

SOMMAIRE

DÉCRYPTAGE..... p.3

Comment définir ce qu'est, ou veut être, l'Éducation Populaire ?	p.3
Diffuser, promouvoir les savoirs et les cultures et développer le sens critique.....	p.4
Une notion qui se développe tout au long du XIX ^e et se structure au début du XX ^e	p.4
1945-65 : 20 années d'épanouissement	p.5
Débats et enjeux autour de l'Éducation Populaire et de la « culture »	p.6
Déshérence ou résurgences ?.....	p.7

TENDANCES..... p.8

1- L'Éducation Populaire débordée par la société des individus	p.8
2- L'Éducation Populaire remasterisée par le numérique : des tutoriels aux mooc.....	p.8
3- Le nouveau développement de l'apprentissage par la pratique.....	p.9
4- La croissance exponentielle de l'accessibilité des connaissances peut-elle se passer d'une médiation ?.....	p.10
5- Où et comment se construire dans un monde contemporain individualiste ?	p.11
6- L'efficacité de l'enseignement institutionnel baisse parce qu'il est engorgé par trop d'attentes	p.12
7- Les arts comme pratique d'épanouissement et d'activation de la créativité.....	p.13
8- L'art et la pratique artistique sont porteurs de dispositions sociales pourtant peu exploitées	p.14
9- Les cultures minoritaires ont de plus en plus de mal à être entendues	p.15
10- Valoriser des cultures populaires ou issues de groupes sociaux sans les altérer et encore moins les formater	p.16

INTERVIEWS..... p.18

Guy Saez , directeur de recherche émérite au CNRS - Université de Grenoble Alpes, CNRS, Sciences Po Grenoble, Pacte	p.18
Laurent Chicoineau , directeur du « Quai des Savoirs », un nouvel espace culturel sur les sciences et l'innovation à Toulouse	p.26

Alors que l'expression *Éducation Populaire* semble passée de mode, alors que ses structures sont en crises, opérer un retour sur ses principes fondateurs, qui sont notamment de favoriser l'accès au savoir et d'aider les individus à s'auto-déterminer, s'avère un exercice dont les résultats vont à l'encontre de bien des idées reçues. En effet, si le contexte a changé, si l'irruption du numérique a modifié la donne et permis notamment à une multitude d'acteurs de diffuser les connaissances autrement, il n'a pas, bien au contraire, rendu obsolète les principes directeurs de l'Éducation Populaire : seule sa dénomination semble s'être démonétisée. Cependant, notre propos ici ne sera pas d'énumérer les initiatives, mais plutôt de reformuler les enjeux d'une Éducation Populaire dans le monde d'aujourd'hui. Avant d'exposer les perspectives contemporaines, nous ferons un rappel historique à propos d'une notion née il y a plus de deux siècles et qui a connu de nombreuses reformulations.

Si l'appellation Éducation Populaire appartient au langage courant, elle semble avoir perdu de son éclat et de son acuité. Prononcer cette expression, c'est souvent s'attirer un regard interrogateur, voire empli de commisération comme si l'on faisait référence à une cause perdue... De fait, une relative incapacité à suivre et à s'adapter à un environnement qui a changé, explique en partie le déclin de l'Éducation Populaire. Mais pour autant, l'Éducation Populaire doit-elle être rangée au magasin des accessoires ? Car les préoccupations qui la constituent et notamment celles de l'accès aux savoirs et leur appropriation critique, sont loin d'être résolues ! Plus que ses ambitions, ce sont sans doute les modalités de son développement et de son fonctionnement qui doivent être largement repensées.

COMMENT DÉFINIR CE QU'EST, OU VEUT ÊTRE, L'ÉDUCATION POPULAIRE ?

Définir l'Éducation Populaire est une étape indispensable ici, cependant, elle n'est pas dénuée de difficultés... En effet, entre le projet, parfois très idéaliste et l'action, entre l'affirmation d'un horizon et les résultats, il est parfois complexe de saisir sa nature réelle. Devenue une expression courante, et parfois un slogan, il est nécessaire d'écarter cette « gangue » de représentations pour se faire de l'Éducation Populaire une idée plus explicite. Mais plutôt que d'essayer d'en donner une définition *stricto sensu*, nous préférons tenter d'en saisir « l'esprit » au travers des différentes lectures que nous avons pu faire, car toute tentative pour caractériser de manière « définitive » l'Éducation Populaire, s'avèrerait pour tel ou tel observateur incomplète, et se trouverait bien vite contestée par une autre approche.

Si le secteur et les acteurs de l'Éducation Populaire ont vieilli, s'ils ont parfois été marginalisés ou dépassés, s'il y a bel et bien une crise de l'Éducation Populaire, qui touche ses principaux opérateurs souvent organisés en fédérations autrefois puissantes et maintenant fragilisées, il nous faut donc avant tout rappeler quels sont les principes de l'Éducation Populaire et revenir sur son acmé qui débute après la fin de la deuxième guerre mondiale. Ceci nous permettra d'exposer plus clairement les problématiques de l'accès au savoir aujourd'hui pour pointer quelles initiatives et quels acteurs se substituent à elle, sans nécessairement revendiquer le « label » Éducation Populaire.

Si on ne peut donc prétendre à présenter une définition de l'Éducation Populaire, on peut cependant exposer quelques notions clés qui incarnent cette expression. Ce que l'on peut retenir tout d'abord, c'est que l'Éducation Populaire s'envisage comme un système alternatif ou complémentaire aux structures d'enseignement institutionnalisées telles que l'école ou l'université. Ses promoteurs ont pointé les limites de ces espaces de formation qui ont été dans l'incapacité de toucher « tout le monde » et en particulier les catégories populaires. L'Éducation Populaire repose aussi sur l'hypothèse –et milite pour cette idée– que l'on peut apprendre à tous les âges de la vie. Par ailleurs, l'Éducation Populaire ne cherche pas à « rattraper » ce qui aurait pu être appris dans les structures institutionnalisées et elle

n'envisage pas son périmètre d'action uniquement sous l'angle de la diffusion de connaissances. Non, l'Éducation Populaire prétend aussi au développement personnel de l'individu et à son épanouissement. Plus largement,

l'Éducation Populaire cherche l'amélioration du fonctionnement des rapports sociaux entre les individus qui appartiennent à un groupe ou à une communauté.

DIFFUSER, PROMOUVOIR LES SAVOIRS ET LES CULTURES ET DÉVELOPPER LE SENS CRITIQUE...

L'Éducation Populaire a aussi pour ambition, et c'est là en particulier que la tentative de définition doit être prise avec précaution, de valoriser les cultures populaires, c'est-à-dire celles qui sont spécifiques à des groupes sociaux comme la culture ouvrière ou aujourd'hui les cultures développées dans les banlieues. En cela l'Éducation Populaire « s'oppose » à une vision très « centralisée » du savoir telle qu'elle a été promue par les structures institutionnelles d'enseignement. S'il ne s'agit évidemment pas de remettre en cause les « savoirs socles » comme la lecture, le calcul, l'Éducation Populaire veut néanmoins proposer une autre vision du savoir et surtout du monde. Elle ne considère pas, par exemple, que l'art ou la beauté ne répondent qu'au seul canon dominant et véhiculé par les structures institutionnelles. Au contraire, ses promoteurs estiment que les pratiques, les productions des individus, leurs modes d'expression sont tous valables, utiles, dignes d'intérêt... et ce, quel que soit le milieu dont ils émanent.

Aussi, l'Éducation Populaire est-elle axée sur une diffusion et une promotion de tous les savoirs, qu'ils soient scientifiques, techniques, artistiques, philosophiques... Cette affirmation de l'intérêt des savoirs techniques entre en collision avec une vision dominante, qui valorise davantage, par exemple, les sciences que les techniques. Ceci se retrouve très concrètement dans la place longtemps dévolue à l'apprentissage par la pratique, versus l'apprentissage par le discours et l'analyse. Corrélativement à ces postures, l'Éducation Populaire accorde une attention particulière aux

sports, aux activités de détente, comme aux « loisirs créatifs ». Et, lorsque l'Éducation Populaire aborde la question des sports, il s'agit moins pour ses promoteurs d'encourager l'idée de compétition que de valoriser « l'usage » qui peut être fait du sport. L'idée étant d'une part, d'épanouir l'individu et d'autre part, de lui permettre d'apprendre à maîtriser des règles collectives pour améliorer le vivre ensemble. Là encore, ces postures entrent en collision avec l'approche dominante du sport, généralement axée sur la recherche de la performance et de l'excellence.

In fine, on peut dire qu'à la fois, l'Éducation Populaire propose aux personnes qui n'ont pas eu accès au savoir un moyen pour y remédier et qu'elle veut permettre aux individus de développer un mode de pensée autonome. Plus largement, il s'agit d'envisager la société autrement, de manière peut être moins normative et hiérarchisée, pour que chaque catégorie sociale puisse s'épanouir et faire valoir ce qu'elle est. En arrière-plan à ce projet, il s'agit de permettre aux individus de penser par eux-mêmes et en toute conscience. Si l'Éducation Populaire ne milite pas nécessairement pour une remise en cause l'ordre social, il y a néanmoins une forte dimension politique dans ses principes : les associations d'Éducation Populaires sont la plupart du temps affiliées à des partis, des syndicats, des groupes religieux, et sont parfois considérées comme des instruments de propagande à part entière par lesdits partis ou syndicats. C'est sans doute ce point qui explique à la fois le succès et le déclin de l'Éducation Populaire au XX^e.

UNE NOTION QUI SE DÉVELOPPE TOUT AU LONG DU XIX^e ET SE STRUCTURE AU DÉBUT DU XX^e

Nicolas de Condorcet est l'inspirateur de l'expression « Éducation Populaire ». Mathématicien et homme politique, il propose sous la Révolution une réforme du modèle éducatif. Ce concept est aussi directement issu de la Philosophie des Lumières et dès son origine, l'Éducation Populaire a une visée édu-

cative et émancipatrice. Dans le contexte du XVIII^e siècle, il s'agit alors de lutter contre l'emprise de l'église catholique qui dispense l'essentiel de l'enseignement. La Révolution met en avant l'idée d'une « éducation du peuple, par le peuple et pour le peuple ». Au cours du XIX^e, ces principes donnent naissance à trois

principaux courants : le courant laïc républicain, qui veut lutter contre l'obscurantisme, le courant chrétien social qui s'attaque à la misère et le courant ouvrier révolutionnaire qui veut affronter le capitalisme. Le mouvement laïc républicain donne lieu à la fondation de structures laïques pour l'éducation des adultes dans le but de développer le progrès social. C'est ce courant qui aboutit à la création d'une école laïque et républicaine pour tous, définie par Jules Ferry au tournant des années 1880. Le courant chrétien social veut lutter contre la misère et la pauvreté et pour cela s'appuie notamment sur l'éducation (ce qui le met aussi en porte-à-faux vis-à-vis de la doctrine de l'église). Il donnera naissance notamment aux JOC et aux JAC (Jeunesse ouvrière chrétienne et jeunesse agricole chrétienne) en 1925. Enfin, le courant ouvrier révolutionnaire, réticent à l'égard de l'école de Jules Ferry, développe notamment via les bourses du travail, des services annexes comme des bibliothèques, des cours du soir, cherchant à faire de l'éducation un préalable à la révolution.

1945-65 : 20 ANNÉES D'ÉPANOUISSEMENT

Pendant la guerre sont aussi créées dans la clandestinité des associations d'Éducation Populaire, comme les Francas (Mouvement des Francs et Franches Camarades) ou Peuple et Culture, qui vont rencontrer à la Libération et ensuite, une forte reconnaissance publique et une intense croissance. Dans les années qui suivent 1945, on assiste à un processus continu d'institutionnalisation. Les nombreuses associations qui travaillent et militent pour l'Éducation Populaire, et qui ont toutes des principes d'actions et d'interventions ayant une coloration politique ou religieuse différente, vont peu-à-peu s'éloigner de leurs origines militantes pour incarner les prémices d'une nouvelle fonction publique. Ainsi, par le subventionnement, l'agrément, voire la reconnaissance d'utilité publique –qui sont une manière de valider la pertinence des actions proposées– des associations émanant de l'Éducation Populaire contribuent très directement à l'action publique. D'une manière générale, entre la mise en place des comités d'entreprises en 1946 jusqu'aux lois sur la formation professionnelle de 1971, en passant par la création d'infrastructures dont le plus bel exemple demeurent les MJC, on constate un large mouvement de reconnaissance de l'utilité sociale de l'Éducation Populaire.

Métropole de Lyon
Direction de la prospective et du dialogue public
20, rue du Lac - CS 33569 - 69505 Lyon cedex 03

L'Éducation Populaire a donc fait preuve tout au long du XIX^e siècle d'un développement riche et varié et de plusieurs modalités de structuration. À l'orée du XX^e, en partie grâce à la loi sur les associations, ce mouvement trouve un nouveau ressort et dans les années 1920 et 1930, l'Éducation Populaire connaît un fort mouvement de structuration. Quant au régime de Vichy (1940-44), il s'appuie lui aussi sur le savoir-faire des acteurs de l'Éducation Populaire pour servir ses objectifs politiques d'encadrement de la jeunesse. Il crée alors plusieurs dispositifs parallèles à l'Éducation Nationale tels que les chantiers de jeunesse, les écoles de cadres et les maisons des jeunes. Il met aussi en place un agrément Jeunesse et Éducation Populaire, qui permet aux associations qui l'obtiennent de bénéficier de subventions, se plaçant du même coup sous la tutelle et le contrôle de l'État Vichyste. Ce mode d'institutionnalisation des actions relevant de l'Éducation Populaire sera repris et amplifié après la Libération.

Pour de nombreux observateurs, ce mouvement d'institutionnalisation provoque une forte dépolitisation des actions menées. Le processus de professionnalisation des militants en particulier –il devient nécessaire d'obtenir un diplôme pour pouvoir être animateur de MJC par exemple– suscite l'émergence d'autres valeurs et d'autres référents d'action qui transforment la nature même de l'Éducation Populaire. C'est sans doute ce processus de reconnaissance par les autorités publiques qui paradoxalement explique le déclin des ambitions originelles de l'Éducation Populaire en tant qu'instrument de libération individuelle et collective. Pour le dire autrement, on peut aussi considérer que l'intervention publique a phagocyté de potentiels opposants politiques par l'octroi de subventions en contrepartie d'un contrôle de leur activité.

Parallèlement à ce processus de « normalisation » et de reconnaissance de l'Éducation Populaire, ce mouvement et ses principes sont aussi marginalisés dans le processus de renforcement de l'action publique que connaît la France depuis 1945. Ainsi, l'Éducation Populaire ne sera jamais titulaire d'un ministère en propre, mais demeurera sous la coupe d'autres secteurs. Après de longues luttes internes qui occupent les années 1945 et 1959 sur la place

à donner à l'Éducation Populaire, le Général de Gaulle choisit de créer un Ministère de la Culture, plutôt qu'un ministère de l'Éducation Populaire. Attribué à André Malraux, ce nouveau secteur d'intervention publique est dévolu à la promotion des « œuvres capitales de l'humanité », plutôt qu'aux différentes pratiques et cultures émanant des différentes catégories socioprofessionnelles. Le Ministère de la Culture agit pour la reconnaissance des pro-

DÉBATS ET ENJEUX AUTOUR DE L'ÉDUCATION POPULAIRE ET DE LA « CULTURE »

Ainsi, le Ministère de la Culture n'avait pas, et n'a probablement toujours pas, pour ambition réelle d'émanciper le peuple, mais de soutenir la création artistique et de diffuser cette création au plus grand nombre, bien que dans les faits, ce soit le plus souvent à une catégorie assez restreinte d'individus, généralement issus des catégories diplômées et ayant un bon niveau de vie, qu'il parvient à s'adresser. Les associations d'Éducation Populaire demeurent elles affiliées à d'autres services ou ministères dédiés à la jeunesse et au sport notamment et non à la culture. La pratique du théâtre amateur par exemple, relève du Ministère de la Jeunesse, alors que le théâtre de « création » est subventionné par le Ministère de la Culture. Ainsi, l'Éducation Populaire est certes aidé financièrement et accompagnée par la puissance publique, mais elle ne bénéficie pas de la même reconnaissance symbolique que celle qu'obtiennent les arts et les artistes. Cette fracture perdure et l'Éducation Populaire et ses différents avatars comme l'animation culturelle demeurent marginalisés et en grande partie déconsidérés quand bien même leur action au quotidien apparaît comme légitime, utile, efficace...

Depuis les années 60, l'Éducation Populaire a sans doute connu plusieurs retours de flamme, mais elle n'obtiendra ni reconnaissance, ni soutien financier majeur. Ainsi, le mouvement de 1968 cherche-t-il un temps à réaffirmer les principes et les valeurs de l'Éducation Populaire. Les directeurs de MJC signent une déclaration où ils dénoncent la vacuité à leurs yeux de tout effort culturel visant à promouvoir les arts sans une dimension politique ex-

fessionnels de la culture et notamment des artistes et directeurs des institutions culturelles naissantes telles que les Maisons de la culture. Le travail de terrain conduit par les militants de l'Éducation Populaire, davantage sensibles à l'épanouissement individuel qu'à la promotion de l'excellence artistique, demeure sous la coupe des différents ministères du sport et/ou de la jeunesse.

plicité pour donner aux individus des moyens pour s'émanciper et faire des choix personnels. Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir, est certes créé au sein du Ministère de la Culture une Mission du développement culturel, chargée de prendre en considération les « publics éloignés de la culture » et d'adopter une approche plus large, ayant notamment pour ambition de faire une place aux amateurs comme aux cultures régionales et minoritaires. Mais là encore, ces objectifs seront rapidement marginalisés.

En 1998, Marie-Georges Buffet, alors Ministre de la jeunesse et des sports du gouvernement de Lionel Jospin, organise des rencontres pour l'avenir de l'Éducation Populaire, qui demeurent malgré des échanges intenses, sans grands effets sur les politiques publiques de l'État. Cependant, elle aura contribué à relancer le questionnement sur l'Éducation Populaire et peut-être amorcé un mouvement de prise de conscience portant à la fois sur la pertinence des ambitions de l'Éducation Populaire et sur la persistance des besoins en matière d'épanouissement individuel et de prise de conscience critique, alors que la société contemporaine voit l'émergence de problématiques nouvelles qui toutes tendent à replacer l'individu dans une possible posture de sujétion : innovations technologiques bouleversant le rapport au savoir, capacité des individus à se faire entendre autrement, refondation des relations démocratiques, mais aussi obtention par de nouvelles grandes entreprises de l'informatique d'une puissance inégalée jusque-là, capacité à connaître et à profiler les individus, etc.

DÉSHÉRENCE OU RÉSURGENCES ?

Aujourd'hui, l'Éducation Populaire ou plutôt les principes et la philosophie qui la conduisent, connaissent de nombreuses résurgences. Aussi, on aurait sans doute tort d'imaginer que si l'expression est devenue désuète, le projet général de ce qui est bien plus qu'un courant de pensée, qu'un label ou qu'un agrément, n'a pas encore toute sa pertinence. Bien qu'elles ne se revendiquent pas explicitement de l'Éducation Populaire, il existe de très nombreuses initiatives qui se mènent en faveur d'une « conscientisation » des individus, qui cherchent à soutenir leur émancipation, qui travaillent sur la capacité à agir tout comme sur la diffusion des savoirs et des connaissances (voir à ce propos notamment, l'entretien réalisé avec Guy Saez). Sans doute, tout cela est-il moins structuré que par le passé, les grandes fédérations, les puissantes associations sont certes affaiblies, mais d'autres opérateurs sont entrés en lice.

Mettre à jour les nouvelles formes de l'Éducation Populaire incite aussi à se poser des questions sur la nécessité de repenser l'Éducation Populaire pour refonder cette notion et la sortir de la déconsidération larvée à laquelle elle semble être réduite parfois. Est-il ainsi possible de relégitimer les principes de l'Éducation Populaire ? Est-il possible de mettre à jour

des filiations entre des acteurs qui diffusent du savoir, multiplient les expériences pour rendre accessibles les connaissances sans pour autant se revendiquer de l'Éducation Populaire ? Aujourd'hui et contrairement à ce que peut-être l'on pourrait croire, les exemples sont nombreux.

Ainsi, dans le champ de la diffusion des connaissances, Internet est sans doute un opérateur déterminant. Une initiative qui s'appuie sur la coopération et la contribution des individus comme Wikipedia relève bien sûr de l'Éducation Populaire. Que l'on porte son regard des « tuto » (tutoriel) aux MOOC (massive open online open course ou FLOT pour formation en ligne ouverte à tous), on trouvera alors toute une gamme de propositions faites pour aider les uns et les autres à acquérir des connaissances, et pas uniquement des connaissances basiques, mais aussi des capacités de réflexion et d'action. De même fab lab, hackathon, et autres makers sont autant de témoignages de la vitalité des démarches de diffusion de connaissances par la pratique, pour lesquelles on peut établir une filiation avec l'Éducation Populaire. Ce sont toutes ces tendances et les questionnements qu'elles suscitent que nous proposons de développer dans la suite de ce dossier.

- Benigno CACÉRÈS, *Histoire de l'éducation populaire*, le Seuil, 1964
- Paulo FREIRE, *L'éducation, pratique de la liberté*, Cerf, 1974
- Jacques ION, Bernard MIEGE, Alain-Noël ROUX, *L'appareil d'action culturelle*, Éditions universitaires, 1974
- Les cahiers de l'animation 49-50 : *Éducation populaire : jeunesse dans la France de Vichy. 1940-1944*, éd. Patrick Gallaud, 1985
- Lucien MERCIER, *Les universités populaires, 1899-1914, éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, éditions de l'Atelier, 1987.
- Claude GRIGNON, Jean-Claude PASSERON, *Le savant et le populaire*, Gallimard-Le Seuil, 1989
- Luc CARTON, *Éducation populaire ou animation socioculturelle ?*, Groupe de recherche sur l'éducation populaire et le métier de directeur de MJC. Lettres de la FFMJC n°8 (mars 1996), n°9 (septembre 1996), n°10 (novembre 1996)
- Franck LEPAGE (coordonné par), *L'éducation populaire ou la culture en actions. Les stages de réalisation, 50 ans d'aventure artistique*. Document INJEP, hors série n°5, 1997
- Guy SAEZ, *Éducation populaire : la synthèse du politique, du culturel et du social dans les mutations du local*, intervention à l'université d'été internationale de l'éducation populaire de la FFMJC, Carcans-Maubuisson, juillet 1998
- Revue POLITIS : *Éducation populaire, le retour de l'utopie*. Hors série n°29, février-mars 2000
- Jean BOURRIEAU, *L'éducation populaire réinterrogée*, l'Harmattan, 2003
- Marion PEYRE (sous la dir.), *Le livre noir de l'animation socioculturelle*, l'Harmattan, 2005
- Jean-Pierre NOSSENT, *Revenir aux sources de l'éducation populaire*, Revue Politique N°51, octobre 2007
- Jean-Marie MIGNON, *Une histoire de l'Éducation populaire*, La Découverte, 2007
- Franck LEPAGE, *De l'éducation populaire à la domestication par la « culture »*. *Histoire d'une utopie émancipatrice*. Le Monde Diplomatique, p 4-5, mai 2009
- Christian MAUREL, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, l'Harmattan, 2010

1. L'ÉDUCATION POPULAIRE DÉBORDÉE PAR LA SOCIÉTÉ DES INDIVIDUS

Alors que les acteurs de l'Éducation Populaire ont cherché à développer une « conscience politique » pour que les individus citoyens puissent faire valoir leurs idées, alors qu'elle a été un espace fertile qui a permis à des citoyens de militer dans des organisations syndicales ou politiques, ces dimensions de formation, d'aide à la militance se sont, nous l'avons vu, affaiblies. Cependant l'arrivée du numérique, et en particulier d'Internet, offre de nouvelles perspectives. Sans se bercer d'illusions sur le caractère spontané d'Internet qui générerait par la seule vertu de la technologie, une mobilisation des citoyens, force est néanmoins de constater qu'il a permis de très nombreux modes d'expressions.

Une de ses vertus, et qui rejoint là une des ambitions de l'Éducation Populaire, est de parvenir à fédérer des individus qui ne se connaissent pas, sur un territoire éclaté, à l'échelle d'un pays, voire d'un continent ou de la planète. On pense ici aux sites –comme *Change.org*, *Avaaz.org* ou la jeune plateforme française *Citizaction*– qui collectent des signatures ou des avis autour d'une question, d'une problématique, d'une revendication. Bien sûr, signer une pétition n'équivaut pas à l'acquisition d'une formation politique, néanmoins, le fait d'être sollicité pour le faire est une forme d'initiation. De plus, la possibilité offerte à tout un chacun de faire valoir une cause, quelle qu'elle soit, offre clairement de nouvelles possibilités d'expression.

Par ailleurs, de nombreuses organisations font appel à Internet pour se faire connaître, pour recruter de nouveaux membres ou pour obtenir des soutiens. Par exemple, le renouveau de la citoyenneté, les paroles éducatives sur la laïcité sont le fait d'associations qui ne se réclament pas de l'Éducation Populaire, mais qui en suivent les préceptes. Ce qui les distingue de l'Éducation Populaire, ce sont les méthodes et les outils sur lesquels elles s'appuient. Certaines d'entre elles travaillent sur le terrain, pour tisser des liens et porter une parole. Le plus souvent, elles s'appuient aussi sur les possibilités que leur offre le numérique. In fine, certains partis politiques, on pense en particulier à la France Insoumise, qui sont dans une filiation assez directe avec des thématiques de l'Éducation Populaire, s'appuient sur Internet pour mobiliser, pour former et pour informer (chaîne sur la plateforme Youtube, création d'un canal spécifique – <https://www.lemediatv.fr> –, etc.)

Ainsi, les citoyens peuvent aujourd'hui se mobiliser relativement facilement, et, entre l'émergence d'une question et sa prise en compte éventuelle par l'agenda politique, les choses peuvent aller très vite. Pour autant, on ne dira pas ici qu'Internet règle spontanément ces questions de mobilisation des individus. À ce jour, sans doute ce sont les individus les mieux socialisés qui se servent de ces possibilités nouvelles. Or, ce qui motivait autrefois l'Éducation Populaire, c'était justement de toucher des individus éloignés des lieux de formation et des cercles de prise de décision. En ce sens, l'Éducation Populaire et ses principes se trouvent-ils à la fois renouvelés, mais sans doute aussi débordés par les nouvelles technologies de la communication.

Questions

- N'y-a-t-il pas dans les nouvelles démarches qui permettent aux citoyens de s'impliquer, de défendre une cause, une forme de renouveau de l'Éducation Populaire ?
- Est-il alors exagéré d'avancer l'idée que l'empowerment, cette notion qui désigne la capacité des individus à se faire entendre et à prendre part aux décisions qui les concernent, pourrait être l'appellation contemporaine de l'Éducation Populaire ?
- Plus largement, et même si le phénomène est à appréhender avec prudence, n'y-a-t-il pas avec le web, une possibilité pour repenser et/ou pour réactiver le fonctionnement des sociétés démocratiques ?
- Si probablement seuls les citoyens les mieux intégrés sont en capacité d'utiliser efficacement ces outils, n'est-il pas temps de se préoccuper d'y sensibiliser les citoyens qui en sont les plus éloignés ?

2. L'ÉDUCATION POPULAIRE REMASTÉRISÉE PAR LE NUMÉRIQUE : DES TUTORIELS AUX MOOC

En faisant l'hypothèse que l'Éducation Populaire connaît de multiples résurgences et qu'avec

celles-ci, elle trouve de nouvelles perspectives, on court cependant le risque de commettre un abus de langage, voir un anachronisme pur et simple. Or, si nous avons souvent tout au long de ce dossier évoqué la crise de l'Éducation Populaire, nous avons aussi pointé le fait qu'il s'agissait d'une crise de ses instances d'organisation, beaucoup plus que des besoins. Autrement dit, ses deux piliers fondateurs que sont un souci d'éduquer et de permettre d'accéder au savoir et une volonté de donner aux individus une capacité politique sont toujours d'actualité. Certes, ces objectifs sont aussi des idéaux. Ils sont complexes à atteindre et sont sans doute à considérer comme un horizon. Cependant, il se pourrait que leur « faisabilité » soit redynamisés par l'arrivée du numérique. Pour ne prendre que la question du partage du savoir, on aura remarqué qu'Internet met à la portée de chacun des connaissances de manière quasi illimitée. Encore faut-il apprendre à pouvoir les utiliser, mais pour l'instant, constatons ici qu'elles sont plus accessibles qu'elles ne l'ont jamais été.

Internet offre de nouveaux outils qui permettent d'accéder au savoir. Certains sont de facture « classique », comme Wikipédia, qui classe le savoir sur un mode encyclopédique, et qui présente l'avantage d'être actualisée en permanence. Et la caractéristique que nous nous devons de souligner, c'est que cette encyclopédie est coproduite par les internautes, qui chacun en fonction de leurs connaissances, contribuent à enrichir le corpus, à le valider, à le préciser... Ce système collaboratif de production du savoir, son contrôle par les internautes (ainsi que par des instances de régulation propres au site Wikipédia) peut être vu comme une mise en pratique de méthodes initiées par l'Éducation Populaire, quand elle cherchait à ce que chacun puisse s'exprimer, partager des connaissances et des pratiques culturelles, etc. Internet a ici démultiplié et pour ainsi dire concrétisé à une vaste échelle, un processus qui était en germe dans l'Éducation Populaire.

Dans un même ordre d'idée, on va trouver sur le net de nouveaux outils explicitement destinés à former les individus. Ainsi, des tutoriels aux Mooc, ce sont des connaissances extrêmement diversifiées qui sont mises à la portée de chacun. Un tutoriel a généralement pour ambition d'expliquer de manière claire une question technique, un Mooc se présente davantage comme un cours en ligne, sur une question plus large. Certes, la qualité de ces outils varie, certes, certains sont plus ou moins fiables que d'autres, certains sont plus amateurs, mais d'autres aussi sont réalisés en respectant des attendus scientifiques comme pédagogiques. Les Mooc produits par les universités sont souvent à cet égard remarquablement construits, engageant des moyens importants pour leur réalisation (voir l'entretien avec Laurent Chicoineau). Dans tous les cas, on retrouve un principe de partage du savoir tel qu'il a été conceptualisé au sein de l'Éducation Populaire.

Questions

- Par qui les connaissances rendues si accessibles, sont-elles réellement appropriées ?
- Comment ces apprentissages peuvent-ils être reconnus dans un système qui ne valide que les diplômes de type universitaire ?
- Plus largement, comment les acteurs de l'Éducation Populaire peuvent-ils s'appuyer à leur tour à ces outils ?
- Ont-ils envie d'apprendre à les utiliser pour toucher la population qui n'utilise pas Internet ?

3. LE NOUVEAU DEVELOPPEMENT DE L'APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE

L'Éducation Populaire a aussi été très attentive à l'apprentissage par la pratique, par le faire. Or ces méthodes semblent avoir été mises à l'écart par le système officiel d'enseignement. Même si les résultats des filières d'apprentissage se révèlent performantes en termes d'insertion professionnelle, elles apparaissent aussi souvent comme un pis-aller, lorsqu'un « jeune » ne peut pas faire d'études dans une filière plus académique.

Cependant, ne doit-on pas voir dans les nombreux dispositifs qui cherchent à partager le savoir par la pratique et à permettre aux individus de se l'approprier la preuve de la pertinence d'un apprentissage par le faire ? Ainsi, les fab lab (des lieux ouverts au public qui mettent à sa disposition des machines et des outils permettant la réalisation d'objets de toutes sortes) per-

mettent-ils de partager des connaissances et des savoir-faire dans un lieu physique et le plus souvent pérenne. L'objectif des fab lab est de démocratiser les processus de conception, de prototypage et de fabrication des objets. De plus, avec le numérique, ces méthodes sont en constante expansion.

Dans un même ordre d'idées, mais sur un mode plus éphémère, on trouve les hackathons qui sont autant de dispositifs destinés à mettre en commun des idées et des pratiques pour trouver des solutions à un problème donné. Et plus généralement, le mouvement des « makers » –un terme autrement plus chic que celui de bricoleur et qui pourtant désigne une même pratique– connaît un engouement remarquable. Venu des États-Unis, cette pratique ancienne est largement tournée vers la mise en pratique de la technologie. Les makers pratiquent ainsi en amateur l'électronique, la robotique, l'impression 3D, ainsi que des activités plus traditionnelles comme la menuiserie, la métallurgie, etc. Cette véritable culture par la pratique met l'accent sur une utilisation innovante de la technologie et encourage à l'invention. Elle est amplifiée par le net qui permet de partager bonnes pratiques et astuces.

Questions

- L'Éducation Populaire pourrait-elle se relancer et se repenser en se rapprochant de ces nouvelles pratiques d'apprentissage par le faire ?
- Réciproquement, n'y-a-t-il pas une possibilité pour les makers et autres usagers de fab lab de revendiquer une nouvelle approche par la pratique ?

4. LA CROISSANCE EXPONENTIELLE DE L'ACCESSIBILITE DES CONNAISSANCES PEUT ELLE SE PASSER D'UNE MEDIATION ?

Les connaissances explosent dans tous les domaines et sont rendues de plus en plus accessibles à tel point qu'aujourd'hui, les individus sont submergés de données de toute nature, dans une infinité de domaines. Ils sont sans cesse sollicités pour élargir leurs connaissances et celles qu'ils ont acquises dans leurs formations initiales, même lorsqu'elles sont poussées, sont vite remises en question. De plus, les nouvelles technologies, accentuent cette impression. Elles permettent d'accéder à des données, des informations, des savoirs à une échelle et avec une facilité jamais atteinte jusqu'à aujourd'hui. Elles donnent le sentiment que le savoir est devenu plus accessible à tous et sans barrières.

Corollaire sans doute de l'extrême facilité d'utilisation d'Internet, les données qui sont mises en ligne ne sont pas toutes fiables, d'autant plus qu'il y a de moins en moins de « gate keeper », chargés de sélectionner et de valider les données, comme le faisaient jusqu'à il y a peu par exemple les professionnels de l'information. Aujourd'hui, il est devenu très simple de diffuser des informations erronées qui apparaissent pourtant comme crédibles. Sans être exagérément pessimiste, on constate que se fait jour une véritable « crise de la vérité » ou de remise en cause du savoir « officiel » qui est accentuée par Internet. Les fake news acquièrent droit de cité, à tel point que l'on parle de « post vérité », une formule aussi brutale que révélatrice. Plus largement, on assiste à une puissante montée du complotisme, comme à une diminution de la crédibilité journalistique et dans une certaine mesure, du savoir scientifique.

Mais alors que tout incite – tout contraint ?– les individus à acquérir de nouvelles connaissances, à s'emparer de nouvelles technologies, à faire évoluer leurs modes de fonctionnements sociaux, à redéfinir les liens qui les unissent, n'y a-t-il pas dans un tel contexte une nécessité absolue d'aider les individus à « faire le tri » ? Ne devient-il pas impérieux d'être capable de repérer les sources fiables d'information par exemple ? Car l'immense marché à ciel ouvert et souvent gratuit de connaissances demande impérativement des compétences pour parvenir à s'y repérer et distinguer ce qui peut nous être profitable de ce que l'on peut laisser de côté. Internet est un libre service qui demande une agilité, une acuité qui n'est pas innée... Aujourd'hui, ce sont probablement les catégories de la population qui disposent d'une bonne formation initiale qui vont avoir les meilleures aptitudes pour s'y diriger, alors qu'une autre partie risque d'être laissée pour compte, par manque d'habitude à agir dans un monde en mutation quasi permanente.

Questions

- Dans un contexte de surabondance de données, comment faire pour avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine ?
- Aujourd'hui, qui se charge de donner aux individus des capacités critiques ?
- Peut-on vraiment se contenter d'avoir pour ambition de « générer du temps de cerveau disponible » ?
- Peut-on véritablement croire qu'il soit possible de se saisir de connaissances mêmes faciles d'accès sans médiation ou sans intermédiaire ?
- Est-ce que l'école pourrait être en capacité d'articuler l'acquisition de « savoirs socles » avec un environnement et un contexte qui ont changé et qui changent encore ?
- Quelles sont les instances qui se chargent de former, tout au long de la vie, les individus, et en particulier les catégories les plus défavorisées ou les nouveaux arrivants sur le territoire ?
- N'est-il pas urgent de réactiver les acteurs de l'Éducation Populaire, ou de soutenir ceux qui conduisent des actions proches, sans forcément se revendiquer de cette mouvance ?

5. OÙ ET COMMENT SE CONSTRUIRE DANS UN MONDE CONTEMPORAIN INDIVIDUALISTE ?

Le monde actuel demande avec toujours plus d'insistance aux individus de se construire pour qu'ils soient capables de s'envisager par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Cette exacerbation du développement individuel conduit aussi à leur demander d'être polyvalents, de savoir s'adapter, sans parler de savoir être créatifs, innovants, souples, agiles dans le cadre de leurs activités professionnelles... Ainsi, les individus devraient être en capacité de rebondir, de se repenser, comme si tout un chacun devait pouvoir se « rebooter » en fonction d'un contexte qui ne cesse de changer. Ce phénomène va croissant depuis plus d'une cinquantaine d'années et une multitude d'attentes pèsent sur l'individu, au risque de l'épuiser. Ces injonctions à être heureux et à se « réaliser » professionnellement, ce culte de la performance entraînent parfois une « fatigue d'être soi ».

Par ailleurs, au cours du demi-siècle qui vient de passer, les instances de sociabilisation telles que la famille, les syndicats, les mouvements associatifs ou les congrégations religieuses, qui assumaient une partie de cette construction de l'individu, ont vu leur influence s'éroder fortement. Quant aux associations d'Éducation Populaire, qui jouaient alors un rôle central, notamment parce que le projet de l'Éducation Populaire se fondait sur la nécessité d'aider les individus à s'épanouir, à devenir « eux-mêmes », comme à tisser des liens entre eux, pour leur apprendre à vivre ensemble ainsi qu'à organiser des communautés démocratiques et participatives, leur influence s'est elle aussi profondément délitée.

Éducation Populaire et autres instances « traditionnelles » étant passées au second plan, quels sont alors les acteurs qui prennent en charge cette exigence toujours plus prégnante de construction individuelle ? Peut-on avancer l'hypothèse que des initiatives aussi diverses que les pratiques musicales en amateur et notamment les chorales, les ateliers où il est proposé de réparer ensemble son vélo, les fab labs, la sophrologie, le do it yourself, le coaching, le militantisme humanitaire –et cet inventaire à la Prévert est loin d'être exhaustif– contribuent en partie au moins, à aider les individus à se construire et à favoriser leur développement personnel ? Est-ce trop dire alors qu'elles sont de nouvelles instances de sociabilité, s'inscrivant dans une filiation non explicitée avec les principes de l'Éducation Populaire ?

Par exemple, s'agissant des capacités de mobilisation des individus, qui sont une des antennes de l'Éducation Populaire –et qu'on dénomme aujourd'hui sous le terme d'empowerment ou capacitation–, ne sont-elles pas en voie de renouvellement notamment avec des outils offerts par les nouvelles technologies ? Ainsi, des thématiques nouvelles, qui portent souvent sur des questions « de société » ou plus souvent encore sur des questions environnementales, trouvent des défenseurs et une visibilité grâce à la mobilisation d'individus via des outils numériques. Les individus se mobilisent, font « communauté » autour d'une question, et parviennent ainsi à ce que leurs questionnements soient relayés par les media, jusqu'à être pris en compte par l'intervention publique et inscrits sur l'agenda politique. Vues sous un autre angle, ces initiatives montrent que les individus cherchent –et parviennent– à s'organiser, à recréer du lien.

L'exacerbation de l'individualisme rencontre donc une forme de contrepoids, qui ne se revendique pas de l'Éducation Populaire, mais qui semble pourtant être une concrétisation de ce qui avait été un de ses objectifs centraux. On peut alors être tenté d'avancer, au vu de ces quelques exemples, que de nouvelles formes de sociabilité et de socialisation se font jour. Et de faire l'hypothèse qu'elles sont des résurgences

- Alain Ehrenberg, La fatigue d'être soi, Ed. Odile Jacob, 1998.

Questions

- Si l'on veut que les individus soient agiles et se construisent de manière autonome, quelles sont les instances qui accompagnent ces nouvelles attentes ?
- Les seuls dispositifs technologiques sont-ils suffisants ?
- Est-il possible de rendre les individus adaptables, tout en préservant leur intégrité et leur capacité critique ?
- N'a-t-on pas là une forme de grand écart qui a préoccupé les promoteurs de l'Éducation Populaire ?
- N'ont-ils pas eux aussi cherché à favoriser l'épanouissement individuel, tout en faisant en sorte que les individus militent pour une autre société ?
- Les acteurs de l'Éducation Populaire pourraient-ils aujourd'hui être pertinents face à ce défi consistant à concilier construction d'une individualité agile et capacité à faire communauté ?
- Les acteurs de l'Éducation Populaire ont-ils envie de répondre à ces défis contemporains ?

6. L'EFFICIENCE DE L'ENSEIGNEMENT INSTITUTIONNEL BAISSÉ PARCE QU'IL EST ENGORGÉ PAR TROP D'ATTENTES

Les chiffres récents sur les performances du système éducatif français et en particulier de l'Éducation Nationale ne sont pas bons. Ils placent la France au 25^e rang européen dans le classement Pisa 2016 (Programme for international student assessment). Ainsi après un effort massif consenti depuis plus d'un siècle dans notre pays pour instaurer et financer un système d'enseignement ouvert à tous, gratuit et obligatoire, ce système rencontre aujourd'hui des difficultés (en particulier sur les matières scientifiques, qui sont prédominantes dans le classement Pisa). Indice préoccupant supplémentaire, ces performances ont tendance à s'effriter depuis plus d'une décennie. Cette situation à elle seule pourrait redonner de la vigueur à l'Éducation Populaire et plus largement à des expériences ou des propositions, qui si elles ne s'en réclament pas, n'en sont pourtant dans les faits pas très éloignées.

Quel que soit le regard que l'on porte, il semble que le « monopole » éducatif attribué au fil des années à l'Éducation Nationale en matière d'enseignement a provoqué une saturation du système. Cette situation est accentuée par le fait qu'au-delà de ses missions sur les « savoirs socles », l'école doit aussi se charger d'autres missions, plus ou moins explicitement. Ainsi, les enseignants sont-ils supposés contribuer à des objectifs aussi différents que d'attirer l'attention sur les règles élémentaires de savoir vivre, d'initier au permis de conduire ou de sensibiliser aux arts... L'inflation des missions de l'école explique sans doute aussi en partie les faibles résultats obtenus aujourd'hui. Il est devenu clair, et les enseignants s'en plaignent aussi régulièrement, que l'école ne peut pas tout faire.

Force est en effet de constater que l'enseignement institutionnel laisse sur le côté de nombreux individus. Cela n'a en fait rien d'étonnant, car l'Éducation Nationale doit faire face à l'arrivée d'enfants d'origines sociales et géographiques très diversifiées. Si pendant un temps, ce système a su intégrer des populations d'origine modeste, c'est qu'essentiellement, il s'adressait à elles : au cours du XIX^e et pendant toute la première partie du XX^e, l'Éducation Nationale doit en particulier former des enfants issus des campagnes et de la classe ouvrière. Mais depuis une cinquantaine d'années, l'école est davantage faite pour les classes moyennes et supérieures que pour les classes sociales les moins favorisées. Les « profils » des enfants « défavorisés » ont aussi changé, notamment en raison de l'arrivée de populations nouvelles, venant de différentes parties du monde, qui ne disposent souvent pas des prérequis nécessaires pour s'adapter à l'école.

L'école se trouve aussi dans une grande difficulté pour saisir la diversité des enfants qui se présentent à elle. Notamment parce que ses méthodes ont peu évolué et que ses personnels ne peuvent pas, par exemple, faire de la pédagogie différenciée, surtout quand les classes ont

plus de 30 élèves... Des analyses plus critiques montrent aussi que les classes moyennes et supérieures cherchent à défendre leurs positions et que l'école est davantage le lieu de la « reproduction » des hiérarchies sociales que celui où l'on pourrait « grimper » dans cette hiérarchie.

Ce débat relatif à ce que l'école peut ou non assumer, est alors peut-être de nature à ouvrir des portes vers d'autres pédagogies, d'autres approches, comme celles promues par l'Éducation Populaire. Si l'on revient aux grands objectifs déclinés par l'Éducation Populaire, on constate par exemple qu'il y a une volonté et un savoir-faire pour prendre en considération les individualités. Par ailleurs des pédagogies alternatives de type Freinet, Steiner ou Montessori montrent qu'une autre approche de l'enseignement est possible. Même si ces écoles accueillent le plus souvent les enfants des classes les plus favorisées, il y a peut-être là des savoirs faire à décliner dans l'enseignement général. D'ailleurs, une expérience fortement médiatisée menée au sein de l'Éducation Nationale comme celle de Céline Alvarez, montre que d'autres manières d'enseigner sont possibles et donnent des résultats prometteurs.

Questions

- Est-il possible de faire exister à côté de l'Éducation Nationale, d'autres méthodes d'éducation ?
- Peut-on évaluer ces méthodes et les injecter progressivement, si elles ont fait leur preuve, dans le système éducatif général ?
- Serait-il possible de définir des missions prioritaires à l'Éducation Nationale et de déléguer à des instances spécialisées certains aspects éducatifs qui ne relèvent pas des « savoirs socles » ?
- Ne sont-ce pas là des missions que les fédérations d'Éducation Populaire ont longtemps assumé ?
- N'est-ce pas en partie ce qui se passe avec la réforme sur l'école primaire, qui cherche à mettre en place des activités artistiques ou sportives ?
- N'y-a-t-il pas cependant de nombreuses questions sur la formation et le niveau des intervenants extérieurs ?

7. LES ARTS COMME PRATIQUE D'ÉPANOUISSEMENT ET D'ACTIVATION DE LA CREATIVITE

L'Éducation Populaire est aussi un courant qui s'est intéressé à l'art et à sa pratique sous un autre angle que celui de la contemplation esthétique. Autrement dit, l'Éducation Populaire envisage la pratique artistique comme un moyen d'épanouissement de l'individu d'une part, et comme un moyen d'acquérir des compétences, notamment en termes de créativité, d'inventivité et de savoir être d'autre part. Cette approche a été, nous l'avons mentionné largement marginalisée, sinon décriée au cours des 50 ou 60 dernières années. Il est apparu, au fil des années, de plus en plus inconcevable que l'art puisse avoir un « usage », qu'il puisse « servir » à quelque chose et notamment aux individus autrement que sous l'angle de la contemplation esthétique.

Or aujourd'hui, dans un monde où l'on demande aux individus d'être inventifs, innovants, habiles et souples, l'initiation aux arts pourrait être un excellent vecteur pour permettre le développement de ces compétences. En effet, il devient crucial de former des individus qui soient capables de s'adapter aux multiples changements qu'ils vont connaître au cours de leur vie. Les enseignements socles leur donnent des outils, mais n'ont pas pour objet central de développer la créativité ou la capacité d'adaptation.

Parvenir à envisager l'art autrement que comme un espace de contemplation, demande encore quelques efforts. Pourtant, cette problématique n'est pas propre au champ artistique. Ainsi, en matière de sport, il est admis que l'on peut en faire pour gagner, comme l'on peut en faire pour développer d'autres dispositions : habileté, endurance, capacité à respecter des règles, capacité à agir avec les autres, entretien de son corps, etc. Dans le domaine du sport, les réticences semblent moins fortes, et l'idée que le sport puisse être envisagé comme un outil ne suscite pas le même rejet.

Questions

- Ne faut-il pas « réviser » nos conceptions de l'art, et admettre que la pratique artistique permet l'épanouissement des individus sans qu'ils deviennent nécessairement artistes ?
- Où pourrait-on développer un usage en terme de développement personnel de la pratique artistique ?

- Y-a-t-il des méthodes qui stimulent la créativité ?
- Est-ce que les expériences de théâtre pour renforcer par exemple l'esprit d'équipe, fonctionnent ?
- Plus largement, les arts ne pourraient-ils pas acquérir une place nouvelle dans les formations généralistes ?
- Quels éléments de réponse l'Éducation Populaire pourrait-elle apporter à ces questions ?

8. L'ART ET LA PRATIQUE ARTISTIQUE SONT PORTEURS DE DISPOSITIONS SOCIALES POURTANT PEU EXPLOITÉES

Autre conséquence d'une politique culturelle tournée vers les professionnels de la culture, les possibilités d'utiliser les dispositions propres aux pratiques artistiques ont été peu exploitées. Les professionnels de la culture ont été nombreux à craindre une instrumentalisation de l'art, ou à s'inquiéter que ne soit dévalorisé leur secteur. De leur côté, les promoteurs de l'Éducation Populaire ont au contraire assumé que la pratique artistique pouvait être un moyen d'aider à l'épanouissement des individus. Il ne s'agit plus alors d'envisager l'art comme un métier, mais comme un dispositif parmi d'autres pour construire les individus.

L'apprentissage de la musique est un bon exemple de cette tension. Le territoire français s'est équipé de très nombreuses institutions spécialisées pour l'apprentissage que sont les conservatoires de musique. Or ceux-ci n'envisagent plus, ou plus guère, de faire étudier la musique autrement que pour former des professionnels. Plusieurs éléments viennent corroborer ce constat : il y a une très forte sélection des élèves, il existe de nombreux cursus validés par un examen devant un jury de musiciens professionnels, les enseignants sont des musiciens professionnels aguerris et diplômés, etc. Aujourd'hui, les études musicales dans les conservatoires, reposent sur une forte sélection des enfants dont on pense qu'ils pourront devenir des professionnels. Il n'y a guère que les écoles de musique associatives dans des villes souvent petites qui font un travail d'initiation à la musique, mais le plus souvent, dès qu'un enfant est repéré pour ses aptitudes, il est dirigé vers une structure davantage tournée vers la professionnalisation.

Les classes à horaires aménagés des conservatoires cristallisent par exemple cette problématique et semblent toujours se chercher une légitimité. Sont-elles là pour développer un goût pour la musique via une pratique de bon niveau, ou doivent-elles s'envisager comme des parcours de pré-sélection de futurs musiciens professionnels ? L'idée même que la musique puisse servir à l'épanouissement de l'individu est rarement mise en avant. Or, si l'on regarde le fonctionnement de ces classes à horaires aménagés, et en particulier des maîtrises (où on pratique le chant choral), on constate que l'apprentissage du chant permet aussi l'apprentissage de la sociabilité, du faire ensemble, de l'écoute au moins autant que de la technique musicale à proprement parler. Ces vertus sociales sont rarement portées en avant par les conservatoires, et les classes à horaires aménagés sont régulièrement remises en question, parce que justement, elles ne conduiraient pas assez systématiquement à la pré-sélection de musiciens professionnels.

D'autres expériences en cours, hors du cursus des conservatoires semblent cependant prometteuses. Ainsi le projet Demos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), initié en 2010 et coordonné par la Cité de la Musique et la Philharmonie de Paris, consiste à initier toute une classe dans un quartier situé en Politique de la Ville, à la pratique instrumentale. Il ne cesse de prendre de l'ampleur sur le territoire et après une première expérimentation en région parisienne, s'est développé entre 2012 et 2015 dans l'Aisne et dans l'Isère et se déploie actuellement sur l'ensemble du territoire. Après quelques années, on constate que les élèves sont capables de jouer de la musique ensemble, mais ont aussi amélioré par ailleurs leurs résultats scolaires et leur capacité de concentration.

Questions

- Si les activités artistiques ont des « dispositions » qui peuvent être utiles à chacun, ne faut-il pas alors redonner du crédit aux approches issues des principes professés par l'Éducation Populaire ?
- Ne peut-on pas faire un autre « usage » de l'art ?
- Plus largement, est-il possible de redonner une place aux amateurs ?
- Quel rôle pourrait-on donner ou redonner à l'art ou à l'artiste professionnel dans ce contexte ?

9. LES CULTURES MINORITAIRES ONT DE PLUS EN PLUS DE MAL À ÊTRE ENTENDUES

Une des questions initiées depuis plus de deux siècles par l'Éducation Populaire porte sur la reconnaissance d'autres types de comportements, d'autres pratiques que celles habituellement véhiculées par les médias, les institutions de formation, les instances de légitimations, etc. Il s'agit là de valoriser la notion de culture au sens large, c'est-à-dire lorsqu'elle désigne l'ensemble des pratiques propres à un groupe social, qu'il s'agisse de productions symboliques comme des liens et des interactions existant entre les individus. C'est donc une conception extensive de la culture, une approche de type anthropologique, que défend l'Éducation Populaire. Cette conception a été dominante, jusqu'à l'émergence du Ministère de la Culture. La politique culturelle entreprise par André Malraux a, pour le dire vite, réduit aux seules disciplines artistiques la notion de culture. Même si l'on constate que le Ministère de la Culture ne cesse d'élargir son périmètre depuis une quarantaine d'années, en intégrant de nouvelles pratiques, comme le hip hop, les arts de la rue, allant jusqu'à la mode ou la cuisine, la notion de culture, s'agissant des politiques publiques, n'est plus en France prise dans son acception large, et en tout cas pas dans son acception anthropologique.

Il ne s'agit pas ici de revenir sur le processus qui a conduit à ce rétrécissement de la notion de culture aux seules disciplines artistiques. Sans doute la conception très exigeante de ce qui est art ou n'en n'est pas, a-t-elle eu des vertus en termes d'excellence, de recherche artistique, de conceptualisation, etc. De fait, les démarches des artistes en France sont sans doute proches des postures adoptées par les chercheurs. Tout ceci a permis de valoriser la notion d'art, a contribué à lui donner de nouvelles dimensions. Cependant, les autres pratiques artistiques, émanant d'amateurs ou de groupes sociaux minoritaires ont été fortement marginalisées et semblent avoir de moins en moins de place. Ce processus d'exigence et d'excellence ne donne voix qu'aux seuls acteurs qui font de l'art leur profession.

Or, dans un pays qui accueille des immigrés, dans un contexte où les expressions individuelles sont valorisées, où il est possible de diffuser par les nouveaux canaux de communication d'autres manière de faire, il semble urgent que ces autres expressions puissent être entendues. Elles commencent sans doute à l'être, car on trouve sur Internet une grande variété de productions, mais elles demeurent marginalisée, n'accèdent pas ou très peu aux circuits de la culture subventionnée ou aux media de référence ou dominants. A l'appui de ce phénomène, on peut constater que les cultures spécifiques, les particularismes, les points de vue des groupes minoritaires LGBT (lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres) sont parvenus à se faire entendre, même si le processus est long, difficile et loin sans doute d'être totalement acquis.

Questions

- Comment peut-on améliorer la prise en compte de la diversité des cultures ?
- Est-il possible, nécessaire, intéressant de s'intéresser à d'autres pratiques que celles qui sont généralement promues par l'institution culturelle ?
- Comment dans un modèle français qui privilégie l'intégration, voire l'assimilation, prendre en considération les cultures venant d'ailleurs ?
- Est-ce que l'attention à des cultures issues des différentes classes sociales, des différents groupes sociaux, des différentes immigrations pourrait-il être faite de manière plus convaincante ?
- L'Éducation Populaire qui s'intéresse aux cultures, n'a-t-elle pas un rôle nouveau à jouer ?
- Peut-elle trouver là un mode de régénération ? La reconnaissance de l'altérité et de la différence ne sont-elles pas un des enjeux clé pour un vivre ensemble que de nombreux observateurs estiment malmené ?

10. VALORISER DES CULTURES POPULAIRE OU ISSUES DE GROUPES SOCIAUX SANS LES ALTÉRER ET ENCORE MOINS LES FORMATER

L'Éducation Populaire se fonde aussi sur la reconnaissance ou la valorisation des cultures spécifiques et qui constituent l'identité d'un groupe social. Ainsi, elle a longtemps défendu l'idée d'une culture ouvrière ou paysanne. Avec le temps, ces spécificités liées à un groupe social semblent s'estomper. Ou plus précisément, l'idée que les spécificités liées à un groupe social

sont intéressantes et demandent à être valorisées ou reconnues, est devenue de plus en plus marginale. Cette approche est aussi amplifiée par le lieu commun selon lequel il n'y aurait plus de classes sociales autre qu'une grande classe moyenne attrape tout, avec 2 extrêmes, les très pauvres et les très riches. Sans entrer dans ces débats, on constate pourtant que les groupes sociaux (préférons cette expression à celle de classe sociale, apparemment trop connotée et véhiculant trop de représentations) développent des pratiques spécifiques. Ces pratiques, permettent notamment aux individus de s'identifier à des groupes et de s'y forger une identité. Le journalisme est friand de ce type d'approche, et l'on parle alors de tribus, de génération Y, etc. Le hip hop et ses différents développements dans la danse et le graph sont ainsi l'émanation de pratiques initiées par des jeunes habitants de banlieues. Ces pratiques ont été saisies en premier lieu par des opérateurs qui avaient tout à voir avec l'Éducation Populaire. En effet, ce sont souvent des animateurs sociaux qui ont été à la manœuvre pour repérer ces nouveaux modes et qui se sont alors demandé comment les valoriser, comment les reconnaître. Peu-à-peu, ils sont parvenus à établir un pont entre le secteur culturel institutionnel et ces pratiques, ce qui a contribué à les faire connaître d'un public de plus en plus large. Cela a aussi permis qu'elles soient diffusées au-delà des territoires périphériques où elles étaient nées. Si aujourd'hui ce mouvement est largement reconnu et est devenu une esthétique à part entière de la danse contemporaine, il est sans doute d'autres pratiques, issues d'autres groupes sociaux, qui pourraient être identifiées de la même façon.

Cependant, l'attention portée aux pratiques issues de groupes sociaux pose de nombreux questionnements. Ainsi, on a pu reprocher aux animateurs d'avoir détruit la culture originelle spécifique du hip hop en la confrontant à d'autres référents artistiques, alors qu'à la base elle était une pratique qui n'était pas une danse, mais plutôt un concours d'adresse et un affrontement métaphorisé entre jeunes hommes. Ces « battles » tenaient de la prouesse physique aux yeux des pratiquants, même si elles incluaient une dimension esthétique. Si esthétiquement, la danse contemporaine s'est enrichie d'un nouveau corpus de gestes, le hip hop aurait été arraché à son biotope initial. De plus, ce travail de repérage des praticiens a provoqué un fort écrémage et une professionnalisation d'une minorité d'entre eux. Pour certains observateurs, il y a eu une appropriation d'une culture populaire par la culture dominante. Pour d'autres au contraire, cela a été une chance pour de nombreux jeunes issus des banlieues de changer de condition. On touche là à des questions essentielles, qui sont de savoir dans quelle mesure on peut valoriser une pratique, sans altérer sa spécificité originelle.

Questions

- Ne serait-il pas utile et nécessaire de refaire une place à d'autres pratiques ?
- Est-il possible de trouver un moyen pour valoriser les cultures et les pratiques issues de groupes sociaux minoritaires, et notamment celles issues de l'immigration ? Quels pourraient être les outils capables de valoriser ces pratiques ?
- Comment mettre en avant ces pratiques sans les édulcorer ou sans les faire passer par le filtre des valeurs esthétiques établies ?
- Est-il possible de trouver une alternative à ce qui a été fait pour le hip hop ?



“*L'éducation populaire ne peut plus être considérée comme une institution sociale qui aurait conservé sa consistance. Son idéal éclaté est dispersé en de multiples organisations qui n'agissent pas solidairement en vue d'un projet commun.*”

”

Guy SAEZ, directeur de recherche émérite au CNRS (Université de Grenoble Alpes, CNRS, Sciences Po Grenoble, Pacte), est un observateur attentif de la vie culturelle et de ses diverses facettes. Il a notamment suivi de près l'association Peuple et Culture, participé à la Maison de la Culture de Grenoble et enseigné à Sciences Po Grenoble. Dans cet entretien, il revient en détail sur la question de l'Éducation Populaire, sur laquelle il a travaillé à plusieurs reprises au cours de sa carrière de chercheur au CNRS. Plus largement, ses recherches s'inscrivent dans une sociologie de l'action publique, à la croisée du champ de la politique culturelle (histoire idéologique et structuration institutionnelle de l'action culturelle publique, sociologie politique des acteurs) et de la recomposition des systèmes territoriaux (systèmes de coopération, décentralisation et métropolisation, effets transnationaux).

Quels sont les principaux acteurs de l'Éducation Populaire ?

Dans la seconde moitié du XIX^e, on assiste à une structuration des associations laïques (par exemple, la Ligue de l'enseignement se constitue en 1866), confessionnelles et d'organisations syndicales. Elles se côtoient sans cependant agir ensemble. Elles doivent alors former leurs affiliés et leurs cadres chargés de défendre les intérêts des syndiqués. Les syndicats entreprennent de nombreuses expériences d'éducation mutuelle ou d'éducation populaire. Ils ont affaire à une population souvent peu instruite d'où leur volonté de donner des cours en histoire, en économie, etc. Ce qu'on appellera ensuite la formation syndicale se développe dans les Bourses du Travail qu'on peut considérer sous cet angle comme des centres d'éducation ouvrière.

À côté de la montée en puissance des syndicats, la mobilisation suscitée par l'affaire Dreyfus va cristalliser cette aspiration à doter les couches populaires des moyens intellectuels de défendre leur dignité et de réclamer la justice. Dans la foulée de l'affaire Dreyfus, les revendications qui parcourent le XIX^e, sont réactivées. L'émancipation politique du peuple est au centre des débats. Les universités populaires qui naissent à ce moment là, témoignent à la fois de la volonté des intellectuels d'aller vers le peuple et de la nécessité de compléter l'éducation par la pratique des arts et de la culture. On n'exagérerait pas en disant que les universités populaires sont en quelque sorte les ancêtres des centres socio-culturels d'aujourd'hui.

Est-ce que cette vision très politique de l'instruction et de l'éducation perdure ensuite, ou bien cela n'est-il caractéristique que du début des mouvements d'Éducation Populaire ?

Quand on regarde les programmes de ces universités populaires, on y trouve une palette d'activités et une pluridisciplinarité proches de ce qu'on trouve dans les centres socio-culturels d'aujourd'hui. Avec cependant un aspect qui s'est perdu : une vision très politisée des activités artistiques et culturelles qui s'y déroulaient.

Il y aura jusque dans les années 1960 une intime liaison entre l'éducation dispensée par les mouvements d'Éducation Populaire, qui s'appuie sur les corpus éducatifs et culturels de l'époque, et une vision extrêmement politisée de la pédagogie, du civisme, de l'expression des droits du citoyen, de la nécessaire émancipation des groupes et des personnes... C'est en fait cette politisation de la culture au service d'un projet émancipateur qui donne sa dynamique à l'Éducation Populaire.

C'est encore elle qui s'exprime avec force au moment du Front Populaire en 1936. Le Front Populaire est très important d'un point de vue idéologique, car c'est le moment où les mouvements d'Éducation Populaire, comme un vaste rassemblement d'intellectuels et des partis de gauche, se retrouvent en première ligne pour lutter contre la montée du fascisme, en s'appuyant notamment sur le mot d'ordre de « défense de la culture ». Dans cette configuration, il devient crucial d'étendre la culture au-delà des élites et de fédérer le plus grand nombre possible d'individus dans cette grande aspiration à la défense de la culture. La culture étant alors vue comme le concept qui permet d'affermir la citoyenneté démocratique et de sauver la civilisation de la barbarie.

Plus largement, comment l'enseignement est-il devenu une préoccupation en termes d'intervention publique ?

La Révolution a eu pour préoccupation constante d'établir des plans d'éducation du peuple. Condorcet par exemple, souhaitait qu'il y ait des « maisons d'école » pour chaque fraction de 1000 habitants qui seraient ouvertes en soirée pour les besoins éducatifs et culturels des adultes. Tout le XIX^e est parcouru par un discours sur l'émancipation du peuple par l'éducation et l'instruction. La démocratisation de l'instruction se développe avec les lois Guizot de 1833-36 et les lois Ferry de 1881-82.

À côté de cette montée lente de l'instruction pour les enfants comme pour les adultes, va s'imposer l'idée, à partir des deux révolutions de 1830 et 1848, que le « populaire » a une valeur qui mérite attention, et doit être pris en compte comme un fait culturel et ne s'arrête pas au traitement politique de la « question sociale ». On voit alors apparaître un intérêt nouveau en faveur d'une littérature populaire, dont les auteurs (comme Agricol Perdiguier, Martin Nadaud) sont reconnus par l'establishment littéraire de l'époque.

On est alors encore en plein mouvement romantique et l'idée d'émancipation et de valorisation de l'expression de soi s'étend au delà des élites. C'est à ce moment-là que débutent des expériences et des pratiques nouvelles, qui vont de l'organisation de cours de poésie pour adultes à des ateliers d'écriture, pour investir peu à peu d'autres champs du savoir. Parallèlement, des initiatives d'éducation des adultes comme celle de l'Association Philotechnique créée en 1848 proposent des cours du soir à finalité plus instrumentale que politique ou artistique.

Est-ce le Front Populaire qui a commencé à institutionnaliser et reconnaître les associations d'Éducation Populaire ?

En réalité, le Front Populaire a été assez timide en matière de réalisations concrètes en faveur de l'Éducation Populaire. Dans le contexte politique de l'époque, mettre en place une politique de la jeunesse ou de la culture, présentait le risque de donner des gages à ceux qui voyaient dans le Front Populaire un danger équivalant à celui que représentait le fascisme et le communisme, dans la volonté qui était la leur d'embrigader la jeunesse. Or le Front Populaire voulait demeurer dans l'épure de la démocratie libérale, il ne pouvait donc pas mettre en place une politique de la jeunesse et de la culture qui lui faisait courir le risque qu'on l'assimile à des politiques caractéristiques des régimes fascistes ou communistes. L'objectif du Front Populaire était de faire la démonstration que l'on pouvait sortir du totalitarisme, quel qu'il soit, et ceci passait par la sauvegarde d'une démocratie libérale.

C'est la raison pour laquelle il a peu agi directement. Il y a cependant eu un sous-secrétariat d'État aux Sports et à l'Organisation des Loisirs, confié à Léo Lagrange. Ce sous-secrétariat a d'ailleurs été tout d'abord rattaché au Ministère de la Santé, tant on craignait les amalgames,

puis finalement placé sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation Nationale, ce qui était tout de même plus rationnel administrativement parlant.

Comment ce sous-secrétariat d'Etat aux Sports et à l'Organisation des Loisirs a-t-il travaillé ?

Le sous-secrétariat avait alors très peu de moyens. Aussi, ce qu'il n'a pas pu faire, il l'a fait faire. C'est grâce à un système de délégation aux associations d'Éducation Populaire que celles-ci ont eu des moyens pour agir. Ce système va laisser des traces très fortes dans notre culture politique. Entre les années 1950 et 60 quand il est de nouveau question d'un grand plan pour l'Éducation Populaire, l'État va s'appuyer sur les associations et perfectionner ce mode d'action connu sous le nom de co-gestion. Notons au passage que le thème très actuel de la « co-construction des politiques publiques » doit beaucoup à cette expérience ! Et ajoutons que, dans le monde culturel, tel qu'on le connaît encore aujourd'hui, tout commence souvent par une association. Les associations ont été des éléments fondamentaux pour l'Éducation Populaire, comme elles le seront pour les politiques culturelles ou sportives dans notre pays.

Quel a été au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, le cheminement de l'Éducation Populaire ?

Au moment de la Libération, les historiens disent avec raison qu'il y a eu un renouveau de l'Éducation Populaire. C'est une formule à entendre à mon sens de façon très large. D'un point de vue institutionnel tout d'abord, il y a eu la création au sein du Ministère de l'Éducation Nationale d'une direction de l'Éducation Populaire et des Associations de Jeunesse confiée à un homme de gauche et écrivain, Jean Guéhenno. Guéhenno était une figure très connue et admirée, un homme issu du peuple, qui avait théorisé la place d'une éducation culturelle dans le processus de construction de l'individu. Cette assise théorique se reflète dans les différentes expériences que Guéhenno va initier et dans celles qui s'en réclament. Ensuite, la Libération traduit une volonté de tout refonder, et c'est pour cela que l'on parle de renouveau. A la fin de la guerre, on a la sensation de reconstruire sur une table rase, mais avec des moyens plus importants que ceux du passé et des méthodes plus assurées.

C'est dans ce contexte que des associations importantes comme Peuple et Culture, Travail et Culture ou la République des Jeunes, et bien d'autres associations vont naître. La volonté de renouveau s'exprime en particulier par une recherche de davantage d'efficacité. Lorsque les quelques penseurs de l'Éducation Populaire ont cherché à comprendre ce qui n'avait pas fonctionné jusque-là, ils insistent tous sur l'absence de bonnes méthodes de travail pour l'éducation Populaire. Il y avait des bonnes volontés, mais pas de bonnes méthodes... Or la bonne volonté si elle est mal canalisée est finalement impuissante, mène à la fatigue, au désordre, à la confusion et à la lassitude.

C'est à partir de là que l'on peut parler d'une professionnalisation de l'Éducation Populaire ?

En quelque sorte oui. On a vraiment le souci que les futurs responsables de l'éducation de la jeunesse soient mieux formés pour mieux encadrer. Cette question de l'encadrement est une adaptation d'une antienne de l'École d'Uriage (1940-42), qui était dans l'obsession de la formation du chef. Dans l'idéologie de Vichy, il y avait l'idée que si la France avait perdu la guerre, c'est parce qu'on n'avait pas assez formé d'élites intermédiaires et notamment de « chefs de jeunesse ». Cette obsession se retrouve au sortir de la guerre, avec l'idée qu'il faut former de véritables professionnels de l'encadrement de la jeunesse. C'est aussi à ce moment que la jeunesse s'impose comme une catégorie d'intervention publique, qu'elle devient un groupe sur lequel il faut agir. On fait aussi le constat que l'école ou l'armée ne sont plus les seules institutions qui peuvent et doivent s'adresser à la jeunesse.

À quels besoins répondent plus précisément les politiques qui passent par l'Éducation Populaire ?

Dès les années 1950, on voit surgir des cités nouvelles, des centres résidentiels. Mais on

réalise aussi que si l'on transplante des familles entières du fin fonds de campagnes paupérisées, ou de centres urbains délaissés, dans ces endroits neufs où il n'y a rien, on court à la catastrophe. Il y a eu alors la mise en place extrêmement rapide d'un grand programme d'équipements éducatifs ou sociaux dits aussi équipements socio-culturels. Dans les faits, ces équipements sont dirigés et pilotés par des associations d'Éducation Populaire qui fournissent des « animateurs » car il est impensable que des fonctionnaires municipaux ou d'Etat suffisent pour mener à bien cette politique.

On s'appuie sur les associations parce qu'elles ont un savoir faire en matière de loisirs pour les jeunes et les adultes dans les centres urbains. Elles sont en mesure de proposer des programmes pour satisfaire la curiosité et les aspirations de chacun en matière culturelle et sportive. Elles fournissent par ailleurs des éléments de cadrage théorique sur la jeunesse, sur ses problématiques spécifiques, sur les techniques d'animation, sur les spécificités de la vie urbaine...

Dans ce contexte très porteur de l'Après-Guerre, les Maisons des jeunes, la Fédération Léo-Lagrange connaissent une croissance remarquable jusque dans les années 1970. C'est aussi, une période faste pour la professionnalisation des cadres, dont la formation est assurée par les associations d'Éducation Populaire elles-mêmes – et non pas par les universités. Cela donne aux associations de nouveaux et d'importants moyens d'existence. Leur croissance sera d'autant plus assurée qu'elles seront amenées à gérer directement les professionnels chargés des équipements.

Il y a dans les décennies d'Après-Guerre des opportunités extraordinaires, et des associations qui étaient modestes en 1944, deviennent de grosses structures, avec des budgets importants et un personnel nombreux réparti partout dans le pays. C'est un changement d'échelle par rapport à l'époque où les associations d'Éducation Populaire vivaient chichement avec très peu de personnel permanent, sauf pour la Ligue de l'Enseignement, qui bénéficiait de la mise à disposition d'enseignants venus de l'Éducation Nationale.

Comment se manifestent les premiers indices d'une crise de l'Éducation Populaire ?

Le plus souvent jusqu'en 1970, ce sont des associations type MJC, Franca, Léo Lagrange, qui gèrent les équipements de loisir dans les villes, et, pour les campagnes, les Foyers Ruraux et la JAC (Jeunesse agricole catholique) qui gèrent les équivalents des socio-centres culturels. Peu à peu, le projet de l'Éducation Populaire évolue, ses animateurs deviennent, à leur corps défendant, des gestionnaires de services socio culturels. La co-gestion avec l'Etat, dans le cadre du FONJEP (Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire) créé en 1964, et dans d'autres organismes, modifie les responsabilités. C'est à partir de ce moment que l'Éducation Populaire voit son projet se transformer et qu'apparaît ce qu'il faut bien appeler une crise.

Cette crise, qui se fait jour dans les années 1970, réside notamment dans le fait que les associations ont été absorbées par leurs tâches gestionnaires, et de plus en plus soumises à des contrats d'objectifs avec les collectivités locales ou l'Etat. Dans le même temps, alors que les contraintes augmentaient, le discours idéologique pionnier, reposant sur une pédagogie du civisme, devenait secondaire. Le public lui-même s'est transformé, et ce dès les années 1960, date à partir de laquelle il a commencé à venir comme un « consommateur » à travers la concurrence de l'offre des industries culturelles. Commence alors à se dessiner un fossé entre les valeurs portées par les associations d'Éducation Populaire et la réalité de la demande sur le terrain, d'autant que nombre de ces nouveaux quartiers résidentiels deviennent ce qu'on va appeler des « quartiers difficiles ».

Ce fossé va se creuser pendant toutes les années 1970 et 80, jusqu'à poser de graves problèmes de conscience à certaines associations comme Peuple et Culture, ou Culture et Liberté dont le discours n'est plus adapté. D'une manière générale, il n'y a plus de lieux où se pense l'avenir de l'éducation populaire alors que l'Université entame sa critique, assez corrosive, de l'animation socio-culturelle. Les associations d'Éducation Populaire se sont trouvées prises dans un tir croisé sans avoir les moyens de réagir véritablement, notamment parce qu'elles étaient devenues trop dépendantes de la subvention publique.

Comment les professionnels de l'animation socio-culturelle ont-ils vécu ces années-là ?

On peut ajouter pour expliquer cette crise, le fait qu'à partir du début des années 1970, se développe à l'intérieur de la formation des animateurs, dans les colloques, une vulgate idéologique, qui articule plus ou moins habilement plusieurs notions critiques : la violence symbolique de Bourdieu, la contrainte du désir de Deleuze et Guattari, la notion d'appareil idéologique d'Etat d'Althusser et le quadrillage disciplinaire de Foucault... Tout cela vient renforcer une forme de désenchantement des animateurs, le projet idéologique qui consistait à éduquer les masses perd peu à peu de sa substance, parce qu'il est déconstruit par les sciences sociales et en particulier le structuralisme, qui domine la pensée française dans les années 1970.

Ainsi, alors que dans les années 1960, on formait et on motivait les animateurs en leur disant « Vous êtes les fers de lance de la libération, de l'émancipation des individus, vous concevez pour eux des loisirs libérateurs », dans les années 1970, on leur sert plus ou moins ouvertement un discours tout à fait inverse qui dit en résumé « Vous êtes là pour gérer les contradictions du capitalisme et assurer une certaine paix sociale ». Naturellement, cela pose un énorme problème de conscience, puisque cela remet en cause les fondamentaux de cette politique d'Éducation Populaire. La conscience politique des animateurs, va devenir « malheureuse », leur militantisme va s'effriter très fortement et ces professions vont connaître un marasme idéologique, un défaut de conviction préjudiciable à ces métiers qui reposaient sur une forme d'enthousiasme et d'engagement personnel et collectif.

Comment se fait-il que les instances dirigeantes de ces associations n'aient pas su réagir à ce nouveau contexte ?

Il y a eu en effet un effondrement des grandes fédérations, qui s'explique par la manière dont elles se sont développées : elle ont grandi très vite, sur un modèle essentiellement jacobin. Il y avait un fonctionnement assez pyramidal, avec des relations fortes au niveau central entre les administrations ministérielles et les représentants parisiens des fédérations. Mais, lorsque la décentralisation est arrivée dans les années 1980, ce fonctionnement s'est trouvé profondément remis en cause. Les ministères se sont désengagés financièrement et le relais a été pris par les collectivités territoriales, avec quelquefois des instrumentalisation politiques évidentes, ce que les associations d'Éducation Populaire n'avaient pas pris en considération.

Le loupé du virage de la décentralisation a été un moment clé. Ensuite, les crédits ont été délégués soit aux municipalités, soit aux régions et l'articulation avec le centre parisien s'est trouvée coupée. Du coup, les bureaux nationaux des fédérations à Paris ont fondu comme neige au soleil. Il n'y a plus eu de lieux ou de personnes capables de reprendre les problématiques, l'idéologie, le cadre doctrinal de l'Éducation Populaire pendant toutes ces années. Ce grand marasme intellectuel, s'explique par cette disparition des espaces de réflexion, ils se sont étioyés et n'ont pas été remplacés, par l'université notamment. Elle n'a pas investi, ce champ, sauf dans les IUT qui sont devenus les lieux de formation professionnelle des animateurs.

De même qu'elles n'ont pas saisi le tournant interculturel de la société française, la plupart des fédérations d'éducation Populaire n'ont pas su prendre en charge, ni même en considération la question des cultures des groupes d'immigrés. Elles n'ont pas su intégrer cette évolution pourtant forte à leur logiciel. Je me souviens d'avoir proposé à Peuple et Culture dans les années 1976-77, de mettre un « s » à l'appellation, pour que l'association devienne Peuples et Cultures, ce fut un échec total. Or Peuple et Culture, et d'autres associations étaient pourtant largement ouvertes au plan international, elles avaient des relations avec ce qu'on appelait alors les Pays du Tiers Monde. Elles avaient des activités de formation suivies à l'égard de cadres dans les pays francophones. Ça se passait très bien, je ne crois pas qu'on était dans une forme de néocolonialisme. Mais elles ont été, pour la plupart d'entre elles, incapables de penser la transformation que les immigrations suscitaient dans la culture politique comme dans la vie culturelle et sociale plus largement.

Lorsque la délinquance, la stigmatisation, une forme d'abandon sont apparues comme étant

un problème majeur de la société française, beaucoup d'animateurs se sont senti mis en cause. Lorsque se sont déployés les programmes de la « Politique de la Ville » dans les années 1990, on a considéré que leur expertise ne valait pas grand chose. On comprend qu'ils en aient éprouvé un vif ressentiment, d'autant que la bureaucratisation de l'animation s'est accentuée avec l'obligation de formaliser les projets contractuels et de répondre aux évaluations.

Vous expliquez la crise par l'incapacité des responsables du mouvement de l'Éducation Populaire à saisir des changements institutionnels ou des changements sociétaux, mais elle a aussi rencontré des oppositions d'ordre politiques et partisans ?

En effet, il y a aussi des tensions d'ordre politique. L'une est assez simple à identifier, relevant de la politique partisane et d'une opposition entre les fédérations d'Éducation Populaire et le pouvoir gaulliste, en particulier dans les dernières années du gaullisme. Les fédérations et leurs animateurs étaient presque tous à gauche et souvent sous l'emprise du Parti Communiste, notamment via la CGT dans la fédération des MJC ou du Parti Socialiste pour la Fédération Léo-Lagrange. Le gouvernement de Couve de Murville (1968-69) et Joseph Comiti, secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports, ont cherché à mettre au pas les MJC et à casser leur hégémonie culturelle et politique en proposant un nouveau type d'équipement, les Centres d'Action Sociale (CAS).

Pour la Fédération Léo Lagrange, qui elle était affiliée au PS, et qui avait connu un fort développement dans les mêmes années 1970, la situation est différente car les progrès du Parti Socialiste aux élections municipales de 1977 et la victoire de François Mitterrand en 1981 leur a assuré un plus grand confort financier et idéologique. La désillusion est venue un peu plus tard.

Qu'en est-il de l'opposition entre les 2 conceptions de la culture qui ont cours en France et la prééminence qui semble accordée à celle initiée par André Malraux au début des années 1960 ?

La conception politique générale du rôle que la culture devrait jouer dans la vie sociale est une affaire ancienne et complexe. Au moment de sa création en 1959, le Ministère des Affaires Culturelles devait assurer la tutelle des associations d'Éducation Populaire qui avaient des programmes culturels, comme Peuple et Culture et d'autres. Mais entre 1962 et 64 il s'est ingénié à s'en débarrasser et la tutelle de ces associations est allée au Haut Commissariat à la Jeunesse et aux Sports, puis au Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sports. C'est une césure importante, centrale dans les politiques publiques et douloureusement vécue. Malraux défend une idéologie de la culture selon laquelle le contact direct des œuvres avec le public, sans intermédiaire, sans médiation pédagogique, autrement dit que les œuvres se suffisent à lui-même. Le rôle du Ministère est de faire aimer l'art, pas de l'expliquer car les œuvres parlent d'elles-mêmes... Malraux a aussi une conception assez mystique des œuvres d'art, qui selon lui, donnent à l'homme des clés pour trouver une réponse à son angoisse existentielle.

Or cette conception est à l'opposé de la théorie, de la pratique et des méthodes des tenants de l'Éducation Populaire pour qui art et culture sont des conquêtes et des supports pour l'émancipation et la capacité d'expression. Cette approche des œuvres repose sur une pédagogie que Malraux réfute totalement. Aujourd'hui encore, et bien que Malraux ait largement perdu son combat car la médiation est au cœur des institutions muséales, cette question de la médiation à l'œuvre ne fait pas consensus et on peut s'en rendre compte dans le domaine du spectacle vivant par exemple. Finalement, le mouvement d'initiation à l'œuvre, la diffusion de techniques de médiation, sont venues des institutions culturelles elles-mêmes, dont les responsables ont réalisé que le contact direct avec le public n'était pas suffisant. A partir de ce constat, elles ont commencé à mettre en place des moyens et des lexiques nouveaux –le terme médiation s'est substitué à celui d'animation par exemple–. Leur communication évite de recourir au langage de l'Éducation Populaire alors que progressivement, leurs valeurs s'en rapprochent.

Pourtant, les médiateurs culturels dans les institutions culturelles ne semblent pas vouloir revendiquer cette filiation ?

C'est dommage, car si l'on fait l'archéologie de la notion de médiation, on va trouver par exemple chez Peuple et Culture, mais aussi dans d'autres associations, beaucoup de textes et d'expériences qui sont très proches. La mise en place de la réflexion sur la médiation est partie du Centre Georges Pompidou / Beaubourg, au moment où a été créé ce musée. Il y a eu un groupe de réflexion, le groupe Expo Media, qui s'est demandé comment mettre en place une médiation respectueuse des œuvres, qui ne guide pas l'interprétation que l'on peut en faire, mais ouvre des pistes pour le visiteur. J'ai participé à la création de ce groupe, alors que j'étais à Peuple et Culture vers la fin années 70. Ce groupe avait son siège à Peuple et Culture et rassemblait des animateurs, des professionnels de Beaubourg et des universitaires. Cela a d'ailleurs donné lieu à des innovations dans l'approche et l'évaluation des publics à Beaubourg et à une production académique remarquable. Il y a donc bien selon moi une ligne directe entre l'Éducation Populaire et la médiation, même si on l'oublie ou si elle n'est pas revendiquée.

Malgré ces difficultés, voyez-vous des perspectives pour l'Éducation Populaire ? Y-a-t-il des résurgences de ce mouvement ? Peut-on parler d'une sortie de crise ?

Oui tout à fait. Selon moi, il y a eu deux tentatives de sortie de crise. La première, a consisté à rediriger l'Éducation Populaire sur des questions plus économiques, notamment pour aider les jeunes à sortir du chômage. Dans les années 1980-90, cette question de l'insertion des jeunes et de leur rapport au travail devient centrale, et une partie des professionnels de l'Éducation Populaire cherchent à se rapprocher du monde économique et de ce qu'on désigne aujourd'hui sous l'appellation d'économie sociale et solidaire ou ESS. De fait, des initiatives d'ESS se manifestent dans les équipements socio-culturels, qui, constatant l'absence de perspectives offertes aux jeunes vont chercher à inventer des modalités de remise au travail. Il s'agit alors de sortir les centres socio-culturels du « tout-loisir » pour aller vers le monde du travail. Se développent des expériences très variées, comme des garages ou des restaurants autogérés, on trouve aussi des entreprises de travaux publics... Les centres socio-culturels proposent une nouvelle forme d'apprentissage destinée aux jeunes des quartiers qui sont loin de l'emploi.

La seconde voie de sortie de crise pour l'Éducation Populaire a été de se positionner stratégiquement dans les mondes de l'art. Le mot d'ordre est devenu : « arrêtons l'amateurisme, allons vers la qualité » et il a suscité un accompagnement des talents, dans des disciplines comme la danse ou la musique. De fait, on cherche alors à spécialiser un équipement dans une niche et pour y travailler de manière plus conforme aux standards professionnels. Je prendrais un exemple caractéristique de ce virage : celui des « musiques actuelles » et de la reconnaissance du hip hop en général.

Dans le domaine des musiques actuelles, se mettent en place parfois des projets très poussés, qui cherchent à accompagner les jeunes depuis la formation jusqu'à l'enregistrement, en passant par la recherche de dates et de tournées. Dès lors, certains centres socio-culturels développent une vraie compétence, qui leur permet de s'imposer comme des opérateurs crédibles. Ce processus n'est pas sans lien avec l'émergence de ce qu'on réunit aujourd'hui sous le label SMAC (Scène de musiques actuelles). Quand on regarde le parcours de certains de leurs directeurs-pionniers, on voit bien qu'ils viennent souvent de structures de l'Éducation Populaire dont ils gardent l'éthique et qu'ils ne sont pas de « simples » anciens rockers. Il ne s'agit pas pour eux de copier le show business, mais de faire une activité musicale autrement, qui apparaîtrait comme crédible, et je pense qu'ils sont en grande partie parvenus à atteindre leurs objectifs.

Sur l'agglomération lyonnaise, on retrouve un processus similaire à propos de la danse et du hip hop. Il y a des chorégraphes aujourd'hui reconnus qui ont commencé dans les cités, après avoir été encadrés par des animateurs travaillant dans des centres socio-culturels, qui les ont repérés, leur ont donné quelques clés pour améliorer leur pratique, puis pour se professionnaliser. Aujourd'hui, tout un courant de la danse contemporaine est issu de ce mouvement hip

hop qui a été accompagné par des professionnels issus de l'Éducation Populaire.

Voyez-vous d'autres activités ou initiatives qui trouvent leur philosophie ou leur éthique dans les principes de l'Éducation Populaire ?

On peut sans doute trouver des expressions contemporaines de l'Éducation Populaire dans de très nombreux cas. Le numérique a été un formidable accélérateur en la matière. Il favorise l'expression des différences culturelles comme la capacité à aller vers l'autre pour échanger du savoir. Les blogs, les tutoriels, les Mooc sont autant d'exemples. Les Mooc sont à une autre échelle ce que faisaient les professeurs de la Sorbonne dans les Universités populaires de la fin du XIX^e : ils montaient sur une estrade et faisaient cours à des gens qui n'avaient pas de formation suffisante et pas les moyens d'aller à la faculté. Les Mooc s'adressent potentiellement à tous, à des gens venus de toute part, qui n'ont pas nécessairement de diplômes et qui n'ont pas suivi un cursus standard et académique. C'est une forme d'Éducation Populaire. La manière dont fonctionne un mouvement comme ATTAC (Association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne) dans les années 1990 et 2000 est un autre exemple. Les militants d'ATTAC se présentent explicitement comme un mouvement d'Éducation Populaire, ce qui m'avait interpellé, car je ne voyais d'eux que leurs actions de revendication. Or avant de revendiquer, il y a en amont un processus de sensibilisation et de formation. Plus largement, les mouvements humanitaires internationaux, qu'ils soient ou non écologistes, les mouvements altermondialistes, sont tous des mouvements qui peu ou prou relèvent des valeurs de l'Éducation Populaire, notamment parce qu'ils forment des individus par l'action, par la pratique. Ils veulent donner aux citoyens une conscience politique du monde et, ceci, c'est typiquement une valeur propre à l'Éducation Populaire.

Que pensez-vous d'autres initiatives comme les Fab Lab ou le mouvement des makers ?

Bien sûr que les Fab Lab sont des dispositifs d'Éducation Populaire. Quand on crée un Fab Lab, on permet à des gens d'apprendre par la pratique, qu'il s'agisse de faire des objets utiles ou artistiques, peu importe. Mais plus largement, les gens s'y rencontrent, échangent, y trouvent des occasions de réfléchir à leur manière de vivre et de travailler. Des expériences conduites à Madrid et à Barcelone avec des Fab Lab dédiés au numérique, montrent bien qu'ils ne sont pas une fin en soi. La manipulation du numérique devient un moyen pour mieux penser la ville, pour mieux organiser la vie des citoyens, pour organiser leurs revendications, etc.

Cependant, il y a une forme d'illusion sur l'immédiateté du numérique. Le numérique permettrait de se passer de la pédagogie, on aurait d'un côté l'efficacité immédiate versus le lent processus de la pédagogie. Il y a là un vrai problème. Le numérique c'est le règne de « l'expressivisme » qui est cette capacité individuelle à s'exprimer sans médiation et sans formation, dans l'indifférence aux règles de l'art. C'est dire et faire les choses en faisant comme si les usages antérieurs, la formation, n'étaient pas nécessaires à l'expression de soi-même. Cette croyance dans l'immédiateté d'Internet est un angle mort, une question peu souvent formulée. De la même façon que dans la politique culturelle du Ministère de la Culture, il y a eu un problème avec la médiation, il y a un problème de médiation sur le numérique. C'est sans doute un problème pour l'Éducation Populaire, mais c'est aussi un problème social plus général.

L'Éducation Populaire a donc encore des perspectives pour agir ?

Je suis tout à fait d'accord pour dire que l'Éducation Populaire n'est pas morte, mais je constate cependant qu'elle n'est plus un mouvement social doté d'une doctrine qu'on pourrait objectiver et d'organisations qui seraient coordonnées. Au contraire, ce monde est segmenté, dispersé, il manque de structuration. C'est plutôt une collection d'expériences qui se forment ici et là. Leurs promoteurs n'échangent guère, ils ne croisent pas leurs méthodes, leurs pédagogies, leurs modalités de formation... Des initiatives et des actions existent mais elles ne sont pas pensées à un niveau plus général. Voilà pourquoi cela ne se traduit pas dans un discours social plus large, qui serait porté ensuite par une action politique. ■



“L'idée de la médiation ça consiste à ouvrir, à donner des perspectives, à accompagner, à faire monter en capacité plutôt que de donner son savoir.”

Après avoir été chroniqueur scientifique à Radio France, puis concepteur multimédia, **Laurent CHICOINEAU**, dirige de 2002 à 2017 le Centre de culture scientifique technique et industrielle (CCSTI) de Grenoble. Il est actuellement directeur du Quai des Savoirs, un nouvel espace culturel sur les sciences et l'innovation à Toulouse. Laurent Chicoineau a également été professeur associé à l'Université Grenoble Alpes pendant 7 ans, où il était co-responsable du Master de communication scientifique et technique.

Quai des Savoirs à Toulouse

Quelles sont les caractéristiques de Quai des Savoirs, le centre de science que vous dirigez à Toulouse ?

Nous sommes un centre de science qui travaille sur le contemporain, sur l'actualité de la recherche et sur la prospective, avec un équipement très original parce qu'il assemble des compétences et des capacités multiples. Le Quai des Savoirs est un projet qui n'a que 2 ans et qui a connu quelques difficultés au démarrage. De ce fait, il n'a pas encore pris toute son envergure. Le challenge qu'on m'a proposé il y a quelques mois, c'est d'être à la fois sur une logique de mutualisation, de partenariat structurel et de projet.

Le Quai des Savoirs est un projet hybride, avec un bâtiment qui appartient à la Métropole de Toulouse et qui accueille du public d'une manière assez classique, à travers des expositions, des ateliers, des événements culturels, etc. C'est aussi un lieu d'incubation, avec la Cantine Numérique de Toulouse, et c'est le bâtiment Totem de la French Tech de Toulouse. Cet incubateur de start-up accueille aussi des associations de culture scientifiques et techniques et un café. Planète Science Occitanie y a un bureau par exemple, ainsi qu'un théâtre de Toulouse. Cet assemblage de structures constitue une dynamique intéressante.

C'est un lieu que j'essaie de développer en promouvant la poly-disciplinarité : ne pas rester dans une simple juxtaposition de projets dans un bâtiment, mais générer une dynamique commune, même si évidemment tout le monde ne travaille pas avec tout le monde simultanément. Pour moi, et pour les fondateurs du projet, cela fait sens de réunir développement de l'économie numérique, espace d'exposition sur les enjeux de société, ateliers pour les petits, café où l'université vient faire des cafés science, associations qui conçoivent des produits de médiation pour la grande région Occitanie... Cette colocation intelligente est d'une grande richesse.

Histoire des CCSTI

À quels objectifs, à quelles attentes doivent répondre les CCSTI, dont le premier a été créé à Grenoble, à la fin des années 70 ? Quels sont leurs liens avec l'Éducation Populaire ?

Aux débuts des CCSTI, il n'y avait pas de professionnels de la culture scientifique et technique, c'était d'abord une affaire de militants. Le Palais de la Découverte à Paris était la seule structure qu'on pourrait aujourd'hui considérer comme un CCSTI. C'est en province, et en particulier à Grenoble qu'est née une dynamique sur la CST. Autour de l'organisation des JO

de 68, la ville de Grenoble s'est incroyablement modernisée. Il y a eu la création de la Maison de la Culture, la rénovation du Musée Dauphinois, une nouvelle approche pour le Musée des Beaux-Arts, etc. Un secteur science, porté par des universitaires de l'université de Grenoble, venus des SHS comme des sciences dites dures a été créé au sein de la Maison de la Culture dès la fin des années 60. Ces acteurs gravitaient aussi dans l'orbite de Peuple et Culture. Et c'est là qu'on retrouve le lien avec l'Éducation Populaire. Il y a donc une affiliation avec l'idéologie de Peuple et Culture, et avec l'Éducation Populaire qui est à la base du CCSTI de Grenoble. On retrouve cet esprit dans les autres CCSTI. C'est pour cela que les CCSTI se sont toujours sentis proches des milieux de l'Éducation Populaire, même s'ils ne sont pas (ou plus) labellisés comme tels par les institutions nationales d'Éducation Populaire.

À la Maison de la Culture, tout était fait pour que les gens puissent venir en famille, avec un minimum de contraintes, il y avait par exemple une garderie... Les scientifiques qui militaient pour la création de la Maison de la Culture étaient aussi des militants comme Cécil Guitart, qui était à Peuple et Culture... Quand je les ai interviewés, pour mon ouvrage sur l'histoire du CCSTI de Grenoble¹, ces acteurs considéraient que la science faisait partie intégrante de la culture, au même titre que le théâtre, le spectacle vivant, danse et musique, la médiathèque.. Il y avait une approche transversale, transdisciplinaire, tout à fait dans l'esprit de l'Éducation Populaire et d'action culturelle versus création artistique.

Quelle était alors la position des professionnels de la CST ? Est-elle différente de celle des animateurs de l'Éducation Populaire ?

On a vu émerger dans les années 80, un clivage parmi les médiateurs culturels et scientifiques, ou plus exactement entre ceux issus des sciences sociales et ceux issus des sciences de la nature. On a d'un côté, des médiateurs scientifiques qui estimaient qu'il ne leur appartenait pas de prendre position. Pour eux, la technique et la science sont neutres. Le travail du médiateur est alors d'informer le public le mieux possible pour qu'il puisse se faire son opinion. C'est le public qui décidera s'il est pour ou contre telle ou telle question sur les OGM ou les nanotechnologies... Et d'un autre côté, il y avait des médiateurs, issus eux plutôt du circuit artistique, qui travaillaient par exemple pour le théâtre, qui considéraient qu'il leur appartenait de prendre partie, notamment pour dénoncer les dérives ou les risques, à leurs yeux, de la société technologique. Il y avait pas mal de discussions, voire de conflits entre les équipes de médiations, sur la manière de concevoir leur mission, entre ceux qui voulaient vulgariser et ceux qui voulaient alerter.

C'est une tension que l'on retrouve encore aujourd'hui, même si le milieu s'est institutionnalisé et professionnalisé. Il s'est aussi autonomisé, à mon grand regret, car il se retrouve parfois à tourner en circuit fermé. Mais cette question de la neutralité de la science et de la technologie revient toujours dans les réunions, les conférences, les séminaires sur la culture scientifique et technique. Beaucoup de scientifiques des sciences dures, plus que ceux issus des sciences sociales d'ailleurs, pensent que la science est neutre et que l'enjeu porte sur l'information du public. Tout en mésestimant les effets de parole d'autorité, de tribune, de distanciation.

Qu'est-ce qui a changé sur ces questions de médiation scientifique hormis Internet ?

Aujourd'hui, l'articulation avec le monde de la recherche et l'université est beaucoup mieux faite, car il y a des professionnels de la médiation et de la communication dans les universités et les centres de recherche. Cela a engendré une modification du rôle des CCSTI. Il ne s'agit plus seulement pour eux de faire de la communication scientifique, ils doivent se repenser et c'est tant mieux. De mon point de vue, cela permet de revenir à d'autres pratiques proches cette fois du milieu culturel et artistique. Car on peut avoir une approche artistique et culturelle pour parvenir à mettre en débat et en question la science et les innovations, pour apporter d'autres regards moins strictement pédagogiques.

1. Voir Laurent Chicoineau, « La science en public : regards croisés à partir de l'expérience du CCSTI de Grenoble », Presses Universitaires de Grenoble, 2010.

En effet, la vulgarisation de la culture scientifique en a parfois appauvri la complexité en étant souvent dans des approches très et parfois trop didactiques. Parler de questions scientifiques en s'appuyant sur l'art et sur une muséographie contemporaine permet de déclencher des questionnements, de solliciter autrement le visiteur. Il me semble que les expositions de vulgarisation ne sont pas très efficaces. Elles ont perdu de leur pertinence dans un contexte où l'information et le savoir circulent différemment.

On n'a pas non plus analysé la transition entre animateurs socio-culturel et médiateurs. Tout d'un coup, les animateurs ont préféré qu'on les appellent des médiateurs. Or il me semble qu'il nous faut nous interroger sur ce que nous faisons. Qu'est-ce que ça signifie vraiment si on ramène ça aux pratiques de terrain ? L'idée de la médiation ça consiste à ouvrir, à donner des perspectives, à accompagner, à faire monter en capacité plutôt que de donner son savoir. Mais aujourd'hui, il y a pas mal de médiateurs qui sont en fait des guides conférenciers et qui font un travail d'animateur assez classique. Ce qui n'est pas forcément mal en soi, mais cela pose question.

Pourquoi la notion d'Éducation Populaire a-t-elle été marginalisée, alors que la question de l'appropriation critique ou simplement technique de ces technologies est toujours d'actualité ?

Oui, l'actualité est réelle. Et on n'a jamais autant parlé de capacitation, d'empowerment qu'au cours de ces dernières années. Pour ma part, je reste convaincu que ce que nous faisons, relève de missions d'Éducation Populaire. Mais il est vrai aussi que cette expression est connotée négativement aujourd'hui. L'Éducation Populaire renvoie à une image dépassée, voire sclérosée, enfermée sur elle-même. Ce processus de divorce ou de relation qui s'étirole entre l'Éducation Populaire et le mouvement de la culture scientifique et technique, est un effet collatéral du processus d'institutionnalisation du monde de la CST.

Plus largement, dans le monde économique, culturel, politique et médiatique, le mot « socio-culturel » est devenu un gros mot... Et le terme d'Éducation Populaire est mis à distance. Or, ce secteur associatif peut se mobiliser, et le monde scientifique et même le monde politique n'est pas forcément à l'aise avec ça. On sait bien qu'il y a un enjeu de citoyenneté derrière. Il me semble que c'est lié au fait de l'institutionnalisation. C'est un effet collatéral, qu'on retrouve dans d'autres disciplines.

Par ailleurs, comme pour tout mouvement de pensée, il y a des choses qui étaient en pointe et qui deviennent désuètes. Par exemple on a parlé un moment d'art et science, d'art médiatique, d'art sociologique, d'art technologique... Ces notions, à part peut être pour la relation arts et sciences semblent dépassées. Il y a des effets de bulles, des modes, tout le monde s'approprie un concept, puis il éclate. Pour autant, cela ne veut pas dire que les acteurs et leurs institutions se soient arrêtés de se préoccuper de ces questions. Autrement dit, ce qui est intéressant, ce n'est pas l'appellation, c'est plutôt le fond, le cœur du sujet.

Malgré les points communs évidents entre les objectifs de l'Éducation Populaire et les missions des CCSTI, il y a néanmoins eu un divorce ?

Le problème de l'Éducation Populaire par rapport à la CSTI, c'est que la CST est aussi beaucoup basée sur la technique, l'informatique, le numérique. Or il faut avoir du goût pour cela. Si les gens ne s'intéressent pas à ces domaines, s'ils ne les utilisent pas eux-mêmes, cela ne fonctionnera pas, on sera au mieux dans une forme de prescription descendante. C'est un peu comme d'enseigner une matière qu'on n'aime pas... Il faut s'intéresser au sujet, faire par soi-même. Si je suis convaincu de l'intérêt du numérique, c'est que je le pratique, c'est que j'expérimente beaucoup, pour mon usage personnel, avec des réseaux professionnels, dans mes loisirs, dans mon travail...

Or sur ces questions du numérique au sens large, beaucoup de gens ont été dépassés, et les acteurs de l'Éducation Populaire n'échappent pas à ce syndrome. Les acteurs de l'Éducation Populaire n'ont pas fait évoluer leurs pratiques professionnelles, et il me semble qu'ils ont eu du mal à prendre le tournant du numérique. Cela s'explique aussi parce que l'Éducation Populaire a longtemps été dans une approche critique vis-à-vis des nouvelles technologies. Ils ont

souligné les questions sociétales qu'elles posaient, qui ne sont pas à négliger, c'est vrai, mais sans non plus essayer de saisir ce qui était en train de se jouer.

Or le public auquel ils s'adressaient, et le public en général n'a pas non plus l'opportunité de se saisir du numérique. Dans les CCST, c'est notre travail, notre mission de service public que d'aider les gens à s'y familiariser. On parle souvent de Wikipedia, mais comment aller au-delà de la consultation ? On constate qu'il n'est pas si facile d'y contribuer pour un néophyte. Aussi avons-nous proposé des ateliers pour apprendre aux gens à être contributeurs. Plus largement, notre travail consiste aussi à diffuser ce que les geek pratiquent avec facilité. Ces spécialistes du numérique, souvent autodidactes, ne sont pas forcément très ouverts à ceux qui n'y connaissent pas grand chose. Il y a des communautés, qui défendent l'open source, comme Linux, mais qui sont peu à même de se faire entendre. Pour les néophytes en informatique, on a fait des « install party », car les militants de l'open source ne sont pas forcément pédagogues. Ce sont toutes ces passerelles d'outils de médiation qui n'ont pas toujours été développées par les animateurs de l'Éducation Populaire.

Partage numérique des connaissances

À propos de partage des connaissances, vous avez travaillé sur la production de Mooc. Que retirez-vous de cette expérience ?

On a produit et animé un Mooc dans le cadre du programme Investissements d'Avenir sur la médiation culturelle et scientifique sur les réseaux sociaux. Nous en avons fait un bilan positif, même si nous avons été confrontés à un problème que rencontrent tous les organisateurs de Mooc : un taux de perte en ligne considérable. Un Mooc, c'est exigeant à suivre. Le public doit se mobiliser pour les cours, interagir, faire des propositions... Ce qui veut dire *in fine* qu'un Mooc présente non pas une forte barrière à l'entrée, mais sur la durée. S'agissant de notre expérience, nous avons contourné le problème en nous adressant à des professionnels, plutôt qu'au grand public. Nous avons pour cible la communauté des médiateurs culturels et scientifiques. On visait les gens travaillant dans des bibliothèques, des théâtres, etc. Lorsqu'on cherche à toucher un public ciblé, alors on a un meilleur taux de suivi.

Nous avons beaucoup échangé avec le public qui suivait ce Mooc, sans jamais donner de réponses. Le collectif qui organisait le Mooc était dans une logique de transfert d'expérience, mais ne se positionnait pas en expert. Ce qui m'a marqué, c'est cela : les utilisateurs se sont organisés, avec l'aide d'un community manager, pour pouvoir échanger pendant les semaines de la diffusion du Mooc. Et sur cette période, nous avons pu observer une expérience d'intelligence collective. Il y avait des gens qui ne se connaissaient pas, mais qui au travers des activités que nous leur proposons, interagissaient entre eux, construisaient des propositions, essayaient de trouver des solutions à des problèmes ensemble.

Ainsi, dans un contexte particulier, avec un public ciblé, on a démontré que les outils numériques ont un réel potentiel de médiation, et qu'au-delà de ça, ils offrent des possibilités d'apprentissage, d'analyse, etc. Un Mooc reste cependant un projet assez lourd en termes financiers, humains, intellectuels : derrière un Mooc, il y a toute une ingénierie de fabrication et un travail d'animation très importants. C'est un investissement, ça ne se fait pas à la légère. On a eu d'autres propositions, mais qui n'ont pas abouti pour ces raisons d'investissement.

Vous avez été un des pilotes d'Échosciences, pure player d'information scientifique, pourriez-vous nous présenter cette expérience ?

Nous avons développé Échosciences à la Casemate de Grenoble sous l'influence explicite de Knowtex, avec la complicité de Nicolas Loubet qui a fondé depuis plusieurs start-up de diffusion du savoir scientifique. C'est quelqu'un avec qui j'ai beaucoup réfléchi sur la possibilité de développer des plateformes territoriales dédiées à la CST. Nous voulions mettre en réseau le public à l'échelle d'un territoire et lui donner des outils d'édition, de publication, de partage, sans que ce public doive passer par le CCSTI. Échosciences est un réseau de plateforme interconnectées partageant des informations. Cela forme un éco système, initialement développé à Grenoble en collaboration avec d'autres CCST. C'est un outil collaboratif pour

documenter un territoire, car la CST est ancrée dans les territoires, elle est locale : il y a des associations, des universités, des acteurs locaux, etc.

Aujourd'hui, Echosciences est implanté dans 7 ou 8 territoires en France. C'est un projet qui a très bien fonctionné et qui a réussi à fédérer la communauté des gens qui s'intéressent aux sciences et à son partage en France. Là encore, c'est Internet qui a permis ça. Mais il ne faut jamais perdre de vue que la médiation numérique ça n'est pas seulement des outils et des contenus, ce sont aussi et peut être avant tout des dynamiques d'acteurs. Je pense que si Echosciences a fonctionné, c'est que nous avons travaillé dans une approche bottom up, ascendante. L'outil informatique qu'on a développé avec une SS2I (entreprise de services du numérique) est un logiciel conçu pour être dupliqué et implanté ailleurs. Il y a une possibilité d'interconnexion. C'est un média national, constitué de la connexion entre les plateformes territoriales. De son côté, la Cité des Sciences avait développé une plateforme web de mutualisation. C'était un outil de type descendant et centralisé à vocation nationale. Mais il n'a pas eu les résultats escomptés.

Quels sont les liens entre un fab lab, les makers et l'Éducation Populaire ?

Ils sont nombreux ! Nous avons créé un fab lab et je considère que c'est de l'Éducation Populaire. Avec Planète Science Occitanie et Science Animation à Toulouse nous sommes en train d'imaginer un maker space pour le Quai des Savoirs. Le « faire, » c'est notre culture depuis des années. Pourtant, pour les acteurs de la culture scientifique et technique, il n'a pas été toujours simple de s'emparer de la culture maker. La culture maker, n'est pas envisagée de la même façon selon les pays. En France, on parle de bricolage, et c'est souvent déconsidéré, on pense en général que ça n'est pas vraiment intéressant, alors qu'aux États-Unis, c'est noble quelqu'un qui bricole. Aux États-Unis, un maker c'est un Elon Musk² en puissance, alors qu'en France on ne voit qu'un gentil papy en bleu de travail...

Cela change, mais il y a eu une résistance institutionnelle. Beaucoup de gens nous ont regardé de haut quand nous avons monté un fab lab à la Casemate. D'ailleurs, il est révélateur qu'il n'y ait pas eu d'atelier de bricolage à la Cité des Sciences avant notre programme Inmédiats ! Pourtant, quand on visite des laboratoires du CNRS ou du CERN ou de tout autre institution, on y voit bien des chercheurs et des chercheuses qui bricolent... Le fab lab c'est une actualisation de l'Éducation Populaire parce qu'il permet de s'interroger sur les usages, les données, la propriété, il n'est pas un simple lieu de transmission d'un geste technique.

On a donc vu de vrais effets avec le fab lab à la Casemate. Par rapport à l'Éducation Populaire classique, on nous a dit, c'est l'équivalent d'un atelier bois dans une MJC... Oui, mais à la différence près que nos machines sont à commandes numériques, ce qui n'est pas forcément le cas dans les ateliers bois. Et que plus largement, le numérique, une fois encore véhicule d'autres valeurs, permet de parler d'open source, de partager des plans, de développer une créativité commune, d'utiliser et de contribuer à des licences ouvertes, de s'appuyer sur les creative commons pour diffuser des projets initiés dans le fab lab, etc.

Par ailleurs, on questionne nos usagers sur la contrefaçon, sur la propriété intellectuelle... Autrement dit, un fab lab a d'autres fonctions que l'apprentissage et la transmission technique. J'y apprendis que je n'ai pas le droit d'y faire un faux T-Shirt Nike, parce que c'est interdit... On a souvent été confronté à des discussions sur ces enjeux avec des jeunes. Plus largement, le fab lab ouvre aussi sur l'Internet des objets. On y a développé des projets avec des capteurs de données, et on s'est interrogé sur la l'usage des traces numériques. Donc, au-delà du bricolage, le fab lab ouvre sur de nombreuses questions.

Sur cette question de la participation, de nombreuses pratiques artistiques cherchent à associer les spectateurs, à les faire participer. Est-ce qu'on trouve la même chose dans le champ scientifique ?

S'agissant du visiteur, il est clair qu'il n'a jamais été considéré dans la culture scientifique

2. Fondateur de Tesla et de Space X.

comme un simple spectateur. C'est quelque chose de central pour l'ensemble des professionnels du domaine. On peut donc porter ça au crédit des CCSTI, à la Cité des Sciences et à l'ensemble des acteurs de la culture scientifique. C'est vraiment dans les gènes de la culture scientifique et technique. On le voit si on regarde les textes fondateurs des CCSTI comme ceux de Franck Oppenheimer, qui définissaient le projet d'exploratorium à San Francisco (San Francisco, c'est le modèle type de centre de science, qui a inspiré le monde entier). La question centrale, c'est celle de l'interactivité, de la manip' (aux USA, ces lieux s'appellent des « hands on » museum). Aujourd'hui, dans les expositions scientifiques, les gens explorent. C'est devenu un axiome. On cherche à mettre les visiteurs dans une situation active, cela va du simple bouton à actionner, jusqu'à d'autres techniques plus sophistiquées. C'est un principe fondateur : les gens agissent pour comprendre, pour s'approprier.

De plus, l'idée de participation est allée au-delà des expositions : on s'intéresse à la participation citoyenne, à l'élaboration ou à l'appropriation des choix scientifiques et techniques, à la compréhension des enjeux, etc. C'est toute l'histoire des années 2000 avec la montée en puissance du débat public, proposant de nouveaux espaces délibératifs. Beaucoup d'acteurs de la culture scientifique en France et en Europe ont travaillé sur ces questions. Aujourd'hui, on connaît un « revival » de la science participative. L'interaction ne se résume plus à presser un bouton. Avec le numérique, on peut passer la main à des jeunes pour faire des vidéos scientifiques sur Youtube. On est aussi dans l'appropriation, une forme d'interaction très forte avec les visiteurs.

Numérique et apprentissage d'un regard critique

Comment réagissez-vous à la production d'information à vocation scientifique sur des plateformes de partage ?

Sur les plateformes on trouve des informations sur des innovations, comme d'autres qui portent sur des questions largement connues. Ce qui intéresse, c'est qu'elles sont en capacité de générer des voix nouvelles, qui parlent de science autrement. Bien sûr, cela comporte des risques d'erreur, mais il n'y a pas de littérature scientifique sans erreurs. Je ne partage pas le procès en méfiance qui est fait aujourd'hui à Youtube ou à Wikipedia ou aux informations qui circulent sur des plateformes. Évidemment, cela suppose d'avoir un bon appareil critique, pour être capable de distinguer ce qui est intéressant de ce qui l'est moins.

Du coup la question de l'interactivité avec le spectateur est plus complexe. J'ai un peu travaillé avec Experimentboy, un youtubeur qui propose des vidéos à caractère scientifique. Il y a une interactivité réelle, il propose des sujets, demande au public de voter pour choisir les sujets. Les gens le suivent et regardent ses vidéos. Il crée des relations avec ses visiteurs. Il crée des relations interactives, pas d'égal à égal, mais des vraies relations avec sa communauté. Cela dit, les youtubeurs scientifiques ne sont pas nécessairement à la pointe dans leur représentation de la science et des chercheurs. Certaines vidéos véhiculent parfois des stéréotypes, avec un chercheur en blouse blanche... On peut retrouver sur ces plateformes de la bonne vieille vulgarisation à la papa, qui ne se préoccupe pas de la dimension sociétale, des enjeux éthiques, économiques ou culturels des sciences. Là se trouve parfois la limite à ces démarches autodidactes.

Mais le plus notable à mes yeux, c'est que cela atteste d'un engouement pour la science que l'on retrouve dans le nombre d'inscrits dans les masters de médiation scientifiques, dans les associations scientifiques et donc avec ces youtubeurs scientifiques. Ça c'est un phénomène assez génial. Cela rappelle que la science, la connaissance c'est aussi du plaisir, le plaisir de comprendre et d'expliquer aux autres... C'est important pour soi et pour la société. Plus largement, tout cela contribue à ce que les gens développent un esprit critique, qu'ils soient en capacité de participer à notre démocratie, de développer le vivre ensemble, etc. Tout cela sur une base rationnelle, avec des faits et des connaissances qu'on peut partager.

Cela dénote aussi que la pratique des médias est aujourd'hui partagée, elle est appropriée par des gens capables de faire des vidéos et qui ont parfois une vraie écriture, qui sont des auteurs, sans avoir fait d'études audio-visuelles. C'est une richesse, cela ouvre la porte à de

nouveaux publics qui à leur tour s'approprient des connaissances grâce aux nouveaux media et à un usage développé par des amateurs.

Cela a-t-il une incidence sur la manière dont vous travaillez, dont vous concevez vos productions ?

Une partie des publications sur Internet sont faites par d'autres acteurs que des spécialistes. Ce sont souvent des gens jeunes, ou des passionnés de sciences qui font des chroniques scientifiques avec leurs mots, avec une forme de décalage. Dans le « monde d'avant », plus régulé, quelqu'un qui n'avait pas de formation scientifique, ne devenait pas chroniqueur scientifique... Ce sont donc d'autres profils, qui disent la même chose que ce que dit la fac ou les labos, mais avec d'autres moyens. La forme change.

D'un certain côté, les youtubeurs ont donné un coup de vieux aux institutions de culture scientifique et technique. Ils arrivent avec leurs 300 000 followers, ils publient des vidéos, alors que nous n'avons parfois pas plus de 10 000 visiteurs pour une exposition. Le rapport au public est très différent. Certaines institutions s'en inquiètent, pour moi, il y a une relation à construire. Certains de ces youtubeurs néanmoins ont envie et ont parfois aussi besoin de la caution que peut leur apporter l'institution. Ils cherchent souvent à avoir des liens avec nous. Nous nous posons aussi la question de comment capitaliser sur les propositions faites par les youtubeurs, que pourrait-on construire dans la durée à travers ça ?

On parle de vérité alternative... N'est-ce pas préoccupant pour toutes les institutions qui diffusent un savoir perçu comme institutionnel ?

Pour ce qui concerne ce qu'on appelle les faits alternatifs, il y a effectivement une posture à tenir pour les responsables d'institutions. J'ai été courtisé par ReOpen 9-11, qui a une approche complotiste du 11 septembre, qui dit que l'attaque des tours new-yorkaises a été montée par la CIA, on nous ment, etc. J'ai été harcelé par eux, et je fais en sorte de ne pas leur répondre. Je n'entre pas dans le débat. Au Museum d'histoire naturelle, des collègues ont été assaillis par des associations créationnistes. Et ces gens-là ont aussi davantage de possibilités et de moyens pour se faire entendre.

Cela nous pose question : faut-il inviter un créationniste si l'on fait un débat sur l'évolution des espèces ? La réponse majoritaire c'est de dire non. Parce que ça n'est justement pas un débat. Sauf si bien sûr un fait nouveau surgissait. On ne va pas débattre pour savoir si la terre est plate ou ronde, il y a suffisamment de preuves qui montrent qu'elle est ronde... Autrement dit, mon métier, c'est d'organiser des échanges, de poser des controverses. Mais ça n'est pas d'être totalement relativiste ! Je ne considère pas qu'on peut mettre au même niveau un chercheur en biologie des espèces et un créationniste, ils ne sont pas sur le même plan. Par contre, organiser des débats sur des questions que se posent des groupes sociaux, sur par exemple les effets négatifs des ondes, alors là, oui, bien sûr. Parce qu'on a des gens malades, parce qu'on a des scientifiques qui constatent des désordres et parce qu'on en a d'autres qui les contestent ou les relativisent.

Si c'est un sujet de débat parce qu'il y a des interrogations, si c'est de la recherche, alors nous avons un rôle à jouer. Mais si c'est présenté comme de l'alternatif, parce que la « vraie science nous ment », s'il y a des biais, s'il y a des groupes de pressions, s'il y a des méthodologies contestables, etc, non, ça n'est pas notre rôle de relayer ces discours. Même si je ne suis pas là pour défendre l'institution, je pense qu'il faut qu'on soit clairs et qu'on se positionne aussi par rapport à ces dérives.

Comment des institutions telles que les CCSTI peuvent-elles conserver un public et ne pas être à leur tour dépassées comme on pu l'être les associations d'Éducation Populaire ?

Notre rôle c'est aussi d'accompagner et parfois d'aider à être critique. Ce qu'il faut garder en tête, c'est que ce qui est en ligne demande un effort de la part du public. De même que cela lui demande un effort de venir jusqu'à nous, dans nos murs.

L'autre grand mouvement, depuis 2 ou 3 décennies pour les institutions, c'est la question du

rapport au grand public. Pour moi, cela ne veut rien dire le grand public, c'est une catégorie qui n'existe pas. Les institutions seraient fondées sur ce rapport au grand public, alors que les youtubeurs et les formes numériques de médiation, parlent de leur communauté, de leurs abonnés. Les institutions ont à réfléchir sur leur public : il n'y a rien de mal à abandonner l'idée de grand public, et à faire évoluer notre rapport au public. La ménagère de moins de 50 ans, c'est la pub des 60', c'est pas 2020 ! Aujourd'hui, on n'est plus dans cette logique-là, la ménagère n'existe plus - si jamais elle a existé un jour. On se doit d'avoir une relation au public différente.

Mais c'est une révolution copernicienne, car dans les CCST, il y a comme un plafond de verre, on n'arrive pas à élargir nos publics, on a du mal à être pris au sérieux par le monde économique, par exemple. Comment peut-on faire ? Est-ce qu'on peut s'appuyer sur ce qui se développe par la culture numérique ? Est-ce qu'on peut considérer le public comme une communauté d'intérêt qu'on cherche à élargir et à faire vivre plutôt que parler du public comme des gens qui ne connaîtraient rien et qui attendraient tout de nous ?

Tout cet environnement qui change, cela nous a incité à faire bouger les lignes, à faire des expérimentations. Si nous faisons toujours des expositions, des ateliers et des rencontres, cela impacte sur les méthodes des professionnels et provoque un rapport au public différent. Il faut que l'on intègre que le public connaît aussi des choses, qu'il a des savoirs et que cela doit changer notre manière de travailler.

Les études de public nous disent que nos institutions demeurent dignes de confiance. Elles sont une référence, dans un monde où on est submergé d'informations, où on ne sait plus qui croire. L'institution est toujours porteuse de sens. C'est aussi pour cela que les youtubeurs essaient de travailler avec les institutions, pour obtenir une sorte de labellisation ou de reconnaissance. Dans notre époque post moderne, tout n'est pas noir ou blanc, il y a toujours une ambivalence. Il y a de nouvelles formes de diffusion du savoir qui apparaissent, mais les formes plus classiques perdurent, elles vont même travailler ensemble...

Certes, l'institution doit s'analyser mais elle doit aussi comprendre ses forces. Il y a une alliance à trouver, par rapport à ces nouvelles formes, qui ont d'autres dispositions que les nôtres. Notre ambition, c'est de trouver des moyens de coopérer, plutôt que de combattre ou d'ignorer de tels phénomènes, qu'ils soient visibles sur Youtube ou ailleurs.

WWW.
MILLENAIRE3.
COM

RETROUVEZ
TOUTES LES ÉTUDES SUR

MÉTROPOLE DE LYON
DIRECTION DE LA PROSPECTIVE
ET DU DIALOGUE PUBLIC
20 RUE DU LAC - 69399 LYON CÉDEX 03