier ont une teneur plutôt théorique, d’autres rendent compte d’enquêtes ou encore d’actions mises en œuvre par leurs auteurs et autrices, ou par d’autres personnes. Tous les articles publiés dans les deux numéros ne s’intéressent pas à la définition de l’éducation populaire. Pour la plupart, les témoignages indiquent simplement une adhésion à ses « valeurs », mais la question de sa définition est laissée en suspens. L’éducation populaire semble apparaître comme une notion « naturelle » dont le contenu ne fait pas problème et ne prête pas à discussion, si bien que nombre d’auteurs et d’autrices se dispensent d’en proposer une « définition préalable », chère à Émile Durkheim. Pourtant les activités prises en compte sont très différentes. L’ensemble recouvre une grande variété de thématiques et de situations. Dressons-en la liste : des expériences anglo-américaines de centres sociaux au XIX<sup>e</sup> siècle, des ciné-clubs, un festival de musique, une entreprise de restauration coopérative, des universités populaires, une association pour le maintien d’une agriculture paysanne (AMAP), une radio, les modes de gestion des actions d’éducation, les difficultés liées au développement de la formation dans une

---

13 Francis Lebon, 2021, « L’éducation populaire et l’animation, un objet pour la sociologie de l’éducation », *Carrefour de l’éducation*, n° 52, p. 279-303.

14 Pour ne pas alourdir le texte de trop nombreuses références, je renvoie à la note de synthèse de Laurent Besse, Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadene, 2016, « L’éducation populaire », *Savoirs*, n° 42, p. 11-49 [[En ligne](#)].

association d'éducation populaire, l'accueil de familles en grande pauvreté dans une maison de vacances familiales, une association qui mobilise les méthodes de l'éducation populaire (dont l'entraînement mental) pour faciliter la vie en moyenne montagne, les métamorphoses d'une fédération de foyers ruraux pour protéger son projet associatif, le marché de la formation des animateurs et animatrices à Grenoble, les conceptions théoriques de l'éducation populaire politique, la défiance de l'État face aux pratiques de l'éducation populaire, les problèmes conceptuels soulevés par l'éducation populaire politique, une comparaison entre éducation populaire et droits culturels, l'accès à la culture et les droits humains, la pédagogie sociale dans un accueil de jour pour « personnes à la rue », la transmission du français à des personnes non francophones, l'autonomie dans les pratiques associatives d'un quartier populaire.

Une telle diversité pose question. Qu'est-ce qui réunit les éléments de cette liste hétéroclite ? L'éducation populaire, c'est entendu, mais s'agit-il toujours de la même chose ? Probablement pas. En fait, la question ne peut pas tout à fait être tranchée, et mieux vaut reconnaître le caractère indéfini de l'éducation populaire. Comment délimiter un champ circonscrit qui constituerait l'éducation populaire ? Cette définition est impossible et il faut admettre qu'à bien des égards, la diversité des pratiques qu'elle désigne rend l'éducation populaire indéterminable – d'autant que son champ d'action déborde largement les expériences figurant dans les deux numéros. Comme l'écrit l'historienne Françoise Tétard, cette expression n'est-elle pas finalement un « terme “valise”, un concept fourre-tout ? [Et] d'abord et surtout un discours, venant qualifier des pratiques de militants<sup>15</sup> » ? Ainsi, nulle définition arrêtée, nulle frontière indépassable ne sont, en la matière, envisageables : « L'éducation populaire est par définition indéfinissable<sup>16</sup> », insiste-t-elle.

Face à cela, deux postures sont envisageables. Pour prendre l'éducation populaire comme objet, on peut, comme nous l'avons proposé avec Francis Lebon<sup>17</sup>, opter pour une position *nominaliste* et s'attacher à l'usage de la formule. C'est la perspective choisie par Chateigner dans sa thèse<sup>18</sup>. Une autre perspective, qui relèverait d'une position *réaliste*, cherche à appréhender les choses, soit l'ensemble des pratiques sociales qui, sans toujours se référer nommément à l'éducation populaire, n'en mettent pas moins en œuvre tout ou partie des éléments qui la caractérisent<sup>19</sup>. On peut alors considérer, avec l'historien Jean-Claude Richez, que l'éducation populaire peut se définir principalement par deux invariants :

---

15 Françoise Tétard, 2007, « Vous avez dit éducation populaire ? Itinéraire chronologique », *Agora débats/jeunesses*, n° 44, p. 75.

16 *Ibid.*, p. 88.

17 Francis Lebon, Emmanuel de Lescure, 2016, « L'éducation populaire, entre réalisme et nominalisme », in Francis Lebon, Emmanuel de Lescure (dir.), *L'Éducation populaire au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, p. 11-12.

18 Frédéric Chateigner, 2012, « Éducation populaire » : les deux ou trois vies d'une formule, *op. cit.*

19 Précisons qu'il ne faut pas interpréter ces deux appellations dans un sens strictement philosophique. On peut considérer que l'attention à la dénomination « éducation populaire » est heuristique sans pour autant concevoir cette approche « nominaliste » comme une référence aux débats philosophiques sur les universaux, et ce même si

- 1/ Favoriser l'accès aux savoirs et à la culture du plus grand nombre, et en particulier aux plus démunis.
- 2/ Considérer l'éducation de tous comme la condition de l'exercice de la citoyenneté et de la dynamisation de la démocratie<sup>20</sup>.

Faute de pouvoir être définie, l'éducation populaire peut être « délimitée », comme le propose un autre historien, Laurent Besse, elle est alors une « action éducative qui prétend toucher principalement les milieux populaires et qui entend agir sur l'individu hors de l'école pour transformer la société<sup>21</sup> ».

Toucher les « milieux populaires », cette question apparaît dans les articles de *Pratiques de formation/Analyses*. Que signifie « populaire » lorsqu'on l'adjoint à « éducation » ? « Qui plaît au plus grand nombre », comme le précise l'article de Francis Danvers sur l'université populaire de Lille (n° 67) ? Il semble que pour la majorité des textes du dossier, la formule désigne plutôt l'orientation vers les classes populaires, toutefois, il est notable que cette acception n'est pas unanime. Ainsi, l'Université populaire de Lille organise des « conférences de prestige » le dimanche matin, en centre-ville, et le festival de musique d'Uzeste décrit par Fabien Granjon (n° 67), qui entendait pourtant « proposer un art de vivre, un art de vivre critique », se coupe petit à petit des réseaux locaux de solidarité, et donc des classes populaires qui l'entourent et ont contribué à son existence, pour ne finir par s'adresser qu'à un public d'averties venues d'ailleurs. Même lorsque les actions s'adressent sans équivoques aux plus démunies, la question de la définition du public suscite des problèmes. Si l'on se réfère à Paulo Freire<sup>22</sup>, ce qui est le cas de plusieurs des articles du dossier, alors, comme le souligne Irène Pereira (n° 68), dans une perspective intersectionnelle, on se heurte aux difficultés de la définition des opprimées et de l'oppression à prendre en compte. Et cela implique de poser à nouveaux frais la question de l'alliance possible entre oppresseurs et opprimées.

La délimitation proposée par Besse offre un autre avantage, elle évite d'exclure *a priori* celles et ceux qui font de l'éducation populaire sans le savoir, ou sans le dire. Notons que cette solution n'est pas restrictive, elle accorde une place à la diversité des courants qui ont alimenté l'éducation populaire. En effet, sous l'idée de « transformation de la société », l'auteur entend regrouper aussi bien les volontés restauratrices d'un ordre ancien que les projets révolutionnaires et réformistes. Si, le plus souvent, on identifie spontanément l'éducation populaire au courant républicain, cela ne doit pas conduire à négliger la pluralité de ses sources.

---

nous en reprenons l'opposition chose/terme. Pareillement, qualifier une posture de « réaliste » ne signifie pas, comme le veut la tradition philosophique, que nous l'opposons à l'idéalisme, mais vise simplement à appréhender les pratiques des agent·es sans tenir forcément compte de leurs modes de désignation.

20 Jean-Claude Richez, 2010, *Cinq Contributions autour de l'éducation populaire*, Paris, Injep, p. 6.

21 Laurent Besse, 2010, « L'éducation populaire », in Christian Delporte, Jean-Yves Mollier, Jean-François Sirinelli (dir.), *Dictionnaire d'histoire culturelle de la France contemporaine*, Paris, PUF, p. 270.

22 Paulo Freire, 2021, *La Pédagogie des opprimés*, Marseille, Agone.

En 1964, Bénigno Cacérés ouvrait son *Histoire de l'éducation populaire* avec la question suivante : « Pourquoi l'éducation populaire ? », et y répondait dès les premières lignes :

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. Donner à tous l'instruction et la formation nécessaires, afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer activement à la vie du pays, c'est là une des idées essentielles qui ont guidé et guident encore les animateurs de l'éducation des adultes<sup>23</sup>.

C'est dire combien, pour cet ouvrier charpentier autodidacte, cofondateur de l'association *Peuple et Culture* dans l'immédiat après-guerre, l'éducation populaire était liée aux questions de citoyenneté. Pourtant si l'objectif semblait clairement fixé, cet extrait n'en reste pas moins significatif de son indétermination puisqu'elle s'y trouve associée à l'éducation permanente et à l'éducation des adultes sans que sa spécificité n'ait besoin d'être précisée.

L'ouvrage de Cacérés fait référence à Condorcet et le définit comme « un grand ancêtre ». Selon lui, c'est à Condorcet que l'on doit l'idée d'une formation tout au long de la vie. Il reprend un extrait du *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique* de 1792 dans lequel Condorcet affirmait qu'il était possible d'apprendre à tous les âges et que l'instruction était « un devoir de justice car elle seule permet[tait] “d'établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi”<sup>24</sup> ».

Comme l'a montré Chateigner<sup>25</sup> dans son article sur les références à Condorcet dans les discours publics sur l'éducation populaire, le choix de ce mathématicien et homme politique, représentant des Lumières, comme l'« inspirateur » de ce champ n'est apparu que dans le contexte singulier des années 1960 – en particulier avec Cacérés –, et venait en quelque sorte répondre à un moment de crise auquel il permettait de fournir un ancêtre consensuel. Depuis Cacérés, cette référence a fait l'objet de critiques, de flux et de reflux ; elle figure aujourd'hui dans nombre de publications sur l'éducation populaire mais son usage est en quelque sorte devenu beaucoup plus neutre. Alors qu'il a longtemps constitué une sorte de passage obligé auquel les auteurs et autrices qui traitaient d'éducation populaire s'adonnaient avec plus ou moins de conviction, il est remarquable qu'il n'apparaisse que dans un seul des vingt-deux textes dont il est question ici. Cela montre que les approches de l'éducation populaire développées dans les articles s'éloignent du modèle qui a longtemps prévalu<sup>26</sup>. Les autres

---

23 Bénigno Cacérés, 1964, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, p. 5.

24 Condorcet cité par Bénigno Cacérés, *ibid.*, p. 16. Autre citation de Condorcet mise en exergue par Cacérés : « L'instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment où ils sortent de l'école : qu'elle devrait embrasser tous les âges, qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans les bornes plus étroites. »

25 Frédéric Chateigner, 2011, « “Considéré comme l'inspirateur...” Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n° 81, p. 27-59 [[En ligne](#)].

26 Certains articles semblent lui préférer notamment les propositions théoriques de Christian Maurel, pour qui l'éducation populaire relève de quatre processus : la conscientisation, l'émancipation, l'augmentation du pouvoir

sources historiques de l'éducation populaire ne sont pas pour autant présentes, en particulier les courants confessionnels. Par exemple, une primauté en matière d'éducation des adultes revient probablement à Jean-Baptiste de La Salle et l'Institut des Frères des écoles chrétiennes, dont la vocation était d'éduquer le peuple<sup>27</sup>. Sans se livrer à l'illusoire et infinie quête des origines, il faut admettre la multiplicité de ces sources.

## Entre la jaquette, la calotte et le bourgeron

À l'origine, les actions relevant de l'éducation populaire ne s'inscrivent pas exclusivement dans une perspective réformiste ou révolutionnaire. Elles sont initiées dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, notamment avec la création de la Société pour l'instruction élémentaire (1815), des cours du soir et du dimanche où sont dispensés des compléments à la formation scolaire<sup>28</sup>. Ses objectifs consistent à mettre en place une alphabétisation, une moralisation et une adaptation du peuple aux exigences de la division industrielle du travail<sup>29</sup> et trouvent un terrain à ce type d'action dans le développement des patronages. L'article de Jean-Marie Bataille (n° 67) montre bien, dans des cas anglais et américains, l'ambivalence de certaines de ces expériences, et notamment leur « paternalisme », alors même qu'elles constitueront des modèles pour les centres sociaux. Associations confessionnelles et laïques se concurrencent dans l'encadrement des classes laborieuses, perçues comme dangereuses ; les premières pour « rechristianiser les âmes », et les secondes à des fins d'émancipation sociale ou, plus prosaïquement, de pacification des rapports sociaux. Mais il s'agit dans les deux cas de pallier la faiblesse de l'alphabétisation et d'accompagner la généralisation de la scolarisation primaire. Avec les patronages, la Société des Conférences de Saint-Vincent-de-Paul (1833) doit permettre de reconquérir la jeunesse ouvrière, tout comme les Unions chrétiennes de jeunes gens (UCJG, 1844) côté protestant. Par ailleurs, des anciens élèves de l'X, dont Auguste Comte, fondent l'Association polytechnique (1830)<sup>30</sup> qui propose des cours pour adultes.

C'est surtout dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle que ces expériences fleuriront avec, du côté laïque, la création en 1866 d'une institution centrale dans le champ, La Ligue de l'enseignement (1866)<sup>31</sup>. Du côté confessionnel, on peut citer l'Association catholique de la

---

d'agir et la transformation sociale et politique (Christian Maurel, 2010, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan).

27 Philippe Fritsch, 1971, *L'Éducation des adultes*, Paris/La Haye, Mouton.

28 Carole Christen, 2023, *À l'école du soir. L'éducation du peuple à l'ère des révolutions (1815-1870)*, Ceyzérieu, Champ Vallon.

29 Carole Christen, Laurent Besse (dir.), 2017, « Introduction », in *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 15.

30 En 1848, une scission donnera le jour à l'Association philotechnique.

31 Créée par Jean Macé, cette association est aujourd'hui encore centrale dans ce secteur. Sa création se fait sans recours à la formule « éducation populaire » et constitue « un puissant réseau militant capable d'entourer l'école laïque du filet de protection des œuvres complémentaires péri et post-scolaires ». Jean-Paul Martin (avec la

jeunesse française (ACJF) créée en 1886 en réaction aux lois Ferry, ou Le Sillon de Marc Sangnier, plus progressiste<sup>32</sup>. La fondation et le succès éclair des Universités populaires constituent, comme l'écrira l'historien Lucien Mercier, une « brève rencontre de la jaquette et du bourgeron pour un partage des savoirs, au lendemain de l'affaire Dreyfus », soulignant toutefois « l'impossible cohabitation des intellectuels et des militants ouvriers dans un rapport d'égalité fondé sur l'éducation mutuelle<sup>33</sup> » tant cette « rencontre » ne parvint pas à supprimer les différences. Pour la sociohistorienne Geneviève Poujol, « éducation ouvrière et éducation populaire ne sont pas, et n'ont jamais été, des synonymes<sup>34</sup> ». Selon elle, l'apparition de l'éducation populaire est concomitante avec la structuration du mouvement ouvrier, mais elle n'en partage pas les objectifs :

C'est bien parce qu'un mouvement ouvrier est en train de manifester son existence qu'un mouvement d'Éducation populaire a vu le jour. Des acteurs en position médiane, entre la classe possédante et la classe ouvrière, vont en quelque sorte tenter de jouer les médiateurs. Par rapport à la lutte des classes, ils se savent extérieurs à la classe ouvrière mais ont décidé d'aller vers elle, « d'aller au peuple » dira-t-on, pour se le concilier, pourrait-on dire. [...] L'éducation est censée contribuer à la paix sociale en évitant les conflits de classe<sup>35</sup>.

Comme le montre Nicolas Brusadelli dans son article (n° 68), intégrer l'histoire de l'éducation ouvrière dans celle de l'éducation populaire constitue un « coup de force symbolique » réalisé par les tenants du « pôle de réinvention théorique et pratique de l'éducation populaire », qui apparaîtra sous le nom d'« éducation populaire politique<sup>36</sup> ». Mais cette position, à laquelle aurait vraisemblablement souscrit Poujol, n'est peut-être pas partagée par tous les auteurs et autrices du dossier tant certain·es y voient l'essence même de l'éducation populaire.

Au début du XX<sup>e</sup> siècle naîtront également les mouvements de jeunesse, et notamment le scoutisme qui regroupe des organisations neutres ou laïques<sup>37</sup>, des organisations catholiques<sup>38</sup>, protestantes<sup>39</sup> et juives. Apparaîtront aussi les Jeunesses ouvrières chrétiennes, Jeunesse

---

collaboration de Frédéric Chateigner et Joël Roman), 2010, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 198.

32 Et dont la doctrine sera condamnée par le pape Pie X en 1910.

33 Lucien Mercier, 1986, *Les Universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Les Éditions ouvrières, p. 177.

34 Geneviève Poujol, 2005, « Éducation populaire : une histoire française », *Hermès*, n° 42, p. 126-130, p. 126 [En ligne]. Sur Geneviève Poujol, sa trajectoire et son rôle dans le champ de l'éducation populaire, cf. Francis Lebon, Jean-Paul Martin, 2023, « Geneviève Poujol, socio-historienne des associations et de l'éducation populaire (1930-2023) », *Agora Débats/Jeunesses*, n° 95, p. 7-24.

35 Geneviève Poujol, 2005, « Éducation populaire : une histoire française », *op. cit.*, p. 127.

36 Alexia Morvan, 2011, *Pour une éducation populaire politique. À partir d'une recherche-action en Bretagne*, Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis.

37 Éclaireurs de France (EDF), Éclaireuses...

38 Scouts et guides de France.

39 Éclaireurs unionistes.

étudiante chrétienne, Jeunesses agricoles catholiques, etc., ainsi que les auberges de jeunesse, avec une branche laïque<sup>40</sup> et une branche plus confessionnelle<sup>41</sup>. Ces organisations de jeunesse ont rencontré un tel succès qu'elles ont conduit, après-guerre, à associer dans le langage institutionnel les termes « jeunesse » et « éducation populaire » dans ce que l'on appellera le « monde JEP »<sup>42</sup>. Entre 1936 et 1945 apparaîtront les dernières grandes associations historiques du secteur : les Centres d'entraînement aux méthodes actives (Ceméa) en 1937, les Francs et Franches Camarades en 1944, Peuple et Culture en 1945, Tourisme et Travail en 1945.

À partir de ce moment, les liens avec l'État se resserrent et l'intensité de la querelle entre organisations laïques et confessionnelles tend à diminuer pour laisser place à une forme de neutralité laïque. L'État a besoin du tissu associatif pour mener à bien ses politiques culturelles et de loisirs, et les associations deviennent plus dépendantes de lui. L'agrément qui reconnaît à une association sa qualité d'association d'éducation populaire et lui permet de toucher des subventions est créé sous Vichy et sera maintenu après-guerre. De même, le recours aux mises à disposition (MAD) irrigue le monde associatif en personnel qualifié (en particulier des enseignant-es). Cette situation peut être décrite comme un système mixte, ni tout à fait public, ni tout à fait privé. À partir de 1945, une direction de la Jeunesse et de l'Éducation populaire voit le jour, elle est aujourd'hui rattachée à l'Éducation nationale<sup>43</sup>.

Ce faisant, le monde de l'éducation populaire se transforme. Avec la croissance des équipements, les actions doivent faire preuve d'une technicité accrue, elles doivent être en conformité avec des règles de droit et se professionnalisent progressivement. Pour assurer cette professionnalisation, l'État crée des diplômes, des brevets ou des certificats, comme l'explique Cyrille Bock (n° 68). Ce vaste mouvement de transformation lors du deuxième grand cycle identifié par Chateigner signe en quelque sorte une fin temporaire de l'éducation populaire, et son remplacement par l'animation socioculturelle.

## Crise et renouveau

Le passage à l'animation socioculturelle n'a pas été sans susciter de résistance de la part des milieux de l'éducation populaire et de la jeunesse. C'est au sein de l'État, à l'Institut national d'éducation populaire (INEP qui deviendra l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, l'Injep), qu'ont été formulées quelques critiques cinglantes. Dans un article publié en 1981, Raymond Labourie<sup>44</sup> se livre à une comparaison entre « éducation populaire et

---

40 Centre laïc des auberges de jeunesse (CLAJ).

41 Ligue française des auberges de jeunesse (LFAJ).

42 Laurent Besse, 2014, *Construire l'éducation populaire. Naissance d'une politique de jeunesse (1958-1970)*, Paris, La Documentation française/Fongep [[En ligne](#)].

43 Elle prendra différentes formes : Haut-Commissariat, 1958 ; secrétariat d'État, 1963 ; ministère de la Jeunesse et des Sports, 1966, ou du Temps libre, 1981, etc.

44 Raymond Labourie, militant socialiste et syndical (CFDT), responsable de *Vie nouvelle*, est entré à l'INEP en 1967 et a fondé avec Geneviève Poujol les *Cahiers de l'animation* (1972-1988).

animation socioculturelle<sup>45</sup> ». Il présente deux idéaux-types opposés que l'on peut résumer succinctement par ces éléments : « Éduquer le peuple est le moyen de lutter contre les dissidences ouvrières, de l'introduire dans l'avenir d'une nation qui place le progrès devant elle » (p. 50), alors que l'animation vise à lutter contre les nuisances de l'urbanisation rapide. L'éducation populaire remplit une fonction « à la fois de compensation et de réparation » (p. 51), elle veut « pour les laïques préparer un citoyen républicain, pour les catholiques de 1896 à 1930 réaliser l'harmonie sociale par l'unité ecclésiale, puis après 1930 christianiser les milieux sociaux. L'éducation populaire est alors sous-tendue par une éthique explicite aux valeurs fortement articulées (le devoir, le travail, la solidarité) et un projet unitaire humaniste : celui de la culture bourgeoise du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'en 1930 au moins, puis celui de la démocratisation sociale et culturelle ensuite » (*ibid.*). Quant à l'animation, elle remplace le peuple par les « usagers » et « il s'agit de répondre à un processus d'exclusion et de marginalisation qui affecte de larges catégories sociales, exclusion de la décision, de la communication, de l'expression » (*ibid.*) à partir d'une action territorialisée. Là où l'éducation populaire s'adresse à l'« *homo civis* » qui apprend à user de sa raison ou de sa foi dans un cadre collectif (État, nation, église), l'animation s'adresse à l'« *homo ludens* », défini par ses besoins et ses aspirations, dont on va susciter l'expression personnelle et dont le temps libre constituera alors un « temps de réalisation existentielle » (p. 52).

Cette typologie, partisane et critique, peut être prolongée par les analyses de Geneviève Poujol formulées en 2000. Selon elle, le projet originel et global de l'éducation populaire – soit « un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens<sup>46</sup> » – aurait « disparu » au profit d'actions segmentées : animation, action culturelle et éducation permanente. L'« objet éducation populaire » serait devenu « trop insaisissable à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle ? » (p. 11), principalement en raison d'un « renforcement du rôle de l'État » (p. 15). En particulier, le passage du subventionnement au conventionnement n'aurait pas été sans effet sur la capacité d'initiative des associations (p. 14). « Victimes consentantes de l'État », elles auraient été « instrumentalisées » au point d'avoir « vidé de sa substance » le projet d'éducation populaire (p. 20). Si bien que « ce ne sont plus les associations d'Éducation populaire qui inventent de nouvelles formes d'intervention éducatives, c'est l'État qui les définit pour elles » (p. 21-22), déplorait-elle. Avec cette « nationalisation » (p. 22), « ceux qui se réclament de l'Éducation populaire n'en font plus et [...] ceux qui en font ne s'en réclament pas car ils s'inscrivent dans une autre tradition » (p. 21). Le secteur serait victime d'une « dépolitisation » due à sa professionnalisation.

Le renouveau de l'éducation populaire, sa troisième vie, est venu répondre à ce constat, en particulier avec l'émergence d'une éducation populaire politique et l'inscription de nouvelles

---

45 Raymond Labourie, 1981, « Éducation populaire et animation socio-culturelle », *Les Cahiers de l'animation*, n° 34, p. 45-62 ; repris partiellement dans Jean-Michel Ducomte, Jean-Paul Martin, Joël Roman, 2013, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Privat, p. 345-350.

46 Geneviève Poujol, 2000, « L'éducation populaire au tournant des années soixante-dix. L'effet soixante-huit ? », in Geneviève Poujol (dir.), *Éducation populaire : le tournant des années 70*, Paris, L'Harmattan, p. 20 [En ligne].

associations dans ce champ. Mais, vingt-trois ans après la publication de ces lignes, il semble que les rapports à l'État sont encore problématiques. En tout cas, tel qu'il en est rendu compte dans les articles du dossier. L'existence des ciné-clubs étudiés par Vivien Soldé (n° 67) dépend de la définition légale de leur activité comme non commerciale et donc, de la reconnaissance de l'État. Les formations aux métiers de l'animation dont traite l'article de Cyrille Bock (n° 68) subissent une redéfinition concurrentielle de l'offre de formation qui rend leurs rapports à l'éducation populaire problématiques. Mathieu Depoil (n° 67) décrit les effets de la « déferlante néolibérale » comme une « caporalisation par l'imposition autoritaire d'un nouveau modèle d'organisation à la fois économique, technique et même philosophique » qui passe notamment par l'imposition de marchés publics en lieu et place des anciennes subventions. De même, partant d'un événement concret autour de questions de laïcité dont il et elles retracent la genèse et les effets, Marie-Hélène Doublet, Alexia Morvan et Sébastien Pesce (n° 68) identifient l'existence de nouveaux types de relations entre État et associations, dans lesquelles la « logique de confiance » qui prévalait jusqu'alors se trouve déconstruite et remplacée par une « ingérence de type régaliennne ». Elles et il soulignent combien ces nouvelles orientations remettent en cause les pratiques de l'éducation populaire et empêchent la « conflictualisation de problèmes publics » qui fait son apport. Et elles et il déplorent une « répression organisée du secteur associatif » qui tend à limiter les « libertés associatives » et conduit à un « État de surveillance ».

Le portrait ainsi dressé apparaît bien sombre. Mais il faut aussi relever que dans les deux numéros de *Pratiques de formation/Analyses*, les articles de recherche apparaissent globalement plus pessimistes que les témoignages. Les premiers tendent à souligner les difficultés grandissantes rencontrées par l'éducation populaire, alors que les seconds cherchent à partager leurs expériences, sans en cacher les difficultés mais en montrant qu'il est possible d'agir et que les actions menées sont parvenues à dépasser les écueils rencontrés. Par exemple, l'article de Coralie Condis, Andrea de Angelis et Véronique Bordes (n° 67) tend à montrer que, même si cela est ardu, il est possible de résister au poids des injonctions bureaucratiques et d'emprunter des « chemins buissonniers ». Le texte d'Hugues Lenoir (n° 67) rend compte des particularités d'une éducation populaire mise en œuvre selon les conceptions des militant·es de la Fédération anarchiste : refusant la professionnalisation et les subventions, « elle doit être militante et bénévole » et l'accès aux activités doit être « gratuit et volontaire » pour éviter « l'instrumentalisation » et la « dépolitisation » qui font de l'éducation populaire institutionnelle « un instrument docile des pouvoirs ». Si les expériences dont il rend compte (universités populaires, AMAP, radio) rencontrent des difficultés, elles semblent parvenir à les dépasser et celles liées aux rapports aux pouvoirs publics en sont absentes.

Cependant, cette dernière configuration reste plutôt singulière. La plupart des articles s'intéressent à des projets dans lesquels des professionnel·les sont impliqué·es. Par exemple celui de Florian Barès, Marius Chevallier, Aurélien Malphettes et Sandrine Rospabé (n° 67) traite d'une expérience dans laquelle il s'agit même d'accompagner vers l'entrepreneuriat et de professionnaliser des personnes en situation précaire. Ils et elle défendent une « nouvelle manière de faire de l'éducation populaire, par l'apprentissage de la coopération autour d'une activité économique à but non lucratif ». Ou encore celui de Ludo Labrune (n° 68) dont

l'intention répond à un besoin « opérationnel » et vise à fournir un « cadrage méthodologique » en comparant deux types de pratiques. Le caractère praxéologique de ces deux démarches, comme d'autres parmi les témoignages qui rendent compte de la mobilisation d'« outils » de l'éducation populaire, n'est pas sans poser questions, en particulier éthiques. Irène Pereira (n° 68) appelle à résister à cette tendance qui consiste, dans sa forme limite, à identifier l'éducation populaire à un ensemble d'outils, car les « pratiques relationnelles » ne sont pas des « outils ».

\*

Je m'interrogeais au départ sur l'éducation populaire que les deux numéros de *Pratiques de formation/Analyses* nous donnent à voir et sur la question de savoir si son renouveau perdurait ou s'il était forclus. Force est de constater que je ne peux apporter de réponse univoque à ces deux questions. Si, dans son ensemble, le dossier présente une éducation populaire dynamique et bien vivante, les difficultés soulignées dans plusieurs des articles montrent cependant un modèle éducatif qui peine à se développer, à faire admettre son positionnement critique et à assurer sa pérennité face aux orientations politiques du monde actuel. Mais cette perception plutôt désenchantée de l'état de l'éducation populaire n'est-elle pas accentuée par la focale utilisée ? Les deux numéros sont-ils parvenus à embrasser « le monde » de l'éducation populaire dans sa totalité, ou « les mondes », devrait-on dire plutôt ? En dépit du « tous » figurant dans le titre du dossier, « L'éducation populaire dans tous ses états », telle n'était pas l'ambition des coordinateurs et coordinatrices. Comme l'expliquent Laeticia Dostrevie et Camille Ramond (n° 67), il s'agissait plutôt pour elles et eux de « débusquer des formes insaisissables d'expériences marginales, dissidentes, critiques qui s'exprimaient sur le terrain », « d'aller chercher ce qui nous échappe » pour le « rendre visible et audible ». Fort d'une telle intention, il est bien naturel que le dossier ne se soit pas attaché aux grandes associations historiques qui ont contribué à la structuration du champ, et dont j'ai mentionné, pour partie, la naissance. Nombre de ces grandes associations existent encore aujourd'hui et continuent de se revendiquer de l'éducation populaire. L'orientation assumée par le dossier l'a conduit non à chercher une quelconque exhaustivité, mais plutôt à privilégier une éducation populaire prioritairement tournée vers les adultes<sup>47</sup>, pour en montrer les tensions, les contradictions, les formes de renouvellement ou de dé-politisation. Ce en quoi, à mes yeux, il a réussi.

---

47 Alors que nombre d'associations historiques sont plus orientées vers les jeunes ou l'enfance, Laurent Besse, Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadene expliquent que c'est « délivrée des contraintes spécifiques (juridiques, techniques et éthiques) de l'encadrement des enfants et des jeunes » que l'éducation populaire politique a pu se tourner « vers la construction d'une alternative politique au néolibéralisme et au pouvoir des marchés financiers » (Laurent Besse, Frédéric Chateigner, Florence Ihaddadene, 2016, « L'éducation populaire », *op. cit.*, p. 32).