

Les valeurs de l'éducation populaire : mise en perspective historique

Jean-Claude RICHEZ, coordonnateur de la mission observation évaluation de l'INJEP.

Définir l'éducation populaire est difficile, car il y a aujourd'hui à peu près autant de définitions que de mouvements. Cerner l'éducation populaire dans une perspective historique n'est pas plus simple, l'éducation populaire s'inscrivant dans des traditions différentes. Il en va de même si nous en explorons ses contours dans une perspective géographique, car, contrairement à une idée bien arrêtée en France, l'éducation populaire n'est pas une exception française, des mouvements d'éducation populaire existant dans d'autres pays, depuis longtemps. Comme j'y ai été invité, je me limiterai ici à une mise en perspective historique, à partir de laquelle je tenterai de dégager d'éventuels invariants et des valeurs de l'éducation populaire¹.

Aux origines étaient les « Lumières » !

Si nous retenons la généalogie usuelle de l'éducation populaire, celle-ci prendrait son origine lors de la révolution française, dans le fameux rapport de Condorcet (1743-1893) daté d'avril 1792 consacré à « L'organisation générale de l'Instruction publique »². Dans ce texte, Condorcet posait que « tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commandes seraient d'utiles vérités ; le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes : celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves ». Et sur la base de ces considérants, il pose les bases de l'instruction

¹Nous prendrons ici comme « histoire » ce que nous avons par ailleurs appelé le récit légendaire de l'éducation populaire, c'est à dire le récit convenu donné habituellement comme histoire de l'éducation populaire qui nécessite un examen critique (voir Jean-Claude Richez, « La mémoire légendaire de l'éducation populaire », **Pour**, n°181, mars 2004, pp106-114) . En reprenant les trois niveaux de scientificité de l'histoire dégagés par Paul Ricoeur nous ne mobilisons ici ni l'histoire documentaire « qui relève des critères de vérification », ni l'histoire explicative « ouverte à la controverse », mais d'une histoire qui est interprétation et écriture « des grandes affabulations de l'auto compréhension d'un mouvement. Paul Ricoeur parle ici de nation à travers ses grands récits fondateurs » (Paul Ricoeur, **La critique et la conviction**, Pluriel, Hachette littérature, Paris, 2002, p.132.

² **Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique** présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet dans Nicolas de Condorcet, **Cinq mémoires sur l'instruction publique**, édité par Charles Coutel et Catherine Kintzler, Garnier-Flammarion, 1994.

publique : « Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système tout entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles ».

Cette déclaration qui procède directement de la philosophie des lumières est en général considérée comme le texte fondateur de l'éducation populaire. Celle-ci ne prendra véritablement son essor et ne se cristallisera sous forme de mouvements que dans la deuxième moitié du XIX^e siècle avec la création de la Ligue de l'enseignement par Jean Macé (1815-1894), du Sillon de Marc Sangnier (1873-1950), des Bourses du travail de Fernand Pelloutier (1815-1894) : Macé, Sangnier et Pelloutier élevés au statut de pères fondateurs de l'éducation populaire. Ce n'est cependant qu'à la toute fin du XIX^e siècle que le mot éducation populaire s'impose vraiment avec notamment le mouvement des universités populaires qui prend son essor dans le sillage de l'affaire Dreyfus.

Les trois grands courants historiques de l'éducation populaire

Les trois « pères fondateurs » s'inscrivent en fait dans des traditions très différentes et inaugurent autant de composantes originales de l'éducation populaire : une tradition laïque avec la Ligue de l'enseignement, une tradition catholique avec le Sillon de Marc Sangnier et une tradition ouvrière avec les Bourses du travail. Chacun de ces courants est porteur d'un système de valeurs différent. Le courant laïque privilégie l'émancipation intellectuelle. Pour les confessionnels tant catholiques que protestants (Union Chrétienne de Jeunes Gens, dont le 1^{er} cercle est fondé en 1852)³, l'éducation populaire s'inscrit dans une quête du salut, tandis que pour le courant ouvrier, elle vise l'émancipation sociale. Chacune de ces composantes se développeront dans des groupements développant des systèmes de références différenciés.

Au sein du courant laïque par exemple, la conception de la laïcité n'est pas la même à la Ligue de l'Enseignement et au sein du mouvement des MJC⁴. Chez les catholiques, la conception de l'éducation populaire est différente entre, d'un côté, la Jeunesse Ouvrière Chrétienne (JOC) et la Jeunesse Agricole Chrétienne (JAC) fondé peu après la première guerre mondiale et de l'autre, l'Action Catholique des Enfants (ACE)⁵, alors Cœurs Vaillants et Ames

³ L'UCJG s'organise en réseau national en 1867.

⁴ Laurent Besse, **Les MJC, de l'été des blousons noirs à l'été des Minguettes, 1959-1981**, Presse Universitaires de Rennes, 2008 pp. 38-39.

⁵ La JOC est fondée en France en 1927, la JAC en 1929, l'ACE en 1938.

Vaillantes, à la veille de la seconde guerre mondiale. Quant au mouvement ouvrier français, il préférera très tôt la notion d'éducation ouvrière ou d'éducation syndicale à celle d'éducation populaire jugée trop interclassiste dans le cadre de la concurrence entre politique et syndicaliste, puis entre socialistes et communistes. Cette opposition n'est d'ailleurs pas vraie dans d'autres pays. En Belgique par exemple, où les rapports entre classes sont différents, le mouvement ouvrier tant dans sa composante catholique que socialiste, continuera à se réclamer de l'éducation populaire jusqu'à aujourd'hui.

Le mouvement des Universités populaires

Historiquement, le mouvement des Universités populaires est le premier grand mouvement à se réclamer explicitement de l'éducation populaire. Dans sa phase de déclin, dès 1902-1904, il interroge les présupposés de l'éducation populaire.

A l'origine des Universités populaires, il y a une préoccupation convergente d'ouvriers et d'intellectuels dans le contexte de l'affaire Dreyfus, à savoir arracher les milieux populaires à la démagogie antisémite par la diffusion de la culture et l'exercice de la raison à travers l'organisation de conférences⁶. Comme le résume le Congrès de 1904 les Universités populaires étaient conçues comme des « associations pour l'étude destinée à affranchir l'individu de ses préjugés moraux et de ses servitudes intellectuelles »⁷. C'est un ouvrier typographe, libertaire, Georges Deherme (1870-1937) qui en est à l'initiative. Il s'inscrit dans la tradition de l'enseignement mutuel, s'engage dans la mobilisation des « producteurs intellectuels »⁸ dans une logique de coopération sur un pied d'égalité, « il n'y a ni maîtres, ni chefs, ni patrons... nous sommes des hommes libres, des égaux volontaires ». Cette initiative va rallier nombre d'intellectuels. Très vite, le nombre d'universités populaire se multiplie et tout aussi rapidement décroît. Elles sont 15 en 1899, 124 en 1901 et 20 en 1913, à la veille de la guerre en 1914. Au total, 222 universités populaires ont été créées pour l'essentiel avant 1903 et ont disparu très

⁶ Lucien Mercier, **Les Universités populaires, 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle**, Paris, éd. Ouvrières, 1986. Sur les intellectuels qui « vont au peuple » voir Christophe Prochasson, **Les Intellectuels, le socialisme et la guerre, 1900-1938**, Paris, Seuil, 1993.

⁷ Cité dans Monique Baudouin, « Les universités populaires au XIX^e siècle », **Le Peuple Français**, n°19 (nouvelle série), 1980.

⁸ Christophe Granger, « Les soirées ouvrières de Montreuil », **Réseau Education Populaire 93**, <http://www.educationpopulaire93.fr>

rapidement⁹.

L'impasse du mouvement interpelle fortement ses différents protagonistes. Deux questions fondamentales sont posées : celle des pratiques pédagogiques (reproduction du rapport maître / élève de l'enseignement académique), et celle de la culture éventuellement détenu par ceux auxquels on s'adresse. Ces deux questions interrogent d'une certaine manière les présupposés de la philosophie des lumières¹⁰. S'esquisse également une autre discussion : approche individuelle ou collective ? Cette question est notamment posée par Charles Guieysse¹¹ dans les **Cahiers de la Quinzaine** de Péguy (1901) : « Deux tendances opposées s'affrontent. La première : ce qui est désirable avant tout, c'est la paix et l'union entre les individus. La seconde : ce qu'il faut poursuivre avant tout, c'est le développement intellectuel des ouvriers de manière qu'ils puissent obtenir justice par leurs propres efforts ».

La question des pratiques pédagogiques

La question des pratiques pédagogiques a été posée par les Universités populaires mais aussi par les Cercles d'études de Marc Sangnier. Les premières universités populaires, avant d'être captées par des intellectuels, s'inscrivaient dans la tradition de l'enseignement mutuel, ce que nous appellerions aujourd'hui éducation par les pairs. Marc Sangnier au sein des cercles d'études expérimente également des méthodes d'éducation active en rupture avec une formation magistrale en privilégiant la discussion critique collective et les logiques d'autoformation pour reprendre une autre notion plus contemporaine.

Entre les deux guerres le développement de ces pratiques d'éducation actives continuera à être développé tant par les composantes chrétiennes de l'éducation populaire (JOC, JAC) que par la composante laïque. Il reviendra à Gisèle de Failly (1905-1989), à travers le développement des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active)¹² d'imposer ces méthodes comme principe de base pour la plupart des acteurs de l'éducation populaire. La charte de l'éducation populaire adoptée en 2005 par l'ensemble des mouvements se retrouvant au sein du CNAJEP s'inscrit tout à fait dans cette

⁹ Lucien Mercier, **op. cit.**, p.47.

¹⁰ Voir Lucien Mercier, **op. cit.**, p.103 et sq. et Jean Michel Ducomte, Jean Paul Martin et Joël Roman, **Anthologie de l'éducation populaire**, Privat, 2013, p. 108 et sq.

¹¹ Charles Guieysse (1868-1920), polytechnicien, militant socialiste, éditeur de Pages Libres, proche de Charles Péguy. Charles Guieysse, **Les universités populaires et le mouvement ouvrier**, Les cahiers de la quinzaine, 2° Cahier de la 3° série, 1901.

¹² Le premier stage à Beaurecueil était conçu comme « centre d'entraînement pour la formation du personnel des colonies de vacances et des maisons de campagne des écoliers »

logique en soulignant que « Les processus qu'elle développe et les méthodes qu'elle utilise sont des compagnonnages actifs qui visent à agir avec ceux qu'ils concernent et non à leur place ». Cependant bien des mouvements se réclamant de l'éducation populaire continuent à développer des rapports pédagogiques tout à fait classiques « maitres / élèves ». C'est notamment le cas dans la majorité des universités populaires rassemblées au sein de l'association française des Universités populaires (AFUP) ou même du nouveau courant impulsé par Michel Onfray et Philippe Corcuff.

La culture, quelle culture ?

La question « la culture mais quelle culture ? » travaillera aussi toute l'histoire de l'éducation populaire au XX^e siècle mais avec moins d'intensité et plus tardivement que la question des pratiques pédagogiques. Les mouvements d'éducation populaire sont restés longtemps dans une approche qui conçoit la culture comme quelque chose d'extérieur au peuple, qu'on doit lui apporter sans s'interroger sur la culture que pourrait avoir le peuple et a fortiori sans penser le peuple comme producteur de culture, si ce 'est sous la forme de folklore.

Cette extériorité est parfaitement résumée dans la définition que donne de l'éducation populaire Marcel Vigny dans le **Vocabulaire de l'Education** à la fin des années soixante. Il s'agit « d'aider chacun à trouver son chemin personnel vers la culture (...) » et de faciliter « l'accès aux biens et aux valeurs de la culture pour ceux qui subissent les conséquences des inégalités et des injustices dans l'accès »¹³. Cette définition souligne fortement d'une part, la dimension « personnelle » de la démarche et un rapport d'extériorité à la culture « de ceux qui subissent ».

Ce même principe est développé au moment du Front Populaire par le jeune François Bloch Lainé (1912- 2012) dans sa thèse **L'Emploi des Loisirs Ouvriers et l'Education Populaire**¹⁴ pour qui « l'éducation a pour objet de cultiver l'intelligence et d'éclairer le jugement des masses, de faire participer les ouvriers très activement à la vie de l'esprit, trop longtemps réservée à une élite »¹⁵.

Derrière la double formule « rendre la raison populaire » et « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture » portée par Peuple et Culture à la Libération

¹³ Marcel Vigny dans Gaston Mialaret, **Vocabulaire de l'Education**, Paris, PUF, 1979, p.198

¹⁴ François Bloch-Lainé, **L'Emploi des Loisirs Ouvriers et l'Education Populaire** thèse 1936.

¹⁵ A notre connaissance, il s'agit là de la première thèse consacrée à l'éducation populaire. François Bloch Lainé (1912-2012) inspecteur des finances, président du Crédit Lyonnais, à l'origine des Sociétés d'économie mixte notamment. Cité d'après Olivier Douard, **art. cit.**, p. 43.

l'idée sous-jacente, implicite est que le peuple n'est pas habité par la raison, qu'il n'en a jamais eu l'accès, ou, au mieux, qu'on l'en avait privé. Comme l'écrit encore Peuple et Culture « la culture a été confisquée au peuple ». D'où l'idée qui en procède que l'enjeu est de « diffuser la culture dans la classe ouvrière et que la culture universitaire doit lui apporter l'héritage des humanités greco-romaines ».¹⁶

A travers ce postulat d'extériorité du peuple à la culture, il y a négation de la « culture du pauvre », du « quotidien », « des cultures mineures », « de la culture de l'autre », et au-delà, la négation de l'égalité des intelligences¹⁷. La critique de ce postulat émerge dans sa radicalité dans les années cinquante - soixante en Europe mais aussi en Amérique latine où Paulo Freire, auteur de « La pédagogie des opprimés » formalise alors un nouveau référentiel de l'éducation populaire, devenu aujourd'hui dans le monde une référence majeure pour les mouvements qui s'en réclament.

En France la pensée de Paulo Freire a contribué à réinterroger une partie de ses acteurs dont ceux qui se réclament d'une éducation populaire visant la transformation sociale. Pour Paulo Freire, la connaissance du monde est un processus collectif, incorporant différentes formes de savoir (conscience, sensibilité, destin, volonté, corps). Toute pratique éducative implique que l'on prenne en considération aussi bien ce que savent sur le sujet les éducateurs, mais aussi... les éduqués. Toute pratique éducative doit générer des expériences collectives et dialogiques afin que les uns et les autres construisent ensemble des savoirs nouveaux¹⁸. « Personne ne sait tout », écrit Paulo Freire, « ni personne n'ignore tout, personne n'éduque personne, personne n'éduque seul, les hommes s'éduquent entre eux et par la médiation du monde ».¹⁹

Approche individualiste ou collective

¹⁶ A Peuple et Culture, cette approche est en partie « corrigée » par l'utopie vitaliste d'une d'une « vraie culture qui vient de la vie et retourne à la vie » (cf **Manifeste**, 1945, « Un peuple, une culture »).

¹⁷ Nous reprenons ici volontairement les expériences de Richar Hoggart, **La Culture du Pauvre**, (Les éditions de minuit, 1970) (1^o édition anglaise en 1970), Michel de Certeau **L'invention du quotidien**, (Gallimard, 1980) et de Gilles Deleuze et Felix Guattari, **Kafka : pour une littérature mineure**, (Les éditions de minuit, 1975) qui ont tous développés dans la deuxième moitié du XIX^o siècle une approche de la culture en rupture avec les héritages du XVIII^o et du XIX^o siècle.

¹⁸ Nous reprenons ici les principes arrêtés par la 6^{ème} Assemblée générale pour l'éducation des adultes latino-américains qui s'est tenue à Recife (Brésil) du 19 au 24 Août 2004.

¹⁹ Paulo Freire, **Pédagogie des opprimés**, Paris, Maspero, 1974, p.62.

Au-delà de l'interpellation de Charles Guieyss, la question approche individuelle/approche collective continuera à traverser toute l'histoire de l'éducation populaire. Il y a en effet tout au long de celle-ci coexistence, si ce n'est confrontation, entre ces deux approches quand elles ne sont pas en tension au sein d'un même mouvement. De façon très radicale Gisèle de Failly, fondatrice des CEMEA, dans un article consacré à la vie collective dans les colonies de vacances pose la nécessité de lutter « contre cet écueil de « la collectivité » comme fin en soi » et que « L'enfant n'est pas fait pour la collectivité mais la collectivité pour l'enfant » tout en réaffirmant en même temps l'importance de la vie collective²⁰. De son côté, le mouvement des MJC convoque dans son projet originaire un référentiel individualiste à travers la conception de la laïcité défendue par André Philippe comme « liberté d'être ce que l'on est et ce que l'on veut être (...), liberté de choix, donc responsabilité, pour chacun, de ses idées, de ses décisions, de son action »²¹. Dans la pratique, les MJC font une large place à l'approche collective, au développement d'un esprit « d'auto-organisation » et de « productions collectives ».

Le « camp » confessionnel quant à lui insiste beaucoup plus historiquement sur les dimensions collectives, voir communautaires. L'approche collective est aussi portée par une partie du mouvement catholique, notamment celui incarné par la JOC, la JAC aujourd'hui MRJC. C'est le fameux « Entre eux, par eux, pour eux » du fondateur du mouvement Joseph Cardijn²². Dans ce courant historiquement minoritaire en France au sein de l'éducation populaire, deux invariants peuvent être dégagés. D'une part, l'homme n'est pas destiné à une fonction sociale, c'est lui et la communauté qui déterminent l'évolution de la société. De là découle, c'est le deuxième invariant, que l'action éducative doit être fondée sur des activités de groupe ou de la communauté, et non sur un enseignement formel étranger au milieu. Corollaire de ce second invariant : la prise en compte d'autres savoirs que les savoirs scolaires, académiques et les valorisations de ceux-ci.

Nous retrouvons aujourd'hui ce débat dans la controverse autour de « éducation populaire et transformation sociale » sur laquelle finalement la Charte de l'éducation populaire du CNAJEP de 2005 ne tranche pas, n'évoquant très prudemment qu'au détour d'un alinéa « la modification des rapports sociaux à travers l'accès au savoir », préférant insister sur « l'émancipation civique et intellectuelle des individus et des groupes ».

²⁰ Gisèle de Failly , « Les vacances collectives et l'éducation nouvelle », **Vers l'éducation nouvelle**, n°242,1970, p.14.

²¹ Cité dans Nathalie Boulbes, **MJC, un demi siècle d'histoire**, Injep, 2003, p.123.

²² Pierrard Pierre, Launay Michel et Treppe Rolande, **La JOC. Regards d'historien**, Les éditions ouvrières, 1984.

Alors, quelles valeurs pour l'éducation populaire ?

De ce rapide survol historique, il semble a priori difficile de dégager des valeurs qui seraient communes à l'ensemble des mouvements qui se réclament de l'éducation populaire. L'on peut cependant à travers tous les mouvements dégager deux grands invariants. Tous ceux qui se réclament de l'éducation populaire ou s'en sont réclamés défendent le même principe : l'accès à la culture et aux savoirs pour le plus grand nombre comme condition inséparable de l'exercice de la de la citoyenneté. Ce principe renvoie à l'idée que l'homme quel que soit sa condition est capable. S'il y a une valeur commune à l'éducation populaire, elle renvoie fondamentalement à cette idée de l'homme comme être capable et reconnu comme tel. Là est la valeur fondamentale, le socle commun au fondement de tous ceux qui se réclament ou se sont réclamés de l'éducation populaire²³.

Conférence. « Journées d'études L'éducation populaire : « Mémoire d'avenir », Jeudi 18 avril 2013, Ville d'Aubervilliers / Actes à paraître.

²³ Voir par exemple Paul Ricœur, « Devenir capable, être reconnu, », discours prononcé pour la réception du Kluge Prize, Bibliothèque du Congrès, Washington, 2005, publié dans **Esprit**, n°7, juillet 2005.