



Communication n° 190 – Atelier 2 : Compétences et innovations pédagogiques

Les apports des pratiques d'éducation populaire au champ scolaire

Yohann HERNANDEZ, Enseignant PLP, ISPEF/Education Nationale, Université Lyon 2

Résumé

La crise scolaire, qu'il est possible d'interpréter en terme de crise de la forme scolaire, semble être en partie le résultat d'un ensemble de disjonctions : dans la relation pédagogique, nécessairement asymétrique, entre l'enseignant et l'élève, et entre des savoirs scolaires atomisés par les disciplines et les savoirs exogènes des élèves souvent déconsidérés. La compartimentation, la hiérarchisation et l'antagonisme entre les savoirs entraînent la perte de sens d'une école aux finalités indéterminées qui ne permet pas de penser un monde complexe. Les pratiques pédagogiques de l'éducation populaire, parce qu'elles portent un idéal de transformation sociale et d'autonomisation du sujet seraient capables d'apporter une réponse alternative à la forme scolaire tout en renouvelant les finalités éducatives de l'école.

Mots clés :

Education populaire – Forme scolaire – Savoirs – Entraînement mental – Autonomie

Introduction

L'objet de cette communication est de présenter la recherche que nous menons sur la question des apports de l'histoire et des pratiques de l'éducation populaire au champ scolaire. Il nous semble en effet que l'éducation populaire porte en elle des réponses pertinentes aux problèmes qui se posent actuellement dans le champ éducatif en général. Cependant, tout se passe comme si cette forme éducative ne pouvait agir qu'à la marge d'un monde éducatif monopolisé par l'éducation scolaire. Parler d'éducation aujourd'hui c'est, le plus souvent, parler de l'école, souvent sous l'angle de ses difficultés, en occultant ce qui se joue ailleurs. C'est la raison pour laquelle notre recherche propose une réflexion sur le champ éducatif en l'élargissant au domaine de l'éducation populaire, à travers l'étude de son histoire et de ses pratiques. Le problème central est de savoir en quoi l'utilisation des pratiques d'éducation populaire dans le champ scolaire est-elle souhaitable pour infléchir la crise scolaire et dans quelles mesures les pratiques d'éducation populaire seraient à même d'irriguer l'institution scolaire dans la perspective de former un sujet autonome, émancipé et acteur de la transformation sociale ?

Nous avons choisi de présenter dans un premier temps une interprétation de la crise scolaire à travers le cadre d'analyse fourni par les travaux de Guy Vincent sur la forme scolaire¹, qui reprennent pour une bonne part la critique foucauldienne des institutions de pouvoir², en centrant notre réflexion sur trois axes principaux : le premier a trait à la question de la relation pédagogique dans la forme scolaire, le second est un développement sur la perte de sens des savoirs scolaires, inhérente à leur « atomisation », le troisième interrogera les relations entre les savoirs scolaires et les savoirs exogènes des élèves. Nous souhaitons ainsi montrer qu'à travers la crise scolaire, c'est la forme scolaire elle-même qui est en jeu et doit être subvertie.

Dans un second temps, nous reviendrons vers l'éducation populaire, que nous tenterons de définir, car son évolution historique, souvent étroitement liée à celle de l'école, montre qu'il s'agit là d'un objet complexe, traversé de contradictions. Nous en retiendrons quelques caractéristiques centrales, des pratiques et des finalités éducatives qui, en pénétrant le champ scolaire, seraient à même de l'irriguer, de lui redonner un sens.

Pour finir, et à titre d'exemple, nous présenterons une expérimentation en cours dans une classe d'un lycée professionnel de Marseille, dont l'objectif global est de penser avec les élèves la question des rapports sociaux, politiques, économiques entre les hommes, sur le temps long, en liant étroitement les savoirs scolaires, un partenariat artistique et une pratique conscientisante issue de l'éducation populaire, l'entraînement mental. Précisons toutefois que l'état d'avancement actuel de notre expérimentation ne nous permet pas de présenter ici des résultats suffisamment solides et significatifs qui permettraient de valider ou pas notre hypothèse de recherche.

1. Une interprétation de la crise scolaire

Une école reflète à plusieurs titres la société dont elle est issue et un regard critique sur l'une va de paire avec un regard critique sur l'autre. Pour autant, nous est-il impossible de nous extraire de déterminations sociales qui nous livrent à l'impuissance et nous empêchent de penser une école vraiment démocratique, émancipatrice et égalitaire ? N'est-il pas nécessaire de tourner également le regard vers les facteurs de crise endogènes à l'institution ? En fin de compte, la crise scolaire n'est-elle pas aussi celle de la forme scolaire ?

1.1 Crise scolaire ou crise de la forme scolaire en éducation ?

Avant de répondre à cette question, il convient de définir préalablement ce que nous entendons à travers la notion de « forme scolaire » aujourd'hui. A ce titre, nous utiliserons ici les travaux de Guy Vincent sur un concept qui permet de bien appréhender les facteurs endogènes de la crise scolaire.

Précisons ici que l'interprétation que nous faisons de la crise scolaire comme crise de la forme scolaire repose sur des caractéristiques générales et idéal-typiques de la forme scolaire et nous n'ignorons pas les nombreuses variations dans les modalités d'imposition de l'ordre scolaire ainsi que les variantes de la forme scolaire (nées de son « éclatement ») en fonction de ces trois grands modèles que sont l'école lassalienne du XVII^e siècle, l'école mutuelle et l'école de la III^e République. Aussi nous savons combien une analyse contemporaine de la forme scolaire dépend de contextes locaux et de la coexistence actuelle de nombreux modèles pédagogiques³.

¹ Vincent 1980 et Vincent, Lahire, Thin 1994

² Foucault 1975

³ Gasparini 1998, p. 173

La théorie de la forme scolaire définit l'école comme un lieu spécifique, clos, conçu et organisé, instauré en vue de permettre l'existence d'une forme de relation sociale autonome par rapport aux autres relations sociales, la relation pédagogique (rapport maître/élève). Cette autonomie de la relation pédagogique se réalise dans un temps spécifique, le temps scolaire, à la fois comme période de la vie, temps dans l'année et emploi du temps quotidien. La forme scolaire se définit également par un apprentissage de l'obéissance à des règles constitutives de l'ordre scolaire, qui s'imposent à tous. Elle tend à soumettre et à assujettir, y compris à travers les apprentissages. Ainsi la relation pédagogique telle que définie par G. Vincent n'est pas une relation interpersonnelle mais une soumission du maître et des écoliers à des règles impersonnelles⁴.

Dans l'activité d'apprentissage, chacun est soumis aux règles qui régissent celle-ci, aucun mouvement imprévu n'est possible et l'écrit est privilégié aux dépens de l'oral. Le maître surveille, dirige les activités faites avec les livres et applique les sanctions. Enfin, et c'est là un point qui nous paraît important, la forme scolaire est productrice de séparations, tant dans son organisation structurelle que dans ses pratiques d'apprentissage. Il en est ainsi par exemple du découpage disciplinaire qui participe d'une fragmentation des savoirs ou de la césure entre le savoir et le faire, c'est-à-dire entre savoirs théoriques et savoirs pratiques ou encore de l'asymétrie radicale entre le maître, celui qui sait, et l'écolier, celui qui ne sait pas.

Des évolutions sont certes perceptibles entre la forme scolaire telle qu'elle fut élaborée au XVII^{ème} siècle et la forme scolaire que nous connaissons aujourd'hui, qui laisse notamment un peu plus de place au dialogue entre le maître et ses élèves. Toutefois, même en prenant en compte des variations significatives, l'essentiel de cette définition demeure largement opérant dans l'analyse de l'école actuelle.

Lorsque l'école ne recevait en ses murs que les enfants des catégories sociales favorisées, c'est-à-dire avant la massification scolaire des années 1960-1970, il existait entre elle et le public scolaire un accord sur les valeurs portées par la forme scolaire. Or la massification a largement ébranlé cet accord en ouvrant l'accès à l'école à des catégories plus défavorisées pour lesquelles la forme scolaire est apparue et apparaît de plus en plus inadaptée tant sur le plan structurel que sur le plan des relations interpersonnelles et sur celui du rapport à la connaissance et aux savoirs. Il ne s'agit pas là d'une nouveauté : l'accès à l'école s'est démocratisé mais pas la réussite, et l'échec scolaire est tout autant le reflet des inégalités sociales que celui d'une incapacité à subvertir la forme scolaire en éducation. De sorte qu'il est possible de penser la crise scolaire comme crise de la forme scolaire.

1.2.1 La forme scolaire de la relation pédagogique

Nous formulions précédemment que dans l'organisation scolaire, la relation pédagogique n'est pas une relation interpersonnelle. Il y a d'un côté le maître, l'enseignant, le formateur qui sait et de l'autre, l'élève, l'apprenant, le formé qui ne sait pas. Autrement dit, l'enseignant, plutôt que de créer les possibilités de production et de construction de la connaissance, transfère à l'apprenant la connaissance déjà élaborée. Dans cette logique, l'élève est *comme un patient qui reçoit les connaissances-contenus accumulées par le sujet qui sait et qui [lui] sont transférées*⁵. L'école, en ce sens, ne tient pas compte du rapport dialogique entre l'enseignant et l'apprenant et inhibe ainsi à la fois la subjectivation et l'émergence des qualités de ce dernier. Nous reprendrons là l'idée de P. Freire selon laquelle *il n'y a pas d'enseignement sans apprentissage, les deux processus s'expliquant mutuellement, et leurs sujets, malgré les différences qui les caractérisent, ne se réduisent pas à la condition d'objet l'un de l'autre. Qui*

⁴ Vincent, Lahire, Thin 1994, p. 38-39

⁵ Freire 2006, p. 40

*enseigne apprend à enseigner, et qui apprend enseigne à apprendre*⁶. En somme, dans l'acte d'apprendre, pour que se développe une véritable pédagogie du sujet, le rapport dialogique intersubjectif nous paraît indispensable. Dans ce type de relation, il y a rupture avec la causalité linéaire inhérente à la forme scolaire dans laquelle *un sujet créateur* [l'enseignant] *donne une forme, un style ou une âme à un corps indécis et accommodé* [l'apprenant]⁷. La relation pédagogique dans la forme scolaire est, de fait, asymétrique et repose sur l'incontestable suprématie du maître que lui confèrent son statut institutionnel et son savoir. Dans la classe, tout ce qui relève de la curiosité, des questionnements légitimes des élèves est souvent éludé au profit du cours, du bon déroulement du transfert de contenus choisis par l'enseignant et toute intervention imprévue est vécue au mieux comme une digression, au pire comme un désordre prémédité par l'élève pour « faire passer le temps » et détourner l'attention. Dans l'espace scolaire, celui qui parle parce qu'il sait, c'est le maître. Ce type de relation a pour effet d'inhiber la parole de l'élève et de le rendre le plus souvent passif dans la situation d'apprentissage. Il apparaît donc que la forme scolaire en éducation, bien qu'elle connaisse de sensibles évolutions, nie le plus souvent les interactions dialogiques entre individus (enseignants et apprenants, et apprenants entre eux), parfois antagonistes, parfois complémentaires, qui portent en elles un potentiel de production de savoirs nouveaux. Prendre en compte ce processus d'autoproduction par la voie du rapport dialogique dans l'acte d'apprentissage serait une condition de l'émergence du sujet apprenant et de ses qualités, parmi lesquelles la possibilité de produire, via la médiation, l'accompagnement du sujet enseignant, la connaissance. De ce point de vue, la forme scolaire fondée sur le rejet ou, pour le moins, sur le manque de considération des savoirs d'expérience de l'élève enferme celui-ci dans son statut d'objet modelé par le maître.

En évoquant précédemment la question des rapports dialogiques comme condition nécessaire à l'émergence du sujet et à la production autonome de savoirs nouveaux, nous avons à l'esprit de nous interroger sur le savoir dans la forme scolaire à travers plusieurs questions : quelles sont les modalités d'accès à la connaissance à l'école ? Quel est le statut des savoirs scolaires et en quoi sont-ils ou pas porteurs de sens ?

1.2.2 Le savoir scolaire entre atomisation et perte de sens.

Comme nous le faisons remarquer plus haut, la forme scolaire est constituée d'une multitude de séparations : séparations entre l'espace scolaire et l'environnement extérieur, entre le maître-sujet et l'élève-objet. D'une certaine manière, la forme scolaire est « atomisante ». Ainsi en est-il par exemple des disciplines et des contenus enseignés. Une journée d'école, a fortiori dans le secondaire, est découpée en plusieurs plages d'une heure au cours de laquelle un professeur, seul en général, enseigne une discipline. Or le traditionnel découpage en disciplines, dès l'école primaire, conduit inévitablement le sujet à compartimenter la connaissance, ce qui a pour effet de renforcer la difficulté à établir des liens pour appréhender la complexité des objets étudiés. A ce titre, nous pensons que la forme scolaire n'est pas en mesure de donner à penser la complexité. En effet, lorsque nous reconnaissons la complexité des objets de la connaissance, nous sommes portés à penser que nos moyens de connaissance, séparés, sont insuffisants pour les connaître⁸. Ainsi, pour donner à l'apprenant des moyens puissants d'affronter cette complexité, faudrait-il développer des aptitudes à faire des relations, à re-lie, à considérer les objets d'étude à travers le prisme des différents champs disciplinaires. De son côté, l'organisation scolaire tend au contraire à homogénéiser, à travers ses programmes et ses césures disciplinaires, la connaissance, entraînant de fait une perte de sens et un appauvrissement des objets à apprendre. Les contenus enseignés se désagrègent et ne trouvent leur sens que dans la perspective d'une note plus ou moins bonne et de l'obtention d'un diplôme. Il est ainsi fréquent d'entendre des élèves de lycée professionnel en particulier

⁶ Ibid. p.41

⁷ Ibid. p.40

⁸ Voir à ce sujet Morin 2005

se poser la question de l'utilité de l'apprentissage des matières dites générales dans une formation professionnelle. Dans les lycées généraux, la philosophie, loin d'être considérée comme l'instrument de développement d'une pensée autonome ne trouve souvent d'utilité, aux yeux des élèves, que dans le fort coefficient qui lui est réservé au baccalauréat. Les exemples de ce genre ne manquent pas et nous pourrions longtemps déplorer de cette manière le dédain affiché par de nombreux élèves pour un savoir dont nous ne cessons d'affirmer le caractère émancipatoire. Pourtant, rares sont les mises en cause de la compartimentation disciplinaire dans ce désintérêt et cette perte de sens. D'autre part, l'organisation du savoir dans la forme scolaire actuelle se caractérise par l'absence d'une définition de finalités éducatives globales que lesdits savoirs permettraient d'atteindre. Lorsqu'on parle de transmettre des savoirs, on oublie trop souvent de se poser la question du pourquoi de cette transmission. Or nous voyons bien aujourd'hui que les finalités de type économique, c'est-à-dire la transmission de savoirs visant, à plus ou moins long terme, l'employabilité dans le système économique capitaliste, prennent amplement le dessus sur des finalités où les savoirs serviraient à interpréter le monde et à agir de manière autonome et critique sur les problèmes politiques, sociaux, économiques, environnementaux etc. En somme, les savoirs scolaires devraient trouver leur sens dans un processus d'*empowerment*⁹ qui donnerait à tout individu d'une part la capacité de prendre en charge sa vie dans toutes ses dimensions (sociale, familiale, professionnelle, politique, économique), d'autre part d'exercer sur la société, dans la perspective d'une transformation de celle-ci, une action critique individuelle et/ou collective. Il ne s'agit pas ici de nier l'importance d'une solide formation de spécialisation disciplinaire pour les enseignants mais d'envisager les conditions de possibilité d'un usage réellement transversal des savoirs disciplinaires en vue d'atteindre des objectifs globaux, de grands thèmes fédérateurs et générateurs préalablement définis. Le savoir, la connaissance, ne sont pas en soi des finalités et leur accumulation dans le cadre de l'école ne garantit pas plus une compréhension raisonnée du monde dans lequel nous vivons que la capacité d'agir sur lui pour le transformer.

A l'opposé d'une conception constructiviste, le savoir scolaire, programmé, n'est pas perçu, dans la forme scolaire, comme un processus relatif et en évolution constante. Il devient un objectif à atteindre et les contenus, déconnectés les uns des autres par le réductionnisme disciplinaire, sont souvent perçus par les élèves comme des objets sans vie, déjà-là, irrémédiablement statiques. Or l'intérêt pour les savoirs et leur appropriation, s'il passe en général par la mise en place de situations mobilisatrices qui appellent à formuler des hypothèses pour résoudre des problèmes, nécessitent également de réfléchir à la manière dont les savoirs sont construits historiquement et socialement. Pourtant à l'école on interroge peu des savoirs presque transcendants et légitimés a priori par l'institution qui choisit, à travers les programmes, ce qu'il est bon de transmettre en terme de contenu disciplinaire sans se préoccuper ni du statut des savoirs ni, comme nous l'évoquions précédemment, des finalités globales de leur transmission. Aussi, la forme scolaire pose a priori la supériorité des savoirs scolaires sur ceux que l'on apprend ailleurs (famille, lieu de vie, médias etc.) et nie ces derniers le plus souvent. Or un savoir prend du sens lorsqu'il entre en relation avec d'autres dans un système, un ensemble. L'expérience vécue, les savoirs empiriques, les questions que nous nous sommes posées en diverses situations exogènes se mettent inévitablement en rapport avec ce que nous apprenons à l'école. Le sens émerge lorsqu'entrant en résonance avec notre milieu, le savoir nous donne une intelligibilité sur le monde, en éclaire quelque chose et en cela, pour reprendre la formule de B. Charlot pour qui le savoir est le fruit d'une action du sujet sur le monde, *le rapport au savoir est le rapport au monde, à soi-même et aux autres d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre*. (...) [Savoir c'est] *s'approprier le monde, c'est s'en emparer matériellement, le modeler, le transformer*¹⁰. En ce sens, l'activité éducative devrait être orientée vers des pratiques permettant d'établir des liens et visant à créer des savoirs engendrés par l'action du sujet sur son milieu. Pour autant, porter un regard critique sur le savoir scolaire ne doit pas, à l'inverse, nous amener à survaloriser le savoir construit

⁹ Ninacs 2008

¹⁰ Charlot 1997, p.90

à l'extérieur de l'espace scolaire. De même qu'il n'existe aucune raison, dans la mise en relation et la confrontation entre les savoirs scolaires et les savoirs exogènes, de ne pas soumettre ces derniers au filtre de la critique raisonnée. Il n'en demeure pas moins, comme le montre Charlot, que tout rapport au savoir est un rapport social au savoir¹¹, ce qui fait que les rapports de domination existant dans la société comme dans l'organisation scolaire s'exercent à travers le savoir. Ainsi à l'école, le savoir du maître, légitimé et programmé par l'institution, lui permet d'asseoir son pouvoir sur l'élève, objet incomplet.

En résumé, en l'absence de définition de finalités éducatives globales ou de proposition d'une « cosmovision »¹² et en raison d'une part de la disjonction entre les disciplines scolaires (et partant, entre les différents savoirs disciplinaires), d'autre part de l'indigence des relations établies entre savoirs scolaires et savoirs exogènes, la forme scolaire de transmission des savoirs crée le plus souvent les conditions d'une perte de sens des savoirs transmis, inhibe l'élaboration de nouveaux savoirs, freine la capacité de penser la complexité et celle d'agir de manière autonome dans et sur le monde.

Afin de clarifier davantage notre propos, nous tenons à présent à approfondir la question des relations entre les savoirs dans la forme scolaire afin d'en extraire quelques hypothèses de mise en dialogue des savoirs entre eux.

1.2.3 La forme scolaire entre hiérarchisation et antagonisme des savoirs

Dès son émergence au 17^{ème} siècle, la forme scolaire a posé d'emblée l'exclusivité du savoir du maître face à l'indigence de celui de l'élève. Nous le disions, l'organisation du contrôle de la prise de parole en classe inhibait toute forme d'interaction dialogique imprévue entre l'enseignant et l'élève et de fait, toute possibilité d'échange sur les savoirs transmis. Dans un mode d'apprentissage vertical, aucune place n'était accordée, sinon sur l'injonction du maître, aux savoirs externes des élèves. Dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle et jusqu'à nos jours, « l'éclatement » de la forme scolaire, qui s'est accompagné d'un intérêt croissant pour les théories constructivistes dans le champ éducatif, en libérant, progressivement et de manière très relative en pratique, la parole de l'élève, a évolué dans le sens d'une prise en compte de ses centres d'intérêt et de ses représentations. D'une certaine manière, cette évolution du paradigme de l'éducation scolaire a tout de même initié l'entrée en relation entre les savoirs scolaires et les savoirs de l'élève, issus de ses divers horizons d'existence.

Or nous l'avons évoqué précédemment, l'élève qui entre dans l'école n'est pas vierge de savoirs. Qu'on le veuille ou non, il vient en classe avec ses expériences sociales, familiales, avec ce qu'il voit à la télévision ou sur internet et il n'est pas rare pour un enseignant de devoir faire face, en cours, à des remises en cause (ce que Célestin Freinet appelait les « brèches ») de ce qu'il transmet parce que tel ou tel élève a vu le contraire sur un site ou dans une émission télévisée la veille. Dans ce genre de cas, l'enseignant adoptera soit une attitude de mépris vis-à-vis de ce qu'il considère comme une information ridicule, infondée et illégitime, soit prendra une posture polémique et cherchera coûte que coûte à persuader par un débat d'opinion qui écrasera tant la parole de l'élève que celui-ci, le plus souvent, sera bien obligé de donner raison à l'enseignant. Dans une telle situation et quelle que soit l'attitude adoptée, il y aura un vainqueur apparent, le maître, qui aura démontré son autorité savante, et un perdant, l'élève, qui au surplus n'aura pas forcément été convaincu et n'aura donc pas nécessairement appris grand-chose.

Sans être tenté de promouvoir ni la primauté des savoirs de l'élève sur ceux du maître ni d'envisager une impossible symétrie entre le maître et l'élève, nous pouvons convenir que la hiérarchisation des savoirs en faveur de ceux de l'école dans la forme scolaire constitue, dès lors que les savoirs exogènes pénètrent

¹¹ *Ibid.* p.99

¹² Garcia 1994

l'espace scolaire, à la fois un objet de tension et un frein à l'apprentissage et à l'élaboration par l'élève de savoirs nouveaux. Notre propos ici n'est pas pour autant de dire qu'il faudrait fuir cet antagonisme des savoirs mais au contraire d'affirmer la nécessité de se saisir de cette conflictualité. Il conviendrait donc de nous demander dans quelles mesures et selon quelles modalités la confrontation entre les savoirs serait à même de produire un savoir nouveau qui non seulement permettrait à l'élève de dépasser ses représentations mais l'aiderait également à penser au-delà des savoirs scolaires. Nous utiliserons, pour tenter d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions, une image empruntée au monde grec antique, celle de l'*agôn*.

Dans l'*agôn* des Grecs, forme de lutte entre rivaux qui pouvait prendre diverses formes (oratoire, sportive etc.) et qui avait lieu soit à l'intérieur d'une cité soit entre cités civilisées du monde grec, *deux agonistes se font face, chacun tentant d'amener l'autre à une expérience qui va le remettre en question, le changer, et, dans le même temps, expérimente lui-même une révolution subjective. Il ne s'agit pas tant de gagner l'autre à soi que de proposer que chacun change de place subjective*¹³. Sans pousser abusivement l'analogie, nous pourrions émettre l'hypothèse que dans la forme scolaire, savoirs du maître et savoirs de l'élève, lorsqu'ils se rencontrent, se situent bien plus dans le *polemos*, affrontement dans lequel le vainqueur prend le pouvoir et assure sa domination, que dans l'*agôn*, qui, bien que porteur d'une importante charge conflictuelle et relevant d'un refus de la soumission, est soumis à des règles, ne tolère pas la domination de l'un sur l'autre et a pour fonction d'une part d'assurer le lien social¹⁴ et la stabilité de la cité, d'autre part d'établir des relations intersubjectives créatrices entre les *agonistes*.

Si nous faisons le choix d'un tel rapprochement, c'est que nous pensons qu'en dépit de l'asymétrie constitutive de la relation pédagogique, l'éducation populaire serait capable, à l'école, de relever le défi de la crise scolaire en subvertissant la forme scolaire par la mise en œuvre de pratiques qui n'hésiteraient pas à confronter les savoirs, à soutenir le conflit créateur par les relations dialogiques. Introduire les pratiques issues de l'éducation populaire dans le champ scolaire serait une manière d'introduire de l'*agôn* dans l'école pour la revivifier.

2. L'éducation populaire pour subvertir la forme scolaire et infléchir la crise scolaire

Appréhender l'éducation populaire suppose d'en définir avec le plus de précision possible les contours. Qu'est-ce que l'éducation populaire ? Est-elle sujette à une unique définition ? Quels rapports l'éducation populaire entretient-elle avec l'école ? Que peut-elle lui apporter aujourd'hui ?

2.1 Définition d'un objet complexe

De nombreux travaux placent l'origine de ce terme au cours de la Révolution française et font référence en particulier au rapport général sur l'instruction publique de Condorcet (avril 1792). Dans ce rapport, Condorcet prône une éducation qui ne se limiterait pas à l'éducation scolaire mais se poursuivrait tout au long de la vie et propose une école ouverte à tous. Connaissance du droit, des techniques nouvelles, de l'économie, tels sont les objectifs définis dans ce rapport qui constitue les prémices de l'éducation permanente. La connaissance des lois est un aspect central dans la déclaration de Condorcet puisqu'elle assurerait l'égalité de tous les citoyens. Nous voyons là se dessiner une première définition de l'éducation populaire comme éducation à la citoyenneté par la connaissance des lois qui la fondent.

¹³ Nadaud 2009, p.5

¹⁴ Boilleau 1995

En 1964, pour Benigno Cacères, l'éducation populaire est l'ensemble des moyens qui permettent de donner à tous les hommes l'instruction et la formation nécessaires afin qu'ils deviennent des citoyens aptes à participer activement à la vie du pays¹⁵. En 1977, Jean Laurain¹⁶ définit l'éducation populaire comme pratique de la démocratie et comme apprentissage de l'autonomie dans la gestion des problèmes quotidiens. Plus récemment, G. Poujol¹⁷ définit l'éducation populaire comme complémentaire à l'Éducation Nationale tout en soulignant son rôle dans la formation des citoyens. Pour Ardoino¹⁸, l'éducation populaire serait l'éducation critique du plus grand nombre. Enfin, en 1998, Luc Carton¹⁹ entend l'éducation populaire comme travail de la culture dans la transformation sociale et politique.

Dans cette dernière définition, l'éducation populaire prend un caractère éminemment politique et possède une visée émancipatrice récemment mise en lumière et approfondie par la thèse d'A. Morvan pour qui *l'éducation populaire traverse tous les champs (partis politiques, monde de l'entreprise, scolaire, travail social, culture...)*.²⁰ Nous voyons que cette conception de l'éducation populaire envisage d'étendre la pratique politique à l'ensemble de la société, y compris dans le cadre scolaire, considérant qu'il ne peut y avoir démocratisation et volonté de transformation sociale sans politisation du plus grand nombre. Il apparaît au travers de ces définitions que l'éducation populaire porte un projet politique dont l'objectif est d'assurer la continuité voire le renouvellement de la vie démocratique auprès de la société dans son ensemble. L'enjeu est alors de montrer comment éducation populaire et école pourrait s'articuler autour de ce projet commun. Bien entendu, la question de savoir si l'on peut mettre en œuvre des activités pédagogiques progressistes dans le cadre d'une institution scolaire d'État doit être analysée de façon approfondie, notamment en regard d'un certain discours institutionnel sur la neutralité et, à l'opposé, sur la propagande, mais nous assumons dans notre travail le fait que toute éducation est en soi politique.

2.2 Relier école et éducation populaire à partir de finalités communes

Si ces deux formes éducatives ont une riche histoire commune, l'éducation populaire s'est le plus souvent située en marge du système scolaire. Nous n'évoquerons pas ici les différents courants et mouvements qui l'ont constituée tout au long du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle mais nous pouvons dire que leur actions portent aujourd'hui essentiellement sur l'éducation des adultes, à travers l'éducation permanente, sur les activités post et périscolaires (loisirs, soutien scolaire etc.) en complément de l'école et sur l'animation socioculturelle. Dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, avec son institutionnalisation, un large pan de l'éducation populaire a ainsi perdu toute forme de référence à ses finalités politiques et sociales et n'a accompagné l'évolution de l'école que de manière périphérique. Aujourd'hui, de nombreuses propositions de refondation émergent des différents mouvements d'éducation populaire et des réflexions menées par leurs acteurs²¹. Il ressort fréquemment de ces propositions l'idée d'une réaffirmation de l'importance des valeurs politiques et sociales de l'éducation populaire et d'un investissement de ces valeurs notamment dans le champ scolaire. Pour redonner du sens à l'école en subvertissant la forme scolaire, nous pensons que le lien entre école et éducation populaire pourrait être établi à partir des finalités politiques de cette dernière et en utilisant ses pratiques. L'hypothèse serait qu'une éducation populaire politique, au sens d'une formation du sujet politique, conscientisé, formé à la prise de conscience critique, autonome et auteur de ses actes, permettrait à l'école de s'extraire de sa dimension uniquement utilitaire, fonctionnelle et reproductrice en lui conférant un pouvoir d'action et de

¹⁵ Caceres 1964

¹⁶ Laurain 1977

¹⁷ Poujol 1981

¹⁸ Ardoino 1999

¹⁹ Carton 1999

²⁰ Voir à ce sujet l'intervention d'Alexia Morvan à la journée du 9 juin 2006 organisée par le laboratoire Experice, université Paris 8, "Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire"

²¹ Lepage 2001

transformation sociale. Lier par les pratiques éducation populaire et école serait créer les conditions de possibilité d'une véritable éducation à la citoyenneté comme point central de l'institution scolaire avec lequel viendraient interagir, dans un rapport dialogique, antagoniste ou complémentaire, les savoirs scolaires académiques, les savoirs existentiels et d'expérience des élèves et les savoirs d'action et d'engagement.

2.3 Une pratique d'éducation populaire en lycée professionnel

Nous avons choisi de présenter ici succinctement une expérimentation en cours sous la forme d'une recherche-action menée avec un groupe de quinze élèves de première baccalauréat professionnel d'un lycée professionnel industriel de Marseille et faisant intervenir une pratique d'éducation populaire : l'entraînement mental²². L'expérimentation est réalisée dans le cadre des cours d'histoire-géographie et de français.

La pratique d'entraînement mental a été élaborée au cours de la seconde guerre mondiale par le sociologue Joffre Dumazedier, instructeur de l'école des cadres d'Uriage qui développa sa « méthode » dans les maquis du Vercors avant de la diffuser plus largement dans le cadre de l'association Peuple et Culture qu'il fonda en 1944.

L'entraînement mental est une pratique d'aide à l'appropriation de connaissances par le sujet social. Conscientisante et problématisante, c'est une méthode qui permet de penser scientifiquement en partant de la situation vécue par l'apprenant, de passer des savoirs d'expérience aux connaissances savantes par le biais du questionnement. Dans un premier temps, l'apprenant décrit la situation qui pose problème, il expose les faits. Après quoi il clarifie ses représentations à partir d'un questionnement problématisant (pourquoi est-ce ainsi ?) qui vise à mesurer la complexité des faits puis, à partir d'une analyse des problèmes et non des faits est élaborée une réflexion théorique (qu'est-il souhaitable de faire ?) qui permettra ensuite de décider d'une action pratique à mettre en œuvre pour mettre un terme au problème (qu'est-il possible de faire ?).

Cette expérimentation a pour objectif général de mettre en évidence, suite à une interrogation des élèves, la complexité des rapports socio-économiques à partir du problème de l'exploitation de l'homme par l'homme, d'en identifier les structures sur le temps long (l'esclavage d'hier et d'aujourd'hui, le travail forcé, le travail pénible et précaire, la condition des travailleurs sans-papiers, la prostitution etc.) et de construire des savoirs pour agir face à ces problèmes.

Cette expérimentation est soumise à plusieurs exigences pédagogiques. D'abord la séquence de travail est indispensablement interdisciplinaire. Il n'est pas question ici de faire du français, de l'histoire etc., en prenant prétexte du problème de l'exploitation humaine pour « coller » au programme mais de considérer ce fait dans toute sa complexité, de tenter de le comprendre par le truchement des instruments disciplinaires (en français, en histoire), par les savoirs d'expérience, et de se donner les moyens d'agir sur lui ici et maintenant, à l'aide des savoirs d'action élaborés lors de la séquence. Il s'agit donc, pour reprendre un concept souvent utilisé par Paulo Freire, de mettre en œuvre, par la pratique de l'entraînement mental, une *praxis*, c'est-à-dire une réflexion et une action sur le monde en vue de le transformer²³.

Deux séquences, un jeu de rôle et un projet culturel viennent étayer la réflexion autour du thème central : une séquence sur le monde ouvrier de 1850 à nos jours en histoire, une séquence en français sur les

²² A propos de cette pratique, voir Dumazedier 1994, Chosson 1991 ou plus récemment Le Meur 2009

²³ Freire 2001

Lumières et le combat contre l'injustice ayant pour thème l'esclavage d'hier et d'aujourd'hui (de la traite négrière à l'esclavage moderne sous toutes ses formes), un projet culturel, en partenariat avec un théâtre populaire, sur le thème de la démocratie et, plus particulièrement, sur le concept de liberté et mettant en œuvre une correspondance scolaire entre six établissements de l'académie. Enfin une séquence d'entraînement mental prenant appui sur un jeu de rôle mettant en lumière les rapports de pouvoir et de domination dans l'entreprise capitaliste du XXème siècle.

Soulignons d'emblée la difficulté d'extraire d'un tel dispositif des données significatives en raison notamment du peu de temps imparti à l'expérimentation, lié à une certaine rigidité du cadre institutionnel, et d'en mesurer les effets sociaux à long terme. C'est une des raisons pour lesquelles nous envisageons d'approfondir notre recherche pédagogique dans les années à venir.

Conclusion

Nous mesurons combien il peut paraître utopique et peut-être même paradoxal de vouloir introduire des pratiques d'éducation populaire conscientisantes et subversives comme réponse alternative à la forme scolaire dans une institution étatique qui a tendance, lorsqu'elle reçoit des méthodes venues d'ailleurs, soit à les marginaliser soit à les digérer de manière détournée. C'est là un risque que nous assumons tant nous estimons que le fonctionnement de la forme scolaire doit être revisité. En effet, la visée émancipatoire qui devrait être celle de l'école semble se perdre de plus en plus dans les travers de l'atomisation, du cloisonnement, de la hiérarchisation et de la sanctuarisation scolaire. Ainsi nous pensons qu'il est nécessaire de repenser l'école en articulant et en développant chez les élèves les aptitudes à établir des relations dialogiques, autour de finalités fédératrices communes visant l'autonomisation et la transformation sociale, entre les outils opératoires et les savoirs communs des différentes disciplines de l'école d'une part et les savoirs d'expérience et les savoirs nouveaux nés de l'action collective d'autre part. Les pratiques d'éducation populaire, par leur capacité à instruire les conflits, à analyser, critiquer et agir sur les faits et parce qu'elles postulent l'intelligence de chacun, sont à même de modifier notre rapport au savoir et de là, notre rapport au monde. L'éducation populaire, porteuse d'une pédagogie du questionnement et de l'expérimentation d'un autre possible semble capable de transmettre à l'école l'incertitude et l'inachèvement, mais à partir de repères stables.

Bibliographie

Ardoino 1999 : Ardoino (Jacques), *Education et politique*, 2ème édition, Anthropos, 1999

Boilleau 1995 : Boilleau (Jean-Luc), *Conflit et lien social. La rivalité contre la domination*, Paris, La Découverte/Mauss, 1995

Caceres 1964 : Caceres (Begnino), *Histoire de l'Education Populaire*, Seuil, 1964

Carton 1999 : Carton (Luc), Les défis de l'éducation populaire, dans *Rencontres pour l'avenir de l'éducation populaire*, Ministère de la Jeunesse et des Sports, La Sorbonne, 5 et 6 novembre 1998, éditions Ellebore, 1999, publication en ligne consultée en 2011

Charlot 1997 : Charlot (Bernard), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997

Chosson 1991 : Chosson (Jean-François), *Pratiques de l'entraînement mental*, Paris, Armand Colin, 1991

Dumazedier 1994 : Dumazedier (Joffre), *La méthode d'entraînement mental*, Voies Livres, 1994

Foucault 1975 : Foucault (Michel), *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975, (réédition 2010).

Freire 2001 : Freire (Paulo) *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, rééditions La Découverte, 2001

Freire 2006 : Freire (Paulo), *Pédagogie de l'autonomie, savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Ramonville Saint-Agne, Editions érès, 2006

Garcia 1994 : Garcia (J. Eduardo), *Le savoir scolaire comme processus évolutif : application à la connaissance de notions écologiques*. In : *Aster n°19, La didactique des sciences en Europe*, Paris, INRP, 1994, p.103-116

Gasparini 1998 : Gasparini (Rachel), *La discipline à l'école primaire : une interprétation sociologique des modalités d'imposition de l'ordre scolaire moderne*, thèse de doctorat sous la direction de Guy Vincent soutenue en 1998 à l'université Lyon 2, publiée en ligne et consultée en 2011

Laurain 1977 : Laurain (Jean), *L'éducation populaire ou la vraie révolution*, Editions de Correspondance Municipale, 1977

Le Meur 2009 : Le Meur (Georges), *Organiser sa pensée, Apprendre à décider avec l'Entraînement mental*, Chronique Sociale, 2009

Lepage 2001 : Lepage (Franck) (dir.), *Le travail de la culture dans la transformation sociale*, offre publique de réflexion du ministère de la jeunesse et des sports sur l'avenir de l'éducation populaire, rapport d'étape, 1er janvier 2001, publication en ligne consultée en 2011.

Morin 2005 : Morin (Edgar), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil, 2005

Nadaud 2009 : Nadaud (Stéphane), *Les limbes ou l'anté-purgatoire : qu'en est-il de la joute au 20^{ème} siècle ?*, *Chimères n°69, Désir Hocquenghem*, 2009, publication en ligne consultée en 2012

Ninacs 2008 : Ninacs (William A.), *Empowerment et intervention. Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Presses de l'Université de Laval, 2008

Poujol 1981 : Poujol (Geneviève), *L'éducation populaire : histoire et pouvoirs*, Editions ouvrières, 1981

Vincent 1980 : Vincent (Guy), *L'École primaire française*, Lyon, Paris, Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la MSH, 1996

Vincent, Lahire, Thin 1994 : Lahire (Bernard), Thin (Daniel), Vincent (Guy), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans Vincent (Guy) (dir.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 11-48

