

N° 61

DÉCEMBRE 2023

Cahiers de l'action

Les méthodes
d'éducation populaire :
outils d'animation
ou leviers
d'émancipation ?

**Les méthodes
d'éducation populaire:
outils d'animation
ou leviers d'émancipation ?**



Cahiers de l'action

n° 61

Directeur de la publication

Augustin Vicard

Directeur de la collection

Emmanuel Porte

Comité de programmation

Marie Bodeux, Suzie Chevée, Florian Covelli, Natacha Ducatez, Francine Labadie, Nathalie Latour, Éric Le Grand, Nicolas Merle, Éric Sapin.

Coordination éditoriale

Marianne Autain

Secrétaire de rédaction

mr@kit-de-com.fr

Création graphique

Laëtitia Loas-Orsel

Contact rédaction

emmanuel.porte@jeunesse-sports.gouv.fr

Les propos énoncés dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs.

Les Cahiers de l'action sont mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'utilisation commerciale - Pas de modification 4.0 International.

ISBN : 978-2-11-172292-7 (Papier) 978-2-11-172293-4 (PDF)

ISSN : 1772-2101

Dépôt légal à parution

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS 7

Augustin Vicard

INTRODUCTION

Emmanuel Porte

L'éducation populaire est-elle soluble dans ses outils
et méthodes? 9

1^{re} PARTIE

OUTILLER LES DÉMARCHES D'ÉDUCATION POPULAIRE

ANALYSE

Hugo Fourcade

Les outils d'animation de l'éducation populaire : les cas du débat
mouvant, du groupe d'interviews mutuelles et de l'arpentage..... 14

ENTRETIEN

Sébastien Hovart et Adeline de Lépinay

Politique et quincaillerie. Dialogue croisé sur les pratiques
de formation et l'éducation populaire..... 26

EXPÉRIENCE

Claire Malige

L'éducation populaire par les jeunes : entre réappropriation
et invention 36

EXPÉRIENCE

Laurent Costy

Bénévalibre, un commun numérique pour aider à valoriser
le bénévolat..... 47

ENTRETIEN

Paul Masson

L'éducation populaire comme démarche..... 56

2^e PARTIE

PRODUIRE DES ESPACES COLLECTIFS ÉMANCIPATEURS

ANALYSE

Nicolas Brusadelli

La centralité paradoxale des « méthodes »
de l'éducation populaire 66

ENTRETIEN

Antony Le Goïc-Auffret

Comment le numérique peut-il servir un projet d'éducation
populaire et de culture scientifique?..... 74

EXPÉRIENCE

Christian Lamy et Xavier Lucien

Faire reconnaître une expérience émancipatrice : l'exemple
du séminaire itinérant acteurs et entrepreneurs sociaux
(SIAES-DHEPS) 83

EXPÉRIENCE

Emmanuelle Murcier

S'émanciper par la recherche : l'expérience des universités
populaires de parents (UPP) 91

BIBLIOGRAPHIE 101

RÉPERTOIRE DES SIGLES 102

L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) a consacré de nombreux travaux aux mouvements d'éducation populaire, permettant de documenter leur histoire, leur diversité et leur actualité. Mais jusqu'ici, peu de travaux avaient cherché à recenser et à réfléchir aux pratiques et méthodes originales de l'éducation populaire, qui revendiquent de produire citoyenneté et émancipation, en s'éloignant d'un cadre qui serait trop scolaire, académique ou encore descendant.

CAHIERS DE L'ACTION N° 61

AVANT-PROPOS

Les contributeurs de ce numéro évoquent des pratiques se situant tout aussi bien dans le champ de la formation, de l'engagement associatif ou de l'animation socioculturelle. Ils reviennent notamment sur la place prise par les méthodes, techniques et outils dans la réalisation de leurs actions de terrain. On découvre au passage des formats originaux comme l'arpentage, les débats mouvants ou l'autobiographie raisonnée. Pour les promoteurs de ces méthodes, l'enjeu est de produire des outils permettant de servir l'action, tout en cherchant à souder les collectifs qui les portent. Cela renvoie aussi bien à des expériences de création d'un outil libre pour la valorisation du bénévolat (Bénévalibre), qu'à l'élaboration collective de ressources sur le vivant (Taxinomes), en passant par la mutualisation des ressources pour l'animation (Wikidébrouillards) ou la production de cadres collectifs de réflexivité (universités populaires des parents, ciné-débats ou conférences gesticulées). Ce numéro témoigne ainsi de l'importance culturelle des méthodes et pratiques originales de l'éducation populaire pour les professionnels et acteurs de ce secteur.

Augustin Vicard, directeur de l'INJEP

L'éducation populaire est-elle soluble dans ses outils et méthodes ?

EMMANUEL PORTE

Directeur de la collection des Cahiers de l'action

Le renouveau de l'éducation populaire auquel nous assistons depuis une vingtaine d'années n'a pas seulement une dimension nominaliste (le fait de s'y référer) mais aussi un rapport à la pratique. Parler d'éducation populaire en France invite à manipuler une notion polysémique, dont les origines remontent à la Révolution française¹, et qui renvoie à un idéal de formation du citoyen qu'une multitude d'initiatives associatives et publiques ont cherché à consolider en expérimentant des formes d'apprentissage en groupe². Cela a inscrit durablement dans les mouvements d'éducation populaire l'idée que le chemin pour accéder à une compétence citoyenne est aussi important que l'horizon politique dans laquelle celle-ci s'inscrit. Pour cette raison, les pédagogies, les méthodes et les outils mobilisés au nom de l'éducation populaire constituent un socle commun pour les professionnels et militants de ces associations. Ce socle confère aux « démarches d'éducation populaire » une identité collective caractérisée par le recours à des pédagogies actives où l'individu est jugé « acteur » de son émancipation. Cet héritage des débats éducatifs des XIX^e et XX^e siècles a positionné l'éducation populaire « entre travail éducatif et citoyenneté³ ».

Pour autant, les travaux conduits sur l'éducation populaire ces dernières années ont également montré combien le retour de la référence à ces formes d'apprentissages collectifs change de nature en s'écartant, pour partie, de la seule sphère éducative, afin d'accompagner des réflexions sur l'émancipation⁴ d'autres types de pratiques professionnelles (travail social, médiation numérique, animation scientifique). Des réseaux anciens revalorisent d'anciennes postures

1. Chateigner F., 2011, « "Considéré comme l'inspirateur". Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n° 81, p. 27-59.

2. Christen C., Besse L., 2017, *Histoire de l'éducation populaire : 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

3. Lebon F., 2020, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social éditions.

4. Lescure E. de, Porte E., 2017, « Politiser l'éducation populaire, un "réenchantement" ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 53-63.

militantes ou méthodes actives (entraînement mental, autobiographie raisonnée, etc.), cependant que des collectifs plus récents tentent de développer de nouveaux formats inspirés des pratiques héritées (conférence gesticulée, arpentage, débat mouvant, etc.). Le secteur de la formation des animateurs et des militants est l'objet d'évolutions sur lesquelles il est intéressant de réfléchir, car elles posent la question de l'articulation entre le projet associatif et les pratiques de professionnels. Ce phénomène pose par ailleurs des questions en termes de circulation de la référence et des « modèles » de l'éducation populaire dans d'autres sphères de la société (entreprises, consultants, etc.) où l'on caricature les pratiques en les résumant à l'utilisation de Post-it dans le travail de groupe. Pour cette raison, il semblait important de consacrer un numéro des Cahiers de l'action à l'actualité des méthodes, techniques et démarches se réclamant de l'éducation populaire, dans le but de caractériser cette dernière par ses pratiques, tout en relativisant la centralité identitaire de celles-ci dans le seul champ éducatif.

Il a donc été proposé à des acteurs de champs variés de donner à voir comment ils « pratiquent » l'éducation populaire en l'incluant dans les horizons d'émancipation qui sont les leurs. Le choix a été fait de se concentrer sur les pratiques professionnelles de personnes impliquées dans le déploiement d'activités tournées vers les adultes et les enfants mais ne s'inscrivant pas exclusivement dans le champ de l'animation⁵. Pour ce faire, au mois de juin 2023 s'est tenue une réunion des contributeurs à ce numéro afin de conduire une réflexion commune sur ces enjeux qui touchent simultanément aux champs de l'animation, de la formation et de la médiation. Les échanges ont permis de souligner combien les acteurs de l'éducation populaire sont attachés à des méthodes et des outils spécifiques, lesquels viennent soutenir un projet politique d'émancipation et de formation. Il n'y a pas de méthodes d'éducation populaire, mais des démarches d'éducation populaire qui usent de méthodes et d'outils à même de nourrir un projet. La réunion des contributeurs a permis de structurer le numéro autour de deux grandes parties : la première tente de replacer les outils dans des démarches, la seconde essaie d'inscrire les démarches dans des projets collectifs dits « émancipateurs ».

Outiller les démarches d'éducation populaire

Une première série de contributions vise à présenter et à interroger quelques outils en croisant le regard de personnes investies dans le monde associatif, de professionnels de la formation et de cher-

5. Le prochain numéro des Cahiers de l'action sera en revanche entièrement consacré aux pratiques de l'animation et notamment aux colonies de vacances.

cheurs. À travers son investissement successif dans la création de l'université populaire de Bordeaux et dans la vie du comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP) de Nouvelle-Aquitaine dans le cadre d'une thèse en convention industrielle de formation par la recherche (CIFRE⁶), **Hugo Fourcade** choisit de s'intéresser à trois outils très utilisés dans l'éducation populaire contemporaine: le débat mouvant, le groupe d'interviews mutuelles et l'arpentage. Ayant eu à les expérimenter longuement puis à les étudier, il insiste sur les dynamiques que ces outils permettent, mais également sur les limites qui se dessinent quand on les utilise comme de simples techniques d'animation. En tant que formateurs intervenant auprès de professionnels et de bénévoles de l'éducation populaire, **Adeline de Lépinay et Sébastien Hovart** discutent, dans un dialogue croisé, de la manière dont on peut combiner les pratiques de formation à l'éducation populaire et les pratiques d'éducation populaire en formation. Ils montrent notamment dans quelle mesure le jeu, le chant ou le débat peuvent être mobilisés comme outils pour soutenir une démarche de réflexion sur les dimensions politiques des métiers et des actions des animateurs ou des travailleurs sociaux. De son côté, **Claire Malige** évoque l'expérience de l'association Starting-Block qui a tenté de développer un projet associatif tourné vers les questions de solidarité internationale en s'appuyant sur l'héritage de l'éducation populaire et sur la création de nouveaux outils, plus spécialement des jeux de rôle. La création d'un nouvel outil est également au cœur de la contribution de **Laurent Costy**, qui restitue l'expérience de l'élaboration et de la gouvernance de la plateforme Bénévalibre conçue pour valoriser le bénévolat en s'appuyant sur des logiciels libres et dans une logique de communs interassociatifs. Enfin, **Paul Masson** évoque son expérience de militant de terrain à Arras qui l'a amené à travailler dans la longue durée une démarche d'éducation populaire permettant une meilleure prise en compte des inégalités sociales et économiques grâce à la mise en œuvre de formation et de ciné-débats en direction des quartiers populaires.

L'ensemble des articles contribue à montrer l'originalité et l'importance des méthodes dans les démarches d'éducation populaire, et soulignent par ailleurs le rôle mobilisateur de celles-ci. Elles aident à consolider le groupe tout en autorisant des personnes aux compétences inégales à contribuer à un même projet.

6. Thèse qui l'a amené à réaliser, pour le compte du CRAJEP, des missions utilisant de nombreuses méthodes d'éducation populaire en même temps qu'il conduisait son travail de recherche.

Produire des espaces collectifs émancipateurs

Une seconde série de contributions insiste aussi sur les méthodes et outils, mais en les replaçant dans des collectifs travaillant les enjeux de gouvernance et les modalités d'action commune. Chercheur ayant travaillé sur l'éducation populaire politique, **Nicolas Brusadelli** revient sur ce qu'il nomme « la centralité paradoxale » des méthodes dans l'éducation populaire, c'est-à-dire le fait que les militants consacrent un temps important à apprendre et à transmettre des techniques et des méthodes au quotidien, ce qui a pour effet d'amoindrir les espaces où se discutent véritablement les orientations ou la portée politique de l'action conduite. Après de nombreuses années à développer des méthodes et des outils dans l'animation scientifique au sein du mouvement des Petits Débrouillards, **Antony Le Goïc-Auffret** démontre que les orientations politiques des actions se sont chargées de nouveaux référentiels, en particulier dans la sphère numérique avec la question des logiciels libres et des communs. Il donne à voir la manière dont la construction d'espaces de contributions collectives (Wikidébrouillards, Taxinomes) participe à offrir une perspective d'émancipation à des pratiques en apparence techniques. De leur côté, **Xavier Lucien et Christian Lamy** rendent compte de l'approche diplômante issue des collèges coopératifs (DHEPS) qui permet de reconnaître des trajectoires militantes tout en produisant un espace d'émancipation dans la manière dont le parcours de formation est construit. Enfin, **Emmanuelle Murcier** restitue l'expérience des universités populaires de parents visant à permettre à un groupe de parents de conduire, avec l'aide d'un animateur et avec le soutien méthodologique d'un universitaire, une recherche sur un thème qu'ils choisissent en lien avec la parentalité. Elle montre notamment comment la construction d'un espace de dialogue et d'émancipation par la recherche-action contribue à déplacer des représentations éducatives aboutissant à la production d'un écrit collectif.

L'ensemble de ces articles permet de montrer qu'en plus de faciliter la participation, les démarches d'éducation populaire revêtent également un caractère « émancipateur » en sortant ceux qui participent à ses activités d'une logique individuelle d'engagement pour les conduire vers une logique de production de communs interrogeant aussi bien ce qui est en partage que la manière de le faire.

Partie 1

Outils pour les démarches d'éducation populaire

Les outils d'animation de l'éducation populaire: les cas du débat mouvant, du groupe d'interviews mutuelles et de l'arpentage

HUGO FOURCADE

Doctorant en sciences de l'éducation et sciences politiques aux laboratoires LACES et PASSAGES à Bordeaux, militant associatif et d'éducation populaire

Impliqué dans l'université populaire de Bordeaux, puis au comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP) Nouvelle-Aquitaine, Hugo Fourcade a expérimenté diverses méthodes d'éducation populaire visant à favoriser l'implication collective.

Il revient dans cette contribution sur trois d'entre elles (débat mouvant, arpentage, interview mutuelle) afin d'en expliquer les mécanismes et d'en révéler certaines limites.

Beaucoup de personnes qui m'entourent ces dernières années ont découvert l'éducation populaire par le biais des outils d'animation. Elles ont participé à une soirée où il y avait un « débat mouvant », entendu parlé « d'arpentages », Elles ont croisé ici et là ces manières de faire et d'animer. L'éducation populaire est reconnaissable par ces pratiques concrètes, qu'il faut donc analyser pour comprendre ce qu'elles cherchent à accomplir.

L'une des premières difficultés quand on cherche à analyser ces outils d'animation est tout d'abord leur profusion. Il est le plus souvent impossible d'en faire le tour¹. Rappeler leurs origines est aussi généralement une chose difficile à réaliser car, pour beaucoup, elles sont floues ou oubliées. Les outils sont donc avant tout une matière organique, un champ de pratiques collectives qui se transmettent et évoluent au fur et à mesure des usages et des expérimentations.

1. Pour une boîte à outils détaillée, voir par exemple *Boîte à outils d'éducation active*, 2017, CEMEA Pays de la Loire, Éditions du Cafard [en ligne].

De nombreuses formations aux outils existent, que ce texte ne saurait remplacer, tant ces pratiques nécessitent le plus souvent d'être expérimentées directement pour pouvoir être transmises et appropriées. L'idée de cet article est donc de prendre l'exemple de trois de ces outils pour se questionner plus largement sur ce qu'est un outil d'animation utilisé dans une perspective d'éducation populaire. Ces trois outils ont été choisis parce qu'ils reviennent régulièrement dans les usages, du moins dans ma propre expérience en lien avec les outils transmis depuis les années 2000-2010 par le réseau des sociétés coopératives de production (SCOP) d'éducation populaire, dans le sillage de celle du Pavé. Outils par ailleurs eux-mêmes repris, retrouvés, inventés ou modifiés par elles.

L'exemple du débat mouvant: favoriser la parole et l'implication de tous dans un débat

Un débat mouvant est un jeu où l'on propose à un groupe une affirmation à mettre en discussion. Tout le monde est debout et chacun doit alors se positionner physiquement entre deux groupes qui se font face avec, d'un côté, les personnes d'accord avec l'affirmation, et, de l'autre, les personnes en désaccord. Les participants sont obligés de choisir l'un de ces deux côtés, ils ne peuvent rester au milieu. En exemples d'affirmations proposées, on peut citer: « Aujourd'hui, le syndicalisme est utile et efficace » ou « À l'école, on est tous égaux » ou « Le progrès technique améliore nos conditions de vie à tous » ou encore « Pour agir, il faut connaître ». Ces affirmations ont le plus

souvent un aspect « pieds dans le plat », elles peuvent aussi jouer sur le flou des termes, ce qui les place parfois à la limite de la malhonnêteté et renforce l'aspect ludique de l'exercice.

Une fois ces deux groupes constitués, on propose aux personnes de se mettre brièvement par trios afin de préparer des arguments pour convaincre ceux d'en face. On donne ensuite la parole tantôt à une personne d'un groupe, tantôt à une personne de l'autre groupe pour des prises de parole courtes ne dépassant pas deux minutes, ce qui donne une dynamique à l'échange. La consigne est alors qu'à tout moment du débat chacun peut changer physiquement de côté et passer à celui d'en face, qu'il soit touché par un argument de l'autre groupe ou au contraire rebuté par un argument de son propre côté. L'animateur utilise alors un « bâton de parole » (un objet symbolisant le droit à la parole) qu'il distribue tour à tour, en prenant soin de donner la priorité aux personnes ne s'étant pas déjà exprimées. Le bâton permet de donner cette priorité et d'éviter les réactions vives qui peuvent vite déstructurer le débat ou l'enfermer dans un dialogue au détriment de la participation de tous. Il permet en plus d'aider certaines personnes à passer le pas de la prise de parole devant tout le monde, en leur proposant directement le bâton.

La possibilité de « changer de camp » donne son aspect ludique à l'exercice. Parce que cela a la forme d'un jeu, on s'y prend à tenter de convaincre, on cherche l'exemple frappant, l'argument qui n'a pas encore été dit, le bon mot ou la citation célèbre qui fera autorité, parfois à la limite de l'exercice rhétorique. On y rigole aussi de la mauvaise foi, des tentatives de triches ou des retournements de situation quand un argument emporte un assentiment général. Mais le caractère ludique n'empêche pas la discussion d'être sérieuse. Le débat mouvant peut toucher à des sujets importants pour les personnes présentes, devenir passionné, se charger d'enjeux ou afficher des contradictions considérables. Et s'il venait à s'envenimer, le dispositif le rattrape par ses règles de prises de parole contraintes et son aspect ludique qui contrebalancent la mise en scène de cette confrontation. Un jeu, donc, pas complètement sérieux, sans pour autant devenir dérisoire.

La caractéristique principale de cet outil est son aspect impliquant. Dès le départ, personne n'est laissé en spectateur et il est demandé à tout le monde de se positionner, y compris avec un grand groupe pouvant aller jusqu'à plusieurs centaines de personnes. La possibilité de changer de côté permet en plus de pouvoir exprimer un avis, c'est-à-dire de participer, sans avoir à prendre la parole en public.

Et c'est parce qu'il implique de la sorte qu'il encourage *in fine* la prise de parole de tous. Le passage de la réflexion pour soi, que demande le premier positionnement, à l'échange dans l'intimité d'un petit groupe, pour aller jusqu'à la possibilité d'une prise de parole magistrale, dessine une gradation de l'implication. C'est parce qu'on a pris le temps de préparer des arguments avec d'autres, où l'on est déjà dans l'échange et la parole, qu'il est plus facile de passer le pas de parler face à un groupe. Toute la forme du dispositif lors de cette dernière étape favorise cette possibilité, que ce soit par la durée des prises de parole, la priorité donnée à ceux qui ne se sont pas encore exprimés... L'aspect ludique, enfin, pose un climat qui permet des registres de parole différents, qui ne sont pas forcément ceux d'une parole experte, sérieuse et assurée.

« L'aspect ludique pose un climat qui permet des registres de parole différents, qui ne sont pas forcément ceux d'une parole experte, sérieuse et assurée. »

Car comment se déroulent classiquement les débats publics ? Souvent ce sont des prises de parole réduites en quantité et peu contraintes en temps, souvent après la présentation d'un contenu comme une conférence ou un film. Pour de nombreuses raisons, ces cadres font qu'il n'est, en général, pas aisé d'y intervenir quand on n'en a pas l'habitude, ce qui réduit inévitablement la diversité des possibles en termes de prises de parole publiques. C'est dire si, dès que nous sortons de nos sphères privées ou des réseaux sociaux, nous avons, en réalité, en dehors des cadres associatifs, syndicaux ou politiques, peu d'occasions de débats concrets qui impliquent notre propre parole.

Si certains trouvent le débat mouvant simpliste ou réducteur, c'est probablement parce qu'ils se méprennent sur sa véritable finalité. Car il n'a pas vocation à épuiser une question ou une thématique avec toutes leurs nuances. Au contraire, il permet d'introduire une question et de le faire en impliquant largement. Un débat mouvant s'épuise en général au bout d'une demi-heure, où l'on a vite la sensation d'avoir fait le tour des arguments premiers possibles. Arrive alors cette impression partagée collectivement que, pour continuer la discussion, il faudrait aller plus loin, peut-être en définissant les termes en présence ou en sortant de cette dualité souvent factice, ou de l'ambiguïté de l'affirmation posée. Le groupe est alors prêt et impliqué dans le fait de vouloir approfondir la thématique. Un débat mouvant est, par exemple, parfaitement à sa place en introduction d'une conférence. La conférence peut ensuite venir en écho aux enjeux soulevés par le débat mouvant, elle permet aussi à l'intervenant de situer qui il a en face de lui et d'adapter sa présentation pour

lui donner une forme plus dialoguée avec la salle. Même le temps de réactions et de questions à la suite est en général plus ouvert en termes d'implications et de prises de parole dans la salle quand un débat mouvant a eu lieu en introduction.

Les outils sont des agencements de contraintes

Comme on le voit dans cet exemple, un outil d'animation est un agencement de règles, de consignes, de temps successifs ou de supports prédéfinis que l'on peut proposer à un groupe comme méthode de travail collectif pour un temps et une thématique donnés. Ces règles ne sont pas bien différentes de n'importe quelle consigne pédagogique: elles sont orientées par des valeurs vers des buts préétablis, c'est-à-dire vers des effets qu'elles cherchent à produire dans un groupe. La particularité de l'éducation populaire est sans doute qu'elle a souvent à voir, comme ici dans le débat mouvant, avec l'oralité. C'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux possibilités de prises de parole et d'interactions dans le groupe présent, à la nature de ces échanges et au temps dévolu pour cela.

Toute interaction dans un groupe donné est régie par des rapports sociaux sous-jacents, le plus souvent non formels et jamais directement formulés, qui charrient avec eux les inégalités structurelles de la société, notamment dans l'accès à la parole. Passer par la formalité de règles et de consignes peut donc être utile pour contourner ces mécanismes-là, chercher à les subvertir et tenter de produire, le temps d'une animation, des rapports sociaux nouveaux.

Ce temps de l'animation, qui diffère des rapports ordinaires, agit comme une expérience possiblement inédite pour les personnes et leur montre que « c'est possible » que cela se passe ainsi. Cela valorise leur contribution nouvelle le cas échéant et fait de cette expérience un possible apprentissage. Dans notre exemple, avoir osé prendre la parole face à un grand groupe, alors que d'habitude je ne le fais pas, me montre que c'est possible et que j'en suis capable, et facilitera peut-être à l'avenir le fait de le faire de nouveau, y compris dans des cadres moins accommodants.

Cette expérience suspendue dénature et questionne donc de fait les manières de faire groupe. Questionner l'effet qu'a eu un outil, par exemple sur ma propension à prendre la parole, me pousse à questionner les effets de tous les agencements sociaux dans lesquels

c'est quoi

DES GENS QUI ÉCHANGENT, S'ÉCOUTENT, CHANGENT D'AVIS

de quoi on a besoin

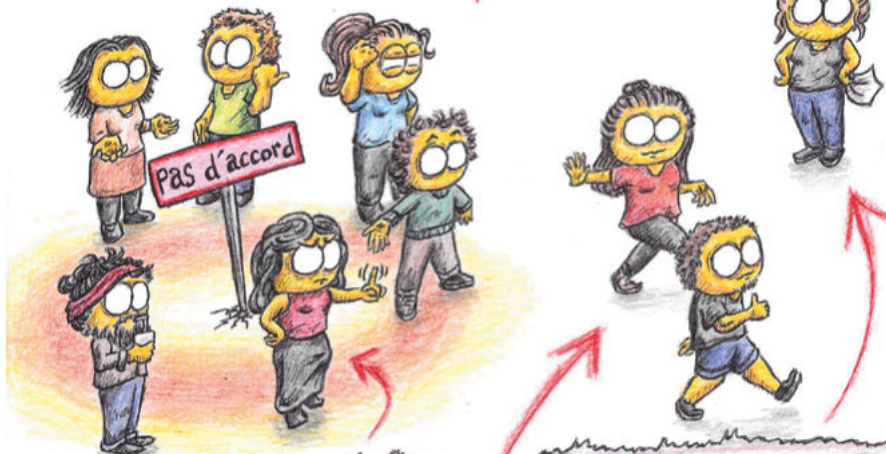
- UNE GRANDE PIÈCE
- DES GENS MOTIVÉS
- UN BÂTON DE PAROLE
- UNE ANIMATEUR·ICE

mini-GUIDE

DU DÉBAT MOUVANT

pourquoi on le fait

- LANCER UNE RÉFLEXION
- MONTRER DIFFÉRENTS POINTS DE VUE
- RÉFLÉCHIR ENSEMBLE
- LAISSER LE DÉBAT OUVERT



LES ARGUMENTS NE DOIVENT PAS SE RÉPONDRE. LE BUT DE L'ATELIER N'EST PAS D'AVOIR RAISON

L'ANIMATEUR·ICE VEILLE AU PASSAGE DU BÂTON DE PAROLE, AU FAIT QUE LES ARGUMENTS NE SE RÉPONDENT PAS, À L'INCLUSION DE TOUSTES, INCITE LES GENS À BOUGER...

ET LE PLUS IMPORTANT :
SENTEZ-VOUS LIBRE DE BOUGER

SI ON TROUVE UN ARGUMENT TOUCHANT OU CONVAINCANT, ON PEUT REJOINDRE LE CÔTÉ DE LA PERSONNE QUI L'A ÉNONCÉ 😊

À L'INVERSE, ON PEUT QUITTER LE CÔTÉ DE LA PERSONNE QUI PARLE SI ON TROUVE QUE SON ARGUMENT EST MAUVAIS 😞

QUELQUES **REGLES** POUR QUE ÇA SOIT AGRÉABLE ET CONSTRUCTIF



LES ÉTAPES

1 - Affirmation

L'ANIMATEURICE LANCE UNE AFFIRMATION CLIVANTE. LE TOP EST D'EN AVOIR UNE RÉSERVE AVANT DE COMMENCER.

EXEMPLES :

- quand on aime on ne compte pas
- aimer, c'est changer pour l'autre
- l'amour est aveugle

NŒUDS AU FERVEUR GARANTIS

2 - Réflexion

LES GENS SE PLACENT D'UN CÔTÉ OU DE L'AUTRE DE LA PIÈCE, SELON S'ILS SONT D'ACCORD OU NON AVEC L'AFFIRMATION

PAS LE DROIT DE SE PLACER AU MILIEU

ON LAISSE 3 MINUTES POUR QUE LES GROUPES DISCUTENT ENTRE EUX, POUR TROUVER COMMENT DÉFENDRE LEUR POSITION

ON PEUT INTERPRÉTER L'AFFIRMATION COMME ON VEUT, C'EST POUR ÇA QUE SES TERMES NE SONT PAS DÉFINIS !

3 - le Débat !

L'ANIMATEURICE FAIT PASSER LE BÂTON DE PAROLE D'UN GROUPE À L'AUTRE.

UNE PERSONNE ÉNONCE SON ARGUMENT, POIS LE BÂTON PASSE EN FACE, ET AINSI DE SUITE

C'EST FINI QUAND ON N'A PLUS RIEN À DIRE, OU QUAND ON EN A MARRE, OU QUAND QUELQU'UN PROPOSE DE PASSER À L'APÉRO !

QUELQUES IDÉES ME SEMBLENT IMPORTANTES À RETENIR

- ♥ VOUS N'ÊTES PAS VOS IDÉES
- ♥ COMPRENDRE EST PLUS IMPORTANT QUE SE FAIRE COMPRENDRE
- ♥ LE VIVRE ENSEMBLE EXIGE LE DÉSACCORD

GRA

SEULE LA PERSONNE QUI A LE BÂTON PEUT PARLER MAÏS IL FAUT S'ARRÊTER QUAND ON N'A PLUS RIEN À DIRE, HEÏN!

LA RADICALITÉ EST LÉGITIME, MAÏS IL FAUT RECONNAÎTRE LES NUANCES QUAND IL Y EN A

Source: Université populaire de Bordeaux [en ligne].

je suis, y compris dans les moments qui ne sont pas animés. Cela pousse à s'intéresser aux modalités sous-jacentes qui influencent les interactions et à agir dessus.

L'exemple du groupe d'interviews mutuelles : partir du vécu pour analyser une situation

Le principe ici est de proposer aux personnes présentes de se mettre par petits groupes de trois où chacun raconte tour à tour une anecdote concrète et vécue. Par exemple une anecdote sur « la participation de tous aux décisions dans les associations ». La consigne sur cette anecdote est qu'elle doit concerner un moment précis plutôt qu'une longue période et qu'en fonction de la thématique travaillée il est demandé de s'orienter vers une anecdote en lien soit très positive, soit très négative. Et pendant que l'une des trois personnes raconte, en général pour un temps de quinze minutes, les deux autres l'interviewent, c'est-à-dire qu'elles lui posent des questions pour comprendre la chronologie de la situation relatée ainsi que ses tenants et ses aboutissants. Une fois ce premier récit terminé, les rôles tournent et une personne qui était auparavant intervieweuse raconte à son tour dans les mêmes conditions. Une fois les trois récits (interviews) faits, on demande au trio de discuter ce qu'il y a de commun ou de différent dans leurs anecdotes respectives. En général s'ensuit un temps de restitution collective de ce que chaque groupe a tiré de ses anecdotes vécues, sans pour autant les raconter encore une fois, souvent sous la forme d'une liste de « freins et facilitateurs à... » déduite de ces anecdotes qui deviennent une production collective du groupe.

La caractéristique principale de cet outil est la mobilisation de l'expérience concrète des personnes, de leur vécu comme base d'une discussion. Loin de mobiliser le champ des représentations comme lors du débat mouvant, on pousse ici les personnes à partir d'elles-mêmes, c'est-à-dire à interroger leur rapport personnel à la thématique travaillée.

Raconter une expérience vécue consiste à se la représenter, à la reparcourir, mais cette fois-ci transformée par la possibilité du regard de l'autre. La mise en récit oblige à structurer l'expérience dans une chronologie, à se demander ce qu'on en a retenu et ce qui est nécessaire à la compréhension du récit pour un regard extérieur. Raconter met donc immédiatement dans un rapport réflexif, c'est-à-dire un moment où on interroge l'expérience passée, ses causes, son sens, ce que l'on peut en dire et en retirer *a posteriori*. Ce rapport réflexif est en plus accentué par la posture de questionnement des autres membres

du groupe qui ont besoin de comprendre. Leur regard neuf et potentiellement naïf casse les « allants de soi » et pousse à interroger les raisons de ce qui est raconté. Et c'est parce que les participants sont présumés dégagés des situations racontées, qu'ils n'ont d'autres enjeux que de s'accompagner mutuellement dans ce retour réflexif et d'échanger leurs expériences pour tenter d'en tirer quelque chose.

Le récit peut concerner des choses relativement faciles à raconter, mais il peut aussi être chargé d'affects ou toucher à des sphères de l'intime. Raconter ce qu'on a vécu est une manière de publiciser l'expérience, de la sortir de son rapport à soi mais en le faisant ici graduellement dans le cadre d'un groupe réduit. Le fait que les rôles tournent met dans une relation réciproque où tout le monde sera à un moment dans la position du récit de soi. Une sorte de cadre extime donc, c'est-à-dire qui favorise le partage volontaire et sécurisé de l'expérience intime.

La mobilisation du vécu et de l'expérience concrète comme base d'analyse et d'apprentissage est un trait commun à de nombreux outils d'animation de l'éducation populaire. Le premier avantage du vécu est que tout le monde en a un et peut donc contribuer en le racontant, ce qui égalise les rapports. Le vécu est aussi un vecteur de conscientisation : problématisé, il permet d'aller chercher les causes des choses et donc de mieux comprendre son environnement, de mieux y inscrire son action personnelle et collective. Il favorise ainsi des allers-retours entre théorie et pratique, entre soi et le monde. Il permet de mobiliser un registre affectif et incarné précieux, au final rarement partagé collectivement.

L'exemple de l'arpentage : s'approprier collectivement un contenu théorique compliqué

Prenons enfin un dernier exemple, l'arpentage. *A priori* issu de pratiques syndicales d'ouvriers typographes du début du xx^e siècle, l'outil fut réhabilité par l'organisation Peuple et Culture à partir des années 1950. Il consiste en un atelier de lecture collective d'ouvrages, le plus souvent d'essais ou de productions scientifiques en sciences humaines et sociales, à faire avec au maximum une dizaine de personnes. Parce que ces lectures ne sont pas facilement accessibles seules, par manque de temps, par difficulté ou par sentiment d'incapacité, on passe par le groupe et un dispositif adapté pour pouvoir impliquer tout le monde à partir du moment où il sait lire.

Le principe est qu'on sépare un ouvrage en parties égales. Chaque participant reçoit ainsi une partie de l'ouvrage identique en nombre de pages, qui ne suit pas le découpage en chapitres. On est ainsi, avec sa portion de livre, le plus souvent propulsé en plein milieu de l'ouvrage, directement dans le cœur d'un chapitre, et le plus souvent sans le début de notre première phrase. L'atelier commence alors avec un temps de lecture individuelle, en général d'une heure, guidé par un canevas de questions. On reconstruit ensuite l'ouvrage dans l'ordre chronologique via une restitution collective, en commençant par la personne ayant hérité des premières pages. On passe ainsi, au fur et à mesure, de partie en partie, pour un même temps à chaque fois, comprenant la restitution de la personne à partir de sa lecture comme du canevas de questions et la discussion en groupe de ce contenu.

Ces questions suivent habituellement toujours le même fil. La première question (« Quelle est l'idée-force de votre passage? ») touche au contenu, elle vise à donner au reste du groupe une vision générale du passage qu'on a lu. Elle n'a, pour autant, pas le devoir d'être exhaustive et donc se décale par rapport à un attendu scolaire. Les questions « Qu'est-ce qui est flou? » et « As-tu un désaccord? » servent à autoriser la personne à pouvoir indiquer au groupe de l'incompréhension ou de la contradiction dans le texte, ce qui permet de l'éclaircir ou d'en débattre collectivement, et sans quoi il serait plus difficile d'exprimer les difficultés ressenties. La formulation de la question suivante (« En quoi cela fait-il écho avec mon vécu? Est-ce que cela me fait penser à une anecdote en lien que je pourrais raconter? ») mobilise cette fois le vécu en lien avec le contenu du livre. D'autres questions peuvent venir ensuite, comme « À qui recommanderiez-vous la lecture de ce livre? » ou « Qu'est-ce que vous souhaitez dire à l'auteur? ».

Cet outil, au-delà de permettre la discussion et l'acquisition d'un contenu théorique en groupe, a la caractéristique principale de travailler les différents rapports aux savoirs. La toute première restitution est souvent précédée d'une question surprise – Comment avez-vous ressenti la lecture de votre passage? – sous forme d'un bref tour de table qui permet, avant d'entrer dans le contenu, de pouvoir dire si l'exercice était pour soi difficile, intéressant ou autre. Le fait de pouvoir échanger sur cela, de partager une même difficulté éprouvée face à un texte compliqué, permet de dédramatiser la question des savoirs légitimes, de sortir d'une appréhension de l'exigence discriminante pour la déplacer dans un climat du droit à l'erreur plus inclusif. L'outil induit aussi le sentiment qu'il est normal que l'on ne comprenne pas tout, étant donné que l'on n'a qu'une partie du

livre sans savoir ce qui vient auparavant. Le format donne ainsi, en quelque sorte, une bonne excuse; une excuse légitime pour pouvoir partager sa difficulté de compréhension avec le reste du groupe, sans avoir peur d'être jugé pour cela, sans que cela renvoie à soi et à ses possibles manques. La restitution collective est souvent le moment d'un sentiment d'éclaircissement progressif et partagé collectivement, autant lié à la reconstruction chronologique du propos du livre que favorisé par les échanges avec les autres.

La question qui fait le lien avec le vécu des participants permet de créer un pont entre une expérience microsociale incarnée et une possible description macrosociale présente dans le livre. Ce pont entre savoirs théoriques et savoirs expérientiels dénature les expériences des personnes et les aide à questionner ce vécu. Mais ces expériences interrogent aussi en retour les savoirs légitimes. Si les savoirs légitimes sont en écho avec les vécus, ils mettent des mots sur des réalités concrètes et confirment les personnes dans leur légitimité à faire le lien entre leur vécu et une réalité plus large. Si, au contraire, les savoirs légitimes ne viennent pas en écho, voire sont en contradiction avec les expériences intimes, les participants approfondissent l'enquête et la discussion. D'où vient alors cette contradiction? D'une situation de cas particuliers, de nos fausses représentations qui agissent dans l'interprétation de nos vécus ou d'une incomplétude des savoirs légitimes?

Si l'atelier ne remplace pas une lecture individuelle et complète de l'ouvrage, il donne accès à un tour d'horizon appréciable et efficace de son contenu, qui plus est enrichi par le groupe, ce qui encourage le fait d'aller plus loin.

Conclusion

En conclusion, nous avons vu que les outils étaient des ensembles de consignes préétablis comme autant de contraintes déterminant les interactions dans un groupe et cherchant à contourner certains rapports inégalitaires sous-jacents pour produire des rapports sociaux nouveaux le temps d'une animation. À travers l'étude de ces trois outils d'animation ici retenus, nous avons observé que ceux-ci cherchaient à favoriser aussi bien l'implication et l'expression de tous, le retour réflexif sur des situations concrètes, le récit du vécu des personnes que le travail de leur rapport aux savoirs. Ils sont à ce titre à l'image de nombreux autres outils d'éducation populaire. Au final, on retrouve souvent dans ces outils une alternance des ambiances, des formats et des registres de discours: alternance entre petits et grands

groupes, entre moments ludiques et moments plus sérieux, entre moments de récit de son expérience concrète et moments d'appropriation de contenus... D'autres outils que nous n'avons pu aborder ici renforcent la délibération et la décision collective comme le partage d'enjeux avant de commencer un temps de travail collectif.

C'est parce que ces outils *fonctionnent*, c'est-à-dire qu'ils accomplissent des choses dans une certaine direction, qu'on les retient, se les réapproprie, qu'on les adapte en fonction des contextes ou qu'on cherche à les transmettre. Et c'est parce que ces pratiques produisent des effets spécifiques, qu'elles peuvent amener à des questionnements plus généraux portés par l'éducation populaire historiquement: les rapports de pouvoir dans un groupe, l'inégale répartition des légitimités et ses effets sociopolitiques, le rapport différencié aux savoirs en fonction des milieux sociaux, la nature même de ce qui fait savoir, la place des inégalités et des rapports sociaux de domination dans nos vécus, les ressorts de l'engagement et des processus d'émancipation, l'acquisition de pratiques d'organisation collective... Les outils ont donc une valeur performative, ils sont comme une petite propagande par le fait.

« Le risque est (...) d'adopter une posture "outilliste", où l'on fétichise ces manières de faire au détriment de ce pour quoi on les utilise. »

On peut néanmoins en pointer quelques limites. Un outil est pratique car il est transposable et donc facilement transmissible. Mais cela peut parfois constituer une illusion. Une animation doit toujours partir de l'analyse du groupe présent et de la définition d'un but pédagogique, et s'y adapter. Sans cela, les outils peuvent être utilisés de manière automatique ou pour leur forme sympathique, mais sans lien avec des fins poursuivies par l'animation. La forme remplace alors la démarche et la vide de son sens, là où l'outil doit toujours rester au contraire un moyen au service d'une démarche. Le risque est alors d'adopter une posture « outilliste » où l'on fétichise ces manières de faire au détriment de ce pour quoi on les utilise.

Par exemple, plutôt sous forme de questions ouvertes, on peut interroger l'utilité de ces outils avec des personnes issues des groupes sociaux les plus dominés. Parfois, une discussion informelle ou avec très peu de règles semble faciliter leur expression car elle paraît plus en lien avec les modes d'échanges déjà en usage. Les outils, avec leurs consignes nombreuses, contraignantes et parfois complexes, renvoient vite à une forme d'habitus scolaire comme prérequis. Ils peuvent donc là aussi, en fonction des contextes, provoquer l'inverse de ce qu'ils cherchent à faire.

Politique et quincaillerie

Dialogue croisé sur les pratiques
de formation et l'éducation populaire

**Entretien entre SÉBASTIEN HOVART
et ADELIN DE LÉPINAY**

Le métier de Sébastien Hovart et d'Adeline de Lépinay est d'animer des processus collectifs d'éducation populaire. Cela peut les amener à animer des « formations » conçues comme des temps qui procèdent d'une recherche d'émancipation. Ils reviennent ensemble, sous la forme d'un dialogue, sur leurs pratiques en se posant la question de la part de l'éducation populaire dans ces dynamiques et postures, en faisant le lien avec les outils qu'ils utilisent (dont le jeu) et les finalités qu'ils poursuivent.

“Alors, comme ça, t'es prof en éducation populaire?”

ADELIN DE LÉPINAY: Nous sommes tous les deux considéré·e·s comme « formateur » et « formatrice » en éducation populaire. Comment te retrouves-tu dans cette identité?

SÉBASTIEN HOVART: Il m'a fallu un peu de chemin pour m'y sentir à ma place. En fait, je revendique d'être d'abord animateur, c'est ça mon métier, et animateur en éducation populaire, donc éducateur. La forme dans laquelle aujourd'hui je peux pratiquer ce métier, c'est la formation. Du coup, formateur, c'est ma fonction principale aujourd'hui, mais ce n'est pas mon métier.

C'est avec ce décalage que je joue pour me sentir légitime à répondre à des demandes de formation en éducation populaire.

ADELIN: De mon côté, j'ai du mal à me reconnaître dans cette fonction de « formatrice ». Je considère comme toi que mon métier, c'est l'animation de processus d'éducation populaire, mais c'est dans la posture d'accompagnement que je me sens le plus à ma place. Je suis toujours très embêtée quand on me demande une « formation » à l'éducation populaire et, pire, aux « outils » de l'éducation populaire. Ce que je fais, dans ces cas-là, c'est que je prépare un déroulé dont l'objectif est d'amener les participant·e·s à prendre du recul sur leurs pratiques, à s'interroger sur leurs finalités, leurs postures, au regard de ce que sont les finalités et postures de l'éducation populaire. C'est ensuite

sur la base de leurs analyses, de leurs façons d'agir pour atteindre leurs finalités, que je leur apporte si besoin des pistes en termes d'outils.

Car l'éducation populaire, pour moi, ce sont des démarches, des processus au service d'une ambition politique qui vise à construire les conditions de l'émancipation et de la transformation sociale. C'est pourquoi je commence généralement les formations par une partie sur « Pourquoi l'éducation populaire? » et par présenter les origines historiques, les différentes traditions et leurs projets de société sous-jacents: la tradition des Lumières, qui veut former le peuple des citoyen·ne·s; celle du mouvement ouvrier, qui veut construire l'auto-émancipation dans un contexte de luttes de classes; celle des chrétien·ne·s sociaux, qui luttent contre la misère dans une visée de réconciliation de classe; et celle issue de la Seconde Guerre mondiale, qui affirme la nécessité d'une éducation politique pour faire vivre la démocratie. Commencer les formations par cela me permet d'inviter très vite les participant·e·s à s'interroger sur leurs finalités et leur positionnement vis-à-vis de ces différentes options politiques.

SÉBASTIEN: Je te rejoins entièrement sur la nécessité de poser la question de l'intention et du politique, systématiquement. Tant que je peux caser ces questions-là, j'estime que je fais mon travail, quelle que soit la manière dont la commande est tournée, quel que soit mon programme de formation.

Ensuite, à partir de cette intention partagée, de ce cap politique, on peut redescendre progressivement sur des

grilles de lecture, des méthodes et des outils. On a besoin de penser d'abord et de choisir les outils et méthodes ensuite. La grille de lecture que j'introduis le plus systématiquement, c'est celle des rapports sociaux, pour avoir de quoi penser les parcours des personnes et la manière de les prendre en compte.

ADELINE: Oui, l'éducation populaire, c'est l'ambition de transformer les rapports sociaux, de s'émanciper et de transformer la façon dont est structurée la société. J'utilise beaucoup l'idée d'émancipation, qui paraît datée à certain·e·s, et floue et fumeuse à d'autres. Donc je passe toujours un peu de temps à développer ce concept, à le concrétiser. Cela me permet aussi de faire le lien avec l'idée de l'*empowerment*, celle de développement du pouvoir d'agir (que je présente comme l'ambition de favoriser l'*empowerment* d'autrui), de pointer le danger de la récupération néolibérale et de le relier avec la nécessité de la transformation sociale (on ne peut pas s'émanciper dans une société inchangée). Cela me permet ensuite d'aborder la question de la posture: puisqu'on ne peut pas émanciper autrui, comment agir pour l'émancipation de tou·te·s? Au cours d'une formation, je présenterai sans doute des outils qui aident ces processus (ou, plus probablement, je les utiliserai avec le groupe et les expliquerai). Mais je mettrai en garde contre la tentation de les considérer comme des recettes magiques qui produiraient par elles-mêmes de « l'éducation populaire ». Les outils sont des tentatives de réponses à des besoins en termes de création de dynamiques collectives. Ce sont des béquilles et des attelles: elles

nous servent à nous contraindre dans les processus qu'on cherche à mettre en place, mais en aucun cas elles ne doivent devenir centrales.

**“ Sans recette,
on cuisine comment ? ”**

SÉBASTIEN: Et pourtant, les outils, c'est la demande première, la raison pour laquelle on vient le plus souvent me chercher. Parce que c'est la seule partie conscientisée en termes de besoins, et donc le principal point d'entrée. Je ne peux pas, dans ma pratique actuelle, refuser cette entrée par les outils, sinon je ne prêche que les convaincu·e·s. Donc, je présente des outils. Mais d'abord, je ne présente jamais uniquement des outils: je prends toujours le temps de poser un contexte d'usage, et en particulier de l'inscrire dans une pédagogie et une posture spécifiques.

Ensuite, je présente systématiquement ces outils avec des contenus sociaux et politiques. Je montre un usage émancipateur et j'en décrypte collectivement le fonctionnement et les effets. C'est ce que je souligne le plus, ce que j'espère voir mémorisé en lien avec l'outil. Enfin, je ne propose jamais de fiche-outil clé en main. Je mets à disposition des supports, et des règles de jeu le cas échéant. Par cette absence, je force les personnes à s'appropriier l'outil, à s'en faire leur version à leur sauce. Je les contrais à comprendre à quelle finalité l'outil correspond et à l'adapter à leur contexte. Ce qui inscrit ces outils

dans une logique de convivialité qui me semble très compatible avec nos valeurs et potentiellement en résistance à des logiques productivistes. Il y a une tension permanente entre le fond et la forme. On me demande une forme, j'ai envie de travailler le fond, si je caricature. Ce qui me pose des questions éthiques.

“Être savant-e, ou pas ? Et comment ?”

ADELINE: Oui, tu as raison de souligner que les questions éthiques sont centrales. Et de déontologie, aussi. Je considère que l'éducation populaire, ce sont fondamentalement des démarches de recherche-action populaires. Pour tâcher de comprendre le monde dans lequel on vit, la place qu'on y occupe, et d'identifier des façons pour agir dessus et le transformer, on va faire de la sociologie populaire, de la philosophie populaire, des sciences politiques populaires. On part de nos vécus, de nos expériences; on se nourrit de savoirs « froids » (scientifiques, objectifs) et « chauds » (autres expériences), on croise tout ça pour explorer la complexité des situations; et on retourne vers le réel pour décider des façons d'agir. C'est une boucle perpétuelle entre le réel et l'action, d'une part, la réflexion et la prise de recul, d'autre part: une boucle qui permet de développer des savoirs utiles à l'action, et qui permet d'agir.

Un principe de base des démarches d'émancipation, qui est aussi une

ambition et une utopie, c'est de refuser de séparer celles et ceux qui décident de celles et de ceux qui exécutent. Ce qui nécessite de ne pas confier la responsabilité de penser (à notre place) à quelques-un-e-s. Or pour construire une pensée, il faut se baser sur des savoirs (les nôtres et ceux des autres). Sauf que nous ne sommes pas tou-te-s sociologues, philosophes, politistes, et encore moins tout cela à la fois. Cette ambition, profondément démocratique, pose donc une question de déontologie et d'éthique: comment, sans être des professionnel-le-s, être des amateurs et amatrices éclairé-e-s ?

Il s'agit de créer des liens, voire un continuum entre des spécialistes (car il y en aura toujours et on en a besoin) et toutes les personnes, amateurs et amatrices, qui ont besoin de ces savoirs pour construire leur jugement propre. Ce n'est pas simple car dans la spécialisation il y a un enjeu de distinction: c'est vrai pour les savoirs, pour le monde politique, et aussi pour les pratiques artistiques: les amateurs et amatrices sont regardé-e-s avec paternalisme, voire mépris.

SÉBASTIEN: C'est amusant parce que le fait que j'aie commencé ma vie professionnelle dans un secteur proche mais différent m'a amené à penser cette question tout à fait autrement.

J'ai commencé dans la médiation culturelle et scientifique par me retrouver dans un musée à devoir expliquer de manière compréhensible ce qu'il y avait dans les expos et les collections. Ce qui m'a fait constater deux choses:

– Les spécialistes de la production de connaissances (ou de stockage) sont rarement compétent-es dans sa

transmission. En tout cas, celle qui est destinée à d'autres que leurs semblables (et ceux qui se destinent à le devenir).

– Le fait de transmettre, de rendre accessibles (et éventuellement discutables) les contenus en question est un métier. Et c'est un métier de spécialiste! C'est simplement une autre spécialité.

Aujourd'hui, c'est toujours comme ça que je le pense. Je suis capable d'assimiler, en partie, ce que produisent les spécialistes, et c'est une compétence en soi, loin d'être partagée. Ce qui m'ouvre la possibilité de pratiquer mon métier de spécialiste: l'animation en éducation populaire. Donc la mise à portée de ces connaissances, et suffisamment à portée pour malaxer, maltraiter et mettre en dialogue ces contenus.

Le fait de le revendiquer comme une spécialité m'aide à revendiquer une légitimité et un possible rapport de force avec les sachants (chacun son terrain) et aussi à mettre les outils à distance, comme accessoires de cette spécialité.

“ Leur apporter le sens politique, ou laisser venir ? ”

ADELINÉ: D'autant que notre métier, c'est aussi de faire le lien entre les savoirs (chauds et froids) et leur utilité dans une visée d'émancipation et de transformation sociale.

SÉBASTIEN: Oui, et on est dans une société où les finalités de justice sociale, d'émancipation et de transformation

sociale sont considérées par la culture dominante au mieux comme périmées et naïves, et au pire comme dangereuses. Or on ne peut pas se contenter de n'intervenir qu'après de convaincus!

ADELINÉ: Derrière les demandes de formation à l'éducation populaire, il y a généralement un besoin concret, auquel le collectif demandeur pense qu'une formation va aider à répondre. Mais il est intéressant, lors des premiers échanges, d'essayer de comprendre quel est ou quels sont ces besoins. Très souvent, cela touche aux questions de mobilisation, de participation, d'implication, de démocratie, etc.

Entrer par ces questions, cela nous amène à inviter le collectif à se questionner sur sa finalité, ses valeurs, ses pratiques. Ce sont des questions compliquées, potentiellement fragilisantes, car cela consiste à mettre les fondamentaux en débat, voire en question. Par exemple: pourquoi voulez-vous que les gens participent? Pour quoi faire, pour quelle motivation précise? De quels « gens » parle-t-on, quelle est votre position par rapport à eux, notamment en termes de relation de pouvoir?

Aborder cette question du « pourquoi » est selon moi fondamental. Mais c'est compliqué, et je pense que ça demande souvent de se faire accompagner par une personne tierce. Car en faisant cela dans l'entre-soi, il peut être difficile de s'extraire des inévitables tensions, relations de pouvoir, insatisfactions et rancœurs qui existent forcément au sein des collectifs. C'est pour cela que je m'intéresse de plus en plus à la question des conflits dans les associations et les syndicats.

“ Un métier ou une vocation ? Tu milites ou tu bosses ? ”

SÉBASTIEN : Pour beaucoup, l'éducation populaire est devenue notre métier, l'activité qui doit nous permettre de payer notre loyer à la fin du mois. Dans cette perspective, il est tout à fait normal qu'on soit tenté-e-s de reproduire, de rationaliser, de standardiser nos pratiques. On aimerait être libre de tout penser comme il faut, d'adapter parfaitement chaque intervention et de prendre tout le temps qu'il faut. Mais non, on est contraint-e-s de faire moins bien, de faire avec les moyens donnés. Et faire cela entre en contradiction avec l'essence même de ce que nous sommes censé-e-s produire. C'est aussi un dilemme éthique, du coup, avec lequel il faut se débrouiller en permanence.

ADELINÉ : C'est, je trouve, une caractéristique qui rapproche notre métier de ceux de la création artistique. Cela n'aurait aucun sens de ne faire que reproduire : ça ne produirait absolument plus rien. Quand je crée une intervention, j'ai vraiment la sensation d'être dans un processus de création. C'est souvent très long, je fais des détours, j'ai l'impression de patiner, puis ça vient, et je recommence et reprends. Je prépare comme une folle, tout en sachant pertinemment que ça ne se passera pas comme je l'ai prévu. « Il est criminel de ne pas préparer, mais il est stupide de suivre sa préparation », m'avait dit une collègue quand je commençais à

animer des temps d'éducation populaire. Étant donné cela, comment répondre à une demande d'un commanditaire ? Comment construire un « catalogue » qui présente ce que je pourrais faire ? J'ai du mal à faire ces deux choses, alors que je reconnais qu'il est parfaitement normal que les gens en face de moi me demandent un peu de clarté et de sécurité.

SÉBASTIEN : J'ai pu évoluer à travers ce dilemme au fil des années. Pendant longtemps, on est d'abord venu me chercher pour l'habillage de mon travail, pour la déco. La déco, dans mon cas, c'est le jeu. Pour le dire de manière plus juste : le jeu est mon outil d'animation principal. J'utilise la « ludopédagogie » (le terme a pour fonction, précisément, de légitimer et de valoriser, je l'ai longtemps utilisé pour ça) : j'adapte des jeux à des fins éducatives. En gardant assez de dimension ludique pour que ce ne soit pas seulement une excuse (pas de jeux de l'oie ou de jeux de sept familles, merci) et en choisissant des jeux qui amènent à se poser les questions qui m'intéressent. Tout ça, c'est de la technique. Enfin, c'est la combinaison de deux techniques : la pédagogie et l'ingénierie ludique pour produire des outils spécifiques. Ces outils se voient, se distinguent matériellement et visuellement. Et ils produisent des temps éducatifs vivants et mémorables. Donc, longtemps, on m'a identifié par ce biais, on est venu me chercher pour ça. J'étais tout à fait heureux qu'on vienne me chercher (en termes d'ego autant que de finances) mais ça grattait quelque part : exactement à l'endroit que tu nommes.

Depuis, j'en ai pris conscience, je l'ai nommé et j'ai pu apprivoiser cette contradiction. Et, surtout, les années passent et le bouche-à-oreille se fait de plus en plus sur le contenu que je traite à partir du jeu. On vient de plus en plus me chercher pour parler rapports de domination et politique. En général en sachant que la forme sera sympa, mais ce n'est plus le moteur premier. Cette évolution m'a non seulement fait plaisir, elle m'a confirmé qu'on pouvait avoir des stratégies de pirates. Que c'était sans doute même une des meilleures portes d'entrée. Répondre à des commandes mal posées, ou en tout cas qui me paraissent superficielles, pour pouvoir ensuite aller sur des questions de fond. Avec notre boussole éthique comme garde-fou: surveiller sa posture et travailler pour l'émancipation de toutes et de tous (en prévenant nos commanditaires qu'on s'autorisera à sortir du programme pour aller plus loin que prévu).

ADELINÉ: Finalement, c'est quand je ne dis pas que je fais de l'éducation populaire que j'ai le plus l'impression d'en faire. Les « formations » à l'éducation populaire me laissent parfois assez insatisfaite, même si j'en ai de bons retours. Elles « énergisent » car elles invitent à mettre le sens au cœur des pratiques, et, dans des contextes où les professionnel·le·s et les militant·e·s courent après le temps et sont pris dans des injonctions contradictoires, cela fait beaucoup de bien. Mais cela n'a pas d'effet miracle et immédiat: c'est éventuellement le début d'un processus long qui va nécessiter de multiples étapes. C'est pourquoi c'est quand j'accompagne un collectif dans

ses réflexions, ses prises de recul sur ses actions, que je me sens au cœur de ce que je défends, davantage utile et dans le concret.

SÉBASTIEN: Les deux outils les plus importants à mes yeux, ce sont la posture et la méthode dialogique. Ce sont aussi les plus exigeants, et les plus invisibles.

Partant de là, je crois que dès que j'interviens, même dans une commande de consultant de gauche, je fais de l'éduc' pop', parce que je fais la démonstration *a minima* de ces deux outils. Je suis attentif à ma posture, en termes d'éthique, et je dialogue. Je dialogue, ça veut dire que je me laisse déranger et perturber par ce qu'apporte le groupe (le jour où je ne serai plus dérangé en intervention, ce sera mauvais signe, ça fait partie des alertes que j'ai en tête).

Et le plus important, c'est qu'en fin de session, je prends toujours un moment, même court, pour nommer avec le groupe ces enjeux de posture et d'outils, ceux que j'utilise et pourquoi. Avec ça, même dans des commandes très contraintes, j'ai l'impression de faire un bout d'éduc' pop' pour de vrai, de semer une graine pour y entrer plus une prochaine fois (et je croise les doigts pour ne pas trop me leurrer, mais j'ai toujours des doutes). J'essaie d'introduire une prise de recul, voire de conscience, un décalage.

ADELINÉ: Mettre le moyen avant la fin, c'est dépolitiser son action, lui retirer son sens, son ambition. Et pour autant, la fin est en partie dans les moyens, le fond détermine la forme et la forme détermine le fond. Il faut

donc toujours faire ces allers-retours critiques. C'est dans cette tension que l'on est quand on nous demande des « outils ».

“ Joyeux ou exigeant ? Convivial ou conflictuel ? ”

SÉBASTIEN : Moi, je crois que j'ai besoin que ce soit joyeux. Je ne dis pas que c'est ça qui fait l'éducation populaire, mais c'est un levier précieux dans ma pratique. En fait, c'est pour que ce soit joyeux que j'utilise le jeu en premier lieu. Bon, c'est aussi parce que c'est un outil que je maîtrise, par confort donc. Et parce que la didactique m'a fait penser que ça fonctionnait en termes de pédagogie active.

Mais, d'abord, parce que c'est joyeux. Joyeux d'une manière très égalitaire. Socialement, ça casse les codes scolaires et dominants, ça remet tout le monde plus ou moins à la même place, et ça c'est joyeux (sauf pour les vrais dominants qui s'assument, mais j'ai depuis longtemps fait le deuil de travailler pour leur bénéfice).

Nos outils d'éduc' pop' viennent, pour une partie non négligeable, de la Résistance et des Trente Glorieuses. Ils sont puissants, rodés, mais aussi issus et donc adaptés à un contexte, à des codes culturels, et notamment à des rapports au savoir et à la scolarité qui ne sont plus ceux d'aujourd'hui, plus ceux d'une grande partie des classes populaires, en particulier dans le rapport à l'écrit, au sérieux et à l'élaboration verbale. Tout

ça baigné du nouvel esprit du capitalisme. Je me dis qu'une partie du travail à faire est de mettre à jour notre quincaillerie par rapport à l'esprit de la période dans laquelle nous vivons, de suivre la tendance sans trahir nos intentions et nos méthodes. J'ai trouvé dans le jeu des bricolages qui me conviennent et que je trouve cohérents, voire utiles.

Ce sont des bricolages qui me mettent en tension permanente, on en revient toujours à des questions éthiques : est-ce que je suis en train de sacrifier le fond à la forme ? Est-ce que je ne fais pas le jeu du libéralisme en arrondissant les angles et en déconflictualisant ? Est-ce que je ne trahis pas les exigences intellectuelles et universitaires ?

Le jeu, en tant qu'outil, doit donc toujours être pensé et questionné en termes de finalités politiques. C'est cette logique d'allers-retours entre politique et quincaillerie qui est centrale dans l'éducation populaire, à mon sens. La politique seule, c'est difficile à partager avec tou-te-s. La quincaillerie seule, c'est du petit commerce et du loisir. Donc j'ai une lecture politique du jeu et de sa place.

ADELINÉ : Je comprends ce que tu dis. De mon côté, j'intègre depuis quelque temps le chant à mes interventions. Toi, tu viens du jeu, et moi, j'ai une pratique vocale : on fait avec ce qu'on est !

Ce que tu dis sur les codes scolaires, je l'ai ressenti souvent en fin d'intervention : on a très peu de temps, alors je prévois des déroulés très denses, je partage plein de choses, je prévois plein de séquences pour permettre aux participant-e-s de mener leur réflexion et de faire leur chemin. À la fin, tout le monde est généralement ravi, mais aussi épuisé... Il y a là une incohérence.

Comment prétendre construire une autre société et s'abrutir ainsi dans le travail? Même s'il y a une réelle jouissance, j'en suis convaincue, à passer une journée qui permet de dégager des pistes émancipatrices et des pistes d'actions concrètes, il y a quand même quelque chose qui cloche.

C'est sur la base de ce constat (et de mon envie de faire une liaison entre mes activités musicales et mes activités d'accompagnement de collectifs) que je me suis formée en tant que « passeuse de chants » pour faire chanter des collectifs et des personnes qui ne se considèrent pas comme des chanteurs et des chanteuses. Mais, par la pratique collective du chant, on se connecte au corps autant qu'aux sens, on perçoit concrètement la nécessité de s'accorder pour pouvoir jouer ensuite des partitions différentes en harmonie, on ressent la force et la joie que procure le collectif.

“ Est-ce que des gens qui ne veulent pas faire de politique peuvent faire de l'éducation populaire ? ”

SÉBASTIEN : Ma finalité, et même ma vision de l'éducation populaire, c'est l'émancipation comme principe central – et en particulier l'émancipation collective. Ce qui suppose de politiser les enjeux: de faire commun

et de comprendre la conflictualité, de l'accepter comme incontournable.

Parfois, j'interviens avec des groupes qui n'en sont pas encore là mais je travaille dans cette direction et j'introduis toujours un peu de conflictualité politique, même si c'est à la marge. Pour que ce soit acquis qu'on peut en parler, et même que c'est la direction pour la suite.

Parfois, ça fait peur. Parce qu'on est, en général, dans une culture qui évite le conflit (voire qui impose le consensus, si on lit Chantal Mouffe)¹, et parce que beaucoup de gens ont peur du conflit à titre individuel. Le conflit, ça oppose et, dans l'esprit de beaucoup, ça divise. En bref, ça tue la convivialité. C'est là que les outils peuvent être importants pour moi, en particulier le jeu. Je disais que je m'en servais pour casser les statuts et que ce soit joyeux, c'est bien ça. Et si c'est aussi important pour moi, ce n'est pas pour passer pour un gars sympa: c'est pour équilibrer avec la conflictualité que je tiens à introduire. J'utilise du jeu pour pouvoir parler de sujets importants (rapports sociaux, idéologies politiques, conflits et violence) en conservant une ambiance conviviale et une dynamique de groupe détendue. Sur le fond, on y va en choisissant une forme où on ne se fera pas mal. Et parfois, ça marche. Parfois, ça permet de parler politique et conflit là où on n'aurait pas cru ça possible, où le conflit faisait trop peur.

ADELINÉ : Je suis, comme toi, régulièrement contactée par des collectifs pour qui la question politique est compliquée. Parce qu'ils dépendent de

1. Mouffe C., 2016, *L'illusion du consensus*, Paris, Albin Michel.

financements publics ou privés et/ou parce qu'ils veulent regrouper largement, et qu'ils pensent que pour cela il ne faut pas braquer.

Il y a une dizaine d'années, j'étais embêtée par cette distance qu'entretient le milieu associatif de l'éducation populaire en France avec la conflictualité concrète, avec les dynamiques de rapport de force qui existent dans la société. Dans ces cadres, on parlait beaucoup, on « déconstruisait », mais on n'envisageait pas tellement de s'engager dans la bataille concrète. Or, parallèlement, je militais dans des espaces qui méconnaissaient les principes et postures de l'éducation populaire, alors même que l'éducation populaire

vient du syndicalisme. Pour tenter de dépasser cette frustration, je me suis engagée dans un collectif qui souhaitait expérimenter les méthodes de *community organizing*. Malgré les doutes que j'avais vis-à-vis de ces méthodes, j'avais l'intuition qu'elles pouvaient être une rencontre entre les postures et ambitions de l'éducation populaire, et les pratiques et réalisations des organisations militantes. Et, pour le coup, le *community organizing* ne refuse pas la conflictualité. Cela prendrait trop de temps de développer ici les forces et faiblesses de cette pratique², mais elle a au moins l'intérêt de poser clairement la question de la conflictualité.

2. Voir le travail de recherche d'Adeline de Lépinay mené à la suite de cette expérience où ces questions sont développées : *Organisons-nous ! Manuel critique*, 2019, Marseille, Hors d'atteinte.

“

EXPÉRIENCE

L'éducation populaire par les jeunes : entre réappropriation et invention

CLAIRE MALIGE

Conseillère éducation populaire et de jeunesse à la délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES)

Ancienne bénévole et salariée de Starting-Block de 2001 à 2012, Claire Malige est depuis 2013 conseillère éducation populaire et de jeunesse à la délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports (DRAJES) en région Centre-Val de Loire. Elle revient dans cette contribution sur la manière dont l'association Starting-Block s'est approprié l'héritage de l'éducation populaire tout en œuvrant au développement de nouvelles pratiques en lien avec l'éducation à la solidarité et à la citoyenneté internationale (ECSI).

”

Depuis des décennies, les inégalités croissantes à l'échelle mondiale questionnent sur le sens donné au développement économique et à ses conséquences sociales. L'éducation populaire doit ainsi faire face à de nouveaux enjeux : les plus jeunes sont en effet très sensibles aux injustices et à ces inégalités croissantes, tout comme ils sont de plus en plus nombreux à dénoncer le manque de volonté politique en matière d'écologie.

C'est dans ce cadre que l'association Starting-Block a vu le jour en 2001 autour d'une démarche de sensibilisation des jeunes à la solidarité et à la citoyenneté par des jeunes adultes. Elle coordonne également un réseau, le réseau Sensibiliser ENSEMBLE (SENS), qui rassemble, depuis 2003, des associations de jeunes engagés dans la solidarité internationale ou locale. Le réseau s'est donné trois objectifs :

- informer les jeunes et leur faire prendre conscience des inégalités Nord-Sud ;
- lutter contre les idées reçues et les discriminations ;
- permettre aux jeunes d'agir à leur niveau, notamment en sensibilisant à leur tour d'autres jeunes.

Tout en se revendiquant de l'éducation populaire, la démarche menée par Starting-Block est-elle une réappropriation de l'éducation émancipatrice dont elle se revendique ou une approche alternative ? Peut-on parler d'une nouvelle éducation populaire émancipatrice de ce début de **xxi^e** siècle ?

Une démarche d'éducation populaire propre : l'éducation active par les jeunes vers les jeunes

L'éducation populaire en héritage

Dans le contexte actuel de l'éducation populaire, il y aurait des éducations émancipatrices et d'autres non, avec une dichotomie sous-jacente entre celles qui émancipent et celles qui n'émancipent pas. Les grandes fédérations d'éducation populaire nées de la Résistance après-guerre seraient aujourd'hui tiraillées entre un objectif de survie (financement des postes salariés par la réponse à la commande publique) et la finalité politique première incarnée par les valeurs portées par les militants... Dans ce contexte, une nouvelle éducation populaire apparaît au tournant du **xxi^e** siècle portée par une jeunesse étudiante en quête de sens politique. La « mondialisation »

est alors perçue comme une menace et les inégalités Nord-Sud apparaissent comme les conséquences du développement économique international. Les grandes fédérations d'éducation populaire étaient principalement centrées sur la culture du groupe opprimé, « une première étape à toute émancipation sociale et sociétale requiert que les membres de groupes et classes opprimés se reconnaissent entre eux, se découvrent des valeurs, une culture propre¹ ». Au tournant du XXI^e siècle on voit apparaître une génération privilégiée qui fait le choix de se décentrer et de donner à voir l'oppression et les inégalités dans les interactions Nord-Sud. La dimension systémique des relations internationales est centrale et ce sont les enjeux écologiques globaux et les oppressions vécues par d'autres, ici ou ailleurs, qui poussent à l'action localement.

« Dès sa création en 1998, Starting-Block a revendiqué son appartenance au champ de l'éducation populaire en se réappropriant ses démarches et des méthodes pédagogiques. »

La démarche de Starting-Block et des associations de jeunes du réseau SENS s'inspire de l'éducation populaire du XX^e siècle, elle repose sur les trois piliers « déclencher-comprendre-agir² », ce qui fait directement écho au « voir-

juger-agir » de la Jeunesse ouvrière chrétienne³, tout en le faisant évoluer. Les associations belges d'éducation au développement comme ITECO⁴ sont également source d'inspiration et permettent à ces nouvelles associations étudiantes d'appréhender les problématiques internationales dans une approche systémique d'interdépendances Nord-Sud. Par exemple, le « jeu de la ficelle », créé par le systémicien et formateur belge Daniel Cauchy⁵, permet de montrer les liens et de donner à voir un « système ». Il part du contenu d'une assiette afin de matérialiser, par le parcours d'une ficelle entre les participants, le fait que tous les acteurs mondiaux sont liés dès lors qu'il s'agit de se nourrir. L'outil a pour objectif de dénoncer l'absurdité de notre système alimentaire et de proposer une « assiette écologique ». Les associations étudiantes de solidarité internationale françaises ont été très marquées par cet outil, et de nombreuses autres versions ont été créées sur ce principe (la ficelle de la dette, la pelote de lait, le jeu de la ficelle viande, etc.).

Dès sa création en 1998, Starting-Block a revendiqué son appartenance au champ de l'éducation populaire en se réappropriant ses démarches et des méthodes pédagogiques. Les jeux de rôle « Les villageois de Diambey sont inquiets⁶ » et « Citoyens en marche » ont été conçus à destination des collégiens dans une logique de mise en

1. Masson P., 2022, *L'éducation populaire, un phénix toujours renaissant*, Brissac-Loire-Aubance, Éditions du Petit Pavé.

2. Comme l'a décrit l'association Latitudes, membre du réseau SENS.

3. Voir Giroux B., 2002, *Voir, juger, agir. Action catholique et éducation populaire (1945-1979)*, Rennes, PUR.

4. ITECO est un centre de formation pour le développement créé en 1963 et reconnu pour ses formations, notamment : « Éduquer à la citoyenneté mondiale et à la solidarité, l'autre façon de s'engager ».

5. Daniel Cauchy, professeur à l'université de Liège et créateur du jeu de la ficelle en partenariat avec les associations belges Rencontre des continents et Quinoa.

6. Livret pédagogique téléchargeable [\[en ligne\]](#).

scène d'une problématique locale. Les participants sont acteurs du jeu et, accompagnés par les quatre ou cinq associations étudiantes présentes, ils se questionnent et tentent collectivement de trouver des réponses. Le jeu de rôle se termine par un vote qui permettra de mettre en œuvre un projet concret à l'échelle du collège, suivi dans la durée par une des associations étudiantes.

Ces jeux de rôle ont été fondateurs dans la structuration du réseau SENS, car ils ont permis à des jeunes d'associations différentes de se retrouver pour mener une action commune. S'ils présentent des limites en termes de stéréotypes culturels (le village de Diambey au Sénégal était très loin de la réalité), ils ont constitué une étape nécessaire dans la structuration d'un réseau de réflexion et d'action à l'échelle nationale. Il fallait bien accepter de faire des erreurs pour avancer ensemble et poser les fondements d'une posture éducative propre qui s'est affirmée chemin faisant.

La démarche du réseau SENS: déclencher-comprendre-agir

Faire le choix de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale (ECSI)

Les tâtonnements entre l'ici et le là-bas, le local et l'international, ont vite montré leurs limites conceptuelles à l'épreuve des mises en situation. La dichotomie entre éducation au développement et éducation à la citoyenneté a rapidement fait place au débat sur une citoyenneté globale. L'appellation EADSI⁷ a été remplacée par l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité (ECS), démarche adoptée par le réseau SENS en 2010.

7. Éducation au développement et à la solidarité internationale, portée par la plateforme française EDUCASOL.

La démarche d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité repose sur quatre piliers :

- le choix de méthodes actives et participatives ;
- l'accessibilité des activités à tous, participants et animateurs ;
- la compréhension de l'autre et du monde qui nous entoure ;
- l'engagement citoyen et solidaire de tous pour le changement social.

La méthodologie reprise est celle de l'éducation populaire classique : déclencher-comprendre-agir.

Dès 2010, Starting-Block a porté son référentiel d'éducation à la citoyenneté et à la solidarité auprès de la plate-forme française EDUCASOL⁸. Elle a ainsi contribué à faire évoluer la démarche qui

8. La plateforme EDUCASOL a rassemblé les associations actrices en ECSI jusqu'en 2019.

était qualifiée d'éducation au développement (EAD) jusqu'en 2015 pour devenir officiellement éducation à la solidarité et à la citoyenneté internationale depuis 2015.

Émancipation et court terme : est-ce compatible ?

Quand on fait le choix de cibler un public jeunes adultes (étudiants et jeunes actifs), il est difficile de pouvoir compter sur son engagement dans la durée, celui-ci étant souvent limité à une année scolaire, et il faut « faire avec » pour penser des actions émancipatrices. C'est ce qui a souvent été reproché aux actions des étudiants en matière d'éducation populaire : pas assez de temps et pas assez de compétences sur le sujet. Or écarter ces démarches innovantes sous prétexte qu'elles ne s'inscrivent pas dans le temps, c'est nier la durabilité des effets d'une

action bien menée qui touche profondément le public et fait germer en lui de nouvelles réflexions qui l'habiteront pendant longtemps.

« Sensibiliser les étudiants aux enjeux des débats publics en abordant des thématiques complexes comme les enjeux du Grenelle de l'environnement... »

Le War Game Citoyen est un bon exemple de ces démarches qui peuvent paraître non émancipatrices car « one shot », c'est-à-dire ponctuelles. Cette animation a été créée en 2010 par des

bénévoles de Starting-Block, jeunes adultes engagés sur les questions environnementales et soucieux de soulever la question du débat public citoyen. L'idée était de sensibiliser les étudiants aux enjeux des débats publics en abordant des thématiques complexes comme les enjeux du Grenelle de l'environnement, les gaz de schiste, la transition énergétique, le programme nucléaire français, le rôle du préfet et des associations reconnues d'utilité publique... Les sujets sont techniques, les enjeux majeurs et souvent traditionnellement réservés à un lot d'experts et de décideurs politiques. Si on analyse l'approche à l'œuvre dans ce jeu de rôle, elle repose sur quatre axes :

- le terrain de l'expertise scientifique : l'enjeu est la récupération du terrain de l'expertise par les citoyens pour « gagner le débat » avec des arguments scientifiques pertinents et crédibles ;
- le terrain institutionnel : comprendre comment les pouvoirs publics organisent le débat – quel est le rôle du préfet, des institutions en présence et des associations agréées reconnues d'utilité publique ; aborder la transparence du débat public pour ensuite questionner la prise de décision sur des enjeux à forte dimension citoyenne ;

- le terrain médiatique : comprendre comment la médiatisation du sujet influe sur les citoyens et les décideurs en occupant la place publique ;
- le terrain juridique : comprendre quels sont les recours juridiques possibles pour les citoyens.

La démarche émancipatrice vise à rendre ces sujets compréhensibles et à démontrer qu'une action citoyenne est réalisable pour prendre part au débat et influencer sur la prise de décision politique finale. La forme retenue pour l'outil est le jeu de rôle, ce qui permet de participer activement au processus pédagogique. Aucun participant ne sort « indemne » de cette animation, les pistes d'action concrètes sont abordées et « vécues » à travers différentes phases de jeu.

Le rôle des pair-e-s

Un élément central dans la démarche émancipatrice de Starting-Block repose sur la rencontre de jeunes adultes engagés dans la transformation sociale. Faire le choix de l'éducation « par les jeunes, vers les jeunes » n'est pas anodin. C'est une posture qui peut paraître discriminatoire mais, à l'instar de la non-mixité dans le champ de l'émancipation des femmes, la proximité d'âge est porteuse d'empathie et d'écoute. Cela facilite la compréhension et l'appropriation des sujets abordés, et par conséquent le passage à l'action.

À la fin des jeux de rôle animés en collège, les étudiants et jeunes adultes prennent un temps pour sortir du jeu et présenter qui ils sont et pourquoi ils ont fait le choix du bénévolat. C'est un temps aussi important que celui de l'animation, car il permet d'évoquer la question de l'engagement, de la vie associative et du changement social. Cela fait le lien avec le projet voté par les collégiens et qui sera mis en place par la suite dans leur établissement. Ce retour à la réalité est essentiel pour faire sens dans un cadre plus global.

S'appropriier le droit à l'insolence : s'affirmer provocateur de solidarité

Le parti pris du ludique

Dès ses débuts, Starting-Block a utilisé les jeux de rôle et les mises en situation pour leur caractère impliquant, mais aussi pour leur aspect ludique car le changement repose en partie sur l'adhésion

émotionnelle. Ainsi, il est plus facile d'aborder des sujets complexes et graves avec des jeunes par le jeu, et la distanciation qu'il implique, tout en créant un cadre agréable et convivial.

9. Phrase empruntée à Arundhati Roy et reprise sous forme de slogan par l'association Under Construction, membre du réseau SENS, aujourd'hui dissoute.

10. Formateur d'adultes et fondateur de *Matières Prises*, en 2004. Auteur de *Petit manuel de travail dans l'espace public*, 2019, Éditions du commun.

« On ne crée pas un monde différent avec des gens indifférents⁹ », mais contrer l'indifférence est une gageure que tout animateur d'éducation populaire connaît bien. Pour relever le défi d'intéresser les plus jeunes, il faut pouvoir provoquer une adhésion émotionnelle : par le rire, la provocation, la stupeur, le rejet, voire la colère. Jérôme Guillet¹⁰, créateur de l'outil « Porteur de parole », a expérimenté puis théorisé cette approche émotionnelle de l'éducation populaire. Après plus de vingt ans de travail dans l'espace public, il montre comment la persuasion se nourrit de trois dimensions : la raison, l'émotion et la manière dont les autres nous perçoivent.

Dans toute transformation sociale il y a une part d'émotions collectives et individuelles. Pour un éducateur, l'enjeu est de susciter des émotions, qu'elles soient négatives ou positives, car ce sont elles qui poussent à l'action, qui sont forces de changement. On pense souvent à la colère comme source de réaction politique, et cela a d'ailleurs beaucoup marqué l'éducation populaire classique. En revanche, on pense bien moins souvent au rire et au plaisir de partager ensemble de nouvelles alternatives d'action. C'est pourtant inconsciemment le pari qu'a fait Starting-Block en choisissant le jeu sous toutes ses formes. Utiliser la dérision et la caricature pour aborder la dette publique ou le circuit de fabrication d'une paire de baskets, ça fonctionne bien évidemment avec les collégiens, les lycéens et les jeunes adultes. Cela donne aussi envie aux jeunes animateurs de se lancer dans l'animation. Pour cela, ils sont accompagnés : le jeu est bordé, la trame est claire, la phase de débriefing est préparée pour que l'animation ne reste pas un simple jeu. La deuxième phase comporte systématiquement une réflexion sur ce qui a été vécu, le lien avec le réel, et débouche sur des actions collectives et individuelles à mettre en place dans la durée au sein de l'établissement par exemple. Il est fondamental que le jeu ne reste pas un jeu en soi, il faut provoquer le changement.

Provoquer pour transformer : le repas insolent

Si le plaisir, le rire et la caricature constituent une force de mouvement et d'adhésion, un autre outil pédagogique développé par Starting-Block à partir d'une idée de l'association Insolens de Sciences Po Paris (2001) a eu un impact très fort dans le milieu étudiant : le repas insolent. Sa présentation sous forme de recette de cuisine illustre

l'esprit du jeu: «Mélangez une bonne trentaine de personnes. Faites-les revenir avec un zeste de géopolitique globale. Montez la sauce en répartissant inégalement un soupçon de richesse et une bonne dose de bonne humeur. Relevez le goût en abordant des sujets comme l'immigration, la question de la dette et le commerce. Parez le mets d'une équipe d'animation épicée. Nappez enfin délicatement de discussions et d'échanges. Laissez ensuite mijoter toute la nuit hors des festivités¹¹. »

Ainsi, pour reprendre les mots d'un ancien animateur bénévole de Starting-Block, « le repas insolent, c'est une réponse des étudiants à l'insolence du monde ». Cette animation est la revendication même d'un droit à l'insolence face aux inégalités mondiales. On joue avec les concepts comme on joue avec la nourriture. On s'autorise la caricature du FMI et de la Françafrique, tout comme les dirigeants s'autorisent à bafouer les règles de bonne conduite internationale et à travestir la démocratie.

Le repas insolent débute par une première phase qui reprend le jeu des chaises¹², ce qui permet de visualiser rapidement l'ampleur des inégalités par grandes aires géographiques et de se représenter le « trop » de richesses. La phase suivante conduit à mettre en place le « monde » du jeu. La répartition de l'alimentation (avec les composantes d'un vrai repas), l'élection ou non de représentants et de politiques migratoires ainsi que la mise en scène des cycles de négociations commerciales (*rounds*) de l'OMC posent un cadre suffisamment réaliste pour que chaque participant endosse son rôle et soit réellement acteur de l'animation. Sans dévoiler la suite de l'animation qui doit rester assez mystérieuse, on peut dire que la trame est cohérente, très dynamique et comporte de nombreux rebondissements (les *happenings* thématiques) qui évitent les temps morts et les longueurs. Beaucoup de chiffres et d'explications viennent également ponctuer le jeu pour qu'il y ait un apport de connaissances théoriques et techniques actualisées. L'équilibre est bon entre le jeu, les apports de connaissances, les débats et réflexions collectives, les pistes d'actions alternatives, et c'est certainement ce qui fait l'engouement autour de cette animation depuis plus de deux décennies.

11. Marie Dumont, Anne de Mullenheim, 2009, *Livret de l'animateur du repas insolent*, Starting-Block.

« Le repas insolent, c'est une réponse des étudiants à l'insolence du monde. »

12. Créé par ITECO, le jeu des chaises est un exercice pédagogique qui permet de visualiser la répartition de la population mondiale, les inégalités de richesse et l'empreinte écologique entre différents continents dans le monde. Mise à jour 2016.

Si on essaie d'analyser les ingrédients positifs de cette animation, on peut mettre en évidence plusieurs choses :

- le caractère ludique : on a le droit de jouer avec la nourriture, on échange des plats, on a faim et cela donne envie de participer pour faire avancer le jeu et pouvoir enfin manger...;
- le rythme soutenu : trois heures très denses, avec beaucoup d'actions et des temps dédiés aux réflexions en sous-groupes par zones géographiques ou en phases de concertation, de vote, etc. ;
- la grande marge de manœuvre laissée aux animateurs dans le choix des *happenings* et des thématiques abordées : en fonction de leurs propres connaissances, de leur aisance à animer le groupe ou de l'actualité internationale ou locale (*happenings* « eau », « migrations » ou peut-être « COVID »?). Cela nécessite un vrai temps de préparation en amont entre les animateurs, car il faut faire le choix d'aborder certaines thématiques et en laisser d'autres de côté (qui seront peut-être abordées par les participants eux-mêmes) ;
- les « zones de gris » dans le jeu : c'est une animation qui pousse à l'inventivité et à l'initiative propre. Dans tous les repas insolents, il y a de la place pour que le participant ajoute un élément, comme une politique publique, un acteur international spécifique, une alliance réelle ou imaginaire, un événement climatique, une négociation ou une lutte sociale ;
- le côté énigmatique de l'animation : le livret d'animation est uniquement destiné aux animateurs ayant suivi la formation, la trame n'est donc pas disponible en accès libre sur le site Internet de Starting-Block.

Le besoin de former les animateurs est commun à toute animation d'éducation populaire et fait partie intégrante de toute action émancipatrice. Dans le cas d'une animation aussi foisonnante que le repas insolent, il est important de réaffirmer ce besoin de formation spécifique en amont. Tout jeu de rôle ou de mise en scène peut comporter des débordements, un dictateur autoproclamé peut très vite semer le trouble et faire vivre, sous prétexte du jeu, des actes ou des propos violents ou dégradants aux autres participants. Cela explique le besoin de cadrer l'animation pour anticiper ces dérives et y mettre rapidement un terme si besoin. Cela est déjà arrivé et a justifié la décision de réserver le livret aux animateurs formés au repas insolent.

LES ÉTAPES DU JEU



« A vos assiettes ! » est avant tout un grand jeu avec différents stands sur lesquels tournent les jeunes, répartis par équipe. La version complète du jeu comprend 8 stands distincts et une restitution collective. Les stands sont indépendants les uns des autres et peuvent donc être utilisés seuls ou dans d'autres cadres. N'hésitez pas à les remanier !

| NOM DU STAND | OBJECTIFS | THÉMATIQUES ABORDÉES |
|--|--|---|
| 5 FRUITS ET LÉGUMES / 5 SENS | Echanger sur les fruits et légumes d'un point de vue non pas quantitatif, mais qualitatif et découvrir ou redécouvrir toute leur diversité, leur richesse. | Fruits et légumes oubliés Potager Handicap / cécité |
| DU CHAMP À L'ASSIETTE | Identifier différentes filières de production en circuits courts, ainsi que les différents intermédiaires impliqués dans ces réseaux. | Circuits courts Filière de production et de distribution AMAP, commerce équitable et jardins d'insertion Handisport |
| A L'ÉCOUTE DU GOÛT | Aborder les sens du goût et de l'odorat de manière ludique, au travers d'une dégustation à l'aveugle. | Le goût et l'odeur Accessibilité aux personnes aveugles |
| LES DÉFIS - DÉFICIENCES | En utilisant des exemples concrets, proches de la réalité des jeunes, montrer aux participants qu'un handicap n'est pas un problème en soi mais qu'il est lié à des situations précises. | Accessibilité Situations de handicap Handicaps visibles / invisibles |
| A LA POURSUITE DES SELS ET SUCRES CACHÉS | Echanger avec les jeunes sur les notions de besoins journaliers et d'équilibre alimentaire. | Équilibre alimentaire Nutrition Handicaps invisibles et maladies liées à l'alimentation Malbouffe / fast food |
| LE JEU DE LA FAIM | Echanger avec les jeunes sur la complexité du phénomène de la faim et leur proposer différents temps de réflexion pour identifier les enjeux et les solutions possibles, notamment à leur échelle. | Souveraineté alimentaire Répartition des ressources Faim Malnutrition / sous alimentation / dénutrition / faim chronique |
| L'ORIGINE DES PRODUITS | S'interroger sur l'origine d'aliments de la vie de tous les jours et plus spécialement du petit déjeuner : le café, le cacao, la banane... | Agriculture, exportations et importations Trajets des aliments Produits bruts et transformés |
| LES ÉCHOS DU MONDE | Echanger sur l'importance du petit déjeuner et sur la diversité possible des menus et des habitudes alimentaires, à travers le monde. | Petit déjeuner Diversité culturelle Pratiques et habitudes alimentaires |
| CULTURE PUB | Proposer une restitution créative et libre, des différentes thématiques abordées sur les stands expérimentés. | En fonction des ateliers |

Bon à savoir !

Chaque stand est décrit dans une fiche, téléchargeable sur le site de Starting-Block : www.starting-block.org/outils/a-vos-assiettes

D'autres stands pourront aussi être imaginés et ajoutés, suivant les thématiques que vous souhaitez aborder !

Par exemple, vous pouvez utiliser aussi le « Jeu de l'agriculture » conçu par Agronomes et Vétérinaires Sans frontière, en lien avec l'ENSEAD (école d'agronome de Dijon).
Cf. annexe 4

Source : Extrait du guide de l'animateur du jeu « À vos assiettes » [en ligne].

Un parcours émancipateur

Le moteur de la création d'outils pédagogiques à Starting-Block et au sein du réseau SENS a toujours été lié aux enjeux politiques et sociaux. Il suffit pour cela d'observer les différents outils créés depuis les années 2010 : ils concernent les objectifs de développement durable, le numérique, les data centers ou les déchets. La création d'outils est intrinsèque à la démarche d'éducation populaire émancipatrice, car elle suppose une volonté de transformation sociale par une action collective dans la durée.

De nombreux bénévoles de Starting-Block ont suivi le processus de vivre une animation, de se former puis de coanimer et enfin de créer collectivement un outil pédagogique pour d'autres jeunes. Cela suppose du temps, mais il est important de voir que, dans un parcours d'engagement, les étapes peuvent être vécues soit toutes au sein de la même structure, soit dans des contextes différents. Le parcours se construit donc à la fois collectivement et individuellement, en additionnant des étapes, avec plus ou moins de cohérence globale. Le présumé porté par les associations étudiantes et de jeunes adultes en général est que la durée est une addition d'expériences émancipatrices et qu'il faut donc plutôt parler de parcours émancipateur. Rechercher la cohérence globale d'une action éducative dans la durée est le propre de l'éducation populaire classique. Cependant, aujourd'hui, il serait pratiquement impossible de la mettre en œuvre au sein des associations de jeunes. Pour cela, faudrait-il renoncer à l'éducation populaire ? Bien évidemment, non, mais accepter que l'on ne puisse maîtriser l'intégralité d'un parcours éducatif émancipateur est plutôt gage d'humilité. Le parcours se construit de plus en plus individuellement, pierre après pierre. À nous, éducateurs, de savoir poser les pierres au bon endroit au bon moment, en proposant des temps collectifs dès que possible.

Sitographie

- www.jeudelaficelle.net
- www.starting-block.org
- <http://www.iteco.be/>
- <https://www.ritimo.org/>
- <https://red.educagri.fr/outils/le-repas-et-gouter-arrogant/>
- <https://www.alimenterre.org/repas-insolent>

“

EXPÉRIENCE

Bénévalibre, un commun numérique pour aider à valoriser le bénévolat

LAURENT COSTY

Vice-président de l'Association pour la promotion et la défense des logiciels libres (APRIL) et, par ailleurs, pilote bénévole du projet Bénévalibre pour le comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP) de Bourgogne-Franche-Comté

Investi tour à tour dans l'animation scientifique, l'animation socioculturelle et la défense des logiciels libres, Laurent Costy revient sur une expérience originale de création d'un outil numérique (Bénévalibre). Il explique combien cet outil pensé comme un commun constitue un levier d'éducation populaire par le biais du numérique, notamment à travers la gouvernance qui en accompagne le développement.

”

Bénévalibre est un logiciel libre que le collectif a voulu gratuit à l'usage pour les associations. Son objet est de faciliter la comptabilisation des engagements bénévoles pour simplifier la valorisation en interne, mais surtout à l'extérieur puisque l'objectif initial était de montrer l'importance du bénévolat aux partenaires des associations. Outre les chiffres d'usage qui montrent une adoption croissante¹ du logiciel, l'histoire de ce projet est intéressante à retracer, car elle illustre un cheminement sans doute propre à l'éducation populaire : quels étaient les besoins réels ; comment faire converger des besoins de fonctionnalités parfois divergentes ; comment accompagner les structures ; quelles formations mettre en place, pour quels publics ; quels moyens mettre en œuvre, etc. ?

1. La collecte de données est limitée au strict minimum. Le peu d'informations collectées ne permet donc pas de regarder plus finement l'évolution des usages (les associations restent-elles utilisatrices dans le temps, un utilisateur délaisse-t-il l'application, etc. ?). C'est un choix assumé du comité de pilotage, cohérent avec la volonté de respecter les données des associations utilisatrices.

Confronter les pratiques, les représentations

Commençons par les questionnements qui ont surgi lors de la consolidation du cahier des charges de Bénévalibre. Les discussions qui en ont découlé pourraient être qualifiées de caractéristiques de ce qui peut se produire dans l'éducation populaire, en ce qu'elles ont permis de cheminer et de faire évoluer les positions des personnes présentes. Le regard et les pratiques récentes des deux associations nées du développement de l'informatique et d'Internet (l'APRIL et Framasoft), confrontées à des structures « vénérables » de l'éducation populaire, ont eu pour effet de « mettre en inconfort » toutes les parties. Cela a provoqué des échanges riches, des nécessités de questionnement des pratiques respectives.

Pour illustrer par un exemple, une longue discussion s'est engagée sur l'accès à l'application Bénévalibre. Fallait-il choisir de commencer par une fenêtre d'identification (pour être certain ensuite que l'action de bénévolat était une réalité en lien avec la structure associative concernée) ou, pour éviter, entre autres, les inévitables abandons imputables à la barrière de la fenêtre de connexion, fallait-il simplifier l'accès pour pouvoir déclarer son bénévolat ? Autour de ce même questionnement de l'accès, fallait-il permettre une contribution sous pseudo ou fallait-il que le nom et le prénom de la personne soient une condition nécessaire de déclaration ? Les temps de bénévolat déclarés devaient-ils être d'abord validés ou fallait-il permettre une validation *a posteriori* ? Les réponses à ces questions étaient évidemment liées aux histoires et pratiques des membres du comité de pilotage, et c'est bien la rencontre de profils différents en son sein qui a généré des temps que l'on peut qualifier de caractéristiques de l'éducation populaire : chacun a pu appréhender les fonctionnements

et les contraintes des autres. Et, surtout, c'est aussi ce qui a permis d'aller vers un logiciel souple, susceptible de s'adapter aux différentes pratiques: Bénévalibre est paramétrable, et chaque association qui l'utilise peut décider de la manière dont ses membres vont accéder à l'application. Au passage, le comité de pilotage a aussi pris en compte les bénévoles qui ne seraient pas à l'aise avec le numérique et donne ainsi la possibilité à un autre membre de l'association qui possède les droits adéquats de nourrir la base de données pour une autre personne.

« Bénévalibre est paramétrable, et chaque association qui l'utilise peut décider de la manière dont ses membres vont accéder à l'application. »

Une autre question a fait l'objet de débats importants: jusqu'où fallait-il aller dans la valorisation? Bénévalibre devait-il fournir, dans ses synthèses, directement des montants en euros susceptibles d'être plus vite intégrés au pied du compte de résultat annuel d'une association? Cette question avait d'ailleurs pour corollaire l'objet même de Bénévalibre: était-ce pertinent que l'éducation populaire contribue à cette société de la mesure que Jerry Z. Muller interrogeait dans son livre *La tyrannie des métriques*²: « Il y a des choses qui peuvent être mesurées. Il y a des choses qui valent d'être mesurées. Mais ce que nous pouvons mesurer n'est pas toujours ce qui vaut d'être mesuré; ce qui est mesuré peut n'avoir aucune relation avec ce que nous voulons vraiment savoir. Le coût de la mesure peut-être plus fort que ses bénéfices. Les choses que nous mesurons peuvent nous éloigner des choses dont nous voulons vraiment prendre soin. Et la mesure nous apporte souvent une connaissance altérée – une connaissance qui semble solide, mais demeure plutôt décevante. »

2. Jerry Z. Muller, 2020, *La tyrannie des métriques*, Genève, Markus Haller.

Si Bénévalibre a bien été développé, c'est parce que la volonté de répondre à un besoin associatif encore imparfaitement couvert par les solutions privatrices³ a pesé plus, de manière inconsciente à l'issue des débats, que la réticence à se focaliser sur « les chiffres au détriment de l'intangible⁴ ». Les effets des discussions que Bénévalibre allait déclencher dans les conseils d'administration ont été estimés plus importants que les effets négatifs du développement d'un nouvel outil de mesure dans une société qui en crée toujours plus. De fait, Bénévalibre peut aussi être utilisé pour valoriser « le bénévole du mois » dans une association, même si ce n'est pas du tout dans cet état d'esprit qu'il a été conçu. Et, pour la monétarisation, il a été fait le choix de rester uniquement sur un décompte de temps pour laisser les associations choisir la manière dont elles

3. Solutions dont les modèles économiques imposent très souvent de la captation de données plus ou moins consenties.

4. Hubert Guillaud. [internetactu.net/2018/09/17/de-la-tyrannie-des-metriques/]

allaient ensuite valoriser les engagements. Là encore, laisser le choix et faire confiance aux associations a été privilégié. Bénévalibre est donc un moyen d'interroger l'essence même du fonctionnement de l'association d'éducation populaire (et au-delà) et de pousser, dans les instances de gouvernance, ces questions trop souvent éludées. C'est l'occasion de réinterroger la place du bénévole quand la question est posée de savoir si Bénévalibre pourrait aider à valoriser cet engagement, un engagement fréquemment invisibilisé dans une société marchande où n'existe que ce qui a une valeur monétaire.

Partir des besoins réels, réunir les moyens nécessaires et s'organiser en conséquence

Par ailleurs, le préalable au développement d'un nouvel outil nécessite de regarder ce qui existe déjà et d'évaluer si le projet va réellement répondre à un besoin. Ainsi, en 2016, à l'initiative de l'APRIL, des têtes de réseau associatives nationales ont été invitées – et quelques-unes d'entre elles⁵ sont venues – à la Fondation pour le progrès de l'homme (FPH), afin de partager leur connaissance des usages de valorisation du bénévolat dans leur réseau. À l'issue de la matinée, si le constat a pu être fait que quelques pratiques souvent empiriques existaient effectivement, la majorité des structures présentes ont convergé sur l'idée qu'un outil adapté pourrait leur être utile.

L'idée a donc fait son chemin. Une opportunité financière avec le conseil régional de Bourgogne-Franche-Comté ainsi qu'un soutien obtenu, après sollicitation, de la Fondation du Crédit Coopératif ont permis au CRAJEP de Bourgogne-Franche-Comté d'initier le projet. La première étape a été l'installation d'un comité de pilotage et il s'est déroulé à la Maison Phare à Dijon, structure d'éducation populaire, Maison des jeunes et de la culture (MJC) agréée centre social, le 30 janvier 2019. La composition et le fonctionnement de ce comité sont deux clés qui expliquent que le projet a « pris » et qu'il continue de grandir.

Garantir un développement sous licence libre en cohérence avec les valeurs traditionnellement défendues dans l'éducation populaire

En effet, outre les membres du CRAJEP de Bourgogne-Franche-Comté, des représentant·e·s de l'APRIL et de Framasoft ont été associé·e·s au projet dès le début. Leur présence avait pour objectif de

5. CEMÉA, UFCV, Ligue de l'enseignement, Framasoft, Coopaname, Exemole, Mouvement rural, FFMJC, l'APRIL, ANIMAFAC, Le Mouvement associatif, Ritimo, Valeureux. Compte rendu de la rencontre accessible par l'intermédiaire des archives de la liste mail « libreassociation » de l'APRIL [\[en ligne\]](#).

garantir le développement effectif d'un logiciel libre. Au-delà des conseils quant au choix de la licence libre, la présence de ces deux structures référentes de l'écosystème libriste a permis aussi de mettre l'accent sur des points souvent négligés, comme la facilité d'accès aux sources et la production de documentation. Le collectif a également pris conscience que la mise en pratique du choix de publier un logiciel sous licence libre n'est pas aisée à appréhender dans toutes ses dimensions et qu'un accompagnement est toujours pertinent sur ce point. La « simple » décision ne suffit pas. C'est bien tout un processus qui doit finalement se mettre en place.

Les contributions de Framasoft et d'APRIL ont, par ailleurs, eu des effets qui n'avaient pas été envisagés au départ: les membres du CRAJEP ont consolidé une culture autour du numérique libre et éthique. Ces notions étaient plus ou moins connues mais restaient majoritairement des connaissances de surface. Le projet a donc contribué à consolider leur culture libre. Les arguments entendus dans les échanges pour justifier du choix d'une licence libre pour

Bénévalibre, cohérente avec les valeurs de l'éducation populaire (partage, coconstruction, circulation des connaissances facilitée, etc.), leur ont permis d'être plus à l'aise dans leurs structures respectives et d'être en capacité d'argumenter sur ce sujet.

Les postures des structures expertes

comme Framasoft et l'APRIL ont vraisemblablement contribué à ce que les personnes se déculpabilisent d'un état qui aurait pu être jugé comme trop peu avancé sur ces questions dans leur réseau. Framasoft et l'APRIL ont aidé à dépasser un complexe de légitimité et d'exemplarité sur ce sujet du numérique éthique au regard d'un cheminement non engagé ou non abouti dans leur propre structure. Il s'agissait bien de montrer à quel point, en s'appuyant sur les questions que posaient Bénévalibre, il devenait important d'agir, d'engager et de défendre, dans leur propre réseau, une démarche de migration vers un numérique éthique en s'appuyant sur les logiciels libres. Le calendrier et les moyens à mobiliser restaient évidemment un choix propre à chacune.

Enfin, pour terminer sur les effets « formateurs » des membres, Bénévalibre a aussi questionné les enjeux de pouvoir liés à la centralisation de la donnée. Dès le début, le développement a été pensé pour être facilement démultiplié et pour résonner avec la logique de décentralisation que le Collectif des hébergeurs alternatifs,

« Framasoft et l'APRIL ont aidé à dépasser un complexe de légitimité et d'exemplarité sur ce sujet du numérique éthique. »

6. [chatons.org]

7. Déploiement du logiciel sur un serveur dédié qui contiendra toutes les données de toutes les associations utilisant le service.

8. Il s'agit de la première instance à avoir été mise en production.

9. [chaprill.org].

transparents, ouverts, neutres et solidaires (CHATONS⁶) met en œuvre et défend. Même si l'instance⁷ dite « 0⁸ » de Bénévalibre est très utilisée, il est possible (et les fédérations et autres têtes de réseaux sont encouragées à le faire pour leurs membres) d'installer sa propre instance pour une plus grande maîtrise de ses données. Une instance existe par exemple dans la liste des services chapril⁹, déclinaison de l'APRIL dans la charte initiale des CHATONS. Quand les services sont décentralisés et les données distribuées dans différentes instances, le réseau est plus résilient et indépendant des lubies d'un unique décisionnaire. Un service peut arrêter de fonctionner mais cela ne remet pas en cause la totalité des instances. Il y a, là aussi, une certaine résonance avec l'approche par territoire que les associations prouvent et défendent pour une meilleure connaissance des situations et l'adoption de solutions adaptées.

Un comité de pilotage adapté et souple

Lionel Prouteau, chercheur au laboratoire d'économie et de management de Nantes Atlantique (LEMNA), travaillant en particulier sur les associations, la participation associative et le bénévolat, a aussi été associé dès la constitution du comité de pilotage. Sa contribution a été précieuse pour consolider le cahier des charges et faire converger le vocabulaire avec celui utilisé généralement dans la recherche, par exemple pour catégoriser les associations et les différents engagements possibles. Si, à ce jour, il n'y a pas eu, à notre connaissance, d'exploitation des données anonymisées à des fins de recherche, l'analyse et le traitement en seront simplifiés en cas de besoin.

10. [cliss21.com/site/]

11. Connexion au logiciel de comptabilité de la structure, lien avec le compte d'engagement citoyen, avoir une fonctionnalité « réseau social interne » sont des exemples parmi ceux que l'on retrouve dans le compte rendu du comité de pilotage d'installation. Certaines fonctionnalités, jugées pertinentes, ont fait l'objet de développements ultérieurs.

12. Par exemple: [cliss21.com/site/educ-populaire/education-populaire-et-informatique/].

Dès le début du projet, le choix a aussi été fait d'intégrer au comité de pilotage la structure repérée pour les développements informatiques. Associée comme expert technique, la présence de la société coopérative d'intérêt collectif (SCIC) CLISS XXI¹⁰ permettait d'évaluer de manière réactive la faisabilité des nombreuses fonctionnalités souhaitées par les membres du CRAJEP qui allaient être les principaux primo-utilisateurs de Bénévalibre¹¹. Le choix de cette SCIC a été guidé par le fait que c'est une structure qui développe des solutions en logiciels libres depuis de nombreuses années. Sa position militante et l'appartenance au monde de l'économie sociale et solidaire (ESS) qu'elle revendique sur son site Internet¹² entraînent en résonance avec de nombreuses valeurs et une multitude de projets associatifs des membres. Elle était connue des membres libristes du comité de pilotage et bénéficiait d'une renommée certaine pour ce type de projet.

Une certaine forme d'« agilité » caractérise le mode de fonctionnement de ce comité de pilotage. Il n'y a pas eu de réflexions sur sa structuration, son statut ou sur les personnes qui devaient représenter le collectif ou parler en son nom. Désormais, on peut aussi qualifier ce collectif d'« ouvert »; ce qui n'était pas conscient à sa création. Cette ouverture se caractérise par des entrées et sorties au sein du collectif en fonction des volontés, des opportunités et rencontres qui se produisent au fil du temps dans les réseaux respectifs des membres du CRAJEP de Bourgogne-Franche-Comté. Dans des fonctionnements associatifs plus traditionnels, le comité de pilotage pourrait être comparé à celui d'une commission. Jusqu'à ce jour, il n'y a pas eu de vote et les décisions pour faire évoluer Bénévalibre se font par consensus. Les comptes rendus des comités de pilotage (COPIL), communiqués régulièrement, permettent une transparence qui semble satisfaire les participant-e-s. Si la prise de décision devait se retrouver bloquée par des divergences, sans doute que le COPIL se doterait de nouvelles règles de fonctionnement adaptées, en lien avec le CRAJEP qui porte économiquement et administrativement le projet. Étant donné la répartition géographique des membres, la liste mail est le canal d'échange d'informations privilégié: elle permet, entre autres, d'organiser des visioconférences tous les deux mois environ, dont le déroulement, sur 1H 30, est découpé en deux parties. La première concerne plutôt les questions pédagogiques, de formation et de communication, alors que la seconde permet d'aborder les aspects plus techniques et d'opérer les choix¹³ d'évolution du logiciel. Les membres peuvent choisir de n'assister qu'à une des deux parties de la réunion en fonction de leurs compétences. Parce que c'est un besoin exprimé par les membres, une rencontre physique est généralement programmée une fois par an.

Deux exemples peuvent illustrer la pertinence d'un comité de pilotage ouvert et souple, et la manière dont il évolue. D'abord, les membres du comité de pilotage ont très vite exprimé la nécessité de « changer » d'échelle et de sortir Bénévalibre de la seule région Bourgogne-Franche-Comté, au sein de laquelle il était « administrativement logique » de le cantonner au regard de l'objet de la structure porteuse: le CRAJEP Bourgogne-Franche-Comté. Bénévalibre, commun numérique potentiellement transrégional devait donc s'émanciper. Une étape a été franchie en ce sens lorsque des personnes représentant respectivement le Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CNAJEP) et le Mouvement associatif national ont intégré le comité de pilotage. Concernées par les décisions et « appréhendant de l'intérieur » les enjeux et la pertinence, pour

13. Il y a donc bien une dimension politique à cette partie technique du COPIL. C'est important pour contribuer à sensibiliser les associations au fait que la technique ne doit pas rester confinée à cette logique trop souvent admise d'un espace clos qui ne concerne pas les dirigeants et qu'il faudrait laisser aux experts.

l'éducation populaire et le monde associatif plus globalement d'un tel outil, ces personnes ont facilité la communication et la valorisation de Bénévalibre en dehors de la région Bourgogne-Franche-Comté. Une seconde étape s'est accomplie avec l'entrée récente de deux personnes issues de réseaux de proximité des membres du CRAJEP de Bourgogne-Franche-Comté. L'une d'elles accompagne régulièrement des associations sur le territoire et l'autre porte un cabinet d'expertise comptable et de commissariat aux comptes. Elles voient toutes deux un intérêt à participer au comité de pilotage : elles appréhendent mieux l'objet de Bénévalibre et peuvent le promouvoir plus facilement avec cette connaissance. En retour, elles alimentent le comité de pilotage sur les usages effectifs de Bénévalibre par les associations. Ces deux personnes auraient pu se contenter d'être de simples prescriptrices mais elles ont fait le choix de contribuer au collectif avec une logique de réciprocité implicite.

Pour conclure sur ce fonctionnement, la question de l'animation du comité de pilotage – animation que l'éducation populaire sait être primordiale pour la pérennité d'une action considérée mais qui n'a pas toujours les moyens de la mettre en œuvre – est effective en ce qui concerne Bénévalibre. Cette animation explique aussi la pérennité du projet dans le temps.

Le développement d'un logiciel libre ne veut pas dire que celles et ceux qui y travaillent doivent le faire sans être rémunéré·e·s

14. C'est une occasion de rappeler ici que logiciel libre n'est pas équivalent à logiciel gratuit comme cela est encore trop souvent amalgamé. Et sur la gratuité toujours, il convient aussi de distinguer gratuité d'usage sincèrement accordée (que beaucoup de solutions libres proposent naturellement) et la pseudo-gratuité perverse et malsaine que les géants de la tech mettent en avant pour capter toujours plus de données [voir [en ligne](#)].

15. Fonds pour le développement de la vie associative (FDVA).

Le prisme économique renseigne aussi sur l'approche originale, hybride, que peut proposer l'éducation populaire pour développer de tels projets et les financer. Loin des canons de la start-up nation ou des injonctions à trouver des investisseurs avant tout, la volonté de créer un commun confine l'argent à un rôle exclusif de moyen et non de but. Les deux financeurs initiaux ont été mentionnés : la région Bourgogne-Franche-Comté et la Fondation du Crédit Coopératif, pour des montants respectifs de 10 000 € à l'époque. Mais un logiciel même libre nécessite de l'argent¹⁴ régulièrement : d'une part, pour le fonctionnement quotidien (location de serveurs, mise à jour, etc.) et, d'autre part, pour financer la résolution de bugs et le développement de nouvelles fonctionnalités. Le fonds d'expérimentation du FDVA¹⁵ et l'État en région ont donc été une voie pertinente pour soutenir le développement de Bénévalibre. Enfin, et c'est là que les logiciels libres montrent toute leur pertinence en tant que communs

numériques, Bénévalibre a aussi évolué avec le besoin d'une nouvelle fonctionnalité. Si l'association Framasoft avait décidé, au départ, d'utiliser l'instance « 0 » de Bénévalibre, son intention, à terme, était d'installer sa propre instance. En effet, c'était se mettre en cohérence avec ce qu'elle prône sur la décentralisation et la responsabilisation dans la gestion de « son petit bout d'Internet ». Il fallait donc une fonctionnalité, non implémentée au départ, qui permette de migrer les données d'une association d'une instance à l'autre. Framasoft a donc financé le développement de la fonctionnalité dont elle avait besoin et amélioré Bénévalibre en permettant à d'autres, désormais, de bénéficier de ce développement: si cette logique ne peut pas être caractérisée précisément comme logique d'éducation populaire, on conviendra qu'il y a une résonance naturelle qui s'opère.

La formation, une constante de l'éducation populaire

Enfin, il n'y a pas d'éducation populaire s'il n'y a pas, outre les « formations » informelles qui n'ont pas manqué de se produire comme nous avons pu le voir, des temps conscientisés de formation, pour lesquels une démarche et une construction des contenus sont pensées. Les rôles du Mouvement associatif régional et du CRAJEP ont été importants dans cette logique. Même si on peut déplorer des montants d'appui trop faibles au regard des enjeux, le FDVA a permis de soutenir la démarche. Au-delà de l'attendu technique que les associations viennent chercher dans ces temps de formation, un contenu plus « politique » sur les enjeux de l'impact du numérique (la maîtrise de données trop souvent appropriées illégitimement par les géants du Web, les quatre libertés du logiciel libre¹⁶, l'interopérabilité) et sur l'importance de l'informatique libre et éthique est dispensé avec l'espoir de planter des graines et d'éveiller les consciences.

Pour conclure, si on converge avec le constat de Framasoft dans les Cahiers de l'action¹⁷, selon lequel « il y a peu de réflexions sur ce que serait un outil pour les collectifs militants: respectueux de la vie privée, porteur d'une réflexion sur la gestion du pouvoir et des identités et facilitant le "faire ensemble" plutôt que la course à la mise en avant de soi », il serait donc temps d'appuyer de manière plus importante toutes ces initiatives qui contribuent à redonner du pouvoir aux associations, à mieux maîtriser leurs outils et leurs données. Une manière de le faire pourrait être de flécher le montant des amendes, légitimement imposées par l'Europe à la Big Tech pour ses abus, vers les structures qui contribuent au développement des communs numériques.

16. Libertés d'utiliser, de copier, d'étudier, de modifier le logiciel et de redistribuer les versions modifiées.

17. Gosset P.-Y., 2023, « Framasoft: maîtriser les données en partageant les outils qui les produisent », *Les associations au défi des données numériques*, coll. « Cahiers de l'action », n° 60, p. 38 [en ligne].

L'éducation populaire comme démarche

Entretien avec PAUL MASSON

Réalisé par EMMANUEL PORTE

Militant de l'éducation populaire dans la ville d'Arras, Paul Masson cherche à produire des espaces d'émancipation et de réflexion qui s'inscrivent dans une longue trajectoire d'implication citoyenne. Il a notamment publié en 2022 un ouvrage, *L'éducation populaire, un phénix toujours renaissant**, dans lequel il apporte son éclairage sur la place de l'éducation populaire dans la construction démocratique et analyse les nouvelles formes qu'elle prend aujourd'hui.

*Masson P., 2022, *L'éducation populaire, un phénix toujours renaissant*, Brissac-Loire-Aubance, Éditions du Petit Pavé.

EMMANUEL PORTE: Depuis de nombreuses années, vous portez des actions relevant de l'éducation populaire dans la ville d'Arras. Pourriez-vous expliquer ce que vous entendez par éducation populaire et quelles en sont les méthodes?

PAUL MASSON: Je voudrais commencer par différencier « méthode » et « démarche ». Une méthode renvoie plutôt à une manière de faire. Mais avant de chercher à faire, il est important de chercher à savoir ce que l'on veut faire. Et pour moi, l'éducation populaire s'inscrit dans un processus démocratique plus général. Si l'on veut produire une société où chacun ait sa place, il est important de développer les capacités des individus à le faire. L'éducation populaire sert à ce que les citoyennes et les citoyens puissent exercer individuellement et collectivement leur pouvoir. Il ne s'agit pas de former un citoyen de manière descendante, mais de mettre en place des démarches¹ dans lesquelles des personnes peuvent s'engager et cheminer avec d'autres. Les méthodes d'éducation populaire doivent donc s'inscrire dans une démarche émancipatrice. Une même méthode peut être utilisée pour des finalités² contraires.

E. P.: Si l'éducation populaire est une démarche de renforcement de la citoyenneté, alors de quel type de citoyenneté parle-t-on?

P. M.: Exercer son pouvoir de citoyen nécessite de comprendre le monde

dans lequel nous sommes. Cela suppose d'avoir une analyse critique sur le discours qui nous est tenu, de conscientiser nos conditionnements sociaux³ mais cela suppose aussi d'être capable de contribuer à fabriquer la démocratie. Cela ne consiste pas exclusivement à aller voter. Le vote permet, à un moment donné, d'arbitrer dans le rapport des forces sociales. Mais le vote ne fait pas le citoyen. Pour qu'une démocratie soit accomplie, il faut que les citoyens en permanence puissent s'exprimer, analyser, participer à des délibérations et aux arbitrages sur les sujets qui les concernent⁴. La fonction de l'éducation populaire est de développer les capacités nécessaires pour participer au fonctionnement de la démocratie. Par exemple, le système capitaliste, dans lequel seules les personnes propriétaires du capital peuvent décider de ce que nous produisons et de comment nous le produisons, est de nature antidémocratique, bien qu'il reconnaisse le suffrage universel. D'où la nécessité de réfléchir en permanence sur les croyances sociales qui construisent notre rapport au monde.

E. P.: Dans ce cadre-là, comment peut-on désigner les personnes à qui s'adresse l'éducation populaire?

P. M.: Il faut faire attention à ne pas enfermer l'éducation populaire dans des catégories de population (jeunes, travailleurs, etc.), car ça laisserait

1. Voir « Démarche, méthode » [\[en ligne\]](#).

2. Voir « Vocabulaire de l'action » [\[en ligne\]](#).

3. Voir « Niveaux de conditionnement » [\[en ligne\]](#).

4. Je me réfère à la définition de Paul Ricœur : « Est démocratique une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêts, et qui se fixe comme modalité d'associer à parts égales chaque citoyen dans l'expression, l'analyse, la délibération et l'arbitrage de ces contradictions. » Voir [\[en ligne\]](#).

entendre qu'il y a des catégories de citoyens qui doivent exercer leur pouvoir de citoyens et d'autres non. L'éducation populaire s'adresse à tout le monde. C'est un des problèmes de l'éducation populaire. Ce sont, presque exclusivement, les classes moyennes qui ont investi les institutions d'éducation populaire. Et, comme le disait l'historienne Françoise Têtard, l'éducation populaire bénéficie avant tout à ceux qui s'y investissent. Aussi, ce sont les personnes des classes moyennes qui vont « éduquer » les personnes des milieux populaires. Cela explique qu'on a pu constater et dénoncer une dérive amenant une partie des organisations d'éducation populaire à encadrer la citoyenneté, plutôt qu'à favoriser l'émancipation des milieux les plus populaires.

Si on en revient à la notion de public, il est nécessaire d'organiser au cours du processus des confrontations de publics diversifiés pour permettre que tout le monde élargisse sa compréhension de la société. Si on ne fait pas cela, on ne formera pas les citoyens mais seulement des catégories de citoyens capables de défendre leurs intérêts, et nous ne serons pas en capacité collectivement de construire la démocratie telle que la définit Paul Ricoeur⁵.

E. P. : Est-ce qu'on pourrait prendre un exemple ?

P. M. : Oui, bien sûr. Il m'est arrivé de faire des interventions dans des quartiers très populaires en période d'élection. Lors d'une séance d'animation

très riche, plusieurs personnes m'ont dit ne pas aller voter car les politiques ne tenaient pas compte de leur avis : ils avaient décidé de créer l'euro alors qu'elles n'en voulaient pas. Je leur ai alors demandé si elles étaient allées voter au moment de Maastricht⁶, elles m'ont dit non. J'ai appris, par la suite, qu'une partie des personnes de ce groupe avaient finalement voté. Je pourrais me réjouir d'avoir permis de conscientiser l'enjeu d'aller voter. Mais ces personnes sont allées voter pour le Front national. Ce qui ne correspondait ni à leur intérêt ni à une avancée collective de la démocratie. L'action d'éducation populaire doit être pensée comme un processus⁷ dans la durée. Si elle est pensée comme une série d'actions ponctuelles et ciblées, elle est vouée à l'échec.

Autre exemple. Le Centre de culture ouvrière de Marseille m'avait demandé de venir faire une formation auprès de ses animateurs. L'association souhaitait contribuer, par l'éducation populaire, à limiter le pourcentage de vote au Front national dans les quartiers populaires lors d'une élection. J'ai répondu que je ne voulais pas faire une journée « sans lendemain », mais que je proposais une formation pour que les animateurs et animatrices comprennent ce qu'est la politique, comprennent comment se fabrique la démocratie. Dans ce cadre-là, je pouvais traiter de l'enjeu des élections et du danger que représentaient les idées d'extrême droite pour la démocratie. Mais, pour cela, j'avais besoin de quatre

5. Voir note 4.

6. C'est le traité de Maastricht qui a décidé de l'euro comme monnaie européenne.

7. Voir « Vocabulaire de l'action » [\[en ligne\]](#).

jours. Si nous ne disposons pas de clés de lecture du monde, nous ne pouvons pas former des citoyens capables de choisir. Ce qui m'était demandé, en un jour, mettait l'éducation populaire au service des partis politiques auxquels on confiait le soin de penser pour nous. Ce n'était pas, de mon point de vue, de l'éducation populaire.

E. P. : Justement, est-ce que nous pourrions revenir concrètement sur certaines des actions d'éducation populaire que vous réalisez à Arras ?

P. M. : Je pense qu'on peut commencer par les ciné-débats. Pour comprendre ce processus, il faut le replacer dans le contexte du début des années 2000, qui a vu Jean-Marie Le Pen réaliser 20 % des voix aux élections présidentielles⁸. Cela a été, pour moi, un déclencheur. Sur les quartiers populaires, dans lesquels nous étions présents depuis des années, l'abstention et le vote Front national étaient supérieurs à la moyenne nationale. Quelle éducation populaire faisons-nous ? Si nous ne contribuons pas à construire une société de citoyens responsables, notre action est inadap-tée⁹. À ce moment-là, à Arras, ATTAC¹⁰ réunit 80 personnes pour une première soirée de formation à l'économie. Un professeur d'université intervient sur la comptabilité nationale. Je n'étais

8. Voir « Un réveil salutaire » [en ligne], extrait de *L'éducation populaire, un phénix toujours renaissant*.

9. Paul Masson développe ce qui suit sur son site dans deux articles de présentation d'expériences :

- « Une initiative de redynamisation d'un processus d'éducation populaire » [en ligne] ;
- « Enclencher et développer une démarche d'éducation populaire » [en ligne].

10. Association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne.

L'éducation populaire sous la plume de Paul Masson

Outre son ouvrage intitulé *L'éducation populaire, un phénix toujours renaissant. De la Révolution française au mouvement MeToo*, paru en 2022 aux éditions du Petit Pavé, Paul Masson a écrit *Chemins et Mémoires**. Dans ce récit autobiographique, il retrace le cadre de son enfance, ses origines ouvrières dans cette vallée de l'Ondaine où l'habitat raconte l'histoire de la mine et de l'industrie, le choc des cultures qu'il éprouve lorsque, pensionnaire, il intègre l'institution Victor de Laprade. Puis, au travers de ce conflit culturel, il décrypte l'ensemble de sa vie d'adulte, son parcours professionnel, son engagement dans l'éducation populaire et lit les grands changements de la société qui interviennent au cours du dernier demi-siècle. Il est également l'auteur de *Dans les pas de Gaston Couté. Poète libertaire 1880-1911***.

* Éditions du Petit Pavé, Brissac-Loire-Aubance, mai 2014.

** Éditions du Petit Pavé, Brissac-Loire-Aubance, avril 2018.



pas libre pour y assister mais j'ai des retours de personnes qui me disent qu'elles ne s'y sont pas retrouvées et que c'était destiné à des universitaires. Pour autant, le projet d'ATTAC est intéressant, et je décide d'y adhérer. Si les formations restent d'un format académique, elles vont renforcer l'écart entre les citoyens, entre ceux qui savent, et vont continuer de se former, et ceux qui ne se retrouvent pas dans ce format académique et resteront à l'écart. C'est alors d'abord pour remédier à ce risque que je propose au groupe local d'ATTAC d'animer un premier ciné-débat autour du film *Davos-Porto Alegre*. Ce film présente en parallèle le rassemblement de Davos (réunissant des patrons de multinationales, des banquiers, des milliardaires, de puissants responsables politiques et des intellectuels influents du monde entier) et celui du premier Forum social de Porto Alegre (réunissant des altermondialistes). Le film montre très bien les différences de formes. Pour moi, c'est très important de lier la forme et le fond. La forme conditionne le fond.

Les premiers ciné-débats étaient donc organisés en deux temps. D'abord on regarde tous ensemble le film. Puis, à la fin du film, on se met en groupes de travail pour lister ce qu'on a vu, ce qu'on a entendu. Ensuite, chaque groupe fait une synthèse et j'essaye à chaud de reprendre la synthèse pour dégager la pensée collective qui s'est exprimée. L'idée est qu'à partir d'une œuvre on peut dégager de la pensée collective. Il n'y a pas une personne qui détient la connaissance mais la connaissance s'acquiert par la réflexion collective autour d'une œuvre, à partir des ressentis et des connaissances de

chacun·e. On ne fait pas venir un réalisateur, un acteur ou un spécialiste de la question, mais on fait le pari que le film parle par lui-même. Évidemment, je m'arrange tout de même pour que le film ait une forme agréable et un contenu à discuter. Habituellement, je n'ai pas vu le film avant les autres et ce n'est pas gênant. L'animation consiste à faire émerger la parole de toutes les spectatrices et de tous les spectateurs qui le souhaitent: exprimer leur ressenti, les réflexions que le film suscite, échanger entre eux sur des pistes d'action... Ces échanges de parole produisent de la pensée. Ils permettent à chacune et à chacun d'élargir sa vision de monde, éventuellement de conscientiser leurs préjugés.

E. P. : Ce type de format ne mobilise-t-il pas toujours les mêmes personnes ?

P. M. : Nous avons un noyau dur d'habitues intéressés par la formule de l'échange collectif. L'élargissement du public vient par des sollicitations de collectifs ou d'associations qui souhaitent traiter d'un thème. Le choix des films correspond très souvent à une demande d'un groupe. Ces ciné-débats s'inscrivent dans la vie associative locale et dans la citoyenneté ordinaire. Le nombre des participants dépend beaucoup du thème: lorsque nous avons fait une séance autour de la situation des migrants, organisée par toutes les associations d'aide aux migrants arrageoises, nous avons dû utiliser deux salles. L'échange a permis des témoignages à la fois de membres d'associations et des premiers concernés, les migrants. D'autres séances plus intimes touchent seulement vingt à vingt-cinq personnes.

E. P. : Ce format de ciné-débat a-t-il été pérennisé sous la forme d'une association ?

P. M. : Non. Les ciné-débats s'inscrivent dans un dialogue avec les associations du territoire, avec ATTAC, avec Culture et Liberté mais n'ont pas donné lieu à la création d'une association. Ce n'est pas une remise en cause totale des grandes organisations mais la forme souple choisie permet plus d'ouverture aux opportunités et de limiter la perte d'énergie institutionnelle. Cela rejoint une tendance qu'on voit se développer ces dernières années dans l'éducation populaire: des militants s'organisent pour des initiatives non instituées ou dans des sociétés coopératives de production (SCOP) regroupant quelques personnes pour être plus efficaces.

E. P. : Par ailleurs, je crois savoir que vous avez développé des formations ?

P. M. : Oui, la formation s'appelle « Comprendre pour agir¹¹ ». Ce format est d'ailleurs né à la même période. Je venais de quitter Culture et Liberté comme permanent pour devenir formateur indépendant. L'idée a été dès le début d'essayer de proposer des repères, de revenir à des fondamentaux permettant de comprendre mieux les évolutions de la société. C'était tout à fait criant au moment des débats sur le traité constitutionnel européen, où les gens ne savaient plus où étaient la droite et la gauche (position de Laurent Fabius, par exemple). Je me suis dit qu'il faudrait aider les gens à comprendre les évolutions depuis 1945,

mais également à avoir conscience que nous sommes à la fin d'une civilisation et qu'il faut apprendre à construire ensemble la suivante. C'était le moment où ATTAC se constituait sur Arras et il y avait un certain nombre de personnes qui souhaitaient comprendre la mondialisation. J'ai donc décidé, sur du temps bénévole, de consacrer une soirée par mois à « comprendre la société pour agir ». Lors de la première formation, j'avais le titre mais pas le contenu. Il y avait quelques personnes d'ATTAC, quelques personnes de Culture et Liberté, un syndicaliste de Solidaires, une personne d'une association proche de la Confédération paysanne... bref, un groupe peu homogène. On a donc échangé et essayé de partir des attentes de chacun-e. Étant donné qu'il y avait une séance par mois, je pouvais construire les séances d'un mois sur l'autre et préparer des contenus adaptés aux attentes. Nous avons fait cela pendant une année scolaire et les participant-e-s ont souhaité poursuivre l'année suivante. S'est progressivement posée la question de l'agir. Que faire maintenant qu'on a davantage compris comment fonctionne la société? Sur le plan bancaire, nous avons fait venir la Nouvelle économie fraternelle (NEF¹²) pour tenter de trouver des alternatives. Certains s'en sont rapprochés à titre individuel mais cela n'a pas été plus loin. En revanche, la personne qui était impliquée dans une association proche de la Confédération paysanne a proposé de rencontrer des producteurs locaux engagés dans l'agriculture

11. « Comprendre pour agir » [en ligne].

12. La NEF est une coopérative de finance solidaire dont le siège social se trouve à Vaulx-en-Velin. Elle finance uniquement des projets écologiques, sociaux et culturels. (Source : Wikipédia.)

paysanne pour penser avec eux une alternative à la grande distribution. De ce groupe-là est né Al'terre circuit, une association qui regroupe des consommateurs et producteurs engagés dans l'agriculture paysanne locale pour organiser une commercialisation directe autour de trois valeurs: rémunérer le travail des producteurs à son juste prix, réussir une expérience démocratique entre nous et développer une agriculture écologique... Tout cela a pris plus de six mois, mais le processus de création et d'animation a été un véritable processus d'éducation populaire. Si les élus sont conduits à penser le temps par séquences de cinq ans, les militants de l'éducation populaire doivent penser à l'échelle d'une génération. La réflexion avec des paysans élevant des cochons a conduit Al'terre circuit à initier La Maillotine, une boucherie coopérative appartenant aux producteurs et consommateurs pour commercialiser la viande et les produits transformés et rayonner dans la campagne. Al'terre circuit a maintenant quinze ans d'existence. La boucherie de campagne a fonctionné pendant une dizaine d'années mais n'a pas réussi un de ses objectifs démocratiques: associer les salariés dans le projet coopératif des producteurs et consommateurs.

E. P. : Au-delà de cette expérience, pouvez-vous nous dire ce que les formations « Comprendre pour agir » ont produit ?

P. M. : Alors, ce qui est intéressant, c'est que ces deux années de tâtonnement

empirique m'ont permis de structurer une formation cohérente et reproductible. Cela m'a permis de développer une classification autour de trois pôles que l'on retrouve dans toute société. Dans toute société, les individus ont besoin de produire et de consommer et ont besoin d'établir des règles et des conventions pour cela. Enfin, cette organisation sociale s'appuie sur une organisation de la société qu'on appelle « culture ». J'ai donc essayé de classer et de développer un outil. Dans ce but, je me suis appuyé sur le fait que, dans les années 1970, avec quelques amis, nous avions essayé de comprendre l'économie. L'un d'entre nous, qui faisait un peu de dessin, pensait qu'il fallait présenter les idées complexes sous forme de bande dessinée. On travaillait sur la notion de « capital constant¹³ » et il nous a présenté la semaine suivante une BD de 16 cases qui racontait une histoire de gens, sur une île, qui avaient faim. Ces derniers aperçoivent de gros poissons au loin. Dans un premier temps, ils disent qu'ils vont demander au plus habile d'aller pêcher le poisson. Puis on voit une société de pêcheurs individuels se mettre en place avec toute une organisation sociale qui se structure autour de la pêche, mais qui fonctionne d'une façon tout à fait différente de la configuration sociale précédente.

Cette BD m'a aidé à poser toutes les questions qui m'ont permis de structurer la formation « Comprendre la société pour agir¹⁴ ». Cela permet

13. En référence à la théorie de Marx sur la plus-value: « Le capital constant est la valeur des moyens de production (bâtiments, machines, matières premières, etc.). Le capital variable est la valeur de la force de travail mise en jeu dans la production. » (Source: Wikipédia.)

14. Voir « Les questionnements de la formation » [en ligne] et « Comprendre la société pour agir » [en ligne].

d'analyser notre société mais aussi de réfléchir à la manière dont on peut penser une alternative. Cela constitue un cheminement. Par ce cheminement, j'ai travaillé autour de trois pôles qui se sont consolidés au fur et à mesure des formations. Et avec le développement des réflexions sur l'écologie, j'ai intégré un quatrième pôle autour de la question de la disponibilité des ressources. Ce travail m'a permis de théoriser une formation qui peut se faire sur quatre jours ou sur une année scolaire en huit soirées. J'aurais voulu que des associations d'éducation populaire comme Culture et Liberté s'en emparent. J'aurais souhaité qu'elles soient reproduites mais, jusque-là, c'est resté marginal, car ces associations sont prises dans leurs logiques de gestion et d'appels d'offres.

E. P. : Les formations « Comprendre pour agir » vous ont-elles amené à développer également de la formation pour les acteurs de l'éducation populaire ?

P. M. : Oui, j'ai mis en place une formation de militant·e·s animateurs et animatrices d'éducation populaire¹⁵ sur un an et demi. Elle s'adressait à des bénévoles et à des salarié·e·s militant·e·s. Dans cette formation, chacune et chacun portaient d'une action d'éducation populaire dans laquelle ils étaient engagés. Concernant le déroulé, le premier module de quatre jours figurait le modèle de base. Il y avait d'autres modules qui permettaient d'approfondir en suivant mes trois pôles : l'économie, l'organisation sociale et la culture. À la fin de la

formation, j'incitais les participant·e·s à produire un rendu écrit pour formaliser ce qu'ils avaient produit. Certains l'ont fait valoir dans le cadre de validation des acquis.

Tout cela a été produit sous forme de fiches¹⁶ disponibles sur mon site. Et bien que conscient que le plus important reste le processus de formation collective, je souhaiterais que plus de personnes se les approprient.

15. « Animateur-formateur d'éducation populaire » [\[en ligne\]](#).

16. Voir « Fiches outils » [\[en ligne\]](#).

Partie 2

Produire des espaces collaboratifs émancipateurs

La centralité paradoxale des « méthodes » de l'éducation populaire

NICOLAS BRUSADELLI

Nicolas Brusadelli, enseignant et chercheur post-doctorant en sociologie, CURAPP-ESS, université de Picardie

Nicolas Brusadelli revient sur la question des « méthodes » en interrogeant les raisons pour lesquelles celles-ci opèrent comme un levier d'action quotidien pour les acteurs de l'éducation populaire. Il montre que les manières de faire constituent des pratiques et des outils tout autant qu'ils alimentent la posture et l'identité professionnelle des militants du secteur.

La question des « méthodes » de l'éducation populaire fait aujourd'hui l'objet d'une attention croissante dans les milieux académiques. Cet intérêt peut sembler aller de soi pour qui cherche à comprendre les pratiques d'un univers composé d'associations à vocation pédagogique. Il est pourtant relativement récent: les travaux de recherche se sont plutôt concentrés, depuis leur éclosion dans les années 1970 et 1980, sur l'histoire militante et institutionnelle du « secteur ». Cette focalisation prioritaire sur le projet associatif fait par ailleurs écho au rapport ambivalent que les acteurs de l'éducation populaire, eux-mêmes, entretiennent avec leurs propres techniques. Si celles-ci font l'objet d'une valorisation et d'une transmission organisées dans le cours des activités quotidiennes, elles sont en effet souvent accompagnées de discours rappelant qu'elles ne sauraient résumer, à elles seules, ce qui fait une démarche d'éducation populaire « authentique ». C'est alors, généralement, la question de l'émancipation des individus et des groupes – c'est-à-dire la question de la « portée politique » des activités – qui s'invite à la table des discussions et qui apparaît comme l'un des principaux critères permettant l'évaluation des pratiques.

Je voudrais, dans le cadre de la présente contribution, analyser les ressorts de cette centralité paradoxale. Plus précisément, il s'agira de s'interroger, d'une part, sur l'importance que prennent les techniques éducatives dans ce monde social et, d'autre part, sur les raisons de leur relativisation permanente. Pour cela, il nous faudra examiner le rapport aux pouvoirs publics que les organisations d'éducation populaire ont historiquement construit et qui perdure jusqu'à nos jours. Je voudrais également, en m'appuyant sur le résultat d'enquêtes sociologiques, dont celle menée dans le cadre de ma thèse de doctorat, tenter de donner quelques éléments de réponses aux questions suivantes: qu'est-ce qui rassemblent les techniques d'intervention de l'éducation populaire, par-delà la diversité des cadres dans lesquels elles se déploient? Comment peut-on les qualifier? Que sait-on de leur circulation, dans et hors de l'univers de l'éducation populaire? Les « méthodes » de l'éducation populaire peuvent-elles être uniquement considérées comme des outils indépendants des projets associatifs? Pour ce faire, je commencerai par examiner, au moyen d'un bref détour historique, l'ambivalence du processus d'institutionnalisation des activités dans l'éducation populaire. Dans un deuxième temps, j'essaierai d'identifier certains traits communs de la perspective socio-éducative propre à ce monde social. Dans un

1. Lebon F. et Lescure E. de, 2016, « L'éducation populaire, entre réalisme et nominalisme », in Lebon F. et Lescure E. de, (éd.), *L'éducation populaire au tournant du xix^e siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant, p. 9-26.
2. Ducomte J.-M. et Martin J.-P., 2013, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Privat; Martin J.-P., 2001, « La Ligue de l'enseignement, la loi de 1901 et le champ politique républicain », in Andrieu C., Le Béguec G. et Tartakowsky D. (dir.), *Associations et champ politique. La loi 1901 à l'épreuve du siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, p. 459-475.

« Pour qu'une activité relève de l'éducation populaire, elle ne doit pas simplement opérationnaliser les politiques publiques afférentes mais rechercher (...) l'«émancipation» sociale et citoyenne des individus et des groupes. »

troisième et dernier temps, j'évoquerai la question de la circulation des « méthodes » et de leurs liens avec les projets associatifs dans l'éducation populaire.

Gérer ou militer ?

L'éducation populaire, à compter de la fin du xix^e siècle, existe d'abord et avant tout comme un espace militant. Les organisations qui le composent, issues essentiellement de la mouvance républicaine et du catholicisme social, s'affrontent alors autour d'un enjeu commun : résoudre la « question sociale » par les apprentissages « citoyens ». L'action éducative était en effet conçue par elles comme l'une des principales conditions de possibilité de la démocratie républicaine, et l'édification de la république comme l'unique moyen de pacifier les luttes sociales. L'espace militant de l'éducation populaire s'affirme, de ce point de vue, comme un espace « métapolitique », au sens où ses organisations situent leurs actions en amont du champ politique républicain lui-même. Il s'agit ainsi, pour la « première » Ligue de l'enseignement, de « faire des électeurs et non des élections », ce mot d'ordre formulé par Jean Macé résumant l'ambition

collective des ligueurs de peser sur la définition du citoyen « capable¹ » et d'agir sur les formes légitimes de son engagement².

Cette perspective fondamentale des premières organisations d'éducation populaire a participé à la construction d'un rapport particulier au champ politique, lequel a persisté jusqu'à nos jours. D'une part, la portée politique des actions éducatives fut sans cesse réaffirmée, les organisations baignant par ailleurs toutes dans des systèmes d'actions concurrents constitués, notamment, de militants syndicaux, de religieux ou de politiques. De l'autre, il s'est toujours agi de se tenir « à l'orée » du champ politique, sans s'aventurer par exemple à diffuser des contenus de savoirs trop directement partisans. C'est ce qui explique la fonction essentielle de la distinction classique, à laquelle les acteurs de l'éducation populaire ont souvent recours aujourd'hui, entre « le » politique (au sens de la « vie de la cité ») et « la » politique (partisane, politicienne, etc.).

L'éducation « citoyenne » a suscité de nombreuses questions ayant une forte implication d'un point de vue politique: quel « citoyen idéal » promouvoir, quelles formes d'engagement susciter, quels savoirs sociaux transmettre (et comment les transmettre), quel degré de politisation assumer, etc.? C'est ce qui explique, à la fois le pluralisme qui a toujours marqué le monde de l'éducation populaire et l'aspect conflictuel qu'a pris son processus d'institutionnalisation. Ainsi les organisations se sont-elles affrontées entre elles pour le contrôle de différents espaces éducatifs (patronage, colonies, « maisons » ou « foyers », etc.), et ont-elles jalousement gardé leur périmètre d'intervention face aux velléités étatiques en la matière, perçues comme dangereuses. Les premières coordinations d'associations « jeunesse et éducation populaire » (JEP) n'ont, par exemple, vu le jour, entre 1944 et 1968, que dans l'adversité, c'est-à-dire en réaction aux initiatives des pouvoirs publics. Aussi la politique de « cogestion », qui se met en place à partir de 1958 dans le cadre du haut-commissariat de Maurice Herzog³, est une manière d'acter une division du travail entre public et privé, mais aussi une voie permettant l'institutionnalisation du pluralisme idéologique de l'éducation populaire à travers différents espaces (coordination « JEP », Fonds pour la jeunesse et l'éducation populaire [FONJEP], participation aux commissions du plan, etc.). En retour, cette configuration d'action publique particulière a permis aux organisations de continuer à assumer une forme relative de politisation. Le rapport conflictuel à l'État et la définition « politique » de l'activité y perdure par exemple sous la forme du schème de pensée « militantisme » versus « gestion », qui rappelle, au cœur du quotidien de travail, quelle est la norme à partir de laquelle on peut évaluer ses pratiques: pour qu'une activité relève de l'éducation populaire, elle ne doit pas simplement opérationnaliser les politiques publiques afférentes mais rechercher, pour reprendre un vocabulaire contemporain, l'« émancipation » sociale et citoyenne des individus et des groupes.

3. Besse L., 2014, *Construire l'éducation populaire. Naissance d'une politique de jeunesse*, Paris, La Documentation française.

Des pratiques, un sens pratique ?

Si le critère « politique » d'évaluation des activités est primordial pour les acteurs JEP, il n'est néanmoins pas suffisant: un autre critère, lié au respect de ce qui est souvent appelé la « démarche » de l'éducation populaire, est souvent invoqué. Pour comprendre ce que recouvre cette dernière, on peut là encore se tourner vers le passé, en se demandant cette fois ce qui a été institutionnalisé lors de la construction des premières politiques JEP. La réponse est relativement simple: ce sont essentiellement des principes pratiques d'intervention socio-éducatifs, préalablement diffusés dans l'éducation

populaire par le jeu des imitations et de la concurrence, qui ont alors été codifiés et promus. D'une part, les politiques publiques des années 1960 ont en effet acté la construction d'« équipements », gérés notamment par les associations, sur le modèle d'ores et déjà existant de la « maison » (« sociale », « pour tous », etc.), du « foyer » (« laïque », « rural », etc.) ou encore du « club » (« de jeunes », « Léo-Lagrange », etc.⁴). Il s'agissait à chaque fois de lieux concrets, ancrés dans un territoire, destinés à construire des formes d'« apprentissage par le cadre⁵ » : par imprégnation, dans le cadre de la vie quotidienne ou au moyen d'activités-supports, mais toujours de manière « horizontale », dans un « collectif solidaire⁶ ». Cette forme spatiale est ainsi également une forme socio-éducative inspirée des « pédagogies nouvelles ». D'autre part, ce sont les principes de ces dernières qui furent codifiés et diffusés par les politiques JEP, lesquelles ont signé le développement des formations d'animateurs : être attentif aux rythmes de développement individuels, partir de l'expérience concrète et non des contenus abstraits de savoir, préférer les apprentissages de groupe au magistère d'un seul, promouvoir une éducation « globale » (manuelle et intellectuelle) de la personne, développer les savoir-être, etc.

Ces principes d'intervention socio-éducatifs, consolidés dans les années 1960 et 1970 par le corpus savant issu de la « dynamique de groupe », forment ensemble les linéaments d'un sens pratique socio-éducatif commun dans l'éducation populaire. Celui-ci s'est renforcé jusqu'à nos jours par la diffusion des savoirs professionnels de l'animation, y compris au sein des associations qui en étaient les plus éloignées, comme la Ligue de l'enseignement. Ainsi n'est-il pas anodin que l'on retrouve, lorsque l'on étudie les pratiques concrètes que les acteurs déploient dans des activités pourtant différentes, les mêmes logiques pratiques. On peut alors tenter de les analyser, comme l'a fait Francis Lebon au sujet de la formation au brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA⁷) et comme j'ai tenté de le faire au sujet de l'éducation « à la citoyenneté », de la « participation » (des jeunes, des habitants, etc.⁸), de la conduite de « recherche-action » ou de « l'éducation populaire politique⁹ ». On constate alors qu'il s'agit toujours de faire exister la « personne » au travers de « dispositifs de soi », de construire un « groupe » devant porter attention à ses membres (et dont on se doit de respecter la temporalité), de partir des savoirs d'expériences pour s'approprier des savoirs légitimes (savants, politiques, etc.), de générer des « temps collectifs » permettant des formes d'apprentissage « par le cadre » (jeux, pratiques socioculturelles, vie quotidienne dans le cadre des « stages », etc.), d'amener les intérêts particuliers (ceux d'individus, de groupes

4. Nicourd S., 2019, *Les engagements au travail dans les politiques socio-éducatives*, Rapport d'habilitation à diriger des recherches en sociologie, Sciences Po Paris.

5. Galland O. et Louis M.-V., 1983, « La crise des foyers de jeunes travailleurs : essai d'interprétation », *Sociologie du travail*, n° 1, vol. 25, p. 45-62.

6. Laot F. F., 2005, « Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du XIX^e siècle », *Savoirs*, n° 9, p. 85-104.

7. Lebon F., 2007, « Devenir animateur : une entreprise d'éducation morale », *Ethnologie française*, n° 4, vol. 37, p. 709-720.

8. Brusadelli N., 2021, « Faire participer les jeunes. La contribution de l'éducation populaire à la socialisation militante juvénile », *Revue française de pédagogie*, n° 215, p. 45-56 ; Brusadelli N., 2021, « L'éducation populaire en pratiques », in Besse L., Lescure E. de et Porte E. (coord.), *La fabrique de l'éducation populaire et de l'animation*, INJEP, coll. « Notes et rapports », p. 103-118.

9. Brusadelli N., 2017, « Politiser sa trajectoire, démocratiser les savoirs. La fabrique des "conférenciers gesticulants" », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 93-106.

concrets, etc.) à rencontrer des volontés plus collectives (celles des administrations, d'entreprises militantes constituées, etc.), etc. C'est certainement ce qui explique que les pratiques de l'éducation populaire semblent toutes partager le même « air de famille » et qu'elles fonctionnent d'ailleurs comme un « symbole visible » de cet univers depuis l'extérieur : dans l'administration comme dans les milieux militants, on reconnaît par exemple aujourd'hui l'« éduc' pop' » à la configuration circulaire de ses réunions, à la présence de Post-it ou d'un paperboard, à la tenue de jeux « brise-glace », etc.

« Méthodes », « projets » et frontières de l'éducation populaire

C'est l'existence de ce même sens pratique socio-éducatif qui permet que les « méthodes » de l'éducation populaire circulent, non seulement entre les différents espaces dans lesquels se déploie l'activité des mêmes acteurs, mais aussi entre les différentes sensibilités qui traversent cet espace associatif – depuis les organisations les plus implantées dans l'espace des mouvements sociaux à celles qui sont les plus proches des pouvoirs publics. L'enquête que j'ai menée dans ma thèse¹⁰ montre d'ailleurs que les cadres de l'éducation populaire les exportent aussi dans d'autres univers : dans les administrations, où certains réalisent une partie ultérieure de leur carrière (services jeunesse ou politique de la ville des collectivités, monde enseignant, etc.), ou encore dans l'espace des mouvements sociaux. Cette exportation s'explique bien sûr par l'existence d'une demande en la matière (manager ou s'engager « autrement », « faire participer », etc.), mais on peut penser qu'elle est également liée au fait que les techniques socio-éducatives constituent l'un des rares savoir-faire légitimes et tangibles des professionnels JEP (on peut les désigner par des noms, en faire la liste, etc.). Ces derniers sont d'ailleurs friands de moments où ils peuvent faire découvrir leurs « méthodes », lesquelles font souvent l'objet d'un glanage continu au cours de la carrière. Ils se montrent par contre souvent méfiants à l'égard du « dévoiement » de ces mêmes méthodes, la circulation des pratiques amenant parfois à ce que celles-ci soient utilisées à d'autres fins que celles auxquelles elles sont destinées dans le monde JEP. C'est notamment le cas lorsqu'ils constatent la ressemblance entre leurs pratiques et certaines formes modernes de management dans la grande entreprise, les voies de circulation entre ces deux domaines d'activité étant nombreuses depuis les années 1960.

10. Brusadelli N., 2022, *Aux frontières du politique. Positions, pratiques et politisation dans l'espace de l'éducation populaire*, thèse de sociologie soutenue sous la direction de Bertrand Geay, université de Picardie, Amiens. L'enquête sur laquelle repose la thèse s'est déployée, en suivant la logique de l'enquête ethnographique, depuis un comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire (CRAJEP), entre 2012 et 2017. Les matériaux récoltés furent alors de plusieurs types : observations, participantes ou non ; passations de questionnaires et campagnes d'entretiens auprès de cadres des organisations d'éducation populaires ; analyses de contenus ; constructions de base de données ; etc.

Ce phénomène d'import-export des techniques est l'un des éléments qui rend impossible l'identification de l'éducation populaire par sa seule « démarche ». Le rappel du « projet » émancipateur de l'éducation populaire, c'est-à-dire de la portée politique de ses activités, devient alors primordial quand il s'agit d'en faire respecter les frontières. On défendra cependant ici que, s'il est certainement nécessaire de lutter contre le « fétichisme de l'outil », dans l'éducation populaire

« L'éducation populaire est aussi un espace militant renégociant en permanence son rapport au politique, dont les acteurs individuels et collectifs se situent à différents endroits du continuum qui unit l'éducation populaire et la formation politique. »

comme ailleurs, les techniques socio-éducatives ne peuvent être uniquement considérées sous leur aspect instrumental. On remarquera, par exemple, qu'elles sont solidaires des croyances fondamentales des acteurs JEP, qu'elles permettent de faire exister « en pratique ». Le principe actif « *bottom-up* » dans l'éducation populaire, quand il enjoint d'éduquer en partant des savoirs de l'expérience, est ainsi l'une des traductions pratiques du refus du légitimisme culturel qui caractérise les projets

associatifs : il matérialise la croyance en « l'égalité des savoirs et des intelligences ». On soulignera aussi que la « démarche » de l'éducation populaire participe en certains cas à en définir les frontières. La même disposition à partir des savoirs de l'expérience, et non des savoirs légitimes, tend par exemple à exclure de l'espace de l'éducation populaire les entreprises d'enrôlement idéologique caractéristiques du champ partisan. Dans ce cas, c'est bien la « démarche » qui contribue à tracer, en pratique, une frontière sociale entre éducation populaire et « politique » – frontière que l'enjeu d'éduquer le « citoyen » rend particulièrement poreuse.

Conclusion

Parce qu'elle s'est attachée à analyser les ressorts de la centralité paradoxale des « méthodes » dans l'éducation populaire, cette contribution a mis l'accent sur ce qui rassemble les organisations JEP et leurs pratiques, et donc sur les éléments qui font exister les frontières du monde de l'éducation populaire. On pourrait aller plus loin en ce sens, en soulignant par exemple que les pratiques socio-éducatives que l'on a évoquées confirment et entretiennent certaines dispositions socialement situées, et notamment un rapport particulier à soi et au collectif¹¹. Mais ces tendances ne doivent pas masquer la grande

11. Brusadelli N., 2022, *Aux frontières du politique. Positions, pratiques et politisation dans l'espace de l'éducation populaire*, thèse de sociologie sous la direction de Bertrand Geay, université de Picardie, Amiens.

diversité des organisations et de leurs pratiques. Si l'éducation populaire est soumise à des forces centripètes, dont le rappel constant des objectifs métapolitiques de l'activité ou l'existence d'un même sens pratique ne sont pas les moindres, elle est par exemple aussi un monde semi-professionnel, traversé par une division objective du travail. Aussi le travail d'« émancipation » que prétendent réaliser les acteurs JEP peut-il se positionner dans tel ou tel « domaine » professionnel de l'animation : formation et recherche pédagogique, activités socioculturelles, diffusion culturelle, encadrement périscolaire, vacances et loisirs, insertion sociale, participation des publics, etc. L'éducation populaire est aussi un espace militant renégociant en permanence son rapport au politique, dont les acteurs individuels et collectifs se situent à différents endroits du *continuum* qui unit l'éducation populaire et la formation politique. De ce point de vue, la tradition de la « formation par l'action » ou de « l'éducation populaire politique », qui en constituent aujourd'hui les postes-frontières, se posent ainsi des questions pratiques spécifiques, comme celle de la mobilisation militante des publics. Elles sont alors amenées à importer dans l'éducation populaire de nouvelles pratiques, comme celle du *community organizing*, et à les articuler avec d'autres. Au regard de cette diversité, l'une des perspectives de la recherche en sciences sociales pourrait être d'établir précisément le « répertoire d'action » de l'éducation populaire, en cherchant à distinguer les techniques en fonction des segments d'activités et des traditions socio-éducatives dans lesquelles elles sont déployées.

Comment le numérique peut-il servir un projet d'éducation populaire et de culture scientifique ?

Entretien avec ANTONY LE GOÏC-AUFFRET

Réalisé par EMMANUEL PORTE

Impliqué dans le mouvement des Petits Débrouillards depuis les années 1990 en Bretagne, Antony Le Goïc-Auffret a développé et expérimenté de nombreuses méthodes d'éducation populaire dans son travail d'animation autour des sciences. Il a notamment accompagné l'émergence des enjeux numériques et environnementaux et leur prise en compte dans les pratiques d'animation scientifique.

EMMANUEL PORTE: Pourriez-vous expliquer dans quel contexte vous avez rencontré l'animation scientifique et l'éducation populaire ?

ANTONY LE GOÏC-AUFFRET: J'ai rencontré les Petits Débrouillards en 1990 lorsque j'étais étudiant en fac de science. La formation à laquelle j'ai participé à l'époque durait deux jours. On faisait des expériences avec des bougies, du savon, des assiettes, du liquide vaisselle et du poivre... Les activités proposées aux enfants leur permettaient de réaliser des expériences scientifiques par eux-mêmes. On faisait donc déjà des actions de médiation numérique (des manip' sur la notion d'algorithme, de numérisation, etc., avec du carton) mais qui étaient très centrées sur la compréhension: je faisais de la « vulgarisation ». La dimension éducation populaire s'est davantage renforcée avec le temps en mettant l'accent sur le développement de l'esprit critique, des interrogations par la démarche expérimentale ou des méthodes d'exploration de l'environnement. De fait, au début, nous avons surtout essayé d'agir pour expliquer comment fonctionne le numérique.

E. P.: Sur quel matériel vous appuyez-vous, au départ, pour mettre en place les animations ?

A. LE G.-A.: Au départ, au début des années 1990, je n'avais pas vraiment de matériel numérique spécifique aux Petits Débrouillards. J'avais des caisses avec un foutoir incroyable, remplies d'objets me permettant d'aller faire des animations dans les clubs, les centres de loisir ou les classes. Pendant

longtemps on a travaillé le numérique sans ordinateur, sans réseau, car l'accès aux technologies était rare et coûteux. À Rennes, une association comme Boutique média utilisait le numérique comme un accès à l'expression écrite. Pour les personnes qui n'avaient jamais appris à écrire, c'était très utile car grâce aux claviers il n'y avait plus le problème de former les lettres. Mais les pratiques de ce type étaient pionnières et rares. Dans la majorité des cas, les animateurs n'avaient pas d'ordinateur et pas de connexion à Internet.

E. P.: Mais les choses ont dû évoluer rapidement au début des années 2000 ?

A. LE G.-A.: Oui, totalement. C'était le début de la « bulle » Internet, la naissance des futurs « géants » d'Internet: Google, Amazon, etc. À cette époque, la ville de Brest a mis en place une politique forte en matière de numérique, un véritable coup de pouce aux associations. Cette politique consistait, entre autres, en deux volets extrêmement efficaces: un appel à projets coopératifs (tous les projets présentés sont acceptés) et un système de prêt de matériels à plus ou moins longue durée (appareils photos numériques, GPS, enregistreurs sonores, imprimantes 3D, ordinateurs, etc.). C'est à partir de ce moment que nous avons lancé, avec l'aide de la ville de Brest, un site Web subtilement dénommé « Capitalisation et mutualisation des acquis de l'expérience en animation ». L'idée était de s'appuyer sur le logiciel SPIP¹ pour créer un espace coopératif sur le Web où les animateurs

1. Pour plus de détails sur ce logiciel, voir l'article de Wikipédia ([en ligne](#)).

pourraient déposer leurs préparations et comptes rendus d'animations, le tout étant accessible à tous. Cette première tentative n'a pas très bien pris, mais elle a permis d'ouvrir un champ de pratiques dans lequel le numérique est abordé comme une ressource collective et comme l'occasion d'une discussion sur les métiers de l'animation.

E. P. : Et, à ce moment-là, vous parlez d'éducation populaire ?

A. LE G.-A. : Oui, dès les années 2000. L'arrivée d'Internet a tout changé. Les personnes se sont dit « on peut faire des blogs », « on peut lire des blogs », « on peut animer avec des blogs ». Cela a rebattu les cartes et a obligé les personnes à réfléchir à des usages émancipateurs et d'éducation populaire. On voyait dans les blogs un moyen de réellement mettre en œuvre la liberté d'expression. Même s'il y avait eu le mouvement des radios libres, le développement d'Internet facilitait davantage la prise de parole. L'autre rupture majeure a été l'arrivée de Wikipédia. On était fasciné. Les gens étaient en train d'écrire une encyclopédie ! C'est véritablement un rêve d'éducation populaire où on accumule le savoir, on le partage, on le retravaille ensemble. On devient les auteurs de savoirs et on dispose à partir de ce moment-là de licences Creative Commons pour appuyer notre volonté de partage. Tous ces changements sont très importants parce qu'ils ont des conséquences immédiates sur d'autres projets. Je me souviens de réunions du cercle des formateurs Petits Débrouillards. On avait des discussions importantes pour une

association d'éducation populaire : comment transmet-on des savoir-faire ? Quelles pédagogies mobiliser ? Quelles ressources ? De quels courants éducatifs se nourrir ? Et lors de ces discussions, nous rêvions tous d'un centre de ressources national, notre grande bibliothèque, rêve que nous n'avons jamais réussi à concrétiser (car difficile à réaliser pour un réseau composé d'associations réparties dans toute la France). Tous les animateurs avaient des classeurs, plein de notes manuscrites et de photocopies. Et, évidemment, quand est arrivé Internet, on s'est dit qu'on allait la fabriquer notre encyclopédie, notre centre de ressources en ligne. Étant donné que Wikipédia fonctionnait bien et que c'est un logiciel libre, nous avons adopté le même modèle et c'est ainsi que nous avons créé Wikidébrouillard². De la même manière, nous voulions que ces contenus ne soient pas « jalousement gardés » puisqu'ils étaient sur Internet. Pour en favoriser l'appropriation, la diffusion et la rédaction collaborative, nous les avons placés sous licences Creative Commons (CC-BY-Sa). D'ailleurs, à la fin des années 1990, nous avons publié *l'Encyclopédie pratique des Petits Débrouillards* chez Albin Michel avec un régime de droits d'auteur des plus classiques. Nous étions auteurs, donc propriétaires des textes (mais pas des illustrations), nous avons donc récupéré une partie de ces textes pour les « libérer » et les mettre sur Wikidébrouillard (ce qui n'a pas empêché le succès du livre en librairie).

2. [\[wikidebrouillard.org\]](http://wikidebrouillard.org)



Source : wikidébrouillard.org

E. P. : Mais il s'agit tout de même d'un changement de regard important. Est-ce que cela a posé des problèmes, suscité des tensions ?

A. LE G.-A. : Oui, bien sûr. Je me souviens notamment de batailles avec les administrateurs de l'association. Ce n'était pas évident parce que j'étais salarié. Certains défendaient par exemple le droit d'auteur comme principe quand j'essayais d'argumenter en faveur de ces nouvelles pratiques qui respectent elles aussi le droit d'auteur en l'élargissant. Il a fallu l'organisation d'un atelier avec Danièle Bourcier, directrice de recherche en droit au CNRS et responsable juridique de Creative Commons France, pour faire avancer le débat ! Et, d'une certaine manière, cette question qui émergeait fortement avec le numérique n'était pas tellement liée à la culture scientifique mais questionnait les principes d'organisation de nos associations et nous obligeait en retour à discuter éducation populaire, émancipation et

partage. C'est d'ailleurs un débat qui n'est pas clos car beaucoup de structures associatives ou éducatives n'ont aucune position arrêtée et consolidée sur ces sujets (le travail collaboratif, le logiciel libre, les licences libres sur les droits d'auteur).

E. P. : À quelle échelle discutez-vous de cela dans le réseau ?

A. LE G.-A. : Au départ, nous discutons de cela au niveau de la Bretagne parce qu'ailleurs ce n'était pas vraiment un sujet de discussion. Personnellement, je me suis beaucoup impliqué dans les discussions et la création de Wikidébrouillard, appuyé par le président de l'association. Mais il a fallu se former et trouver des ressources pour réaliser tout cela. Je suis allé voir l'association Infini à Brest pour savoir comment créer un site Web, installer un serveur, administrer un CMS en ligne, etc. C'est ainsi que nous avons lancé la première version de Wikidébrouillard, en 2006.

E. P. : Est-ce que cela a eu des effets visibles sur les pratiques des animateurs, au moins dans le territoire breton ?

A. LE G.-A. : Oui et non. Tous ceux qui avaient une curiosité pour ce qui était en train de se jouer dans le développement des cultures numériques se sont tout de suite approprié l'outil. Nous avons même une ancienne animatrice qui est devenue étudiante en licence pro USETIC³ à l'université Rennes 2 et qui a fait son mémoire sur son expérience autour de Wikidébrouillard. Une partie des équipes a donc accroché et s'est investie pour nourrir l'expérience, pour construire du savoir, discuter autour de ce savoir. Cela supposait d'être méthodique parce qu'on prenait des photos et on filmait les expériences de manière systématique, on essayait de documenter les choses de manière cohérente. C'était très riche parce que nous avons eu des discussions sur la question des supports et de la transmission. On pensait à des recettes de cuisine, à notre ouvrage précédent chez Albin Michel... et nous nous disions que ce qui manque bien souvent dans un ouvrage écrit, ce sont les savoir-faire, les gestes techniques. C'est pour cela que nous nous sommes mis à réaliser des vidéos sur les techniques d'animation, par exemple. On a donc eu une dynamique et un petit succès avec même quelques formations au niveau national. Cependant, tout le monde n'est pas monté à bord du train. Le phénomène n'a pas été massif.

E. P. : Et pourquoi, d'après vous ?

A. LE G.-A. : Disons qu'ils y avaient plusieurs groupes. Ceux qui étaient des

contributeurs aux contenus et qui produisaient des éléments pour le wiki. Ceux qui étaient usagers et qui trouvaient génial de trouver des ressources en ligne. Ceux, enfin, qui ne se sentaient pas tellement concernés. Pour les contributeurs, cela a clairement produit du nouveau, du collectif et de l'enthousiasme. Pour les usagers, cela a été une ouverture sur un monde nouveau avec ses côtés positifs (accès à des ressources partagées, élargissement du territoire de la ressource, etc.) et négatifs (ressources parfois incomplètes car en chantier). Mais cela a été formateur en animation de réseaux parce qu'on essayait aussi souvent d'inviter des usagers expérimentés à devenir des contributeurs pour améliorer les ressources, sans toujours y arriver. Enfin, pour la majorité qui s'est tenue à distance, le problème était plus large. Expérimenter les sciences avec du matériel de la vie quotidienne, c'était finalement très adapté aux sciences du XIX^e siècle. Les sciences et technologies du numérique introduisent une nouvelle culture, de nouveaux concepts et de nouveaux usages.

Certaines personnes considèrent même que le numérique s'oppose aux pratiques classiques d'animation : expérimentation avec du matériel courant, éducation à l'environnement, bricolage, etc. On oppose « le réel » au « virtuel ». Pourtant, c'est bien l'humanité qui s'est dotée de ces technologies et elles font partie aujourd'hui de notre environnement quotidien. Le XX^e siècle a été celui de l'entrée de l'humanité dans l'ère numérique, il est normal que l'éducation populaire s'en soit saisie.

3. Licence professionnelle « Usages socio-éducatifs des technologies de l'information et de la communication ».

Cependant, il faut avoir conscience que la constitution d'une culture numérique demande un coût d'entrée jugé insurmontable par certains – qui est capable de décrire comment fonctionne Internet? Quels sont les enjeux du logiciel libre? Quel est le lien entre numérique et communs (au sens des communs qui ont valu son prix Nobel d'économie à Elinor Orstrom)? On se heurte là au manque d'accompagnement global de la population à une meilleure culture numérique.

E. P.: N'y a-t-il pas aussi quelque chose qui touche à la spécificité des métiers?

A. LE G.-A.: Oui, bien sûr. Il y a beaucoup de personnes qui se représentent le métier d'animateur comme un métier du papier (lecture, schéma, Post-it) et de la relation humaine avec les enfants; les classeurs et les méthodes acquises suffisent pour faire du bon travail. La marche d'apprentissage du numérique semble alors trop élevée et on ne l'investit pas ou peu.

E. P.: Et aujourd'hui, plus de quinze ans après?

A. LE G.-A.: Aujourd'hui, c'est très différent. Tout le monde s'est approprié Wikidébrouillard et il y a beaucoup plus de contributeurs que par le passé. Les contributions arrivent d'elles-mêmes, alors qu'au départ j'étais obligé d'organiser des « wiki-week-ends » pour travailler sur les contenus. Aujourd'hui la contribution est véritablement spontanée et nous avons même des personnes qui sont en dehors du réseau des Petits Débrouillards qui y participent. Par ailleurs, nous avons aussi amélioré

l'ergonomie de l'outil qui favorise aussi la contribution.

E. P.: Sur la longue durée, depuis le début des années 2000, diriez-vous que les pratiques et méthodes d'animation ont été bousculées par le numérique ou simplement actualisées?

A. LE G.-A.: Cela dépend un peu de comment on regarde Internet. Il y a des personnes qui voient Internet comme un nouveau média. Ils pensent la présence sur Internet comme un enjeu de communication. Certains avec une vision très descendante. D'autres avec une vision davantage centrée sur le partage des informations ou des opinions pour toucher des publics. D'autres encore voient Internet comme une révolution parce que cela change le paradigme de l'agir ensemble. Nous n'avons plus besoin d'être dans la proximité géographique pour collaborer. On peut bien sûr organiser des choses en visio, tout le monde en a fait l'expérience plus ou moins heureuse pendant les confinements, mais on peut aussi s'échanger des fichiers d'impression 3D et d'une certaine manière téléporter des objets. C'est une image pédagogique.

Pour un projet récent, j'ai récupéré un fichier 3D d'un tyrannosaure sur le site Thingiverse⁴. Vieux de 65 millions d'années, le fossile de l'animal a été scanné dans un musée aux États-Unis après avoir été trouvé dans la roche. Et ce qui est totalement incroyable, c'est que je suis en train de reproduire la tête de l'animal pour mes animations à la fois à 65 millions d'années de distance mais aussi à plusieurs milliers de

4. [thingiverse.com]

kilomètres des États-Unis où le squelette est conservé. Mon imprimante 3D est une machine à téléportation spatio-temporelle. Cela ouvre des possibilités incroyables du point de vue de l'animation et de l'éducation populaire. La conservation des fossiles existait avant Internet, mais le fait que j'y aie accès, que je puisse le matérialiser chez moi grâce à Internet, aux scanners 3D, au partage permis par les licences libres et à l'imprimante 3D, change totalement la donne pour moi depuis mon petit coin de Bretagne. Le rapport aux savoirs en est totalement modifié.

E. P. : Est-ce que ça change aussi les manières de faire ensemble ?

A. LE G.-A. : Oui, bien sûr. Internet, c'est la mise en réseaux des ordinateurs et des êtres humains qui utilisent ces ordinateurs. Bien sûr Google, Facebook, TikTok (mais aussi les nombreuses entreprises qui font leur profit avec les données des utilisateurs) façonnent Internet selon leurs désirs, avec des moyens énormes, mais cela n'empêche pas que c'est le logiciel libre qui fait fonctionner une bonne partie de l'infrastructure d'Internet, que Wikipédia fait partie des dix sites les plus consultés du monde (un site fondé sur un logiciel libre, à but non lucratif, qui n'espionne pas ses utilisateurs, employant des droits d'auteur libres sous licence Creative Commons et fonctionnant comme un « commun »), qu'il existe un « Wikipédia » de la cartographie, Open Street Map, que la recherche scientifique s'appuie également sur Internet (via des sites de sciences participatives, de partage de la puissance de calcul, de résolution de problèmes, etc.). Il y a

pléthore d'exemples. En un certain sens, Internet a permis l'émergence de beaucoup de nouveaux projets d'éducation populaire qui s'ignorent (ou qui se conscientisent comme tels progressivement, à l'image de l'association Framasoft).

Prenez ce qui se passe avec les fablabs. Le concept de fablab naît à l'initiative d'un professeur au Massachusetts Institute of Technology (MIT), Niel Gershenfeld, qui donnait un cours intitulé « Comment fabriquer à peu près n'importe quoi ». Pour ce cours, il avait besoin d'un atelier numérique avec des imprimantes 3D, découpeuse laser, électronique programmable, etc. Très vite, cette idée fait des émules, nombre de ces lieux ouvrent un peu partout dans le monde et des communautés d'utilisateurs se forment autour des lieux. Évidemment, ces lieux sont en réseau mondial plus ou moins formel par Internet. L'idée que quelqu'un invente et fabrique un truc quelque part, le met sur Internet, le voit être amélioré par quelqu'un d'autre, qui le partage à nouveau... c'est la réalisation d'un morceau d'utopie. Et il faut imaginer que cela puisse s'appliquer à l'ensemble des questions qu'on se pose, qu'elles soient politiques, environnementales ou pédagogiques par exemple. J'ai l'impression que c'est là plus qu'un changement technologique ou une amélioration de l'outil. C'est un peu une autre manière d'être humain ensemble.

E. P. : Est-ce que cela impacte les identités collectives des animateurs et militants dans le monde associatif ?

A. LE G.-A. : Lorsqu'on fait une animation grand public, un mini-stage ou un séjour de vacances, on est animateur

LES TAXINOMES LA BIODIVERSITÉ AU NUMÉRIQUE

Inscription Se connecter Publier Rechercher



Bourreton flouissant une fleur de sauge
CC by-nc : Mini

ÉDITO

À vos marques, prêt-e, taxinomez !

Cher-e-s Taxinomes,

Le Congrès mondial de la biodiversité de l'UICN a eut lieu à Marseille en septembre 2021. En amont et à la suite de cette rencontre internationale, Les Taxinomes.org et le mouvement des petits débrouillards accentuent leur engagement en faveur de l'éducation à la biodiversité.

Pour participer à ce grand inventaire numérique des espèces présentes sur la planète, créez-vous un compte et commencez à partager, documenter et discuter de vos trouvailles.

Ce sont déjà près de 20 000 médias de formes de vie qui ont été placés par presque 1000 personnes sur la carte du monde et dans l'arbre phylogénétique.

Les dernières contributions



Les derniers articles complétés



La carte
Une ouverture sur le monde et une vision globale sur l'évolution et les présences de vies sur notre planète.

La collecte
Plongez au coeur de la biodiversité et découvrez l'ensemble des médias collectés par les taxinomes.

L'arbre
Grimpez dans l'arbre et découvrez la classification phylogénétique.

Inscrivez-vous Créez un compte très simplement et rejoignez-nous !

Les Taxinomes vous proposent de publier vos oeuvres sous licences **creatives commons**. Simples à utiliser et intégrées au site, ces autorisations vous permettent...



Source : lestaxinomes.org

des Petits Débrouillards. En revanche, sur un site comme Wikidébrouillard, nous devenons des contributeurs. *Idem* avec les Taxinomes⁵.

J'ai vu arriver de nombreuses personnes que je ne connaissais pas, passionnées de biodiversité, qui sont venues aider les enfants et les débutants qui postaient des photos. Il y a donc une communauté des Taxinomes qui a ses contours propres mais avec laquelle on travaille bien. C'est un peu le modèle des communs en actes. D'ailleurs, on peut l'étendre à d'autres domaines. Ainsi, les « Open Bidouilles », nés à Saint Ouen, sont des

événements développés maintenant dans toute la France autour du *Do it yourself*: on y partage des savoir-faire et l'autonomie. Aujourd'hui, à Brest, le collectif Open Bidouille rassemble près de 25 associations qui gèrent cela un peu comme un commun. Et ce collectif organise un événement qui est capable d'accueillir plus de 1000 participants en une seule journée autour du partage des savoir-faire en général (couture, maquette, leurres pour la pêche, etc.) et du numérique en particulier (impression 3D, informatique programmable, robots, broderie numérique, etc.).

5. [lestaxinomes.org]

Cette dynamique sociale de création de communautés autour de projets bien déterminés, comme des expériences (Wikidébrouillard), de la cartographie de la biodiversité (les Taxinomes) ou du partage de savoir-faire (Open Bidouilles), fait venir des personnes bien au-delà de l'objet social de l'association. Et de la même manière, nous allons à la rencontre d'autres personnes et organisations pour participer à d'autres projets.

E. P. : Mais est-ce que ce type de pratiques visant à mettre en commun n'existait pas également avant le numérique ?

A. LE G.-A. : Je pense que l'éducation populaire implique depuis longtemps ce genre de pratique et dispose même d'une solide expérience en la matière. Ce qu'introduisent Internet et le numérique, c'est la démultiplication dans l'espace comme dans le temps. La manière dont les Open Bidouilles ont essaimé en France ou encore l'éclosion des fablabs en témoigne. Ces dynamiques participent de l'augmentation du pouvoir d'agir, elles contribuent à l'émancipation.

Il me semble qu'Internet et le numérique doivent être traités comme des technologies. Il faut les « critiquer », les mettre en débat, se les approprier pour les juger et les mettre à notre service. Ces technologies ne sont pas neutres. Les algorithmes portent en eux des idéologies, ils traduisent les demandes de leurs commanditaires.

Ainsi le but d'Amazon est de vous vendre des choses ou des services, celui de Facebook est de gagner de l'argent sur vos sociabilités en vendant votre « temps de cerveau » à des annonceurs, X (ex-twitter) et Instagram utilisent le « scroll infini », comme YouTube les « Shorts », pour garder votre temps de cerveau à leur disposition le plus longtemps possible.

Aussi, il y a l'opportunité pour les acteurs traditionnels de l'éducation populaire de participer à la construction d'un numérique émancipateur, durable, solidaire, selon leurs valeurs. Je vous invite en ce sens à jeter un œil au projet de Framasoft, qui vise à « accompagner les collectifs avec des outils concrets⁶ ».

6. <https://framasoftware.org/fr/roadmap/>

“

EXPÉRIENCE

Faire reconnaître une expérience émancipatrice : l'exemple du séminaire itinérant acteurs et entrepreneurs sociaux (SIAES-DHEPS)

CHRISTIAN LAMY et XAVIER LUCIEN

*Coformateurs du SIAES-DHEPS, réseau des centres de recherche, d'étude, de formation à l'animation et au développement CREFAD**

Pratiquant depuis de nombreuses années la recherche-action au sein du réseau des CREFAD, Christian Lamy et Xavier Lucien s'intéressent plus spécifiquement aux enjeux de la reconnaissance des savoirs et savoir-faire de l'expérience à travers un dispositif diplômant original issu des collèges coopératifs : le diplôme des hautes études en pratiques sociales (DHEPS).

*[reseaucrefad.org]

”

Nous nommons « séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux (SIAES) » l'ensemble du dispositif de formation, d'accompagnement à et par la recherche-action, et nous appuyons celui-ci sur un ensemble de principes et de méthodes constitutifs du diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS), certification obtenue à la fin de ce parcours de formation. Plusieurs parcours de formation au DHEPS ont été créés et existent dans des collèges coopératifs et des universités, essentiellement dans la francophonie. Nous allons ci-après décrire les caractéristiques constitutives d'un DHEPS « classique » (nous l'avons construit en étroite collaboration avec des collèges coopératifs) et les spécificités de notre initiative.

Une organisation classique de DHEPS

Le DHEPS a pour principe de permettre à toute personne d'entrer en formation, quel que soit son niveau d'études. Pour postuler à l'entrée en formation, il est demandé d'attester d'une expérience sociale ou professionnelle d'au moins trois ans et de rédiger une note d'intention de recherche de trois pages à partir de cette expérience: description du terrain, objectifs, méthode, proposition de titre et éléments bibliographiques. La candidature fait l'objet d'une rencontre avec les coformateurs et si nécessaire de réécritures successives du document.

Les conditions de formation sont examinées préalablement: conditions financières de vie et de paiement de la formation, disponibilité, accord ou non de l'employeur, situation familiale (nous refusons l'endettement individuel par l'emprunt pour financer la formation). La formation se réalise sur trois années, une année dite préparatoire et deux années de réalisation de la recherche-action.

Devenir acteur-chercheur

Il s'agit, dans cette première année, d'acquérir une distance avec son terrain tout en restant impliqué – une distance de chercheur-acteur –, d'aborder des dynamiques méthodologiques, de décrire son terrain, de réaliser un premier entretien ou une observation, d'écrire un document de fin d'année rassemblant l'ensemble des éléments de ce travail. Cette démarche dite « monographique » constitue le premier document qui permet d'enclencher concrètement la rédaction d'un projet de recherche dont l'exigence des formes est la même que celle appliquée ultérieurement au mémoire de fin d'étude. Nous

Les collèges coopératifs

Inspirés par l'intellectuel Henri Desroche (1914-1994), les collèges coopératifs sont des organismes de formation fondés sous forme associative, mais proches des universités. Le premier collège coopératif a été créé à Paris en 1959 par Henri Desroche lui-même, avant d'être suivi par d'autres en région Rhône-Alpes-Auvergne, PACA et Bretagne (1970-1980). Ces collèges coopératifs français sont membres de l'Université coopérative européenne.

Ces structures se donnent pour objectif de reconnaître les acquis de l'expérience en étant dès l'origine ouvertes à des personnes ayant peu ou pas de diplôme acquis lors de la formation initiale. Ils s'appuient sur des pédagogies actives et sur un travail de groupe basé sur l'écrit, revendiquant ainsi une filiation certaine avec d'autres mouvements d'éducation populaire.

En s'appuyant sur la recherche-action, l'autobiographie raisonnée ou les expériences coopératives et mutualistes, ces collèges contribuent à développer une offre de formation tout au long de la vie combinant une offre de formation, des activités d'accompagnement de collectifs d'acteurs et activités d'études et de recherches. Ce faisant, ils promeuvent des pratiques de formation inscrites dans une démarche coopérative tout en visant à la fois une émancipation individuelle et collective dite de « transformation sociale ».

travaillons là avec le récit de vie, des apports de méthodes et une première relation aux sciences humaines (sociologie, anthropologie, géographie).

Une épreuve devant un jury blanc est organisée en fin d'année, comprenant un universitaire et un professionnel, au cours de laquelle l'étudiant présente son travail à l'oral puis répond aux questions et commentaires. Ce jury valide (ou non) un passage à l'étape de la recherche proprement dite. Il arrive que certains arrêtent la formation à ce moment-là. La plupart de ces arrêts de formation sont provoqués soit par une prise de conscience individuelle des difficultés qu'il y aurait à poursuivre la formation (difficultés de tout ordre : personnelles, familiales, professionnelles, de réorientation, etc.) ou par le refus du jury et des coformateurs que l'étudiant poursuive (faibles réalisations, manque d'implication, instabilité individuelle...).

Réaliser une recherche-action

La deuxième année se focalise sur le recueil de matériaux (entretiens, observations, lectures, méthodes) et l'écriture d'un document comprenant le récit de vie de la première année transformé en

autobiographie raisonnée, les matériaux de la première année relus et modifiés, les matériaux collectés durant cette deuxième année, une bibliographie, un programme de travail pour la troisième année. Ce document appelé « dossier de recherche » constitue une étape supplémentaire vers le mémoire. Un nouveau jury est organisé en fin d'année selon les mêmes modalités que l'année précédente.

La troisième année est centrée sur l'analyse des matériaux recueillis et leur confrontation à des théories, puis sur la mise en forme de l'ensemble de la recherche en un document final du mémoire. Un dernier jury, similaire aux deux premiers, clôt le parcours de formation. Pour terminer cette troisième année, l'étudiant dispose encore de quelques semaines pour tenir compte des remarques du jury et écrire la conclusion.

Le jury final est organisé sous l'autorité de l'université, avec un universitaire, un directeur de recherche et un professionnel. Il permet de valider le DHEPS à partir du mémoire remis par l'étudiant·e et sa présentation orale. Toutefois, nous constatons que l'organisation du déroulé de la formation et la vie institutionnelle ne coïncident pas complètement: ce jury final se tient quelques mois après la fin de la formation. Et nous relevons que ce temps est mis à profit par les étudiants pour peaufiner leur écrit de mémoire, chaque promotion s'organisant en autonomie un soutien mutuel par un week-end d'écriture et des relectures croisées.

Des principes pédagogiques particuliers

Dans cette organisation classique de DHEPS, le SIAES affirme quelques particularités.

Une forme de recherche-action à l'initiative d'un acteur social

La recherche-action se décline sous de nombreuses formes et références dont nous retiendrons principalement deux grands courants: une recherche-action commanditée par une institution (État, collectivités, entreprise, université...) pour la création de savoirs et réalisée avec les acteurs; une recherche-action réalisée par un acteur social sur un terrain de recherche dans lequel il est engagé. Le SIAES s'inscrit dans ce deuxième courant par l'apprentissage de la recherche-action avec des étudiant·e·s « acteur·trice·s social·e·s apprenti·e·s chercheur·se·s ».

La formation se décompose en deux temps : le travail de recherche (matérialisé par un mémoire) et un aboutissement préétabli de cette recherche vers une action au service d'un collectif ou d'une institution, ce qui pourrait se nommer un projet. Celui-ci peut être un prolongement de la recherche, la manière que trouve chaque étudiant-e pour réinvestir sur son terrain les acquis et apprentissages de la formation, mais cela se situe dans une temporalité seconde (pas en même temps que la production de savoirs) et cela reste son intention et pas la nôtre. Cela n'est donc pas une injonction incluse dans le parcours DHEPS ni un aspect de l'évaluation. Le projet peut donc prendre de multiples formes, qui vont de la création d'une association ou d'une activité nouvelle à des contenus pédagogiques et interventions dans tous les milieux, etc.

Une organisation et des formats de travail adaptés

Deux coformateurs organisent l'ensemble de la formation, suivent toutes les journées de formation et tous les étudiants d'une même promotion. Ils sont ainsi, de fait, les directeurs de recherche. Les étudiants ont la possibilité, en deuxième ou en troisième année, de solliciter un directeur de recherche qui leur soit propre, choisi parmi les intervenants rencontrés durant la formation ou en lien avec leur thème ou leur territoire.

Les temps de formation sont organisés selon deux temporalités et dynamiques : des semaines de formation, chacune ayant une couleur (sociologie, méthode, économie, histoire, géographie...) et des week-ends thématiques sur des thèmes déterminés selon les besoins de recherche des étudiants, leurs difficultés, les apports nécessaires (par exemple : le rapport au pouvoir, comprendre la question genre, la responsabilité, la transmission, etc.).

La formation est itinérante, c'est-à-dire que chaque temps de formation se déroule dans un lieu différent en France et en Europe. La formation est donc en internat et permet que les temps de formation soient entièrement consacrés à la formation sans interférence de la vie quotidienne de chacun. Si le principe pédagogique d'itinérance inscrit la mobilité dans la formation DHEPS-SIAES, nous ajoutons une dimension européenne en réalisant une session à Bruxelles pour chaque promotion dans le parcours des trois années ainsi qu'une session dite « hors frontière » (Tunisie, Québec, Hongrie, Portugal,

« La formation est itinérante, c'est-à-dire que chaque temps de formation se déroule dans un lieu différent en France et en Europe. »

Espagne pour celles déjà effectuées). Lors de ces sessions, nous ne sommes pas en visite mais au travail du DHEPS dans un environnement particulier: intervenants universitaires locaux, ateliers avec des étudiants de ces universités, etc.

Cette itinérance oblige à une grande mobilité; nous associons agilité intellectuelle et mobilité corporelle comme se stimulant l'une l'autre. Nous sollicitons de très nombreux intervenants pour chacun des temps de formation, universitaires, chercheurs, professionnels, en fonction des besoins des étudiants, de leur thème de recherche et, bien sûr, des disponibilités et de la proximité géographique de ces intervenants.

Malgré ces formats qui pourraient être jugés atypiques, nous tenons pour un principe ferme l'inscription du SIAES dans un cadre académique de formation, c'est-à-dire délivrant un diplôme agréé par l'État. Quand bien même une partie de personnes qui s'y inscrivent assurent que c'est secondaire pour elles, nous avons la certitude que ce n'est pour autant pas négligeable. Ce qui nous amène à travailler de longue date avec plusieurs universités. Or, pour l'institution, à tous niveaux (avec quelques exceptions tout de même), une formation doit se conformer à des pratiques normées. Lorsque nous organisons des modules en internat, cela est reçu comme incongru et compliqué; lorsque nous organisons un module hors des frontières, l'initiative est classée immédiatement comme Erasmus et renvoyée au service adéquat sans considérer nos autres moyens et fonctionnements de « débrouillards »; lorsque nous organisons la formation en itinérance dans divers lieux, nous devenons suspects (de quoi?) – une formation devant (par principe tacite) se dérouler dans des locaux universitaires, d'une part, à des heures prévues en journée, d'autre part; lorsque, du fait de l'itinérance, nous travaillons en soirée et en week-ends, nous sommes suspects de déroger au code du travail et de confondre formation et loisirs; lorsque nous souhaitons qu'un professeur d'une autre université intervienne dans nos modules, etc.

Des exigences pour la recherche-action

Les étudiants du DHEPS-SIAES sont tous des adultes, avec une expérience concrète et un parcours de vie. En ce sens, nous les considérons tous comme coformateurs les uns des autres et les inscrivons dans une dynamique de travail coopératif. Pour cela, nous organisons en permanence des temps d'échanges entre eux, une liste de

courriels, l'envoi à tous des fiches-lecture et textes-témoins, des temps d'échanges entre deux promotions en cours. Ainsi le travail coopératif devient une pratique permanente.

Une relation permanente à l'écrit

Si chaque année l'étudiant remet un document à un jury, document qui préfigure progressivement le mémoire final, nous demandons et suivons la réalisation d'une fiche-lecture entre deux semaines (soit entre 3 à 5 fiches-lecture chaque année au minimum), d'un texte-témoin (soit entre 3 à 5 textes chaque année au minimum) écrit sur des questions de terrain, de méthodes, de suivi du travail en cours et encore d'un carnet de recherche qui, lui, reste un document personnel. Les deux coformateurs lisent tous ces écrits et les retournent à chaque étudiant avec des commentaires (exigences pour l'orthographe, l'absence de faute de frappe, la présentation graphique, les références bibliographiques et les notes).

Un travail de recherche pluridisciplinaire et multiréférencé

Chaque étudiant travaille un thème qui lui est propre, à l'intersection de son histoire personnelle et du terrain dans lequel il est (ou a été) engagé. Les méthodes, les points de vue, les champs théoriques mobilisés pour ce faire ne sont à l'évidence pas déterminés *a priori* et émanent de choix travaillés par et avec l'étudiant: peuvent être mobilisés différents courants de la sociologie, de l'anthropologie, de la philosophie, de la géographie, de la psychologie, etc. Une fois ce choix opéré, une attention particulière est apportée à l'épistémologie et à la nécessité de chercher une multiréférencialité, qui ouvre à une analyse plus riche des matériaux de recherche. Ce recours au pluriel, dans les champs comme dans les méthodes, se retrouve évidemment dans les pédagogies mobilisées, les intervenant-e-s sollicité-e-s, les directions de recherche multiples.

La formation peut ainsi apparaître décalée des enjeux de la formation continue des adultes tels que portés par les organisations paritaires et publiques en charge du travail. Justement, celles-ci pensent toute formation en termes d'emploi et de compétences aux services des entreprises et jamais en termes d'éducation populaire. Dans cette optique, une formation de trois ans aux contours professionnels flous (acteur-chercheur, ce n'est pas un métier!) et aux ambitions essentiellement émancipatrices (prendre du pouvoir sur sa vie) est une formation difficile à faire entrer dans les cadres administratifs.

Nous affirmons néanmoins la pertinence pédagogique de conclure les trois années de formation par un diplôme (le DHEPS) mais celui-ci reste un ovni pour l'appareil de formation universitaire, il n'est pas un master (historiquement, c'est une maîtrise, donc un master 1), même si les mémoires produits sont largement du niveau d'un master – et plutôt d'un ex-DEA –, il se veut ouvert à toute personne sans conditions de diplôme (alors que l'université demande une logique de progression dans les diplômes, donc *a minima* le bac), il s'appuie sur la pratique mais ne s'inscrit pas dans la validation des acquis de l'expérience (VAE), il est basé sur des intervenants multiples.

Cette expérience de coopération de près de vingt-cinq ans maintenant (vingt-cinq ans pour nous et plus de soixante pour les collègues coopératifs) reste une aventure fragile. Nous continuons d'affirmer nos valeurs pédagogiques – la reconnaissance de la pratique, du terrain, de l'agir au même degré que la théorie, la longue durée, l'itinérance, la multiplicité des intervenants, l'internat, le présentiel – et nous continuons l'échange avec des enseignants et des chercheurs de l'université en souhaitant qu'ils soient nombreux à devenir partenaires et à entraîner leur institution.

Après la formation

Formellement, la formation DHEPS-SIAES se termine au bout des trois années. Bien sûr, elle se poursuit d'une certaine manière l'année suivante par la réception des mémoires et leur relecture, par l'organisation des jurys. Cependant, il est dommageable que ces recherches-actions restent sous forme de mémoires, en archives, non consultées. C'est pourquoi il est proposé à chaque étudiant de rejoindre de manière volontaire un groupe de travail, nommé « comité de lecture et d'écriture des pratiques sociales » (CLEPS), dans lequel chaque étudiant est incité à transformer son mémoire en ouvrage et/ou en articles pour des revues et des sites. Le CLEPS fonctionne par une rencontre en présentiel chaque année en mai, durant un week-end avec un intervenant différent à chaque fois et compétent dans la relation à l'écrit, et tout au long de l'année par des échanges numériques.

Quelques chiffres, quelques traces...

À ce jour 88 personnes ont suivi le SIAES (c'est donc tout à la fois peu et pourtant cela constitue une expérience significative). Parmi elles, 66 ont validé le DHEPS, quelques-unes ont poursuivi par un master 2, et deux ont directement débuté une thèse de doctorat dans la prolongation de leur travail de mémoire. Une partie des mémoires sont téléchargeables sur le site du réseau des centres de recherche, d'étude, de formation à l'animation et au développement (CREFAD) [[en ligne](#)].

“

EXPÉRIENCE

S'émanciper par la recherche : l'expérience des universités populaires de parents (UPP)

EMMANUELLE MURCIER

Déléguée à l'Association fédérative des universités populaires de parents et des Initiatives parentales citoyennes (AF-UPP-IPC)

Impliquée dans le soutien aux initiatives parentales, Emmanuelle Murcier rend compte ici de l'expérience des universités populaires de parents (UPP) qui visent à permettre à un groupe de parents de conduire, avec l'aide d'un animateur et avec le soutien méthodologique d'un universitaire, une recherche sur un thème qu'ils choisissent en lien avec la parentalité. En revenant sur la démarche et les principes qui l'animent, elle montre comment s'articule la référence à l'éducation populaire.

”

Les universités populaires de parents (UPP) constituent, comme leur nom l'indique, une démarche qui se réfère à l'éducation populaire. Elles visent la promotion et l'émancipation individuelle et collective de parents des quartiers populaires, mais aussi la transformation des conditions de vie et d'éducation. Pour cela, trois « ingrédients » sont privilégiés : la participation active des parents au sein d'un groupe local, la réalisation de recherches à partir de leurs questionnements et les actions citoyennes qui ont pour objectif d'agir sur l'environnement éducatif local en lien avec les autres acteurs éducatifs (enseignants, travailleurs sociaux...).

« Il s'agit de permettre à des personnes qui n'en ont pas la possibilité de faire entendre leur voix et de participer à la "chose publique" (...) de produire des savoirs légitimes grâce à une recherche. »

De manière un peu différente des universités populaires du début du XIX^e siècle, il s'agit, dans les UPP, moins de démocratiser un savoir pour le rendre accessible à tous que de permettre la production et la valorisation des savoirs d'expérience par des parents de milieu populaire, savoirs trop souvent ignorés, et ceci de manière ascendante

– des parents vers les institutions – afin de développer leur pouvoir d'agir, individuel et surtout collectif. Le défi est de taille : il s'agit de permettre à des personnes qui n'en ont pas la possibilité de faire entendre leur voix et de participer à la « chose publique », de réfléchir collectivement, d'apprendre, de produire des savoirs légitimes grâce à une recherche et de les rendre utiles à la société.

Les UPP sont nées en 2005, à une période où la parentalité était une question nouvelle et très médiatisée. Des experts, psychologues, philosophes, sociologues parlaient de parentalité... avec l'idée implicite qu'il y aurait un savoir d'expert pour « bien » élever les enfants.

Le risque était de mettre en avant certaines pratiques éducatives, voire un modèle de « bon » parent, invalidant ceux qui, pour diverses raisons, avaient des pratiques qui en étaient éloignées. De plus, il y avait aussi le risque de stigmatiser les parents des quartiers populaires, en faisant, à l'époque, des liens rapides et généralisateurs entre délinquance et éducation parentale. En fait, ces analyses et ces réflexions nous paraissaient peu nuancées par rapport au contexte de vie des parents, à la diversité des pratiques et des histoires de vie qui avaient, selon nous, un impact important sur l'éducation.

Les parents, premiers intéressés, étaient totalement absents du débat. Dès lors, notre préoccupation a été de chercher à savoir comment donner la parole aux parents ? **Comment leur permettre d'apporter leur point de vue, leur « perspective », leurs savoirs sur la parentalité, complémentaires à ceux des professionnels ou des élus, mais tout aussi utiles pour comprendre.** Comment leur donner du pouvoir d'agir, leur permettre de devenir acteurs ensemble ?

C'est dans ce contexte que nous est venue l'idée de recherches sur la parentalité qui seraient menées par les parents eux-mêmes et qui fourniraient des supports pour aller au-devant des institutions et enclencher le dialogue. Un des points centraux de notre approche a été de penser qu'une réalité est vue et perçue différemment selon la place qu'on occupe – parents, enfants, travailleurs sociaux, enseignants, élus... – et que, de ce fait, les visions des uns et des autres se devaient d'être croisées.

Nous avons ainsi posé comme fondateur le principe de coéducation et de coresponsabilité entre parents et autres acteurs éducatifs, qui nous paraissait à la fois plus proche de la réalité et, surtout, qui pouvait éviter stigmatisations et jugements des uns par rapport aux autres.

Concrètement, les universités populaires de parents sont donc des groupes de parents qui, accompagnés par un animateur et avec le soutien méthodologique d'un universitaire, mènent une recherche sur un thème qu'ils choisissent en lien avec la parentalité. Cette recherche dure *a minima* trois ans et légitime les parents à aller au-devant des autres acteurs éducatifs et à lancer une dynamique de coéducation et de dialogue sur leur territoire.

La méthodologie des UPP : le groupe comme socle

Pour l'animateur d'une UPP, un des enjeux, dès le démarrage, est d'instaurer une posture qui valorise et prend au sérieux les parents. Ainsi, pour former le groupe, les animateurs renversent les rapports habituels entre parents et professionnels en sollicitant les parents, non pas du fait des difficultés qu'ils rencontrent mais en raison de leurs savoirs et de leurs expériences. C'est en effet le regard positif qu'on porte sur les parents et l'ambition qu'on a pour eux qui vont les mettre en mouvement. Un animateur, pour créer une UPP, ne dit pas aux parents « vous pourriez participer à ce groupe, cela va vous aider dans vos difficultés avec votre ado », mais il leur signifie

qu'on a besoin de leur expertise parce qu'ils détiennent des savoirs et une expérience importants pour comprendre ce qu'est la parentalité aujourd'hui dans sa diversité.

Un des enjeux majeurs de cette phase est aussi de permettre à chacun des parents de connaître, de comprendre et de s'appropriier la démarche des UPP. La compréhension des valeurs, du sens et du cadre de la démarche est essentielle pour que les parents se l'approprient et puissent en devenir acteurs. Cette compréhension de la démarche et cette posture de l'animateur vont permettre peu à peu à chaque parent de trouver et de choisir sa place dans le groupe, d'évoquer et d'assumer des responsabilités.

Les UPP au niveau local mais aussi au niveau national offrent de multiples manières de s'impliquer : faire du lien entre les parents, résoudre des conflits dans le groupe, prendre la parole en public, faire passer des entretiens et analyser des données pour la recherche, dialoguer avec les partenaires... autant d'opportunités pour chacun des parents d'expérimenter et d'apprendre. C'est ce que des psychosociologues ont appelé « l'affordance » : le fait d'être stimulé, interpellé par un environnement fait d'opportunités et humainement riche, qu'on peut utiliser librement en fonction de son cheminement. Dans les UPP (presque) rien n'est obligatoire, mais (presque) tout est possible.

« Quand je me suis engagée à l'UPP, je me suis engagée à donner tout ce que j'avais quoi... Oui, je donne de mon cerveau et tout ce que je peux avoir comme qualités, je vais vous donner ce que moi je sais faire... mouiller le maillot... et il y a d'autres personnes qui vont donner autre chose. Chacun s'engage à donner ce qu'il a, entre guillemets¹. »

Car, sans le penser vraiment, nous avons mis en place au sein des UPP une pédagogie que l'on pourrait qualifier de « pédagogie de l'expérience ». Dans les UPP, on apprend en faisant, parce qu'on est confronté à une situation nouvelle et que le groupe poursuit un objectif pour lequel on doit apprendre : c'est, par exemple, parce que les parents doivent organiser un colloque qu'ils apprennent à réaliser une plaquette ou cherchent des financements, etc. Cette manière d'acquérir des compétences s'apparente à de l'éducation informelle ou éducation populaire !

« Les UPP m'ont obligé à remettre mon nez dans les bouquins, à rédiger alors que ça fait des années, des années... que je n'avais pas

1. Tous les verbatims de cet article sont extraits de l'ouvrage collectif coordonné par Emmanuelle Murcier et Jean-François Robic, 2021, *Au cœur des possibles. Transmission, co-éducation, familles-école*, AF-UPP-ICP, (voir encadré).

tenu un stylo. Reformuler, faire en sorte que tout le monde te comprenne, les fautes d'orthographe, de conjugaison, savoir mieux s'exprimer..., ça, ça faisait très longtemps. »

Ces possibilités de participation agissent comme des révélateurs de talents et sont sources d'apprentissage. Les parents ont l'occasion d'expérimenter, de tenter des choses inhabituelles, d'oser avec l'appui du groupe et de l'animateur qui soutiennent, valorisent.

« Je pense que l'on a tous au fond de nous des bagages même si on n'a pas pu les porter très loin au niveau de son histoire de vie, au niveau scolaire. Les UPP ouvrent, nous donnent une fenêtre pour pouvoir porter ces bagages en hauts lieux. Parce que là, dans les UPP, c'est le cas. Si on n'a pas pu obtenir un diplôme, le résultat de tout le travail dans l'UPP, eh bien, c'est comme si on avait suivi un cursus classique alors que là, il n'est pas classique dans la forme, mais le cheminement d'apprentissage est exactement le même. C'est une façon de permettre vraiment aux personnes qui ont des choses enfouies dans elles, de se libérer et de transmettre ce qu'elles ont à dire, et de prendre conscience qu'elles savent. Autrement, eh bien, ces choses, elles restent au fond de soi, on va se les échanger dans le quartier, on va les partager à la sortie de l'école, alors que là, ça va loin, jusqu'aux institutions. Et donc je pense que ce travail est puissant, est fort. En fait, à l'UPP, les parents et les animateurs, ils ont cette petite étincelle de te dire: "Regarde! Tu sais faire! T'es pas bête!" En fait, c'est eux qui te font voir et c'est eux qui disent, tu sais le faire! Ils te poussent. Je ne sais pas comment dire... Ça paraît tellement naturel! Toi, tu découvres que tu sais le faire. En fait, l'UPP est un révélateur de savoirs! En fait, nous avons 1000 savoirs SANS le savoir! »

La très grande majorité des parents des UPP n'ont pas fait d'études ou très peu. Une majorité vit des situations sociales et/ou économiques difficiles. Pour autant, les parents et l'animateur ont vraiment le souci de permettre à chacun de participer, quelles que soient ses compétences de départ. C'est ce que les parents ont appelé dans un séminaire d'évaluation « l'équité », qui est, d'après eux, une des quatre valeurs fondamentales des UPP. L'équité, selon eux, c'est donner plus à celui qui a moins pour arriver à l'égalité. Dans les UPP, les parents et les animateurs font preuve de beaucoup de créativité pour essayer de ne laisser personne au bord du chemin: car c'est souvent ceux qui ont vécu les situations les plus difficiles qui ont le plus de choses à dire et de savoirs précieux et inconnus à partager...

« Dans notre UPP, il y en a qui sont moins à l'aise dans l'écriture, alors elles parlent et on note ce qu'elles veulent dire, on écrit et après elles nous disent si ça correspond bien à ce qu'elles voulaient dire. Comme cela leur pensée est présente. »

La notion de groupe dans les UPP est ainsi fondamentale : c'est le socle sur lequel les parents vont développer des relations riches de convivialité, de reconnaissance mutuelle, d'ouverture. Ces relations donnent naissance à un sentiment d'appartenance qui dure dans le temps et doit être sans cesse travaillé... C'est aussi le groupe qui remotive dans les moments de doute et constitue un étayage qui permet de sortir de l'isolement.

« Il y a le travail de l'UPP et tous les à-côtés de l'UPP. L'amitié, la famille UPP qui se crée, ça devient une boule de neige, un arbre, c'est le petit arbre, t'es à une réunion et après tu en ressors avec 36 mille branches et après 36 milliards de feuilles. Au final, ces personnes que tu rencontres, tu rencontres leurs enfants, leurs petits-enfants, leurs amis ça te fait une boule de neige incroyable quoi ! C'est ça aussi, l'UPP... »

En même temps que se constitue le groupe, se déroule, au niveau de la recherche, la phase exploratoire : les parents échangent d'abord sur leurs questionnements individuels. C'est important de laisser le temps à chaque parent de parler de ce qui le préoccupe personnellement. Mais au bout de quelques mois, les parents vont dégager peu à peu, à partir de ces échanges, des thèmes qui sont partagés par tous et qui vont donner naissance à la question de recherche qui sera travaillée par les parents.

Les parents passent alors de préoccupations individuelles à une question collective. Pour cela, ils problématisent et contextualisent les situations évoquées par les uns ou les autres. Ils prennent alors de la hauteur et conscience qu'ils ne sont pas les seuls responsables des situations auxquelles ils sont confrontés mais que des dimensions sociales, économiques, interviennent aussi, ce qui a pour effet de les déculpabiliser, de leur permettre de retrouver de la dignité et l'envie d'agir.

C'est alors qu'à partir de ces thèmes et avec l'aide de l'universitaire, le groupe élabore une question de recherche et définit des hypothèses. L'UPP choisit une méthodologie de recherche qui lui est propre et réalise une enquête sous forme d'entretiens, de questionnaires, d'analyse de documents (livres, revues, etc.). Le recueil et l'analyse

Valorisation des recherches conduites par les UPP

Deux ouvrages de synthèse publiés par le réseau des UPP rendent compte des travaux de recherche menés avec les parents.

En 2021 : *Au cœur des possibles. Transmission, co-éducation, familles-école*. Synthèse des travaux de recherches des universités populaires de parents, coordonné par Emmanuelle Murcier et Jean-François Robic.

En 2018 : *Voix et regards de parents sur l'éducation. Synthèse des travaux de recherches des universités populaires de parents*, coordonné par Michelle Clausier et Emmanuelle Murcier. L'ouvrage rend compte de 14 recherches menées avec les parents sur des sujets aussi divers que : la coéducation, la diversité, la place des parents et des enfants en situation de handicap, la réussite éducative dans les quartiers populaires, la place des parents dans la protection de l'enfance, la transmission des valeurs dans un monde en mutation, les inquiétudes par rapport à la violence.

des données vont permettre ensuite d'aboutir à des résultats de recherche qui seront formalisés par écrit dans un ouvrage publié, commun à plusieurs UPP (voir exemples en encadré). Chaque recherche sera présentée dans un colloque national, le plus souvent en présence d'un ministre.

Chaque UPP choisit librement sa question de recherche, même si certaines thématiques s'avèrent récurrentes :

- la cohérence éducative entre parents et professionnels et la coéducation ;
- l'école et la réussite scolaire : les conditions de la réussite scolaire pour les enfants vivant dans les quartiers populaires ;
- l'image des quartiers : les représentations et leurs effets sur les familles, entre mythe véhiculé et réalités vécues ;
- la relation des enfants avec les écrans ;
- la pauvreté : éduquer un enfant dans un contexte de pauvreté ;
- la transmission de valeurs ;
- la violence ;

- la relation entre parents et professionnels, notamment dans la protection de l'enfance ;
- le handicap.

L'ouvrage, le colloque et les actions citoyennes avec les institutions donnent de l'ambition, laquelle maintient la participation et l'engagement. La dynamique de l'UPP est portée par le désir de transmettre à l'extérieur et de relever des défis. C'est à la fois valorisant et dynamisant.

« L'engagement, en fait, s'il est là et s'il nous anime, c'est parce qu'il y a une finalité, on s'engage pas que pour le café, on a un objectif, un but commun, pour faire avancer les choses, les transformer. À un moment donné, on sait que l'ouvrage doit paraître, c'est ça qui nous anime dans notre engagement, sinon, moi, je resterai chez moi... On y va à fond parce que, finalement, on a une cause commune, on a un combat à mener et il y a des finalités et des objectifs. On se structure pour que tout le monde y aille ensemble. »

Place et rôle des universitaires et professionnels : le pas de côté indispensable

Le rôle des animateurs des UPP consiste à soutenir la dynamique du groupe, à l'accompagner, à aider chacun à trouver sa place. L'animateur est aussi un détecteur des talents des parents, qui permet à chacun d'entre eux de prendre conscience de ses compétences et de les mettre en œuvre. Il est un référent du groupe et de chaque parent, mais il ne fait pas « à la place de ». Il met ses compétences « au service de ». Le fait de partager les valeurs des UPP permet de décaler sa posture et d'oser instaurer des relations, desquelles, au-delà des techniques professionnelles, émane une dimension humaine.

Le rôle des universitaires est lui aussi tout à la fois primordial et modeste, et consiste essentiellement à apporter un soutien méthodologique. Les universitaires sont sollicités ainsi uniquement trois ou quatre fois dans l'année pour guider les parents dans la méthodologie : formulation de la question de recherche, choix des outils de recherche, outils d'analyse des données. Ils n'interviennent pas dans les contenus et la réflexion des parents, afin de garantir la place de ceux-ci. En effet, les parents ont tendance à percevoir, au départ, les animateurs et les universitaires comme des experts et, de ce fait, à leur déléguer leur pouvoir en invalidant leurs propres savoirs.

La démarche UPP est sous-tendue par la prise en compte, au départ, de l'inégalité de pouvoirs entre parents, universitaires et animateurs, liée à des différences dans l'accès aux connaissances, aux réseaux, aux études. Il y a ainsi dans les UPP une volonté de rééquilibrer ces relations pour permettre que se développe le pouvoir d'agir des parents.

C'est pour cela que, dans les UPP, tous les professionnels, animateurs et universitaires sont invités à faire un pas de côté par rapport à leur identité professionnelle, à leurs savoirs académiques ou professionnels, pour les mettre au service des parents, de leurs objectifs, et pour laisser aux parents le pouvoir de décision. Ce qui n'est pas toujours facile.

La recherche, outil de légitimation du savoir des parents et de transformation sociale

Dans les UPP, la recherche n'est pas une fin en soi : les recherches réalisées deviennent des outils pour légitimer les savoirs et aller à la rencontre des institutions, enseignants, élus, pour croiser les expertises et les regards. La finalité est de transformer, par le dialogue avec eux, les conditions de vie et d'éducation. Il y a donc dans les UPP une vision politique et transformative.

En effet, en parallèle et après la recherche, les parents vont engager avec les autres acteurs éducatifs locaux un dialogue dans une perspective de coopération autour de projets locaux : ce sont **les actions citoyennes**.

« Dans les autres groupes de parents, on aide les parents à parler, mais sans action. En vérité, ce qui fait la particularité des UPP, c'est le pouvoir d'agir et le pouvoir de faire à partir de ce qu'on dit, et ça change tout. Dans les UPP, on réfléchit, on parle, on agit. »

Les parents peuvent, par exemple, organiser des forums locaux pour présenter la démarche d'implication des parents des UPP et/ou leurs travaux de recherche. Dans ce dernier cas, ils proposent ensuite à chaque groupe d'acteurs (autres parents, enseignants...) d'exprimer sa vision de la question travaillée dans le cadre de la recherche, puis d'échanger pour construire des pistes et des propositions. C'est la démarche du croisement de regards mise en œuvre par les UPP. Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité (REAAP), les villes, les cités éducatives, les écoles et collèges sont les instances qui sollicitent souvent les UPP pour organiser ce type de forums. Des UPP sont aussi intégrées à des groupes de travail

municipaux ou départementaux pour exprimer un point de vue d'habitants. Certaines UPP participent, par exemple, aux cités éducatives ou à la commission des services aux familles.

D'autres UPP, notamment celles qui ont travaillé sur la place des parents dans la protection de l'enfance, s'impliquent dans la formation des enseignants et des travailleurs sociaux pour apporter leur connaissance de la réalité de vie des parents et faire part de leur réflexion sur la coopération entre parents et professionnels.

D'autres encore se sont constituées en associations et impulsent des initiatives. Les actions citoyennes sont en fait très diversifiées selon le contexte local, les partenaires et les besoins. À titre d'exemple, l'UPP d'Aulnay-sous-Bois, après avoir mené une recherche sur l'école, a organisé un forum avec tous les centres sociaux de la ville puis rencontré les équipes enseignantes. Peu à peu, les parents de l'UPP sont rentrés dans l'école, ont animé des temps dédiés aux contes avec les enfants, un atelier philo avec les adultes dans le quartier et, enfin, participé à la création et à l'animation d'un espace de vie sociale. L'UPP d'Echirolles a, quant à elle, organisé un colloque départemental en présence de parents mais aussi des institutions et des élus pour présenter ses travaux de recherche et les mettre en débat. À la suite de ce colloque, elle anime aujourd'hui des cafés de parents dans les écoles et travaille avec l'outil photo sur le lien avec les familles du quartier. L'UPP de Pau a créé en 2010 une maison de la parentalité, coanimée avec les parents, qui existe toujours...

Il n'a pas été difficile pour les parents des UPP de rencontrer des élus et des institutions et de monter des projets de coopération avec eux. Les parents ont été souvent sollicités pour participer à des groupes de travail, des diagnostics, l'élaboration de dispositifs. Cela semble montrer que les acteurs locaux sont ouverts à la participation des habitants, mais que les deux parties ont besoin d'un cadre sécurisant et construit par un tiers pour travailler ensemble : les parents ont besoin de se revendiquer d'une démarche validée et reconnue au niveau national, à la fois pour rassurer les élus ou autres acteurs sur leurs intentions mais aussi pour ne pas se faire instrumentaliser ou « récupérer » par des enjeux politiques locaux. La démarche des UPP à l'échelon national joue en ce sens un rôle de tiers, favorisant les initiatives locales de coopération entre parents et acteurs locaux dans une logique de pouvoir d'agir.

Bibliographie

- Besse L., Chateigner F., Ihaddadene F., 2016, « L'éducation populaire », *Savoirs*, n° 42, p. 11-49.
- Bock C., 2022, « De l'éducation populaire à l'animation : émergence et structuration d'une offre de formation », in Buttier J.-C. et al. (dir.), *Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (xix^e-xxi^e siècles)*, Pierrefitte-sur-Seine, Publications des Archives nationales (Actes).
- Brusadelli N., 2017, « Politiser sa trajectoire, démocratiser les savoirs », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 93-106.
- Dufays J.-M., 2015, « Les pédagogies Decroly et Freinet », *Cahiers Bruxellois*, n° 47, p. 107-111.
- Dumazedier J., Samuel N., 1976, *Le loisir et la ville*, t. 2, *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Le Seuil.
- Le Crosnier H., 2013, *Culturenum. Jeunesse, culture & éducation dans la vague numérique*, Caen, C&F éditions.
- Lebon F., 2020, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social.
- Lebon F., Lescure E. de (dir.), 2016, *L'éducation populaire au tournant du xxi^e siècle*, Vulaines-sur-Seine, Éditions du Croquant.
- Lepage F., 2001, *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, Paris, INJEP.
- Lescure E. de, Porte E., 2017, « Politiser l'éducation populaire, un "réenchantement" ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 53-63.
- Masson P., 2022, *L'éducation populaire, un phénix toujours renaissant. De la Révolution française au mouvement MeToo*, Les Garennes-sur-Loire, Éditions du Petit Pavé.
- Mignon J.-M., 2007, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte.
- Morvan A., 2017, « Épreuve d'éducation populaire politique au Pavé », *Agora débats/jeunesses*, n° 76, p. 107-118.

Répertoire des sigles

| | | | |
|----------------|---|---------------|---|
| ATTAC | Association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne | ESS | Économie sociale et solidaire |
| CHATONS | Collectif des hébergeurs alternatifs transparents ouverts neutres et solidaires | FDVA | Fonds pour le développement de la vie associative |
| CLEPS | Comité de lecture et d'écriture des pratiques sociales | FONJEP | Fonds pour la jeunesse et l'éducation populaire |
| CNAJEP | Comité pour les relations nationales et internationales des associations de jeunesse et d'éducation populaire | FPH | Fondation pour le progrès de l'homme |
| COFIL | Comité de pilotage | JEP | Jeunesse et éducation populaire |
| CRAJEP | Comité régional des associations de jeunesse et d'éducation populaire | LEMNA | Laboratoire d'économie et de management de Nantes Atlantique |
| CREFAD | Centre de recherche, d'étude, de formation à l'animation et au développement | MJC | Maison des jeunes et de la culture |
| DHEPS | Diplôme des hautes études des pratiques sociales | NEF | Nouvelle économie fraternelle |
| DRAJES | Délégation régionale académique à la jeunesse, à l'engagement et aux sports | REAAP | Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement à la parentalité |
| EAD | Éducation au développement | SCIC | Société coopérative d'intérêts collectif |
| EADSI | Éducation au développement et à la solidarité internationale | SCOP | Sociétés coopératives de production |
| ECS | Éducation à la citoyenneté et à la solidarité | SENS | Sensibiliser ENSemble (réseau) |
| ECSI | Éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale | SIAES | Séminaire itinérant des acteurs et entrepreneurs sociaux |
| | | VAE | Validation des acquis de l'expérience |

Ouvrages parus dans la collection

- 01** – Des ressources pour l'engagement et la participation des jeunes
Gérard Marquié (coord.), 2005
- 02** – La participation des jeunes à la vie publique locale en Europe
Valérie Becquet (dir.), 2005
- 03** – Animation et développement social. Des professionnels en recherche de nouvelles compétences
Annette Obin-Coulon (dir.), 2005
- 04** – Les jeunes dans la vie locale : la participation par l'action
Jean-François Miralles, Julien Joanny, Éva Gaillat, Olivier Andrique, 2006
- 05** – Espaces populaires de création culturelle. Enjeux d'une recherche-action situationnelle
Hugues Bazin, 2006
- 06** – Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination
Véronique Laforets, 2006
- 07** – Vers l'éducation partagée. Des contrats éducatifs locaux aux projets éducatifs locaux
Bernard Bier (coord.), 2006
- 08** – Les conseils généraux, acteurs des politiques de jeunesse
Bernard Bier et Jean-Claude Richez (coord.), 2006
- 09** – Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris, 2006
Nathalie Boucher-Petrovic (coord.), 2007
- 10** – Accueillir les jeunes en milieu rural. Pour des territoires solidaires
Mouvement rural de jeunesse chrétienne, 2007
- 11** – Prévenir les ruptures adolescents-institutions
Réflexion sur la recherche-action
Joëlle Bordet (dir.), 2007
- 12** – Enfants et jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif
Clotilde Giner et Eunice Mangado (AFEV) (coord.), 2007
- 13** – L'action sociale et la fonction parentale. Héritage et renouveau
Florence Ovaere (dir.), 2007
- 14** – S'informer pour s'orienter. Pratiques et parcours de jeunes
Cécile Delesalle, avec la collaboration de Sophie Govindassamy (Vérès Consultants), 2007
- 15** – Enfants à la colo. Courcelles, une pédagogie de la liberté
Jean-Marie Bataille (dir.), 2007
- 16** – Éducation et citoyenneté
Bernard Bier et Joce Le Breton (coord.), 2007
- 17** – Villes éducatrices. L'expérience du projet de Barcelon
Araceli Vilarrasa, Bernard Bier et Jean-Claude Richez (coord.), 2007
- 18** – Le sujet écrivain son histoire. Histoire de vie et écriture en atelier
Alex Lainé et Marijo Coulon (coord.), 2008
- 19** – Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme. Déconstruire les stéréotypes
Joëlle Bordet, Judith Cohen-Solal, 2008
- 20** – Territoires ruraux et enjeux éducatifs. La plus-value associative
Fédération nationale des Foyers ruraux (FNFR), 2008
- 21** – Structures d'animation en zones urbaines sensibles. L'exemple de la Communauté urbaine de Bordeaux
Stéphanie Rubi, 2009
- 22** – Jeunes, racisme et construction identitaire
Bernard Bier, Joëlle Bordet, 2009

Ouvrages parus dans la collection

- 23** – Construire une démarche d'évaluation partagée. Une expérimentation dans le Pas-de-Calais.
Démarche coopérative du réseau DEMEVA
Mathieu Dujardin (coord.), 2009
- 24-25** – Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?
Bernard Bier et Clélia Fournier (coord.), 2009
- 26** – Sortir du face-à-face école-familles
AFEV, ANLCI, Fnepe, INJEP, 2009
- 27** – La Réussite éducative. Un dispositif questionné par l'expérience
Véronique Laforets (coord.), 2010
- 28** – Jeunes mineurs en Associations. Quel impact sur leurs parcours ?
Stéphanie Rizet, 2010
- 29** – Politique locale de jeunesse : le choix de l'éducatif. Issy-les-Moulineaux
Bruno Jarry (coord.), 2010
- 30** – Pour une animation enfance-jeunesse de qualité. L'expérience du Calvados
Natacha Blanc (coord.), 2010
- 31** – Agir pour les enfants, agir pour les parents. L'expérience des Écoles des parents et des éducateurs
Bernard Bier, Cécile Ensellem, 2011
- 32** – Jeunes de quartiers populaires et politiques de jeunesse. L'expérience du Grand Ouest
Chafik Hbila, 2011
- 33** – L'accompagnement des jeunes ayant moins d'opportunités. L'exemple du programme Envie d'agir
Brice Lesaunier, Laurence Gavarini (dir), avec la collaboration de Caroline Le Roy, 2011
- 34** – L'expérience du service civil volontaire à Unis-Cité : quels enseignements pour le service civique ?
Valérie Becquet (dir), 2011
- 35** – Jeunes et médias : au-delà des clichés. Déconstruire les stéréotypes
Mikaël Garnier-Lavalley et Marie-Pierre Pernette (ANACEJ) (coord.), 2012
- 36** – L'information des jeunes sur Internet : observer, accompagner. Expérimentation d'outils avec des professionnels de jeunesse
Cécile Delesalle et Gérard Marquié (dir), 2012
- 37** – Faciliter la transition vers l'emploi des jeunes : stratégies locales d'accompagnement
Angélica Trindade-Chadeau (dir), 2012
- 38** – Les adolescents et la culture, un défi pour les institutions muséales
Chantal Dahan (dir), 2013
- 39** – La jeunesse dans la coopération euro-méditerranéenne : un levier pour la démocratie ?
Claire Versini (coord.), 2013
- 40** – Les jeunes face aux discriminations liées à l'orientation sexuelle et au genre : agir contre les LGBT-phobies
Cécile Chartrain (dir), 2013
- 41** – L'entrepreneuriat des jeunes : insertion professionnelle pour certains, levier d'apprentissage pour tous
Isabelle Bapteste et Angélica Trindade-Chadeau (dir), 2014
- 42** – Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté
Marie Dumollard, Jean-Pierre Halter, Gérard Marquié (dir), 2014
- 43** – Éducation pour la santé des jeunes : la prévention par les pairs
Yaëlle Amsellem-Mainguy, Éric Le Grand (dir), 2014
- 44** – Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes
Francine Labadie, Clotilde Talieu, 2015
- 45** – Emplois d'avenir : regards croisés d'acteurs. Enquête auprès des jeunes, des professionnels des missions locales et de leurs partenaires
Institut Bertrand Schwartz, 2015
- 46** – De l'international au local : les enjeux du volontariat de solidarité
Céline Leroux (coord.), France Volontaires, 2015

Ouvrages parus dans la collection

- 47** – Pratiques écologiques et éducation populaire
Lionel Larqué et Emmanuel Porte (coord.), 2016
- 48** – Médiation numérique : mutations des pratiques, transformation des métiers
Emmanuel Porte (coord.), 2017
- 49** – Regards sur la mobilité internationale des jeunes d'outre-mer
Céline Leroux, Florence Ihaddadene (coord.), 2017
- 50** – Partager l'emploi associatif, les groupements d'employeurs non marchands
Katia Torres, Angélica Trindade-Chadeau (coord.), 2018
- 51-52** – Recherche-action et écriture réflexive : la pratique innovante des espaces comme levier de transformation sociale
Hugues Bazin (coord.), 2018
- 53** – L'association : un espace d'innovation démocratique ? Expériences et pratiques de gouvernance, de participation et d'accompagnement
Maité Juan, Mathilde Renault-Tinacci (coord.), 2019
- 54** – Politiques intégrées de jeunesse : une action publique renouvelée ?
Florence Abadie (coord.), 2020
- 55** – Construire la recherche avec la société civile : les enjeux de la démarche d'intermédiation, 2020
- 56** – L'engagement dans les quartiers populaires. Formes et modalités des initiatives des jeunes
Sophia Arouche, Laurent Lardeux, Jonathan Stebig, Clemens Zobel (coord.), 2020
- 57** – L'accompagnement à la participation, 2021
- 58** – L'alimentation à la croisée des champs de l'action publique et de la vie associative
- 59** – Des liens et des lieux : l'« aller-vers » en pratiques
- 60** – Les associations au défi des données numériques

L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service à compétence nationale rattaché à la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, est un observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

Observatoire producteur de connaissances, l'INJEP est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission: contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation.
Son ambition: partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

L'INJEP, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques

Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'INJEP produit, collecte, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'INJEP conduit ainsi un vaste programme

d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

L'INJEP, laboratoire d'idées: expérimentations et pratiques innovantes

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'INJEP accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

L'INJEP, lieu unique à l'interface des différents acteurs

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'INJEP est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.

Téléphone: 0170 989 400

Site: injep.fr

Retrouver les autres publications et collections de l'INJEP sur injep.fr

INJEP Analyses & synthèses



IAS propose à travers un format court, un style accessible et des encadrés didactiques, de diffuser de manière large les principaux résultats de travaux (études, expérimentations, statistiques) réalisés par, pour ou avec l'INJEP. Alternant les sous-collections « statistique publique », « études et recherches » et « expérimentations », une douzaine de numéros est prévue chaque année.

INJEP Notes & rapports



Cette collection propose des notes, rapports et revues de littérature dans un format détaillé et complet. Elle est en particulier le support de publication des rapports d'études et de recherche portés par l'INJEP.

Revue Agora débats/jeunesses



Principale revue de recherche consacrée à la jeunesse en France, *Agora débats/jeunesses* approfondit la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec

les autres générations et l'analyse des politiques publiques qui leur sont consacrées. Animée par un comité de rédaction pluridisciplinaire et composé de chercheurs, d'universitaires et d'experts, la revue réalise chaque année trois numéros qui sont édités aux Presses de Sciences Po.

Fiches repères



En deux pages, ces fiches apportent des données de cadrage et font l'état des lieux sur un sujet à travers la synthèse de travaux et/ou données existants.

Elles s'adressent à un public large et valorisent la capacité de l'INJEP à rassembler, décrypter, synthétiser des travaux et données extérieures sur les champs de sa compétence.

Les chiffres clés



Les chiffres clés proposent une sélection d'indicateurs récents et de référence restitués sous forme d'infographies visant à faciliter la compréhension et l'appropriation par le grand public. Cette collection comprend les chiffres clés de la jeunesse, les chiffres clés de la vie associative et ceux du sport.

Les méthodes d'éducation populaire : outils d'animation ou leviers d'émancipation ?

L'éducation populaire en France est une notion polysémique dont les origines remontent à la Révolution française ; l'idéal de formation du citoyen qu'elle revendique a été depuis consolidé par une multitude d'initiatives associatives et publiques expérimentant des formes d'apprentissage en groupe, qui ont inscrit durablement dans les mouvements d'éducation populaire l'idée que le chemin pour accéder à une compétence citoyenne est aussi important que l'horizon politique dans laquelle celle-ci s'insère. Pour cette raison, les pédagogies, les méthodes et les outils mobilisés au nom de l'éducation populaire constituent un socle commun pour les professionnels et militants de ces associations. Ce socle confère aux « démarches d'éducation populaire » une identité collective caractérisée par le recours à des pédagogies actives où l'individu est jugé « acteur » de son émancipation.

Il semblait donc important de consacrer un numéro des Cahiers de l'action à l'actualité des méthodes, techniques et démarches se réclamant de l'éducation populaire dans le but de caractériser cette dernière par ses pratiques.

Pour autant, les travaux conduits sur l'éducation populaire ces dernières années ont également montré combien le retour de la référence à l'éducation populaire change de nature en s'écartant pour partie de la seule sphère éducative afin d'accompagner les réflexions sur l'émancipation d'autres types de pratiques professionnelles (travail social, médiation numérique, animation scientifique). Des réseaux anciens revalorisent d'anciennes postures militantes ou méthodes actives (entraînement mental, autobiographie raisonnée, etc.), cependant que des collectifs plus récents tentent de développer de nouveaux formats inspirés des anciens (conférence gesticulée, arpentage, débat mouvant, etc.). Ce numéro témoigne ainsi de l'importance culturelle des méthodes et pratiques originales de l'éducation populaire pour les professionnels et acteurs de ce secteur.

