



HAL
open science

Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIXe-XXIe siècles)

Jean-Charles Buttier, Clothilde Roullier, Agnès Sandras

► To cite this version:

Jean-Charles Buttier, Clothilde Roullier, Agnès Sandras (Dir.). Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIXe-XXIe siècles). Publications des Archives nationales, 2022, 10.4000/books.pan.4372 . hal-03781989

HAL Id: hal-03781989

<https://hal.science/hal-03781989>

Submitted on 20 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (xix^e-xxi^e siècles)

Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIX^e-XXI^e siècles)

Jean-Charles Buttier, Clothilde Roullier et Agnès Sandras (dir.)

Éditeur : Publications des Archives nationales

Lieu d'édition : Pierrefitte-sur-Seine

Année d'édition : 2022

Date de mise en ligne : 5 septembre 2022

Collection : Actes

EAN électronique : 9791036593192



<https://books.openedition.org>

Ce document vous est offert par Université de Genève / Bibliothèque de Genève



Référence électronique

BUTTIER, Jean-Charles (dir.) ; ROULLIER, Clothilde (dir.) ; et SANDRAS, Agnès (dir.). *Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIX^e-XXI^e siècles)*. Nouvelle édition [en ligne]. Pierrefitte-sur-Seine : Publications des Archives nationales, 2022 (généré le 05 septembre 2022). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pan/4372>>. ISBN : 9791036593192.

Légende de couverture

Affiche d'Alphonse Mucha, « Société populaire des Beaux-Arts ». Imp. F. Champenois ([Paris]), 1897, lithographie, 63 x 46 cm. BnF, Département Estampes et photographies : ENT DN-1 (MUCHA, Alphonse /4)-FT 6. © Gallica (BnF).

Ce document a été généré automatiquement le 5 septembre 2022.

© Publications des Archives nationales, 2022

Conditions d'utilisation :

<http://www.openedition.org/6540>

RÉSUMÉS

En 2019 et en 2020, les Archives nationales se sont engagées dans un programme de recherche consacré à l'histoire et à l'actualité de l'éducation populaire, en partenariat avec la Bibliothèque nationale de France (BnF), le Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (Fonjep) ainsi que les universités de Paris-8, Paris-Nanterre et Tours. Le programme, intitulé *Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIX^e-XXI^e siècles)*, a bénéficié du soutien de la Comue Université Paris Lumières. Il a pris la suite d'une initiative de la BnF, qui avait, en 2018, organisé un colloque et des ateliers sur cette même thématique, en collaboration avec les Archives nationales et le Fonjep. Le présent ouvrage est le résultat de ces travaux.

SOMMAIRE

Avant-propos

Jean-Charles Buttier, Clothilde Roullier et Agnès Sandras

Du passé au présent de l'éducation populaire

Trois ateliers interactifs organisés à la BnF en 2018 par la Mission de diversification des publics - Témoignages
Serge Gerbaud, Damien Lenouvel, Christian Gautellier et Jean Baptiste Clerico

I. La transmission des savoirs d'hier à aujourd'hui

Le choix des ouvrages dans les premières bibliothèques populaires : instruction et/ou délassement ? (1861-1870)

Un atelier « matériaux historiques »

Agnès Sandras

Éléments de contexte : les bibliothèques populaires en leur temps

Instruction et délassement sont prévus par les statuts des premières bibliothèques populaires

Instruction ou délassement ? Quand les organisateurs des bibliothèques sont en proie à un doute stimulant

Conclusion

Au carrefour des savoirs militants et de l'éducation populaire

Passé et présent des bibliothèques des bourses du travail

David Hamelin

Un exemple réussi de valorisation d'un fonds issu d'une bibliothèque de bourse du travail : le cas dijonnais

Le fonds « bibliothèque de la bourse du travail de Dijon » : essai de description sommaire

Retour sur l'histoire des bibliothèques des bourses du travail

Retour sur un parcours entre éducation populaire et éducation ouvrière : James Guillaume et les universités populaires

Jean-Charles Buttier

Introduction

James Guillaume, un historien engagé dans le mouvement des universités populaires

Une critique antiautoritaire des universités populaires ?

Conclusion

La Ligue de l'enseignement et la CGT entre les deux guerres : un rapprochement entre « éducation populaire » et « éducation ouvrière »

Jean-Paul Martin

Les recompositions de l'après-guerre

Le rapprochement Ligue/CGT : manifestations et limites

Conclusion

L'École Ferrer de Lausanne au début du xx^e siècle

Une expérience d'école libertaire et ses significations

Charles Heimberg

L'œuvre pédagogique de Francisco Ferrer Guardia, assassiné en 1909

L'École Ferrer de Lausanne (1910-1919)

Entre pédagogie libertaire et éducation nouvelle

Une éducation par et pour le peuple

Des perspectives pour aujourd'hui

Les Missions pédagogiques, une éducation populaire en Espagne républicaine héritée de l'œuvre de l'Institution libre d'enseignement [ILE]

Mari Carmen Rodríguez

Aux origines : l'héritage des réformes éducatives pensées par les lettrés de l'Ilustración

L'Institution libre d'enseignement, création et développement : 1875-1939

« Passeurs » majeurs de l'ILE

Constitution d'espaces de médiation pédagogique

L'ILE et la II^e République espagnole : le projet des Missions pédagogiques

La guerre civile et ses suites : ruptures et continuités

Bilan d'une expérience d'émancipation populaire par l'accès au savoir et à la culture des élites...

II. Les métiers de l'éducation populaire aujourd'hui

De l'éducation populaire à l'animation : émergence et structuration d'une offre de formation

Cyrille Bock

Avant 1945 : préhistoire des formations et naissance des « proto-animateurs »

1945-1978 : construction des formations et naissance des animateurs

1979-2000 : structuration des formations et reconnaissance des animateurs

2001-2021 : restructuration des formations et technicisation des animateurs

Conclusion

Militant professionnel, professionnel militant : un parcours sans frontière dans l'éducation populaire

Témoignage

Alain Roch

Carmen Mena Gasco : une carrière d'animatrice/directrice auprès des enfants

Francis Lebon

Populariser la culture, légitimer le peuple créateur ?

Engagements et réalisations de quelques instructeurs techniques nationaux spécialisés au prisme des archives (publiques, associatives, personnelles)

François Gasnault

Les protagonistes

Une première approche archivistique

L'évolution d'un métier : les personnels techniques et pédagogiques du ministère de la Jeunesse et des Sports

Témoignages de Michel Erlich, Renaud Gautron, Alexia Morvan

Denise Barriolade

Historique des personnels techniques et pédagogiques (par Denise Barriolade)

Présentation de Michel Erlich

Présentation de Renaud Gautron

Présentation d'Alexia Morvan

III. L'émancipation par les arts, notamment le théâtre

Transformation et émancipation des citoyens par la pratique artistique et l'éducation populaire

Témoignage

Robin Renucci

Comment le spectacle vivant peut permettre de renouveler l'éducation populaire

Témoignage

Gérard Noiriel

Le théâtre comme vecteur de connaissance

Témoignage
Martine Derrier

Théâtre et élèves de lycées professionnels

« Éducation & proximité », l'exemple d'un projet d'éducation artistique et culturelle porté par le théâtre national de La Colline

Marie-Julie Pagès

Objectif : rajeunir et ouvrir le théâtre à un public plus large

Création d'un programme d'éducation artistique : « Éducation & proximité »

Une expérience personnelle sur le terrain : observations et analyses du dispositif

Extraits d'entretiens avec deux élèves du projet sur leur vision du théâtre

Extraits d'un entretien avec un des enseignants suivant le programme avec ses élèves

Observation des premières sorties programmées au théâtre de La Colline

Un public scolaire « hors norme »

Une histoire à poursuivre...

L'éducation populaire et le cinéma ou la recherche d'un modèle d'émancipation par et pour l'image

Léo Souillés-Debats

L'autonomie des usagers dans une éducation populaire par et pour le cinéma : la question de l'autogestion

L'éducation au cinéma face au développement d'une offre domestique cinématographique : un rendez-vous manqué ?

« Faire » et « Voir » tout seul : une émancipation par les outils numériques ?

Programmer à l'heure du numérique : un nouvel enjeu de l'éducation à l'image ?

Conclusion

Émancipation et cinéma : questionner l'expérience de l'association Autour du 1^{er} mai

Sylvie Dreyfus-Alphandéry

Réanimer le musée : l'Association populaire des amis des musées (APAM), 1936-1960

Julie Verlaine

La culture par le musée : genèse et projets de l'APAM

Des techniciens aux animateurs : l'engagement associatif

« Si l'on sait agir... » : les voies de l'émancipation populaire par le musée

Des amis de musée sans musée

IV. Vers de nouvelles pratiques d'éducation populaire ? L'exemple des activités sportives et de plein-air pour la jeunesse

Médiation sociale par les activités physiques et sportives et éducation populaire

Gilles Raveneau

Émancipation vs domination

Le mythe de l'intégration par le sport

La médiation par les activités physiques et sportives

Les « colos » au cœur des politiques éducatives : contrôle et soutien

Mathias Lamarque

Les colos sans l'État

Une codification nécessaire

Un accompagnement volontariste

Une mise sous tutelle

Un soutien fort

Un appui toujours présent même s'il est moins visible

La « boum en colo », un moment sous haute tension

Enjeux pédagogiques et de genre d'un « passage obligé »

Marion Perrin

Préambule

Introduction

Les ingrédients d'une boum

Leviers d'analyse

Conclusion

Les terrains d'aventure dans les années 1970-1980, retour sur une expérience

Témoignage : entretien avec Serge Gerbaud

Gilles Raveneau et Serge Gerbaud

Terrains d'aventure : théorie et pratique

Fraser Brown

Remerciements

Avant-propos

Jean-Charles Buttier, Clothilde Roullier et Agnès Sandras

- 1 Le présent ouvrage couronne cinq années d'expériences et de rencontres autour de l'éducation populaire qui ont vu se côtoyer depuis 2016 chercheurs, associatifs, curieux. Une aventure multiforme dont les différents interlocuteurs assignent à l'éducation populaire, à son histoire, à sa vocation aujourd'hui, des places très variées, voire dissonantes, ce qui fait toute sa richesse. Ce projet s'inscrit dans l'histoire mais aussi dans l'actualité de l'éducation populaire au sens le plus large. Ateliers, témoignages, expériences ont nourri la réflexion autour de l'éducation populaire et souligné la vitalité de ceux qui l'animent, leur volonté d'émanciper le « peuple » grâce au partage des connaissances et des loisirs culturels.
- 2 En 2016, Sylvie Dreyfus-Alphandéry, chargée de la diversification des publics à la Bibliothèque nationale de France [BnF], proposait une rencontre à des responsables d'associations avec Agnès Sandras, conservatrice à la BnF et historienne des bibliothèques populaires. Le dialogue se nouait autour d'une thématique *a priori* assez aride : les premiers statuts des associations constituées en bibliothèques populaires dans la décennie 1860. Le succès inespéré de cet atelier conduisit Sylvie Dreyfus-Alphandéry à proposer à Agnès Sandras de poursuivre l'aventure avec Jean-Charles Buttier (ancien chercheur associé à la BnF) et de construire avec des associatifs un cycle d'ateliers. Elle souhaitait notamment faire dialoguer de grands témoins de l'éducation populaire autour de leur engagement pour celle-ci. Les questionnements des animateurs d'associations et du public, invités à débattre lors d'ateliers, devaient nourrir la manifestation à venir. Bientôt, Jonathan Barbier, alors chercheur associé au département « Philosophie, histoire, sciences de l'homme » (BnF), rejoignait ce groupe, lequel s'enrichissait ensuite d'un partenariat avec Clothilde Roullier (Archives nationales) et avec le Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire – Pajep¹. Durant le premier semestre 2018, six ateliers organisés par la BnF, en partenariat avec l'Association des déposants aux archives de la jeunesse et de l'éducation populaire [Adajep], ont proposé les témoignages de grands acteurs de l'éducation populaire, puis invité ces mêmes acteurs et leurs successeurs ainsi que le public à découvrir de quelle façon les générations du XIX^e siècle et du premier XX^e siècle avaient œuvré et quels avaient été leurs « matériaux ».

- 3 La mémoire de l'éducation populaire et des associations nées dans la période de bouillonnement politique et intellectuel de l'après-guerre s'est peu diffusée hors du monde des militants, alors que furent inventées des formes d'accès au savoir qui permettaient à ceux qui n'avaient pas bénéficié d'un mode savant d'accès à la culture de comprendre le monde et d'imaginer des modes de relations interrogeant de façon active la relation au savoir. Deux types d'ateliers ouverts ont été organisés pour aborder ces sujets : ceux offrant la parole aux grands témoins et ceux mobilisant des documents, matériaux historiques.
- 4 Les ateliers du premier type invitaient au dialogue avec les participants trois associations d'éducation populaire. Celles-ci ont témoigné de leurs modes d'action et présenté les outils, toujours d'actualité, qu'elles ont inventés. On a ainsi pu entendre :
- Serge Gerbaud, grand témoin, militant de l'association Mémoires vives, qui recueille la mémoire des militants et les archives des centres sociaux ;
 - Damien Lenouvel, militant et transmetteur des pratiques de coéducation inventées par l'association Peuple et culture ;
 - Christian Gautellier, directeur national chargé des publications des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [Ceméa], responsable du pôle « Média, éducation et citoyenneté ».
- 5 Un autre type d'atelier, intitulé « matériaux historiques », a également eu pour objectif de permettre un dialogue avec les participants. Les conférenciers ont présenté et commenté des documents témoignant des réflexions et des démarches des acteurs de l'éducation populaire entre 1850 et 1950, pour tenter de répondre aux questions suivantes avec l'aide du public : quelles ont été les voies de l'émancipation du peuple par le savoir ? Les projets et les expériences menés peuvent-ils éclairer les réflexions actuelles ? Trois ateliers « matériaux historiques » ont été organisés :
- « Une expérimentation d'éducation populaire au XIX^e siècle : les cours du soir destinés aux adultes » (Carole Christen, maître de conférences en histoire contemporaine à l'université de Lille) ;
 - « Le choix des ouvrages dans les premières bibliothèques populaires : instruction et/ou délassement ? (1861-1870) » (Agnès Sandras) ;
 - « La pédagogie sans le scolaire ? Les revues d'éducation populaire laïque des années 1930-1950 » (Laurent Besse, maître de conférences en histoire contemporaine, et Frédéric Chateigner, maître de conférences en science politique-Institut universitaire de technologie [IUT] de Tours, « Carrières sociales »).
- 6 Puis, en novembre 2018, s'est tenu à la BnF le colloque *Émanciper le peuple par le savoir² ?* Les thématiques ont repris, discuté et complété celles des six ateliers. Cette journée s'est également placée dans la lignée de deux précédents colloques dont l'objectif affirmé était de proposer un renouvellement historiographique : celui sur *Les bibliothèques populaires d'hier à aujourd'hui*, organisé par la Bibliothèque des amis de l'instruction et accueilli par la bibliothèque de l'Arsenal (BnF) en 2014³ et celui sur *l'Histoire de l'éducation populaire, 1815-1945*, qui s'est tenu à l'université de Lille, en 2015⁴. Les organisateurs de ce dernier pointaient un certain nombre d'absences et d'interrogations au moment de l'édition des actes, relevant notamment de l'articulation entre l'éducation et le politique, en questionnant la place du monde ouvrier dans une histoire longue de l'éducation populaire. L'objectif était donc de répondre à une double interrogation : quelles sont les voies de l'émancipation du peuple par le savoir depuis le XIX^e siècle et notamment dans les premières décennies du XX^e siècle, Front populaire inclus (un autre

manque souligné par Carole Christen dans le livre formant les actes du colloque de Lille⁵). L'autre question centrale de ce colloque reprenait la thématique globale du projet sur l'éducation populaire : les projets et les expériences menés peuvent-ils éclairer les expériences actuelles ? Une première session traitait ainsi des « matériaux » de l'éducation populaire, une seconde session traitait de la place du « peuple » dans l'éducation populaire (que ce soit par des communications sur le mouvement ouvrier ou bien par une présentation plus spécifiquement sur la période de l'entre-deux-guerres). Ce colloque n'a pas négligé une ouverture européenne en évoquant la Suisse ou l'Espagne, cela afin de mettre notamment en lumière les circulations.

- 7 Les Archives nationales, avec l'aide du Pajep⁶, ont alors pris le relais, construisant une seconde année de manifestations sur un modèle proche, en y adjoignant de nouveaux partenaires : l'université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, l'université Paris Nanterre et l'IUT de Tours, et bénéficiant du soutien de la communauté d'universités et d'établissements [ComUE] Université Paris Lumières, pour un projet intitulé « Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIX^e-XIX^e siècles)⁷ ».
- 8 Mêlant témoignages et matériaux historiques au sein d'une même séance, les six ateliers ouverts ont vu se succéder, autour de six thématiques différentes, un témoignage du temps présent, une analyse du sujet par un chercheur en sciences sociales ou humaines (histoire, sciences de l'éducation, ethnologie), un témoignage du passé et la présentation d'archives, à la fois audiovisuelles et papier, conservées par les Archives nationales et les archives départementales du Val-de-Marne (institution fondatrice du Pajep), mais également par d'autres services du réseau, comme les archives départementales de Seine-Saint-Denis et les Archives départementales de l'Hérault. Ainsi, au cours de l'année 2019, a-t-il été question des colonies de vacances, du métier de conseiller de jeunesse et d'éducation populaire, de l'engagement civique de la jeunesse, des médiations culturelles et sociales, de l'animation scientifique, ou encore de l'animation des quartiers et des villages, en tentant de mettre en perspective les pratiques du passé et celles du présent. Ces manifestations ont bénéficié d'un portail spécifiquement dédié à ce projet sur l'éducation populaire destiné à une diffusion libre et gratuite des ressources et échanges menés (via des captations vidéo notamment).
- 9 En parallèle, une exposition sur panneaux, reprenant pour fil conducteur les thèmes des ateliers, a été réalisée et accrochée sur les grilles du site de Pierrefitte-sur-Seine des Archives nationales. Une version numérique, toujours disponible, a également été mise en œuvre⁸.
- 10 Enfin, tout comme à la BnF, s'est tenu, en novembre 2019, un colloque intitulé *L'émancipation populaire par l'art, d'hier à aujourd'hui*⁹. Il s'est focalisé sur les relations entre éducation populaire et domaine artistique, en faisant la part belle au théâtre, aux beaux-arts, à la photographie et au cinéma, sans oublier l'éducation à l'image à l'heure du numérique. La performance artistique a également été mise à l'honneur avec une conférence gesticulée du collectif Daja¹⁰. Le théâtre est ainsi particulièrement interrogé, dans la continuité du constat fait à l'occasion de la parution des actes du colloque de Lille¹¹ qu'il manquait des travaux sur le théâtre d'éducation populaire et sur la pédagogie à l'œuvre.
- 11 Les cinq années d'échanges autour de l'éducation populaire ainsi restituées dans cet ouvrage constituent une synthèse, certes provisoire. Les chapitres s'organisent selon les thématiques suivantes : la transmission des savoirs d'hier à aujourd'hui qui interroge tout particulièrement l'histoire de l'éducation populaire, les métiers de l'éducation

populaire et les acteurs contemporains qui la portent, l'émancipation par les arts et tout particulièrement par le théâtre et enfin l'émancipation par les activités sportives et de plein air.

- 12 Nous voudrions ici proposer une liste, non exhaustive évidemment, des thématiques émergentes, qu'il serait intéressant de continuer à travailler dans le prolongement des chapitres de cette publication. Elles sont en effet apparues au cours des nombreux échanges entre chercheurs, témoins, professionnels et bénévoles de l'éducation populaire et sous-entendent profondément l'ensemble des textes qui suivent, faisant de leur disparité formelle un atout supplémentaire.
- 13 L'éducation populaire repose sur une pédagogie politique, cette expression étant entendue comme l'articulation entre un projet politique et un mode d'énonciation des savoirs. D'hier à aujourd'hui, les acteurs de l'éducation populaire mobilisent des techniques de transmission qui façonnent en retour les savoirs transmis en fonction du projet politique sous-tendu. Alors que certaines associations d'éducation populaire ont développé des techniques pédagogiques particulières, il serait fructueux de les replacer dans une histoire longue de la vulgarisation politique.
- 14 Le lien entre le mouvement ouvrier et l'éducation populaire et plus généralement l'histoire politique des associations d'éducation populaire et des acteurs de cette nébuleuse pourrait être encore explicité. Si la question de la concurrence entre une forme d'ouvriérisme et certaines voies de l'éducation populaire est connue, il nous semble stimulant de penser l'articulation entre les formes de mobilisation et l'outillage conceptuel de celle-ci. Cela invite d'ailleurs à poursuivre une approche prosopographique qui redonne aux protagonistes de cette histoire toute leur place. L'approche biographique permet ainsi de reconstituer des réseaux de sociabilités qui éclairent des trajectoires individuelles mais aussi collectives au sein des militants de l'éducation populaire¹².
- 15 Cela appelle également à poursuivre une réflexion plus générale sur les formes d'engagement, notamment de la jeunesse. Alors que l'histoire de l'éducation populaire se fait généralement sous l'angle des organisations qui la structurent, comment penser l'articulation entre celles-ci et des formes de mobilisations plus réticulaires et moins organisées? De quelle façon une culture des luttes s'élabore-t-elle au fil des mobilisations? Les structures chargées de l'éducation populaire permettent-elles l'élaboration d'un corpus théorique qui outille les mobilisations ou bien, au contraire, ces moments d'engagement conduisent-ils à générer des savoirs à transmettre?
- 16 Le temps des mobilisations populaires est souvent l'occasion d'une intense activité créatrice, ce qui engage à poursuivre l'étude des formes artistiques de l'éducation populaire. Le théâtre est particulièrement présent dans cet ouvrage, y compris dans sa forme la plus interventionniste, mais tous les arts peuvent être étudiés sous l'angle des liens avec la nébuleuse de l'éducation populaire. La dimension émancipatrice des formes d'interventions artistiques dans le débat public est particulièrement stimulante à travailler.

NOTES

1. Le Pajep, qui dépend du Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire [Fonjep], a pour mission de sauvegarder, classer et valoriser les archives privées du secteur de la jeunesse et de l'éducation populaire, qu'elles proviennent d'associations nationales mais aussi franciliennes, ou de personnalités ayant joué un rôle dans ce domaine au niveau national et francilien. Au fil du projet, il a été représenté d'abord par Valère Milot, puis par Jonathan Landau.
2. On trouvera le programme complet de ce colloque ici :
<https://histoirebnf.hypotheses.org/4955>
3. Voir Agnès SANDRAS (dir.), *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2014. Ouvrage en ligne :
<https://books.openedition.org/pressesenssib/12308?lang=fr>
4. Voir Carole CHRISTEN et Laurent BESSE (dir.), *Histoire de l'éducation populaire - 1815-1945 - Perspectives françaises et internationales*
5. *Ibid.*
6. Depuis 2013, les Archives nationales sont membres du Pajep. Elles conservent à ce titre plusieurs fonds de militants et d'associations nationales d'éducation populaire sur diverses thématiques (centres sociaux, auberges de jeunesse, chantiers de jeunes volontaires, etc.) entrant en résonance avec les fonds des administrations centrales.
7. La présentation du projet et ses résultats, y compris les captations vidéo des ateliers et du colloque, sont consultables en ligne <https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/education-populaire>
8. <https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/exposition-education-populaire>. Précisons que les panneaux de l'exposition ont également vocation à circuler dans les institutions souhaitant les présenter.
9. On en trouvera le programme complet ici : <https://www.cnahes.org/lemancipation-populaire-par-lart-dhier-a-aujourd'hui-archives-nationales-pierrefitte-20-novembre-2019/>
10. L'Association DAJA [Des Acteurs culturels Jusqu'aux chercheurs et aux Artistes], fondée en 2007, propose entre autres des conférences gesticulées. Ce collectif rassemble des enseignants, des artistes du spectacle vivant, des travailleurs sociaux et des chercheurs en sciences sociales dans le but de développer des projets communs et de réinvestir le chantier de la démocratisation de la culture. Voir : <http://www.daja.fr/index.php?lang=fr>
11. Voir Carole CHRISTEN et Laurent BESSE (dir.)
12. Voir le travail considérable accompli par l'équipe du Maitron (<https://maitron.fr/>) et par exemple le travail en cours sur le réseau des premiers acteurs de la Bibliothèque des amis de l'instruction sous le Second Empire (<https://bai.hypotheses.org/4623>).

Du passé au présent de l'éducation populaire

Trois ateliers interactifs organisés à la BnF en 2018 par la Mission de diversification des publics - Témoignages

Serge Gerbaud, Damien Lenouvel, Christian Gautellier et Jean Baptiste Clerico

NOTE DE L'ÉDITEUR

Trois ateliers interactifs ont été organisés à la Bibliothèque nationale de France en 2018, coordonnés par Sylvie Dreyfus-Alphandéry, qui était alors chargée de la politique des publics et pilote de la Mission de la diversification des publics de la BnF. Les échanges présentés dans cet article sont une recomposition *a posteriori* à partir de questions posées aux intervenants par les éditeurs. Cela afin d'élaborer une table ronde « virtuelle » autour des enjeux de l'éducation populaire, en croisant leurs différents points de vue.

Donner à chacun des outils pour qu'il prenne toute sa place dans le monde dessine la promesse de l'éducation populaire.

C'est ce que la Mission de diversification des publics de la BnF a impulsé pendant quinze ans, de 2004 à 2019, pour faire venir dans ses murs des personnes qui n'auraient pas imaginé qu'elles pourraient être accueillies dans cette bibliothèque patrimoniale, dont les collections traversent le temps.

L'éducation populaire plonge ses racines dans une longue histoire. Pour faire revivre cette histoire et la relier à des pratiques du présent, il a été proposé à trois grands témoins d'animer trois ateliers interactifs. Les trois associations choisies, *Le Centre social de la rue de la Harpe*, *Le Centre social de la rue de la Harpe* et *Le Centre social de la rue de la Harpe* sont nées dans la première partie du *xx*^e siècle et développent des modes d'agir complémentaires :

- *Le Centre social de la rue de la Harpe* évoqua l'histoire de la Fédération des centres sociaux, qui naquit en France en 1922 et présenta des expériences menées dans les quartiers populaires, d'hier à aujourd'hui.
- Nés en 1937, sous le Front populaire, les Ceméa sont interdits pendant la guerre. *Le Centre social de la rue de la Harpe* expliqua en quoi les pratiques des Ceméa s'attachent à changer les relations

entre les personnes pour transformer la société afin qu'elle soit plus égalitaire, en intervenant, entre autres, dans le champ de la culture et du cinéma.

- Peuple et Culture est née dans les maquis pendant la Seconde Guerre mondiale. « Rendre la culture au peuple et le peuple à la culture, voilà notre but », proclame le manifeste de l'association, en 1945. [Peuple et Culture](#) présenta dans son atelier les méthodes qu'inventa Peuple et Culture tels l'entraînement mental et la méthode Tandem, pour développer une pratique effective d'exercice de la citoyenneté.

Un objectif commun à toutes les associations d'éducation populaire : mettre les personnes en situation d'agir sur le monde, quels que soient leur origine, leur âge, leur milieu d'appartenance.

[Peuple et Culture](#) [Peuple et Culture](#) Considérez-vous que l'éducation populaire soit porteuse d'un projet émancipateur par la diffusion, notamment, de savoirs pour agir sur le monde ? Si oui, quels sont ces savoirs ou ces pratiques d'apprentissage ?

Damien Lenouvel. À toutes les époques, nous notons la présence d'une dialogique au sein des pratiques dites d'éducation populaire : diffuser des savoirs et faire émerger des savoirs à partir des connaissances, des questions et des pratiques culturelles des citoyens. Dans le temps long propre aux mouvements sociaux, c'est par l'exploration de cette tension permanente entre ces deux formes que l'on se représentait « vivre » un rapport émancipateur à la culture.

Chaque époque valide un champ de savoirs au regard d'un paradigme. Les transmetteurs doivent donc initier auprès des générations à venir un apprentissage de la démarche scientifique expérimentale, mais aussi une découverte des arts et des sciences. Pour ce faire, ces volontaires ont toujours construit des pratiques d'apprentissages relevant de l'éducation mutuelle ou d'autres formes de coéducation.

Mais ces pratiques, à toutes les époques, se doivent d'être porteuses d'une éthique d'écoute des questions et des épreuves que subissent les citoyens. La conquête d'une mémoire du mouvement social et ouvrier ne peut se faire que dans la volonté d'écoute des échecs, des réussites d'une époque pour que des générations puissent agir pour faire évoluer les cadres et orientations d'une société.

En ce sens, les savoirs issus d'un monde académique mais aussi les connaissances issues de la population représentent un enjeu de diffusion pour les travailler en collectif, non pour créer des autodidactes isolés mais pour agir collectivement sur les causes d'une inégalité par exemple.

Serge Gerbaud. « ÉDUCATION POPULAIRE » : ensemble des constitutifs structurant le développement intellectuel, social et citoyen d'une personne s'insérant dans un collectif qui l'enrichit par les actions et les engagements qu'il permet.

OUI, j'affirme, je confirme, je proclame que l'éducation populaire est porteuse d'un projet émancipateur et structurant des personnes dans leur développement, leur grandissement, leurs engagements et leurs productions.

Les savoirs et la compréhension des divers phénomènes et composantes qui agissent et façonnent notre monde sont fondateurs et essentiels à l'éveil et à la formation de tout être humain.

Ils permettent à chaque personne, en lien permanent avec d'autres, organisés, militants ou acteurs du quotidien de se découvrir, de se comprendre et d'agir au service de l'humanité qui l'entoure.

C'est un aller-retour permanent entre le « faire », l'« agir », l'« observer », le « réfléchir » et l'« intégrer » qui permet à tout un chacun de mettre en œuvre et de développer toutes sortes de réponses appropriées.

L'enrichissement dans l'art de vivre et la compétence à « construire », essentiellement issus de l'apprentissage et du partage, se vivent au quotidien et se développent par leurs mises en œuvre.

Christian Gautellier et Jean-Baptiste Clerico. Les mouvements d'éducation nouvelle et les associations d'éducation populaire ont été étroitement liés à l'histoire de notre pays. Les Ceméa ont ainsi proposé un modèle d'éducation transposable partout, dans différents domaines. Ils ont été créés avec la volonté de changer les relations sociales entre les personnes pour transformer la société afin qu'elle soit plus égalitaire, plus juste et qu'elle permette à tous de vivre selon ses propres choix. Car l'éducation, telle que les Ceméa la pensent, participe de la transformation de la société en agissant sur les modes d'organisation, en soutenant les libertés individuelles pour plus d'égalité et de droits. C'était, et c'est encore aujourd'hui, un projet ambitieux, certains diront utopique. Les Ceméa ont choisi comme objet principal « l'Éducation et la Culture » en conduisant des projets collectifs, au sein desquels les principes qui guident leur action pouvaient être réellement vécus. Sur certains aspects, les combats des Ceméa ont porté leurs fruits, notamment ceux concernant la question du rythme de vie des enfants et la reconnaissance de tous les temps éducatifs, l'évolution de l'école maternelle, la prise en compte des personnes atteintes de maladies mentales, la nécessaire formation professionnelle des acteurs de la jeunesse... Sur d'autres aspects, encore trop nombreux, les Ceméa continuent aujourd'hui encore et toujours de porter des revendications éducatives, novatrices et essentielles pour une réussite du plus grand nombre et leur non-exclusion.

Mettre en mouvement les personnes. Dans les actions mises en œuvre par les Ceméa, il est possible de « s'entraîner » à vivre autrement, à se parler autrement, à changer les relations hiérarchiques entre professeurs et élèves, entre instructeurs et apprenants, entre formateurs et stagiaires. Ces espaces étaient, et sont encore, des lieux privilégiés de rencontre, d'ouverture au monde, de relation à l'Autre, aux autres, pour dépasser les préjugés de ceux que l'on ne connaît que par les stéréotypes que véhicule la société. Les actions que conduisent les Ceméa ont quatre grands principes d'actions autour de l'« agir ». Il s'agit de mettre en activité physiquement et/ou intellectuellement un groupe de personnes.

Être en activité touche la personne dans son ensemble. Être en activité confronte à la réalité : on peut le faire ou ne pas le faire, on ne peut pas tricher. Il semble important que les personnes prennent conscience que l'on peut agir sur le monde. Il y a une urgence à réhabiliter le « faire », à donner symboliquement du pouvoir aux mains des enfants et aux jeunes, pour qu'ils puissent mieux accéder à la connaissance en la fabriquant. Il s'agit de (re)donner du pouvoir, de se rendre compte que ce qui nous entoure est le résultat de la pensée humaine et non pas une forme de construction magique.

La dialectique personne/groupe. Les êtres humains sont des êtres sociaux, en ce sens ils appartiennent à des collectifs. Il n'y a pas de primat de l'un sur l'autre, du collectif sur la personne. Dans les actions que conduisent les Ceméa, les personnes et le groupe sont

« pensés » organisés, traités en dialectique. Les Ceméa ne sont pas dans la logique de l'individualisme, ni dans celle du collectivisme.

Le milieu. Toute action, quelle qu'elle soit, se réalise au sein d'un milieu, d'un environnement. Il faut donc permettre aux protagonistes d'entrer en contact avec cet environnement proche et immédiat (mais également plus lointain), l'aménager, le susciter, donner envie. Il s'agit de permettre aux personnes de ce groupe, de construire leur propre parcours, leur propre cheminement intellectuel, et de prendre conscience de la relation d'interdépendance qu'entretiennent les êtres humains avec leur environnement, dans une logique de durabilité.

La relation. Il s'agit d'avoir de vraies relations avec autrui, de permettre aux membres de groupes d'avoir de réelles relations entre eux. Cela ne veut pas dire céder, cela ne veut pas dire tout accepter, au contraire. L'éducation nouvelle assume la hiérarchie, mais ne hiérarchise pas les personnes entre elles. Il s'agit également de garantir la sécurité affective de tous.

Ces préceptes et postulats d'action permettent à la fois de vivre et de tendre vers une forme de vie collective de qualité, de faire société. Les Ceméa participent ainsi au développement de l'être dans toutes ses potentialités, à la formation d'une personne responsable consciente des constances affectives et sexuelles propres à tout être humain, à la formation d'une personne aussi libérée que possible, à développer les aptitudes de chacun, à développer l'esprit critique afin de permettre des choix qui engagent les personnes et la société dans laquelle ils évoluent, et ainsi de contribuer à l'acquisition du savoir et de la culture.

Est-ce que les premières décennies du ^{xxi}e siècle marquent, selon vous, une évolution significative du projet d'éducation populaire tel qu'il fut soutenu par les autorités après 1945 ? Est-ce qu'il existe aujourd'hui un projet partagé dans le monde associatif lié à l'éducation populaire ?

Damien Lenouvel. Les fondamentaux à la sortie de la guerre sont rarement présents dans les discussions avec les partenaires publics. En soixante-dix ans, la société française a muté. D'une société rurale et industrielle, nous sommes passés à une société de services, de réseaux, fondant son économie politique de plus en plus sur des ressources immatérielles. Cela a transformé le cadre d'intervention d'acteurs se reconnaissant dans des pratiques dites d'éducation populaire mais aussi fait émerger la difficulté pour ces mouvements à préciser la notion « d'émancipation ».

Durant cette période, nous notons l'explosion du fait associatif et des formes multiples de coopérations entre citoyens allant des collectifs informels aux mouvements coopératifs. Ces archipels constituent autant de formes de socialisation que d'investissement dans un espace public.

Nous notons aussi sur le plan historique la destruction du corps des fonctionnaires travaillant au sein de l'État pour mettre en œuvre des politiques culturelles pouvant faire alliance avec les mouvements d'éducation populaire. Il n'est plus possible par exemple de trouver dans chaque territoire un spécialiste des questions culturelles (théâtre, livre, cinéma, musique) pour soutenir les professionnels et les bénévoles des associations.

Le passage d'une logique de cogestion à une logique d'opérateur ou de prestation sous la forme de projets dans le cadre du *new public management* a supprimé les formes de promotion sociale pour un grand nombre de professionnels et de militants.

Par le développement de politiques instituant une concurrence entre associations au travers d'appels à projets et autres AMI [appels à manifestation d'intérêt], nous notons l'apparition de processus de réduction des aspects « service public à vocation d'éducation citoyenne » vers une perspective de marchandisation et de privatisation des champs d'origine de l'éducation populaire.

Les associations sont priées de devenir des sociétés définissant un nouveau design social, comportemental, éducatif, au service d'une « employabilité » permanente. De mouvements fondés sur le droit aux loisirs et au temps libre, nous sommes contraints devant la péremption des emplois et la durabilité d'un chômage de masse de nous transformer en opérateurs de travail pour garantir l'accès à des ressources économiques pour les populations les moins qualifiées ou exclues du marché du travail.

Ce renversement sur le plan éducatif suppose régulièrement de tenir des injonctions contradictoires en tant qu'acteur éducatif renvoyé à une position d'acteur d'une prévention secondaire sollicitant/revendiquant un espace pour permettre à des populations de s'émanciper ou de construire une pensée critique citoyenne.

De même, la dimension politique des mouvements au niveau international n'arrive pas à casser un plafond de verre pour construire de nouvelles alliances entre États ou entre ONG sous la forme de dispositifs semblables à l'Office franco-allemand pour la jeunesse [OFAJ], notamment avec le continent africain.

Cependant, les politiques dites de diffusion culturelle au détriment d'autres formes ont été un succès au cours des cinquante dernières années. Elles ont permis, par le développement de lieux ou d'équipements, une extension des pratiques artistiques. Il n'existe plus un bourg centre en France qui ne possède pas une scène de théâtre ou un lieu de rassemblement.

En reconnaissant graduellement, souvent par le conflit, de nombreuses pratiques culturelles, les pratiques culturelles institutionnalisées se mélangent avec les pratiques amateurs ou les pratiques qui se construisent dans des squats ou dans des friches.

Fondé sur le principe du « *deficit model* », l'État a développé des politiques culturelles qui ont su trouver des publics et construire des professionnels qui fabriqueront durablement des programmations dans des équipements dédiés.

Mais l'institutionnalisation des formes de médiation culturelle et la multiplication des opérateurs tant publics que privés fabriquent leurs publics par l'accroissement des formes, sans pour autant toujours atteindre ou transformer pour un nombre important de personnes la vie des citoyens dominés de notre société.

Ces formes se pratiquent dans des lieux dédiés parfois dans l'espace public mais très peu avec des alliés historiques (comité d'entreprise, syndicat...), sauf sur des formes d'aide à la tarification et non dans la construction de processus historique permettant le passage d'une notion de citoyen à une pratique d'une citoyenneté.

Nos sociétés contemporaines découvrent « pas à pas » et souvent subissent l'inconnu des rétroactions culturelles et sociales de deux grands processus mondiaux : celui de la

numérisation de ce monde et de l'irruption des réactions de la Terre aux prédatons catastrophiques de celle-ci par une espèce vivante : celle des humains.

Serge Gerbaud. Il me semble, aujourd'hui, qu'une forte évolution marque notre société. Je dirai, succinctement et modestement, que l'on est passé du coopérateur à l'individualisé.

1945, un peu avant et beaucoup après, a marqué une étape de conscientisation, formulation et développement de l'éducation populaire.

Notre ^{xxi}e siècle débutant, en agglutinant tous les outillages, réflexions et démarches engagées, me semble structurellement moins enraciné dans une démarche productive d'une éducation populaire « promotionnante ».

La participation des habitants, le pouvoir d'agir des citoyens, l'engagement solidaire, les « actions planètes »... Autant de formulations, de positionnements, de conscience de l'urgence d'agir qui peuvent être constitutifs d'une éducation populaire renouvelée et revivifiée.

Mais je n'ai pas encore lu le projet partagé que notre univers associatif pourrait formuler et proposer à l'ensemble de nos sociétés.

Christian Gautellier et Jean-Baptiste Clerico. En plus de quatre-vingts ans, les Ceméa, comme tous les mouvements et associations, ont beaucoup changé. L'éducation populaire a changé. Le rapport aux pouvoirs publics a changé, *via* la décentralisation et la démultiplication de politiques territoriales atomisées, l'affaiblissement du rôle de l'État est prégnant et constant, la marchandisation de l'éducation et des loisirs s'est renforcée... Les publics et les modes d'intervention ont changé. Le militantisme a aussi changé. Les métiers et les formations professionnelles de l'action éducative et sociale se sont structurés et développés, avec des environnements concurrentiels importants. Des problématiques nouvelles sont apparues également depuis une vingtaine d'années et exigent des réponses nouvelles sur autant de nouveaux terrains d'action : l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, le service civique, l'accompagnement scolaire, l'économie solidaire, l'éducation au développement durable et à la transition écologique, l'éducation critique aux médias et au numérique, la solidarité internationale, etc. L'école, de son côté, est confrontée à de nombreuses difficultés. Elle doit faire face à l'échec scolaire, aux intégrismes, aux violences parfois, et elle doit consolider son rôle éducatif et préparer mieux au « vivre et faire ensemble ».

L'éducation populaire, toujours au cœur des questions sociales d'aujourd'hui, est ainsi confrontée à des contradictions et à ses limites, mais, parce que c'est sa vocation, elle doit continuer à être porteuse d'espoirs. Avec des valeurs qui s'enracinent dans la vie quotidienne, sans nier les obstacles et les difficultés liés à des contextes socio-économiques de plus en plus difficiles. Mais toutes les valeurs de citoyenneté, de solidarité, de liberté qu'ils défendent, ne sont rien si elles ne sont pas portées par la société civile, qui doit plus « peser » par des dynamiques de collectifs, au regard des rapports de force et, concrètement, par les acteurs de terrain.

Il faut donc passer de la conscience de ces acteurs trop contraints à réparer et à répondre à des appels d'offres « marchands », à l'impulsion de dynamiques qui contribuent à construire de vrais projets de transformation sociale où les associations ont un rôle central à jouer. C'est sans doute cette conjonction entre un projet politique soucieux de l'intérêt général, parfois porteur d'utopie, et l'innovation au quotidien des

acteurs locaux, sorte de réservoirs des pratiques disponibles pour le changement, qui peut contribuer à construire l'avenir. En cela, chaque citoyen peut être un de ces passeurs d'avenir qui aide chacun à combattre le repli sur soi et à permettre l'émergence de vrais projets citoyens où la parole circule librement dans des espaces collectifs et collaboratifs.

Quels sont, selon vous, les chantiers pour l'éducation populaire au XXI^e siècle ?

Damien Lenouvel. Nous proposons de nouveaux chantiers ou une relance d'objectifs qui ne trouvent pas un écho puissant dans l'ensemble de la société ou de l'éducation populaire :

- faire alliance avec le monde de la transition écologique ;
- construire une démocratie contributive avant l'implosion du dispositif électoral par rétrécissement de la base électorale ou par rejet des institutions ;
- construire un mouvement d'échanges de jeunes sous une forme identique à l'OFAJ avec des pays couvrant notamment le nord du continent africain et les pays européens ;
- faciliter toutes les formes d'autoformation collective, notamment pour définir de nouveaux droits avec le développement d'une société numérisée ;
- faire jonction avec le monde de l'*open science* et ENTRER dans la coconstruction de commandes scientifiques citoyennes sous des formes de recherche-action ;
- soutenir le monde étudiant, notamment les déclassés du système universitaire, des doctorants aux étudiants décrocheurs ;
- contribuer au développement de la culture de la coopération et de la constitution d'intelligence collective démocratique.

Serge Gerbaud. Vaste question que l'*Encyclopédie* de d'Alembert ou les philosophes des XIX^e et XX^e siècles n'ont fait qu'ébaucher, voire seulement « ébarber ».

Je suggérerai, peut-être, d'agir sérieusement en vue d'éradiquer toute forme de stigmatisations, de pauvretés, d'inégalités et d'organiser les relations entre les humains, les groupes, les nations (?) et les générations sur un mode de « reconnaissance » faisant de l'Autre, quel qu'il soit, l'essentiel de nos fraternités.

Mais là... Je dois arrêter sous peine d'utopie caractérisée, celle qui peut conduire au billot ou à l'échafaud !

Christian Gautellier et Jean-Baptiste Clerico. Continuer de donner à la culture une place centrale. Il s'agit d'entendre « culture » comme étant ce qui relie les êtres humains au sein d'un groupe donné, ce qui est commun aux personnes partageant une communauté de destin, ce qui est partagé, transmis, ce qui est créé, ce qui est produit. Les Ceméa se retrouvent dans la définition de l'UNESCO : « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». Les actions que les Ceméa mettent en œuvre participent à cette appropriation culturelle, mais également à une évolution culturelle afin d'éviter, tant que faire se peut, toutes formes de fracture au sein d'une même société : sociale, culturelle, artistique, numérique, intellectuelle, manuelle...

Être citoyen dans la société numérique, un enjeu incontournable. Que chaque citoyen ait une vision globale de ce qui caractérise cette société dite de l'information

et du numérique, qu'il en mesure les transformations profondes et identifie les résistances ou mises à distance nécessaires pour la maîtriser, voilà de beaux défis pour l'éducation populaire. Jeunes et adultes, nous sommes tous concernés ! Ces nouveaux espaces et ces outils qui prennent une part toujours plus grande dans nos vies revêtent certes un potentiel inédit d'information, d'expression, de participation et de créativité, mais ils demandent aussi une posture critique permanente. Leurs usages posent des questions fondamentales : celle du sens que nous donnons à nos relations sociales et personnelles ; de notre présence en ligne et de l'identité numérique que nous devons maîtriser pour en rester les auteurs ; de nos données personnelles que des algorithmes trop obscurs captent dans une logique commerciale en mettant en jeu notre vie privée ; de la frugalité énergétique des systèmes informatiques... En outre, les enjeux sont aussi pour nous ceux de notre vie démocratique, notamment à travers la nouvelle fabrique de l'information, ses spécificités, biais et désordres. Agir par l'éducation et la mobilisation citoyenne dans l'espace public sont les piliers pour construire une société numérique éclairée, autour des valeurs fondamentales de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Un monde où innovations technologiques sont synonymes de progrès humain et de développement durable et solidaire pour choisir et construire une société humaniste, éthique et respectueuse de l'avenir de notre planète.

Pour une éducation interculturelle et un apprentissage de l'altérité. La mondialisation croissante des échanges, la construction de l'Union européenne et son évolution, nos sociétés modernes devenant de plus en plus multiculturelles font de l'éducation à l'interculturel un enjeu majeur. Les interactions permanentes entre le local et l'international, les migrations et les échanges choisis ou subis, mettent aujourd'hui plus que jamais les cultures et les identités en repli ou en ouverture. Les inégalités sociales, les processus d'éthnicisation, les postures de domination montrent que l'interculturel ne doit pas être appréhendé que sous le seul angle du rapport à la différence. La question du vivre ensemble, réhabilitée depuis les attentats de ces dernières années, se repose aujourd'hui encore plus fortement qu'hier. Nous le savons, la question de l'interculturalité est éminemment sociale.

Militants de l'éducation nouvelle, les Ceméa ont envie de promouvoir une culture qui permet l'émancipation des personnes et des groupes. Une culture qui se construit par le dialogue, l'amélioration des connaissances, fondée sur la raison critique. Une culture qui n'aliène pas, mais qui soutient et est soutenue par une éducation à la paix, permettant à chacune et à chacun de faire référence à ses traditions et ses formes de cultures, sans dénier ni renier celle des autres. Il ne s'agit pas de se limiter à une approche techniciste, mais de concevoir l'interculturel comme une démarche permettant l'apprentissage de l'altérité dans une visée politique du « vivre ensemble » du local à l'international.

Le défi permanent, toujours d'actualité, est de construire une éducation capable de produire des situations où chacune et chacun, enfant, jeune, adulte, soit demain plus conscient du monde qui l'entoure, puisse se l'approprier en comprenant les codes, pour y prendre place, SA place, pour Agir.

AUTEURS

SERGE GERBAUD

Fédération des centres sociaux

DAMIEN LENOUEL

Peuple et Culture

CHRISTIAN GAUTELLIER

Ceméa

JEAN BAPTISTE CLERICO

Ceméa

I. La transmission des savoirs d'hier à aujourd'hui

Le choix des ouvrages dans les premières bibliothèques populaires : instruction et/ou délasserment ? (1861-1870)

Un atelier « matériaux historiques »

Agnès Sandras

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article d'Agnès Sandras est une reprise de sa contribution au colloque *L'éducation populaire. Émanciper le peuple par le savoir ? (1860-1939). De l'histoire à l'actualité* qui s'est tenu le 13 novembre 2018 à la Bibliothèque nationale de France. L'autrice est historienne, spécialiste de l'histoire de l'éducation populaire en général et des bibliothèques populaires en particulier. Elle a notamment coordonné en 2014 la parution de l'ouvrage *Des bibliothèques à la lecture publique* aux Presses de l'ENSSIB.

- 1 L'atelier proposé débutait par une présentation de la naissance des bibliothèques populaires sous le Second Empire. Avant de travailler sur les matériaux historiques, il importait en effet de comprendre que ces structures pionnières ont éclos parce qu'elles étaient constituées par des associations de bénévoles qui ont accepté – du moins en apparence – de composer avec le pouvoir. Ce caractère associatif a pourtant été une des raisons du déclin des bibliothèques populaires soixante-dix ans plus tard, lorsque la lecture publique en plein essor s'est montrée critique face à des bénévoles sans formation spécifique et des locaux exigus souvent dépourvus de salle de lecture.
- 2 L'atelier s'articulait ensuite autour d'un des objectifs qui a fait débat lors de la constitution des bibliothèques populaires : leur but devait-il être le délasserment et/ou l'instruction des lectrices et lecteurs ? Les matériaux historiques, notamment des extraits de statuts, de catalogues et de comptes rendus des assemblées générales de bibliothèques populaires, datant des années 1860-1880, ont permis un débat très riche en

enseignements sur l'éducation populaire aujourd'hui. Nous développons ici plus amplement les éléments de contextualisation autour des notions de déassement et d'instruction afin de nourrir et prolonger la réflexion entamée lors de l'atelier.

Éléments de contexte : les bibliothèques populaires en leur temps

- 3 Dans le premier XIX^e siècle, les bibliothèques publiques ne prêtent pas encore de livres au peuple et les horaires des salles de lecture sont incompatibles avec ceux des travailleurs urbains. Les livres étant hors de portée des bourses modestes, ouvriers et artisans n'ont guère d'autre choix que les ouvrages proposés par les cabinets de lecture, souvent des romans à succès, ou les livres édifiants des bibliothèques catholiques ou protestantes. Les rares tentatives de fondation de bibliothèques populaires sont réprimées au prétexte qu'elles constituent des associations non autorisées¹. Églises et État s'inquiètent toutefois devant l'augmentation du nombre des personnes alphabétisées et la floraison de lectures considérées comme séditionnelles et/ou immorales provenant du colportage et des feuilletons d'une presse à bon marché². Sous le Second Empire, les premières expositions universelles et les récits des voyageurs revenant de pays européens ou des États-Unis font prendre conscience aux responsables français et aux élites que l'instruction est insuffisante en France et qu'il faudrait, notamment pour les classes laborieuses, un accès aux livres après l'école primaire. Les philanthropes sont persuadés que la lecture peut éloigner le peuple du cabaret et permettre aux paysans comme aux ouvriers de progresser dans leurs métiers grâce à des ouvrages à portée pratique soigneusement choisis. La circulaire Rouland encourage en 1860 la création de bibliothèques scolaires destinées aux enfants comme aux adultes : des artisans et des ouvriers s'engouffrent dans cette brèche pour demander l'autorisation de constituer des bibliothèques populaires par association (fig. 1)³. L'urgence met tout le monde d'accord. On trouve au pied du berceau des premières bibliothèques populaires des fouriéristes, des saint-simoniens, des francs-maçons, des socialistes, quelques futurs fondateurs de l'Association internationale des travailleurs, des élèves et des professeurs des associations polytechnique et philotechnique, etc.⁴. Leurs pensées et leurs arrière-pensées, parfois très divergentes, compliquent l'analyse des premières réalisations des bibliothèques populaires : certains fondateurs visent la moralisation quand d'autres attendent de la lecture une émancipation politique.

Figure 1. Gravure de V. Stablo (d'après un dessin de Claverie)



Les nouvelles Bibliothèques populaires – La bibliothèque de La Chapelle, publiée le 2 juillet 1876 dans *Le Journal illustré* (no 27, p. 216)

[collection de l'auteur, © cliché Agnès Sandras].

- 4 La Bibliothèque des amis de l'instruction du III^e arrondissement parisien (BAI-III) naît en 1861. Une véritable expérience bibliothéconomique se développe : Jean-Baptiste Girard et ses amis fondent aussi des bibliothèques populaires dans un petit village (Hortes, en Haute-Marne) et dans une ville de garnison (Vernon, Eure)⁵. Plusieurs arrondissements parisiens et des villes de banlieue créent des structures proches de la BAI-III. Ces premières bibliothèques populaires⁶ constituent un modèle de fonctionnement pour toute la France, connu grâce à la presse généraliste. La Société des bibliothèques populaires (Société Franklin, 1862) rapporte bientôt les expériences fructueuses, comme celles de Jean Macé dans l'Est⁷, et propose par l'intermédiaire de son *Bulletin* des exemples de statuts, de règlements, de catalogues, etc.⁸. Les premières bibliothèques populaires doivent en effet innover : système d'acquisitions tenant compte des desiderata des lecteurs, prêt de livres à domicile pour tous, hommes et femmes, quelle que soit leur origine sociale. Les débats sont nombreux autour d'un système de cotisations payantes qui permettrait d'acheter les livres, entretenir les reliures et responsabiliser ainsi les membres de la bibliothèque : la BAI-III décide par exemple de demander moitié moins aux lectrices lors des inscriptions, leur situation socio-professionnelle étant loin d'égaliser celle des hommes. Chaque adhérent(e) reçoit un livret de sociétaire et, lorsque les bibliothèques le peuvent financièrement, un catalogue destiné à mûrir ses choix et gagner ainsi en autonomie. Les bibliothèques mettent parfois en place de petites salles de lecture, mais le plus souvent le local est simplement garni de quelques rayons dans une pièce prêtée par un animateur. Des bénévoles ouvrent les bibliothèques le dimanche matin et quelques soirs de semaine afin de permettre aux artisans, aux ouvriers ou aux paysans, d'emprunter en dehors de leurs nombreuses heures de travail. Réunis

annuellement en assemblée générale, les sociétaires doivent désigner les membres du conseil (président, trésorier, bibliothécaire, etc.) et décider des grandes orientations à venir. Ce fonctionnement s'appuie sur des statuts qui sont examinés, ainsi que le catalogue, par la préfecture qui peut refuser l'ouverture de la bibliothèque ou demander des modifications importantes des textes ou du fonds de livres⁹. Le ministère de l'Intérieur surveille les premières demandes et exige des renseignements sur les fondateurs. Quelques bibliothèques connaissent des suspensions ou des fermetures sous le Second Empire et encore sous l'Ordre moral (période de politique conservatrice au début de la III^e République), notamment au prétexte d'avoir proposé des ouvrages socialistes et/ou des romans amoraux (voir plus bas).

- 5 L'exposition universelle de 1867 consacre les bibliothèques populaires en les incluant dans la classe 90 du groupe X qui « comprend les bibliothèques et le matériel de l'enseignement donné aux adultes dans la famille, l'atelier, la communauté ou la corporation ». Plusieurs bibliothèques et fondateurs sont récompensés¹⁰. Par cette reconnaissance, le pouvoir impérial tente d'encourager celles des bibliothèques populaires qui semblent se conformer à ses exigences, pensant canaliser de la sorte le mouvement de lecture populaire. L'essaimage des bibliothèques populaires est désormais soutenu et l'on estime qu'il y a environ 10 000 associations de ce type en 1900 en France. Toutefois la ville de Paris développe rapidement le prêt dans les bibliothèques municipales. Dans les années 1920, la lecture publique se fonde sur une opposition violente aux bibliothèques populaires. La professionnalisation des bibliothécaires, la création de salles de lecture vastes et lumineuses ont progressivement raison des bibliothèques populaires qui disparaissent en grande majorité vers 1970-1980.

Instruction et délasserment sont prévus par les statuts des premières bibliothèques populaires

- 6 À la BAI-III, comme à Hortes et Vernon, l'article 4 des statuts initiaux stipule que : « Cette association a pour but de procurer à ses adhérents tous les livres nécessaires à leur instruction ou à leur délasserment. »
- 7 Les bibliothèques communales populaires que Jean Macé contribue à installer en Alsace sont présentées comme source de délasserment après le labeur :

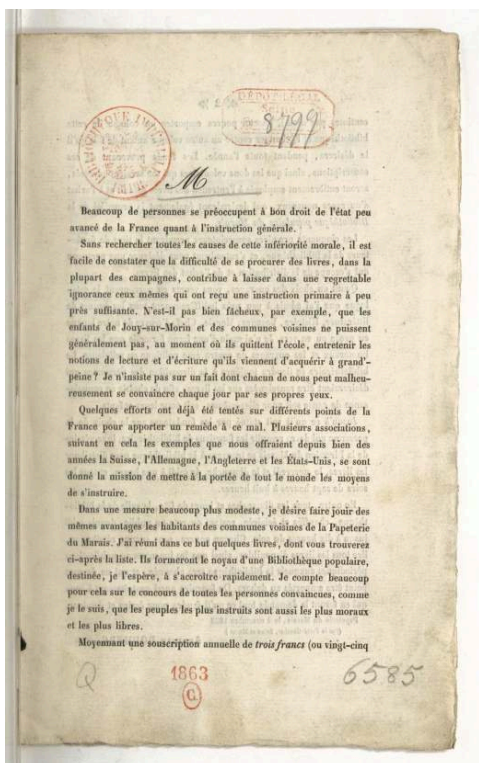
Dans les plus modestes hameaux de nos vallées, aussi bien que dans nos villes les plus peuplées, au sein de nos populations agricoles, comme dans le tourbillon de nos centres industriels, le livre s'est frayé son chemin, et, avec le livre non seulement le charme de la lecture et la récréation, le délasserment des labeurs de chaque jour, mais encore et surtout l'instruction, la moralisation, en un mot, le progrès¹¹.

- 8 Il s'agit donc de délasser le corps par la lecture, après la fatigue du travail physique. La pensée contemporaine distingue en effet soigneusement le corps du cerveau : à l'inverse, les élites intellectuelles se voient proposer des activités manuelles après les heures d'étude livresque. Nombre d'ascensions socio-professionnelles, liées aux cours d'adultes¹² et aux bibliothèques populaires qui permettent de prolonger les leçons, attestent de la motivation des ouvriers et artisans les fréquentant. La capacité des ouvriers à se concentrer après le travail louée par les récits paternalistes est aussi un *topos* du courage méritoire dans les milieux ouvriers et artisans :

De ses modestes épargnes, Agricol achète des livres ; ses loisirs, il les emploie à étudier. Etudier ! c'était un bonheur, un délasserment délicieux pour le jeune ouvrier, après un travail quotidien de douze, de quinze heures ! Jugez, jeunes enfants qui vous trouvez si malheureux, qui mouillez de pleurs vos cahiers et vos livres, combien il lui fallait de courage ! Aussi dit-il quelque part, lui, qui sait ce que coûte l'étude au travailleur : « si nous voulons nous autres artisans, approfondir un métier, développer notre entendement, acquérir quelques connaissances, savoir ce que c'est que la vie humaine, être hommes enfin dans toute l'étendue du mot, nous sommes forcés de prendre sur notre nourriture et sur notre sommeil. Nous ne pouvons faire la conquête d'un peu de savoir qu'à cette unique et seule condition, souvent mortelle, car les forces physiques ont des bornes »¹³.

- 9 Les autodidactes qui narrent leur expérience déplorent la perte de temps rencontrée lorsqu'il leur faut repérer les ouvrages indispensables à leur progression. Ils deviennent donc les artisans et/ou les soutiens de bibliothèques aux contenus diversifiés et organisés. Les notions d'instruction comme de délasserment font alors débat, tout comme l'encyclopédisme mis à portée de tous. Histoire, éducation politique, hygiène sont par exemple des disciplines redoutées par les autorités et le courant conservateur, car ouvrant des horizons de contradiction voire de sédition au peuple... Si le loisir est considéré avec méfiance par les élites, la lecture est désormais présentée comme « le délasserment de leurs fatigues journalières », car « en bannissant l'oisiveté de leur repos, elle contribuerait puissamment à éteindre les habitudes du jeu et de l'ivrognerie, qui sont généralement la cause ou l'occasion de tous les vices et de tous les crimes¹⁴ ». Différents penseurs imaginent des bibliothèques aux contenus soigneusement délimités, qui permettraient à l'homme du peuple de devenir un honnête homme, sans l'émanciper totalement. Certains prônent même la rédaction de livres spécifiques ou préconisent de simplifier le contenu des grandes œuvres. En inscrivant instruction et délasserment au programme, tout en proposant des choix ouverts de livres, les fondateurs de la BAI-III éveillent donc la méfiance des autorités et de l'opinion. La contiguïté des notions de délasserment et d'instruction permet aux conseils des bibliothèques de piocher dans un large éventail d'auteurs et de disciplines dont les ouvrages sont achetés ou arrivent par dons. C'est précisément ce dont rêvent les sociétaires les plus modestes, appâtés par la perspective de pouvoir lire les mêmes ouvrages que les élites, de connaître les débats socio-politiques ou les romans controversés. Quelques fondateurs de bibliothèques populaires parviennent aussi à instaurer la diversité des fonds tout en affirmant éviter les ouvrages réputés dangereux. C'est le cas d'Auguste Doumerc qui indique, lorsqu'il met en place la bibliothèque populaire du Marais [Jouy-sur Morin, Seine-et-Marne] (fig. 2) : « Quant au choix des ouvrages, vous verrez en parcourant le catalogue que j'ai admis à peu près indifféremment tous les genres de littérature, Histoire, Voyages, Morale, Chefs-d'œuvre de notre langue en prose ou en vers. Je n'ai exclu d'une façon formelle que les livres immoraux et les ouvrages de controverse politique ou religieuse¹⁵. »

Figure 2. Auguste DOUMERC, *Circulaire au sujet de la fondation de la Bibliothèque populaire du Marais*, Paris, H. Plon, 1863, p. 1.



Bibliothèque nationale de France, département Littérature et arts, Q-6585
 [Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k97650971.texteImage>].

- 10 En réalité, le directeur des papeteries du Marais offre aux ouvriers et aux paysans du village un choix ouvert d'ouvrages instructifs, de romans et même de journaux dont *Le Magasin pittoresque*¹⁶, en puisant dans sa propre bibliothèque et en sollicitant les dons de son réseau local et parisien.
- 11 Les fonds de Vernon sont tout aussi variés. Le catalogue de Vernon (1864) est proche dans ses intentions de celui de la BAI-III : il contient des ouvrages d'histoire, de géographie, de connaissances de base (arithmétique...), mais aussi des romans, français (Dumas, Sand...) ou traduits de l'anglais. La place donnée aux sciences et à l'agriculture est en revanche plus grande qu'à Paris. La médecine, absente des rubriques de la BAI-III et de la Société Franklin, obtient une section sans doute sous l'influence de deux médecins vernonnais membres de la bibliothèque. L'organisation des séries des catalogues reflète les objectifs des fondateurs¹⁷, même s'ils sont pondérés par la crainte de déplaire aux autorités. Les bibliothèques paroissiales, lorsqu'elles effectuent un classement, placent la religion en premier, dans la série A. Les bibliothèques populaires les plus ouvertement opposées aux cléricaux relèguent la rubrique religion (quand elles ne la suppriment pas) : à Vernon, la religion est placée en M avec la morale alors que la série A regroupe l'Histoire et la Mythologie. Lorsque les bibliothèques paroissiales proposent en tête de leur catalogue la Bible ou des ouvrages pieux, le premier livre du catalogue de la BAI-III est *L'Iliade*...
- 12 Ces classements relèvent de conceptions très différentes de la manière de s'instruire et de se délasser via la lecture, même si les fondateurs des bibliothèques populaires restent très prudents. Par exemple, la bibliothèque vernonnaise respecte ostensiblement les limites prescrites par l'État et les Églises. Le tri opéré dans les dons s'en veut la preuve : « la

commission d'examen en élimine quelques-uns, mais en petit nombre, ceux pouvant blesser la morale, et ceux qui renfermaient une polémique en matière de politique ou de religion [...] », et décide de proscrire les romans « susceptibles de développer ce que l'on appelle l'esprit romanesque¹⁸ ». La commission distingue soigneusement le délassement du corps et l'instruction de l'esprit et prétend « contribuer à l'amélioration morale en propageant les bonnes lectures » notamment « pour l'ouvrier qui, après son travail, veut délasser son corps en fortifiant son esprit¹⁹ ». Pour autant, ce discours destiné aux autorités est pondéré par une véritable action émancipatrice dans le choix des livres, lorsqu'il ne s'agit pas d'ouvrages à la réputation par trop sulfureuse. Ainsi, à Vernon, on essaie de fournir aux lecteurs deux ouvrages aux conceptions opposées sur un même événement.

- 13 Les déboires connus par la BAI-III accusée en 1863 par le maire d'arrondissement de favoriser des discussions politiques, puis le débat public et très médiatisé autour du contenu des bibliothèques de Saint-Étienne (1867) et d'Oullins (1868)²⁰ conduisent ces associations à encore plus de prudence dans la rédaction de leurs statuts et dans leur fonctionnement pendant une vingtaine d'années. Le bilan des premières années de fréquentation des bibliothèques amène de surcroît les organisateurs à s'interroger sur les résultats obtenus.

Instruction ou délassement ? Quand les organisateurs des bibliothèques sont en proie à un doute stimulant

- 14 Il est évident que les lecteurs des bibliothèques attendent aussi de temps à autre un délassement moral avec des ouvrages qui n'exigent pas d'assimiler de nouvelles notions²¹. Les bibliothécaires bénévoles sont vite confrontés à des demandes et des pratiques qui ne correspondent pas nécessairement aux buts affichés par leur association. Les premières bibliothèques populaires dressent des statistiques de fréquentation des lecteurs et de consultation des livres et les commentent lors de leurs assemblées générales. La Société Franklin relaie ces chiffres dans son *Bulletin*. L'optimisme de départ, lié à la curiosité voire à un véritable enthousiasme devant ces structures de prêt des livres, est rapidement tempéré par l'analyse des séries consultées. Si certains organisateurs se réjouissent des bons résultats des séries portant sur les voyages, la géographie²² et l'histoire²³, d'autres s'inquiètent du succès croissant des romans. L'évolution est très nette à Vernon. Le premier bilan, établi en novembre 1863, fait état de 199 inscrits (la ville compte alors 7 400 habitants, les sociétaires représentent donc 3 % de la population). Environ 150 livres sortent par mois. Sur les 1 720 livres empruntés dans l'année, 497 relèvent de l'histoire-géographie, 806 de la littérature, 168 de la série sciences. Dès 1864, les romans constituent les 2/3 des emprunts. Le conseil de la bibliothèque est divisé quant à l'attitude à adopter. En novembre 1868, une passe d'armes se produit entre deux membres : le premier, en plein contexte des affaires touchant les catalogues des bibliothèques de Saint-Étienne et Oullins, demande que moins de romans entrent dans les collections de Vernon. Mais ses collègues pensent quant à eux que « le roman est tellement répandu que prétendre en supprimer la lecture serait une étrange illusion ; il faut bien satisfaire ce goût d'une certaine classe de lecteurs, faire arriver aux livres sérieux par les livres amusants²⁴ ». Le sujet revient l'année suivante lorsque le conseil déplore qu'une partie de la population ouvrière, malgré la gratuité, ne cherche pas à lire et amène une nouvelle subtilité rhétorique : « il y a mieux à espérer, sans doute,

mais ce n'est pas de notre part ; ce mieux doit venir de ceux à qui vous offrez des ressources abondantes d'instruction, de délassement moral et intelligent, et qui ne savent ou ne veulent pas encore en profiter²⁵ ».

- 15 Les membres fondateurs des bibliothèques populaires s'assignent donc officieusement la mission d'ouvrir les lecteurs, sans les brusquer, aux œuvres littéraires et de les éloigner progressivement des romans populaires²⁶. En 1897, Octave Mirbeau place encore cette réplique dans la bouche d'un meneur de grève face au patron d'une usine :

Cinquièmement [...] Ceci est la conséquence morale, naturelle et nécessaire de la journée de huit heures [...] Fondation d'une bibliothèque ouvrière, avec tous les livres de philosophie, d'histoire, de science, de littérature, de poésie et d'art, dont je vous remettrai la liste [...] Car, si pauvre qu'il soit, un homme ne vit pas que de pain... [Un temps.] Il a droit, comme les riches, à de la beauté !... [Silence glacial.]²⁷.

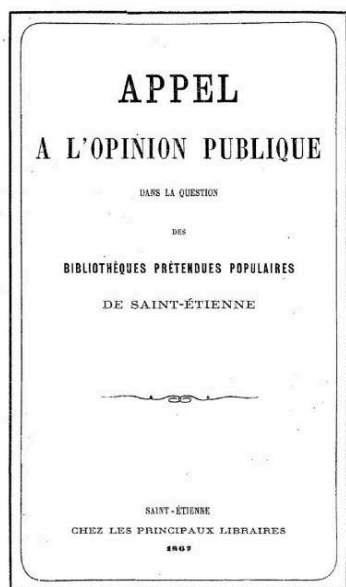
- 16 Dans *L'Écho de Paris*, Henry Bauër note avec amertume que ce passage est « souligné par les rires ironiques des bourgeois » auxquels il oppose « les intellectuels d'élite qui vont au peuple, supprimant la distance et les barrières, s'attachant à le connaître, apprenant à l'aimer, ouvrant les trésors de l'intelligence, offrant à tous ceux de bonne volonté le réconfort de l'esprit²⁸ ».
- 17 En effet, les animateurs des bibliothèques populaires expérimentent sans relâche des solutions pour amener les lecteurs à découvrir de beaux textes et des ouvrages instructifs. Les Bibliothèques des amis de l'instruction mettent en place de nombreuses conférences et des sorties thématiques pour faire découvrir aux auditeurs de nouveaux centres d'intérêt et les amener à lire des ouvrages sur les thématiques abordées. Les habitants d'Épernay inscrits à la bibliothèque populaire peuvent voir en 1879 la salle du théâtre s'éclairer grâce à une locomobile (la bibliothèque est hébergée par les ateliers des chemins de fer de l'Est) actionnant à l'extérieur une machine électrique, découvrent comment une « plume électrique » peut « stéréotyper l'écriture » et entendent au téléphone un air chanté la veille à Paris et enregistré sur un rouleau²⁹. À Vernon, des conférences plus modestes amènent une fréquentation accrue des ouvriers qui ont le « désir de s'instruire, de consulter les auteurs techniques, ou de trouver des explications sur les matières traitées³⁰ ». Très vite également, les responsables de certaines bibliothèques imposent aux emprunteurs d'emporter un livre instructif en plus d'un livre récréatif. La pratique perdure. En 1897, par exemple, un instituteur écrit au *Manuel général de l'instruction primaire* pour indiquer que, dans les bibliothèques populaires qu'il a fondées au gré de ses postes, « les ouvrages d'économie politique, de science, d'hygiène, etc. sont immaculés et les romans en lambeaux ». La faute en incombe explique-t-il aux concessions ministérielles de livres savants, mal choisies. Il propose donc aux lecteurs deux livres qu'il a sélectionnés, l'un pour le délassement, l'autre pour l'instruction. Avec beaucoup de sincérité, le maître termine sur un bilan en demi-teinte : « Il est vrai que le second n'est souvent que feuilleté, mais quelquefois aussi lu³¹. »
- 18 Si le conseil de la bibliothèque et, notamment, le bibliothécaire guident les lecteurs par un choix de livres éclairé, il n'en reste pas moins que les bibliothèques populaires affichent la volonté sinon de satisfaire du moins d'examiner les demandes d'acquisition et de proposer des romans. Le choix ultime repose donc sur le lecteur que l'on tente de responsabiliser : se délasser et/ou s'instruire en lisant. L'injonction est complexe à suivre !

On peut très-bien, sans faillir au devoir, ne demander à la lecture qu'un simple délassement. Elle constitue alors une halte rafraîchissante qui permet d'oublier un instant les fatigues de la route ; et, grâce à son heureuse diversion, l'esprit peut jouir d'un repos devenu indispensable pour contrebalancer l'excessive tension que l'étude a nécessitée. Mais il est une règle absolue, hors de laquelle toute lecture devient une faute : il faut qu'elle soit profitable. Si elle a pour but le progrès moral, il faut que le cœur en soit amélioré. Si elle a l'instruction pour motif, il faut que l'esprit en recueille des fruits appréciables. Si elle a pour intention le délassement et le repos, si elle est appelée à calmer les agitations d'un esprit que les luttres de la vie ou celles de l'étude ont épuisé, la lecture doit être véritablement un baume, un souffle de paix capable d'apaiser les passions surexcitées³².

- 19 L'autre voie explorée est l'écriture d'ouvrages à la fois distrayants et instructifs. Il n'est pas innocent que Jean Macé publie au moment de l'éclosion des bibliothèques populaires *L'Histoire d'une bouchée de pain* (1861). L'ouvrage constitue une nouveauté éditoriale : il s'adresse à une petite fille et raconte sous forme de lettres illustrées le fonctionnement des organes digestifs. Jean Macé espère ainsi être lu également par les parents et, notamment, les mères de famille. Maintes fois réédité, le livre est amplement répandu dans les bibliothèques populaires et ouvre la voie à des publications mi-instructives mi-romanesques à grand succès comme celles de Jules Verne. Plusieurs bibliothèques populaires décident également d'acquérir des périodiques, à lire sur place, comme *Le Magasin pittoresque* d'Édouard Charton, par ailleurs fondateur de la bibliothèque populaire de Versailles³³. D'autres s'attellent à proposer des pièces de théâtre que les sociétaires peuvent jouer, ou des airs de musique, la proximité étant grande entre orphéons et bibliothèques populaires.
- 20 Cette autonomie, même très relative, inquiète grandement les cléricaux et différentes affaires éclatent autour du contenu de bibliothèques populaires, en 1867 et 1868. Elles conduisent à la fermeture de la bibliothèque incriminée à Saint-Étienne, qui contenait notamment les ouvrages de George Sand, considérés par les conservateurs comme amoraux et socialistes (fig. 3) :

Le roman des Bibliothèques populaires de Saint-Étienne est philosophique ; il développe une thèse. Immoral, sceptique, sophistique, panthéiste, humanitaire, anti-religieux et anti-social, il semble n'avoir d'autre but que d'amener la confusion du bien et du mal. Il n'existe pas une manière plus commode de soumettre au public sa pensée, qu'en choisissant cette forme. Les gros livres et les traités spéciaux ennui ; tout le monde lit le roman. Rousseau et trois des plus dangereux romanciers de notre époque, Mme Georges Sand, Eugène Sue et Balzac, qui ont quelques-uns de leurs ouvrages dans les Bibliothèques populaires, justifient amplement mon assertion³⁴.

Figure 3. *Appel à l'opinion publique dans la question des bibliothèques prétendues populaires de Saint-Étienne, Saint-Étienne, Les principaux libraires, 1867.*

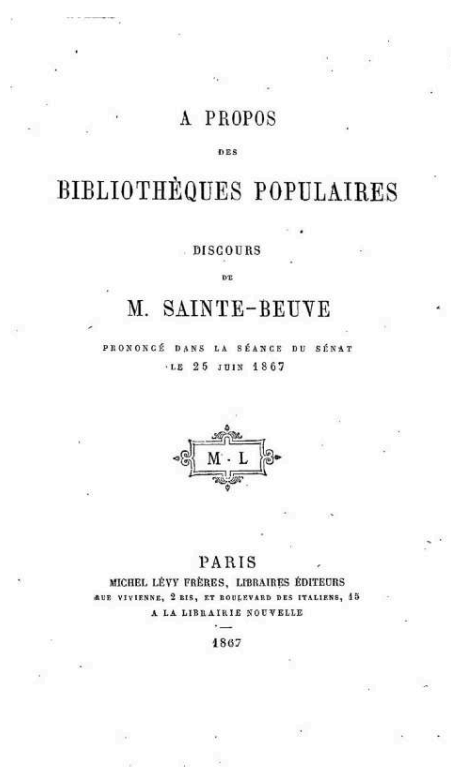


Bibliothèque nationale de France, collection numérique, Fonds régional Rhône-Alpes
[Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5485816b>].

- 21 À la suite des affaires de Saint-Étienne et d'Oullins, les bibliothèques populaires, associations dépendant du bon vouloir des autorités, se doivent d'être prudentes aussi bien dans leur affichage d'ouvrages instructifs que de littérature délassante. Mais elles bénéficient désormais du soutien affiché des élites intellectuelles. Sainte-Beuve orchestre un véritable coup d'éclat au Sénat en s'insurgeant contre les contempteurs du catalogue de la Bibliothèque populaire de Saint-Étienne (fig. 4) :

Encore un coup, messieurs, n'entrez point dans cette voie : ne sonnez point le tocsin pour si peu. On veut de nos jours que tout le monde sache lire. M. le ministre de l'Instruction publique y pousse de toutes ses forces, et je l'en loue. Mais est-ce que vous croyez que vous allez tailler au peuple, ses lectures, lui mesurer ses bouchées, lui dire : Tu liras ceci et tu ne liras pas cela ? Mais une telle défense, de votre part, mettrait un attrait de plus et comme une prime à tous les livres que vous interdiriez³⁵.

Figure 4. À propos des bibliothèques populaires : discours de M. Sainte-Beuve prononcé dans la séance du Sénat, le 25 juin 1867, Paris, Michel-Lévy frères, 1867.



Bibliothèque nationale de France, département Collections numérisées, 2008-161787
 [Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5731443z/f3.image>].

- 22 Le député républicain Eugène Pelletan ironise alors à son tour devant l'Assemblée, évoquant une autre bibliothèque populaire qui connaît des tracasseries administratives à Nérac (Lot-et-Garonne) :

M. le préfet de Nérac signifiait à une société qui voulait fonder une bibliothèque que le président devait être agréé par la préfecture, que les romans pouvant causer une impression fâcheuse, que les livres de polémique sociale et religieuse de nature à propager certaines théories, devaient être écartés [...] C'est-à-dire qu'il n'entrerait dans les bibliothèques populaires ni livres de religion, ni romans, ni livres d'économie politique, qui, suivant les économistes du ministère, de l'Intérieur ou de l'Instruction publique, pourraient contenir des erreurs. Mais à quoi réduirez-vous donc l'instruction du peuple, si toutes les questions qui touchent à ses intérêts sont exclues³⁶ ?

- 23 Sous leurs dehors consensuels, les notions de délassement et d'instruction (mots alors communément utilisés, y compris par les Églises) ont donc permis aux bibliothèques populaires, avec la garantie politique des statuts³⁷ acceptés par les autorités, de faire bouger lentement mais sûrement les limites assignées aux lectures dites populaires. Emprunteuses et emprunteurs, tout en appréciant l'effort mené pour mettre à leur portée une instruction partagée, ont su par leurs demandes et leurs choix de lecture amener les animateurs des bibliothèques populaires à faire une place plus grande à la lecture de divertissement.

Conclusion

- 24 Le public présent lors de l'atelier s'est volontiers emparé des matériaux historiques proposés pour les commenter et a souligné que les problématiques rencontrées cent cinquante ans plus tôt par ces bibliothèques pionnières font largement écho aux questions que se posent aujourd'hui nombre d'associations d'éducation populaire. Loin de se cantonner à un « nihil novi sub sole » (« rien de nouveau sous le soleil »), les auditeurs ont principalement débattu autour du rôle des associations d'éducation populaire, lesquelles serviraient cycliquement de déclencheurs pour des débats et des initiatives repris ensuite par les pouvoirs publics. Ils ont également établi un parallèle entre les réflexions des associations d'éducation populaire, hier comme aujourd'hui, pour rendre l'éducation populaire attrayante sans sombrer dans la démagogie. Certaines questions s'avèrent particulièrement stimulantes pour la recherche, posées à l'aune d'expériences et de ressentis que n'a pas nécessairement l'historien(ne).

Figure 5. Jules SIMON, *Les bibliothèques populaires*, Lyon, impr. de H. Storck, 1865, p. 4.



Bibliothèque nationale de France, collection numérique, Fonds régional Rhône-Alpes
 [Gallica : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6248019c/f5.item.texteImage>].

NOTES

1. Agnès SANDRAS, « 1838 : une bibliothèque “icarienne” fondée à Lyon ? (1), » dans *Bibliothèques populaires*, 05/09/2016, <https://bai.hypotheses.org/1152>.
2. Voir *Discours sur la lecture : 1880-1980*, sous la direction d'Anne-Marie CHARTIER et Jean HÉBRARD, Paris, Bibliothèque publique d'information, centre Georges-Pompidou, 1989.
3. Gustave ROULAND, « Circulaire relative à l'établissement de bibliothèques scolaires près des écoles communales », 31 mai 1860. La circulaire est complétée par une autre, datée du 1^{er} juin 1862.
4. Sur le réseau initial entourant la BAI-III, voir les recherches en cours de Geneviève DEBLOCK, Louise OUDIN et Agnès SANDRAS, « Les réseaux des premiers acteurs de la Bibliothèque des amis de l'instruction sous le Second Empire », dans *Bibliothèques populaires*, 23/01/2021, <https://bai.hypotheses.org/4623>.
5. Sur Jean-Baptiste Girard, voir Ian FRAZER, « Jean-Baptiste Girard (1821-1900), fondateur des bibliothèques des amis de l'instruction (1861) », dans *Lectures et lecteurs au XIX^e siècle : la Bibliothèque des amis de l'instruction*, Actes du colloque tenu en novembre 1984 sous la présidence de Madeleine Ribérious, réunis et présentés par M.-J. BEAUD, J. GRIGORIEFF et G.-G. KEROURÉDAN, Paris, Bibliothèque des Amis de l'Instruction, 1985, <http://bai.asso.fr/wordpress/colloques/les-actes-du-colloque-1984/> ; Agnès SANDRAS, « Patronymes répandus... chercheurs perdus ? Et si on parlait de Jean-Baptiste Girard, fondateur de la Bibliothèque des amis de l'instruction ? », dans *Bibliothèques populaires*, 11/02/2013, <https://bai.hypotheses.org/148> et billets suivants. Sur Hortes et Vernon, Agnès SANDRAS, « Les petites sœurs de la Bibliothèque des amis de l'instruction du III^e arrondissement : Hortes et Vernon », dans *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, éd. par A. Sandras, Actes du colloque de la Bibliothèque des amis de l'instruction les 6 et 7 juin 2014, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2014 ; « La Haute-Marne et les premières bibliothèques rurales de prêt (II. Hortes-Haute-Amance) », dans *Bibliothèques populaires*, 22/10/2017, <https://bai.hypotheses.org/1582> ; et « La Bibliothèque (populaire) communale de Vernon : une tentative originale de transmission des savoirs dans une petite ville de province sous le Second Empire libéral », 143^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, avril 2018.
6. Voir Noé RICHTER, *Les Bibliothèques populaires*, Paris, Cercle de la librairie, 1978 ; *Lectures et lecteurs au XIX^e siècle...*, *op. cit.* ; A. SANDRAS, *Des Bibliothèques populaires...*, *op. cit.* Depuis 2013, le carnet de recherche des bibliothèques populaires publie régulièrement des billets : voir <https://bai.hypotheses.org/>.
7. Voir Arlette BOULOGNE, *Des livres pour éduquer les citoyens, Jean Macé et les bibliothèques populaires (1860-1881)*, Paris, L'Harmattan, 2016. Cet ouvrage est une version remaniée d'une thèse de doctorat en histoire, soutenue à l'université Paris VII-Denis Diderot en 1984 sous la direction de Michelle Perrot.
8. Voir Claire AUDE, Marie-Danielle SCHAEFFER et Bénédicte TÉROUANNE, *Les bibliothèques populaires en France à travers le bulletin de la Société Franklin (1868-1879)*, École nationale supérieure de bibliothécaires, 1977 ; Étienne NADDEO, « La Société Franklin, une rencontre “des deux mondes” ? », dans *Bibliothèques populaires*, 13/04/2016, <https://bai.hypotheses.org/1019>.
9. Voir Agnès SANDRAS et Jean-Charles GESLOT, « Les débuts de la bibliothèque populaire de Versailles : lecture et politique au temps de la libéralisation de l'Empire », *Romantisme*, n° 177, 2017.
10. Voir Agnès SANDRAS, « Les bibliothèques populaires à l'Exposition universelle de 1867 (1. Une participation encouragée) », dans *Bibliothèques populaires*, 14/07/2013, <https://bai.hypotheses.org/526> et billets suivants.

11. A. LE FRANÇOIS, « Bibliothèques communales du Haut-Rhin », *Le Temps*, 9 novembre 1864 [disponible sur Gallica].
12. Voir *Les écoles du peuple à l'ère des révolutions du XIX^e siècle (1815-1880)*, dossier de la *Revue d'Histoire du XIX^e siècle*, n° 55, 2017/2, sous la direction de Carole CHRISTEN et Caroline FAYOLLE.
13. Alexandre d'ENGLEHEM, *Les Enfants du travail*, Paris, Pagnerre, 1864, p. 11 [disponible sur Gallica]. Il s'agit d'Agricol Perdiguiet.
14. Alexis GOUVERNE, Lettre à S. M. Napoléon III,... sur la création d'une bibliothèque dans chaque commune de l'Empire : projet soumis à S. M. Eugénie, impératrice des Français, impr. de A. Vingtrinier, Lyon, 1861 [disponible sur Gallica].
15. *Circulaire au sujet de la fondation de la Bibliothèque* [signé : Auguste Doumerc], Paris, impr. de H. Plon, 1863 [disponible sur Gallica].
16. Voir Agnès SANDRAS, « La bibliothèque populaire des papeteries du Marais dans la vallée du Grand Morin », dans *Bibliothèques populaires*, 14/12/2019, <https://bai.hypotheses.org/3583>.
17. Voir Jean-Charles GESLOT et Agnès SANDRAS, « Rendre intelligible l'organisation des savoirs ? Les catalogues de bibliothèques populaires françaises dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, Colloque *Logiques de l'inventaire : classer des archives, des livres, des objets (Moyen Âge-XIX^e siècle)*, Global Studies Institute (Université de Genève) ; IHMC, octobre 2019.
18. Registre des délibérations de la bibliothèque communale de Vernon. Assemblée générale, septembre 1863. Médiathèque de Vernon [MV].
19. Registre des délibérations de la bibliothèque communale de Vernon. Assemblée générale, novembre 1864. MV.
20. Voir Roger BELLET, « Une bataille culturelle, provinciale et nationale, à propos des bons auteurs pour bibliothèques populaires (janvier-juin 1867) », *Revue des Sciences Humaines*, juillet-septembre 1969 ; Agnès SANDRAS, « Les crispations de l'opinion autour de la présence d'ouvrages socialistes dans les premières bibliothèques populaires », dans *Bibliothèques en utopie - Les socialistes et la lecture au XIX^e siècle*, éd. par N. BRÉMAND, Paris, Presses de l'Enssib, 2020.
21. Les bibliothèques municipales parisiennes rencontrent le même souci à la fin des années 1880. Voir par exemple le « RAPPORT présenté par M. CH. LONGUET, au nom de la 4^e Sous-Commission du Budget et du Contrôle, sur le chapitre IV, art. 24 et 25 des dépenses-du projet de budget de 1892 (Bibliothèques municipales. Bibliothèque Forney) », Conseil municipal de Paris, Paris, 1891 [disponible sur Gallica].
22. Voir Alan R.-H. BAKER, « Les bibliothèques populaires et la promotion de la connaissance géographique, 1860-1890 », dans *Bibliothèques populaires*, 19/10/2017, <https://bai.hypotheses.org/1615>.
23. Voir Jean-Charles GESLOT, « Des savoirs historiques pour le peuple ? Diffusion et lecture des livres d'histoire dans les bibliothèques populaires (1860-1914) », 143^e congrès du CTHS : *La transmission des savoirs*, avril 2018.
24. Registre des délibérations de la bibliothèque communale de Vernon. Assemblée générale, novembre 1868. MV.
25. Registre des délibérations de la bibliothèque communale de Vernon. Assemblée générale, décembre 1869. MV.
26. Voir Agnès SANDRAS, « Défense et promotion de la littérature : le rôle clé des bibliothèques populaires », dans *Splendeurs et misères de la littérature. Ou la démocratisation des lettres, de Balzac à Houellebecq*, éd. par O. BESSARD-BANQUY, Paris, Armand Colin, « Hors collection », 2022, p. 99-131.
27. Octave MIRBEAU, *Les Mauvais Bergers*, pièce en cinq actes représentée au théâtre de La Renaissance en décembre 1897, Paris, Eugène Fasquelle, 1898.
28. Henry BAUËR, « Chronique », *L'Écho de Paris*, 7 mai 1898.

29. Voir Agnès SANDRAS, « La Bibliothèque des Amis de l'Instruction d'Épernay », dans *Des bibliothèques populaires à la lecture publique*, op. cit. [disponible sur : <https://books.openedition.org/pressesenssib/12398>].
30. Registre des délibérations de la bibliothèque communale de Vernon. Assemblée générale, novembre 1868. MV.
31. « L'opinion de nos lecteurs – Les bibliothèques populaires », *Manuel général de l'instruction primaire*, 10 avril 1897 [disponible sur Retronews].
32. Madame RAINDRE, « Le lecteur et son livre », *Bulletin de la Société d'agriculture, sciences et arts de Poligny*, janvier 1865 [disponible sur Gallica]. La publication de cet article par le Bulletin de Poligny (Jura) n'est pas un hasard. Le Jura a très tôt multiplié des bibliothèques populaires ouvertement républicaines. Voir Denis SAILLARD, « La Bibliothèque de Marianne. Les bibliothèques populaires du Jura (1860-1914) », dans *Des Bibliothèques populaires à la lecture publique*, op. cit. [disponible sur : <https://books.openedition.org/pressesenssib/12433>].
33. Voir Jean-Charles GESLOT, « Édouard Charton et les débuts de la bibliothèque populaire de Versailles (1864) », dans *Bibliothèques populaires*, 02/11/2016, <https://bai.hypotheses.org/1195>.
34. « Appel à l'opinion publique dans la question des bibliothèques prétendues populaires de Saint-Étienne », Saint-Étienne, 1867 [disponible sur Gallica].
35. *À propos des bibliothèques populaires : discours de M. Sainte-Beuve prononcé dans la séance du Sénat, le 25 juin 1867*, Paris, Michel Lévy frères, 1867 [disponible sur Gallica].
36. *Le Siècle*, 20 juillet 1867 [disponible sur Gallica]. Le 17 juillet 1867, Eugène Pelletan a demandé à l'Assemblée un amendement pour augmenter la subvention dévolue aux bibliothèques scolaires et populaires. Voir Agnès SANDRAS, « Quand *Le Charivari* défendait la liberté de lire pour les masses (1867-1868) », dans *Bibliothèques populaires*, 01/09/2020, <https://bai.hypotheses.org/4562>.
37. Agnès SANDRAS, « Que se cache-t-il derrière les statuts des bibliothèques populaires ? », Colloque international *Ouvrir les bibliothèques au public*, Orléans, 2014.
-

AUTEUR

AGNÈS SANDRAS

Conservatrice, département Philosophie, histoire, sciences de l'homme (BnF)

Au carrefour des savoirs militants et de l'éducation populaire

Passé et présent des bibliothèques des bourses du travail

David Hamelin

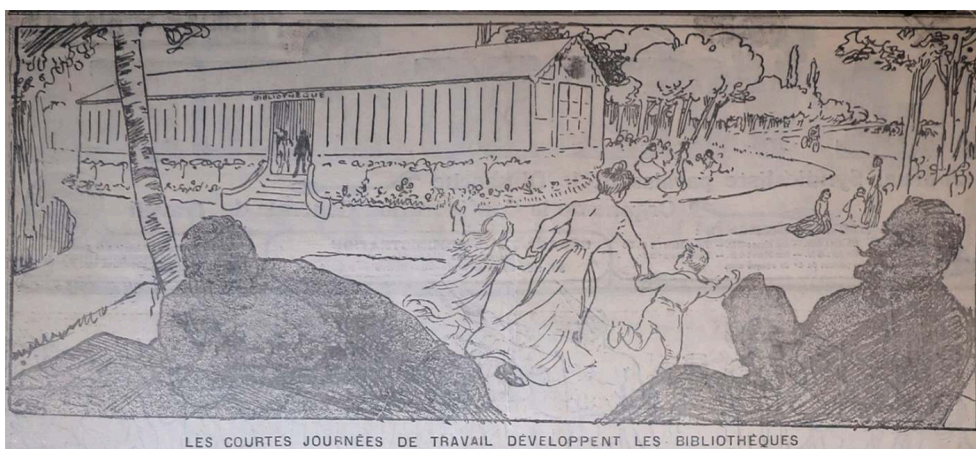
NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article de David Hamelin est une reprise de sa contribution donnée lors du colloque « L'éducation populaire. Émanciper le peuple par le savoir ? (1860-1939). De l'histoire à l'actualité », qui s'est tenu le 13 novembre 2018 à la Bibliothèque nationale de France. L'auteur est historien, spécialiste des bourses du travail et rattaché à l'université de Poitiers. Son article décrit une expérience récente de versement des archives de la bibliothèque de la bourse du travail de Dijon, ce qui lui permet d'exemplifier ses travaux sur ces institutions d'éducation populaire¹.

- 1 Au cours de nos recherches et publications sur l'objet bourse du travail, nous avons plusieurs fois souligné le double paradoxe auquel celui-ci était confronté. Leur rôle dans la construction du syndicalisme en France, voire à l'international durant la Belle Époque, souffre en effet d'un intérêt inversement proportionnel de la recherche scientifique à son endroit². D'autre part, la diversité de leurs expérimentations sur de multiples dimensions (sociale, économique, éducative, culturelle) a souvent été réduite à une simple énumération et à certaines réifications réductrices, quand certains enjeux mémoriels ne conduisent pas parfois à les idéaliser³.
- 2 Aussi, l'ambition de cet article est double : remettre en lumière l'histoire méconnue des bibliothèques des bourses du travail qui constituèrent parmi les principales œuvres mises en place et animées par les syndicalistes de bourses du travail durant les années 1887 et 1914 ; et restituer, dans un contexte où nombre des fonds, de catalogues ou de registres de prêts, ont été perdus, la façon dont, en Côte-d'Or, un fonds inédit a pu être retrouvé et rendu accessible au public par des syndicalistes et des archivistes – initiative rendant ainsi possible l'accès direct à l'un de seuls fonds de bibliothèques des bourses encore conservés à ce jour⁴.

- 3 Dès les années 1970 et 1980, différents chercheurs ont identifié l'intérêt et l'originalité de ces bibliothèques alors en grande partie oubliées. On doit ainsi à Noë Richter⁵ et, dans une moindre mesure, à Noël Terrot⁶ et à Michel Vernus⁷ pour leurs travaux respectifs, sur l'histoire de l'éducation des adultes pour le premier, sur la lecture pour le second, la (re)découverte et l'insistance d'un travail nécessaire sur ces bibliothèques spécifiques. Mais ce travail n'a, à proprement parler, pas été mené. Parmi les très rares monographies relatives à ces bibliothèques, il est à noter celle réalisée par Anne Crozat sous la direction de Noë Richter⁸. Diverses mentions et évocations ont également été produites au sein de différentes sommes sur l'histoire du mouvement ouvrier ou du mouvement syndical⁹, mais un travail systématique reste à produire. Le travail à effectuer, relatif aux bibliothèques des bourses, ne doit pas masquer les lacunes encore plus grandes concernant les bibliothèques des syndicats, bien plus nombreuses – y compris à la Belle Époque. Les premières conclusions présentées ici proviennent de nos propres travaux fondés sur les archives de vingt-deux bourses du travail.

Figure 1. Dessin de Jules Grandjean



La Voix du peuple, 1^{er} mai 1906, n° 288, p. 3.

Un exemple réussi de valorisation d'un fonds issu d'une bibliothèque de bourse du travail : le cas dijonnais¹⁰

- 4 Depuis sa création en avril 2012 sous forme associative, l'Institut d'histoire sociale [IHS] de la Confédération générale du travail [CGT] de Côte-d'Or¹¹ s'est fixé pour objectif de collecter le maximum d'archives ayant trait au travail, au syndicalisme ou au mouvement social du département de Côte-d'Or, qu'elles soient issues d'organisations ou de militants, avec l'objectif de les classer et de les préserver. Mais la question de la préservation de celles-ci pose d'emblée de nombreuses interrogations aux animateurs de l'IHS : une fois les archives récupérées, quelles sont les options ? Faut-il les conserver au sein des locaux syndicaux ou bien les transmettre à des instituts professionnels de manière à les préserver du mieux possible et à les mettre à la disposition des chercheurs (historiens, étudiants) afin que l'histoire du monde du travail, du mouvement ouvrier, soit faisable, *via* des documents d'archives plus aisément communicables ? Les animateurs de l'Institut d'histoire sociale CGT [IHS CGT] privilégieront la dernière

option, en raison des menaces de fermetures qui pesaient sur les actuels locaux de la bourse du travail de Dijon – menaces qui, par ailleurs, semblent toujours d’actualité. Après un temps de maturation, durant lequel des échanges nourris entre animateurs de l’IHS et instances départementales de la CGT, les décisions suivantes ont été prises. Les archives de la CGT seront déposées aux archives départementales de la Côte-d’Or¹² et les fonds d’ouvrages le seront à la bibliothèque patrimoniale et d’étude de Dijon¹³. En amont de ces dépôts, plusieurs options étaient envisagées, d’autant que les syndicalistes et animateurs de l’IHS ne savaient pas, dans un premier temps, réellement identifier la valeur et l’intérêt pour la recherche de ces fonds d’ouvrages. Pour aider à éclaircir cette question, l’IHS CGT demanda ainsi au directeur de la bibliothèque universitaire de Dijon d’expertiser le fonds. Pour ce dernier, de prime abord, ce fonds n’avait pas de valeurs historique ou patrimoniale particulières. Il s’agissait d’un fonds d’une bibliothèque populaire semblable à de nombreuses autres, à l’exception de quelques ouvrages.

- 5 Ensuite, le hasard faisant, Claire Mousset-Déclas hébergea durant plusieurs mois une stagiaire en archivistique effectuant sa mission à la bibliothèque patrimoniale et d’étude de Dijon. En l’invitant à une exposition organisée par cette bibliothèque, elle lui fit part de l’existence de vieux ouvrages stockés dans les locaux syndicaux. C’est donc par l’entremise de cette stagiaire et de cette rencontre que l’équipe de la bibliothèque patrimoniale et d’étude de Dijon se rendit sur place afin de mener une nouvelle expertise du fonds et mesura presque immédiatement son caractère exceptionnel.
- 6 Mais comment ce fonds a-t-il été conservé au fil du temps, alors que la plupart des bibliothèques des bourses du travail, pour des raisons multiples (usure du temps, vols, dons, destructions volontaires, déménagements, scissions syndicales) ont disparu ?
- 7 C’est par pur hasard que ce fonds fut retrouvé. Jean Belin, ancien secrétaire de l’Union départementale CGT de la Côte-d’Or et président de l’IHS CGT21, le découvrit dans une salle au sous-sol de la bourse du travail. Les ouvrages étaient conservés dans des sacs en plastique et personne au sein de la bourse et des équipes militantes n’a pu déterminer la raison pour laquelle ces ouvrages avaient été mis ainsi de côté, dans l’oubli. La préservation de ces ouvrages demeure d’autant plus exceptionnelle que durant les années qui séparent le fonctionnement de la bibliothèque de la bourse à la Belle Époque et le moment où ceux-ci furent retrouvés, la bourse du travail et le monde syndical ont connu énormément de turpitudes. La bourse du travail et ses activités ont été accueillies dans divers bâtiments. Elle fut en effet créée en 1896¹⁴, avant d’être transférée deux ans après dans un autre local, pour enfin être hébergée dans la nouvelle bourse du travail inaugurée en 1927. Durant la Seconde Guerre mondiale, la bourse du travail fut occupée par les Allemands qui y ont notamment tenu un bureau de poste.
- 8 Même si ce fonds est atypique tant par le nombre que par la diversité des thématiques et auteurs, il est fort probable qu’une part importante des documents fut perdue au cours des années. En effet, ce fonds comporte 478 ouvrages, alors que d’après les travaux de Jean Belin, les échanges entre municipalités et la bourse laissent paraître que celle-ci en comportait plus de 1 300 au début du xx^e siècle.
- 9 Les mêmes questions et les mêmes circonstances se posent pour l’un des autres fonds, celui du syndicat du livre de la CGT qui est également conservé depuis peu à la bibliothèque patrimoniale et d’étude de Dijon. Une annexe créée en 1938 constituait le siège du syndicat du livre. Celle-ci, se situant à proximité du bâtiment actuel, fut également occupée par les Allemands. Quand la municipalité de Dijon décida de reprendre cette annexe dans l’objectif d’y construire un immeuble, il fut demandé que les

locaux soient vidés et c'est alors que le fonds d'ouvrages du syndicat du livre CGT a été découvert.

- 10 La possibilité de conserver et de mettre en valeur ce formidable fonds est rendue possible par le travail de la bibliothèque patrimoniale et d'étude de Dijon, qui depuis le XIX^e siècle intègre des fonds privés des bibliothèques particulières. Aussi, celle de l'IHS CGT constitue l'une des dernières bibliothèques particulières arrivées dans les collections de la bibliothèque. Pour Sébastien Langlois, ce type de bibliothèques intéresse tout particulièrement un public de chercheurs. Ce dernier, notamment bon connaisseur de l'histoire du mouvement ouvrier européen, a très vite compris l'immense intérêt documentaire historique du fonds de l'IHS CGT.
- 11 Une des caractéristiques de ce fonds, et qui peut avoir son intérêt dans la recherche, est l'abondance de marques de provenances diverses et variées inscrites sur les ouvrages, ce qui permet d'établir l'historique de chacun d'entre eux. Par ailleurs, il est notable de constater que le registre de prêt de la bibliothèque du syndicat du Livre pour les années de la Belle Époque a été conservé, ce qui facilite la compréhension du fonctionnement quotidien de cette bibliothèque et en particulier sa fréquentation.
- 12 Au-delà des fonds de la bourse du travail, des syndicats du Livre, mais aussi de ceux de la bibliothèque du syndicat CGT d'EDF-GDF qui a également fait l'objet d'un dépôt par l'IHS, il est important de rappeler l'existence de fonds privés de deux militants, plus modestes en volumes, mais riches dans leur contenu et qui complètent utilement l'ensemble. Il s'agit du fonds de Guy Diot pour les années 1930-1940, ainsi que celui d'André Gervais, futur adjoint à la ville de Dijon, pour les années 1960-1970.
- 13 D'une manière générale, l'immense intérêt pour une bibliothèque publique comme celle de Dijon est de pouvoir mettre à disposition ce type d'ouvrages qui ne figurent généralement pas dans ce type de bibliothèques et qui favorisent l'accès à certaines thématiques, à différents éditeurs ou à des auteurs souvent absents.
- 14 Du fait des moyens limités de la bibliothèque patrimoniale, le traitement ne s'effectue que progressivement. En avril 2021, 1 000 ouvrages ont déjà été catalogués (800 au cours de l'année 2020 et un peu plus de 200 en 2021). Les fonds du syndicat du livre et des militants Guy Diot et André Gervais sont achevés. Actuellement, le catalogage est mené sur le fonds de la bourse du travail et le dernier gros chantier portera sur celui du fonds du syndicat EDF-GDF.

Le fonds « bibliothèque de la bourse du travail de Dijon » : essai de description sommaire

- 15 Si, comme nous l'avons indiqué plus haut, il n'est pas possible de déterminer le cheminement précis ayant permis la conservation et la transmission de ce fonds d'ouvrages jusqu'à aujourd'hui, l'étude sommaire de celui-ci donne des indications sur la façon supposée dont il a été alimenté depuis la création de la bourse en 1893. Ce fonds, très important, comporte ainsi 709 références et sa particularité réside dans le fait que plus les références sont récentes, moins elles sont nombreuses, faisant que le plus grand nombre d'entre elles datent du XIX^e siècle.
- 16 Il est possible de découper assez schématiquement ce fonds en cinq parties épousant les périodes saillantes de la vie de la bourse du travail et, plus largement, du monde socio-économique local.

- 17 Nous avons isolé en premier lieu les ouvrages publiés antérieurement à 1890, écartant *a priori* les ouvrages acquis directement par les animateurs des bourses. On dénombre ainsi 265 ouvrages, dont les plus anciens datent des années 1820. Des cinq périodes que nous avons identifiées, c'est celle pour laquelle le fonds est le plus hétérogène. Cette diversité est sans doute liée au fait que ces ouvrages sont entrés dans cette bibliothèque par une logique de don de particuliers (militants, édiles locaux) ou d'autres bibliothèques.
- 18 On y retrouve de nombreux romans, comme en atteste la présence de ceux de l'auteur dramatique Alexis Bouvier, *Les soldats du désespoir* (1871) ; du romancier républicain Émile Souvestre, *Pendant la moisson* (1859), *Les derniers paysans* (1860) ; ou encore d'autres grands noms du XIX^e siècle, tels Alexandre Dumas avec son *Olympe de Clèves* (1882), ou Alphonse Daudet et sa pièce *Le Roi en exil* (1864).
- 19 Pour cette période, sont également présents en nombre divers ouvrages et collections de vulgarisation scientifique, à commencer par plusieurs éditions des années 1860 intitulées *Les progrès des sciences - annuaire scientifique*, codirigées par l'agronome et chimiste Pierre-Paul Dehérain, mais également le célèbre ouvrage de Camille Flammarion, maintes fois réédité, *Astronomie populaire : description générale du ciel* (1882), ou encore *l'Encyclopédie populaire ou les sciences les arts et les métiers* de M. Fichtenberg (1852).
- 20 Les ouvrages à dimension historique sont parmi les plus nombreux pour les années antérieures à 1890. Parmi les événements pour lesquels le nombre de références est important, c'est sans doute la Révolution française qui est la plus représentée. Neuf tomes de *l'Histoire de la Révolution française* (1868-1888) de Jules Michelet ont été conservés pour cette période, tout comme onze tomes de *l'Histoire de la Révolution française* de Louis Blanc parus en 1867, mais aussi trois volumes des *Considérations sur les principaux événements de la Révolution française* de la baronne de Staël (1820).
- 21 D'autres événements révolutionnaires du XIX^e siècle complètent les étagères de cette bourse, à commencer par les publications du très monarchiste Amédée Gabourd et son *Histoire contemporaine de la révolution de 1830 jusqu'à nos jours*, publiée en 1867.
- 22 Enfin, il est à noter, même si elles ne sont pas majoritaires, la présence d'œuvres à caractère politique d'horizons divers. Se côtoient en effet les œuvres du réformateur social Frédéric Le Play via son *Programme de gouvernement et d'organisation sociale* (1881), ainsi que quatre volumes de la *Correspondance* de Pierre-Joseph Proudhon parus en 1875, ou encore le *Capital et travail* du théoricien socialiste prussien Ferdinand Lassalle (1880).
- 23 La deuxième période qui se dégage est celle allant du début des années 1890, correspondant à la mise en place de la bibliothèque de la bourse, jusqu'au début de la première guerre mondiale et qui compte 193 ouvrages. À cette période, on note une modification importante des thématiques des ouvrages intégrant le fonds. Les romans se font beaucoup plus rares, comme les écrits de vulgarisation scientifique.
- 24 Apparaissent ainsi nombre de livres ayant trait à l'apprentissage de savoir-faire professionnels, et par conséquent en lien étroit avec l'activité des cours professionnels dispensés par les services de la bourse (Alexandre Souris, *Traité pratique de peinture industrielle*, 1901 ; Robert Grimshaw M.E., *Procédés mécaniques spéciaux et tours de main*, 1907 ; Paulin Désormeaux et H. Landrin, *Nouveau manuel complet du serrurier*, 1901).
- 25 L'autre caractéristique de la période est l'arrivée massive d'ouvrages de penseurs politiques et sociaux, essentiellement issus de la sphère libertaire ou antiautoritaire, même si d'autres sensibilités sont présentes, comme par exemple l'œuvre de Benoit

Malon intitulée *Le socialisme intégral : des réformes possibles et des moyens pratiques* (1892). Sont ainsi accueillis les ouvrages de penseurs anarchistes comme ceux de Jean Grave (*La Société mourante et l'anarchie*, 1893 ; *L'individu et la société*, 1897) et Michel Bakounine (*Œuvres*, tome 3, 1908 ; *Œuvres - fédéralisme, socialisme et antithéologisme - lettres sur le patriotisme - dieu et l'État*, 1895), publiés chez Stock.

- 26 Les rares romans qui intègrent le fonds de la bibliothèque de la bourse sont davantage marqués par leur sujet, en phase avec les aspirations des syndicalistes. Prennent place dans ce fonds les romans de l'anarchiste chrétien Léon Tolstoï (*Paroles d'un homme libre*, 1910 ; *Dernières Paroles*, 1905), du journaliste et écrivain anarchiste Victor Barrucand (*Le Pain gratuit*, 1896) ou encore de Camille Lemonnier, surnommé Lemonnier le « Zola belge » (*Un Mâle*, 1892).
- 27 Parmi ces 193 références, il est notable de constater qu'il subsiste quelques ouvrages pour enfants de la collection *Le coin des enfants : recueil de contes*, publiés par la Librairie des Temps nouveaux, mais aussi des ouvrages de vulgarisation célèbres, à commencer par une collection de 43 volumes de *Voyage en France* de Victor-Eugène Ardouin-Dumazet, décrivant les diverses activités agricoles, industrielles et touristiques des régions de France, mais aussi cinq des six volumes de l'encyclopédie *L'homme et la Terre* du géographe anarchiste Élisée Reclus, publiés de façon posthume entre 1905 et 1908.
- 28 Pour finir, ce fonds possède, comme nombre de fonds de bibliothèque des bourses du travail, plusieurs numéros du *Bulletin de l'Office international du travail*, envoyés largement par le ministère du Commerce à la quasi-totalité des bourses existantes.
- 29 La période qui s'ouvre au lendemain de la Première Guerre mondiale voit un nouvel infléchissement avec seulement 90 ouvrages nouvellement intégrés (soit une moyenne de quatre à cinq nouveaux livres par an). Le nombre d'ouvrages ayant été conservés jusqu'ici est bien moindre que pour les deux périodes précédentes. L'entre-deux-guerres voit l'affermissement du courant marxiste au sein du mouvement syndical. Cela se traduit dans le cas de la bourse de Dijon par l'intégration de plusieurs livres édités par les Éditions sociales internationales (éditions pilotées par l'Internationale communiste), mais aussi par le Bureau d'éditions, chargé d'éditer des brochures et les textes les plus quotidiens de la vie politique française (« Petite bibliothèque Lénine », *Karl Marx et sa doctrine*, tome 3, 1932).
- 30 Les ouvrages de l'écrivain nobélisé en 1915 Romain Rolland, et son *Liluli* (1919), de l'agronome René Dumont, *Misère ou prospérité paysanne ?* publié aux éditions Fustier (1936), et de l'écrivain René Maran, *Djouma, Chien de Brousse*, Albin Michel (1927), marquent également la présence de différents auteurs anticolonialistes et pacifistes trouvant asile dans cette bibliothèque.
- 31 La période de l'Occupation se traduit par un très faible nombre d'ouvrages acquis ou donnés avec neuf nouveautés. Il est assez aisé d'imaginer que les activités syndicales étant réduites au strict nécessaire et très empêchées, la priorité ne peut être de consolider une bibliothèque. Il s'agit pour la plupart de livres d'économistes comme Alfred Sauvy ou Henri Denis, mais aussi de l'hygiéniste belge René Sand.
- 32 La dernière période que nous avons identifiée est celle qui s'étend de la Libération aux années 1990 et qui ne comprend que 65 publications. Celle-ci marque une relative continuité avec celle de l'entre-deux-guerres. L'essentiel des ouvrages ont désormais une focale sur le marxisme, l'URSS, ce à quoi s'ajoutent quelques publications d'économie politique. Les ouvrages principaux de théoriciens et dirigeants communistes viennent

compléter le fonds à l'image de la réédition de *Salaires, prix et profits* de Karl Marx (1945) ou *Le matérialisme dialectique et le matérialisme historique* de Joseph Staline (1945) publié aux éditions du PCF l'année précédente.

- 33 D'autres ouvrages, souvent des traductions, viennent apporter un éclairage aux militants locaux sur la situation et le fonctionnement de différentes institutions en URSS (A. Gorbounov, *Les syndicats soviétiques et les assurances sociales*, Éditions du conseil central des syndicats de l'URSS, 1945 ; M. L. Bogoliepoff, *Le système financier en U.R.S.S.*, Éditions Mazarine, 1945), quand ce n'est pas tout simplement le dirigeant de la CGT lui-même, Benoît Frachon, qui apporte son propre regard sur les réalisations soviétiques (*L'épopée d'un peuple maître de son destin. L'ascension de l'Union soviétique et ses causes*, Les Éditions du pavillon, 1967).
- 34 On notera enfin la conservation d'une petite collection de la revue *Socialisme ou Barbarie* d'orientation marxiste antistalinienne (quatre numéros entre 1949 et 1952).
- 35 Ce descriptif sommaire ne fait qu'effleurer la grande valeur de ce fonds exceptionnel, qui s'est enrichi au gré des sensibilités dominantes des syndicalistes de la CGT et animateurs de cette bibliothèque sur plus d'un siècle. Gageons qu'une fois ce fonds pleinement traité par les services de la bibliothèque patrimoniale de Dijon, il suscitera les nombreuses recherches qu'il mérite.

Retour sur l'histoire des bibliothèques des bourses du travail

Des bibliothèques au service des projets syndicaux

- 36 Les bibliothèques des bourses prennent place dans un projet résolument émancipateur porté par les syndicats qui ne tarderont pas à se rassembler au sein de la nouvelle confédération syndicale, la CGT, créée en 1895. Dans de nombreuses bourses, c'est une des œuvres syndicales les plus développées. En 1907, sur 136 bourses, 116 en possèdent une. En 1910-1911, sur 141 bourses, on en dénombre 131, ce qui traduit un effort considérable, si on considère les moyens financiers syndicaux très limités durant cette période.
- 37 Dans cette optique, la bibliothèque tient une place essentielle au sein de la bourse du travail. Toute action revendicative exige un travail d'étude et de documentation constant et régulier. D'où un travail d'acquisition de périodiques, journaux, revues, rapports sur des enquêtes ouvrières... Ce travail de documentation incombait le plus souvent au secrétaire de la bourse du travail ou, pour les bourses de plus grande importance, à un bibliothécaire archiviste. À Paris, une commission de la bibliothèque était chargée d'une telle tâche.
- 38 La mise en œuvre de bibliothèques au sein des bourses répondait à au moins quatre nécessités.
- 39 Il s'agit en premier lieu de légitimer la place, l'utilité, les aspects tangibles du syndicalisme, en tentant de répondre à la quasi-inexistence de politique publique en matière de protection des ouvriers et en développant des services concrets gérés par les ouvriers eux-mêmes.
- 40 Le second objectif s'inscrit dans la défiance à l'égard de l'école de la Troisième République considérée comme une école de classe pour les syndicalistes. L'accès à des cours de conférences éducatives, à des cours professionnels ou de savoirs éclectiques

(matières générales tels le français, les mathématiques) se place en concurrence de l'école de cette « République bourgeoise ». Les bourses s'imaginent comme un foyer éducatif à part entière dans lequel la bibliothèque doit jouer un rôle essentiel.

- 41 La création de ces bibliothèques vise également à appuyer les cours professionnels. Ces cours, outre des enseignants compétents et des locaux et machines adaptés, nécessitent l'acquisition d'ouvrages de nature technique ou professionnelle pour assurer aux apprentis et aux élèves la garantie d'un enseignement de qualité et de pouvoir accéder à des ouvrages coûteux qu'ils n'ont pas la possibilité d'acquérir pour eux-mêmes. Ces ouvrages sont essentiellement financés par le ministère du Commerce.
- 42 Le dernier objectif est de préparer et de favoriser la construction de la société future en formant ces futurs gestionnaires non spécialistes, pour qu'ils ne soient pas coupés des autres ouvriers et restent attachés aux idéaux syndicalistes et autogestionnaires. Pour Fernand Pelloutier, il s'agissait « d'élever le sentiment » et « d'étendre les connaissances de la classe ouvrière¹⁵ ».
- 43 Le livre doit ainsi constituer pour les animateurs des bourses une « arme » à la disposition des ouvriers pour s'émanciper au présent et préparer à la société de demain¹⁶. Cette exigence pouvait faire l'objet de débats entre militants dont certains déploraient l'existence, dans les rayons des bibliothèques populaires, voire des bibliothèques des bourses elles-mêmes, de romans d'« évasion ». Les bibliothèques des bourses tentent de se construire en porte à faux de certaines pratiques culturelles, à l'image de la lecture massive au XIX^e siècle de roman-feuilleton, en dotant les bibliothèques d'ouvrages sociologiques, d'économie politique, de sciences sociales, de philosophie et d'œuvres littéraires dont la lecture devait être considérée comme profitable (telles que des œuvres d'Émile Zola ou d'Anatole France).
- 44 Il est important de noter que la constitution des bibliothèques des bourses ne suit pas un schéma précis et reproductible. De nombreux facteurs jouent dans leur création : locaux disponibles, fonds mobilisables et dédiés, moyens humains et compétences disponibles pour les faire fonctionner, sensibilités et priorités des animateurs des bourses. Le projet de création peut être intégré dès la création de la bourse, ou pour répondre à un problème spécifique¹⁷. Du fait de l'essaimage progressif des bourses, il se crée des bibliothèques tout au long des vingt-sept années de la période observée.

Faire vivre les bibliothèques au quotidien

- 45 La cherté du livre mais aussi le soin apporté par les bourses à codifier et à encadrer ces œuvres amènent nombre d'entre elles à la mise en place d'un règlement, configurant l'accès et le fonctionnement des bibliothèques. Ces règlements, quand ils existent, demeurent plus ou moins détaillés et complètent les statuts des bourses, qui peuvent dans certains cas comporter quelques lignes sur le fonctionnement espéré pour ces bibliothèques. Sans être systématique, les bibliothèques sont gérées par un bibliothécaire-archiviste, qui comme leur titre l'indique ont souvent en charge la question du classement des archives de la bourse et des syndicats.
- 46 Nous constatons que les achats sont généralement décidés en réunion par le conseil d'administration des bourses. Le prêt reste principalement réservé aux adhérents des syndicats et si une ouverture à d'autres publics est rendue possible, les prêts demeurent encadrés, parfois payants et sous la responsabilité de syndicalistes. Différentes limites peuvent être apportées (nombre d'ouvrages prêtés, amendes en cas de retour tardif).

- 47 Il n'existe pas un classement unique des fonds des bibliothèques, même si des similarités sont notables¹⁸. Une règle semble se dessiner néanmoins. Plus le nombre d'ouvrages est important, plus des efforts de classification se font jour.
- 48 La bourse du travail de Paris par exemple structure son fonds en six catégories, à savoir : « dessin », « questions sociales », « économie industrielle », « histoire », « géographie », « ouvrages techniques ». Ce sont environ 200 nouveaux ouvrages qui sont intégrés par an de 1888 à 1893, puis une moyenne de 140 par an de 1895 à 1907. On dénombre ainsi 2 700 publications en 1907.
- 49 La bibliothèque de la bourse du travail de Poitiers est de taille beaucoup plus modeste et comporte environ 300 volumes en 1904. Elle est structurée en trois catégories : en premier lieu les ouvrages techniques, puis les ouvrages liés aux lois ouvrières, à l'économie, aux questions sociales et, enfin, les divers livres ayant trait à la littérature, l'histoire, les sciences, la géographie. Cette dernière catégorie donne à voir une grande hétérogénéité de livres, résultant de la façon dont la bourse a constitué ce fonds. À cela s'ajoutent différents périodiques : le *Journal officiel*, les *Bulletins de l'Office du travail*, les *Bulletins de l'Inspection du travail*, ainsi que des journaux professionnels, locaux, régionaux ou nationaux.
- 50 À Nîmes, le catalogue complet de la bibliothèque de la bourse de la ville en 1898 montre que les ouvrages sont regroupés en six séries : « histoire, géographie, encyclopédie, etc. » (43 vol.) ; « romans, poésies, théâtre » (116 vol.) ; « sociologie, sciences, économie politique et sociale » (155 vol.) ; « mémoires » (107 vol.) ; « technologie » (107 vol.) ; « législations et documents divers » (64 vol.)¹⁹.
- 51 Développer des contenus à la fois pertinents et diversifiés suppose de disposer de réelles capacités d'investissement. Or les bourses qui œuvrent en même temps à développer différents services (cours professionnels, *viaticum*, dispensaires) eux-mêmes coûteux doivent opérer des arbitrages, d'autant que les pouvoirs publics (mairies, départements, ministères) qui subventionnent ces bourses dédient ces fonds à des fins spécifiques, d'une part, et les syndiqués ont, d'autre part, des attentes en matière de fournitures de services. Il n'existe hélas que peu de traces des montants alloués au fonctionnement des bibliothèques. Le montant accordé à la mise en place et au fonctionnement des bibliothèques dépend ensuite des arbitrages opérés par les administrateurs des bourses. Des sondages que nous avons effectués, les bourses les plus « généreuses » pour le fonctionnement de leurs bibliothèques peuvent réserver jusqu'à un cinquième de leur budget annuel. De telles sommes sont consacrées surtout au moment de lancer la bibliothèque et de la doter des premiers ouvrages.
- 52 La modestie des moyens des bourses ne leur permet pas d'être autosuffisante en matière d'acquisition. La part des achats est moins importante que les dons et envois. Même si les syndicalistes peuvent le regretter, l'obsession de la maîtrise des dépenses fait que le don est privilégié. Les dons viennent principalement de deux origines distinctes : en premier lieu, les dons issus du ministère du Commerce assurent pour nombre de bourses l'octroi et l'envoi de volumes et ouvrages en quantité importante. Il s'agit avant tout d'ouvrages à visée technique qui s'articulent aux cours professionnels dispensés et sont essentiellement destinés aux professeurs et aux élèves. Le ministère transmet également des ouvrages ayant trait aux questions sociales, à l'image des publications de l'Office du travail²⁰ relatives à la législation industrielle, ou encore ceux concernant d'autres composantes du mouvement ouvrier telles les coopératives ou les mutuelles, et enfin,

dans des proportions moindres, des livres traitant d'économie, d'histoire ou de dictionnaires de langue française.

- 53 Les donations de particuliers ou d'institutions sont également nombreuses mais ne sont pas toujours aisées à identifier. Elles peuvent être le fait de « simples » militants, d'universités populaires ou d'autres bibliothèques populaires au moment de leur fermeture, mais aussi très fréquemment de notables soucieux de l'éducation des ouvriers.

Une recherche constante de dynamisation de la lecture

- 54 Il reste difficile de quantifier précisément la fréquentation et le rapport précis des ouvriers à ces bibliothèques. Faute le plus souvent de registres accessibles, il est possible d'identifier certains mouvements par le biais de procès-verbaux de réunions notamment ou de publications dans la presse syndicale. Ce qui demeure certain, c'est que la fréquentation, d'une part, et la nature des lectures, d'autre part, sont fréquemment critiquées par les animateurs des bibliothèques.
- 55 Au sein de la bourse du travail de Poitiers par exemple, seuls 21 ouvrages font l'objet de prêt sur l'ensemble de l'année 1902. Il s'agit pour l'essentiel d'ouvrages à caractère professionnel.
- 56 À Saint-Étienne, le succès est beaucoup plus fort : environ 80 ouvrages sont empruntés en moyenne par mois en 1905 et le chiffre s'élève à 10 par jour en 1910. Cette même année, l'administration de la bourse se dit heureuse de constater une telle émulation, ce qui permettrait notamment d'éviter les dangers de l'alcoolisme pour la classe ouvrière. Les ouvrages d'Émile Zola semblent les plus lus. L'administration, dans ses réunions, constate qu'il faudrait plusieurs exemplaires des Rougon-Macquart.
- 57 Au sein de la bourse du travail de Paris, la fréquentation est importante, surtout l'après-midi et en soirée, la bibliothèque étant ouverte jusqu'à 22 heures. D'après les travaux d'Anne Crozat²¹, entre 1896 et 1899, le nombre de lecteurs empruntant des livres se situe entre 100 et 250 par mois. Le nombre de syndicats parmi lesquels les lecteurs se recrutent est lui aussi assez faible, même s'il est difficile d'établir une correspondance entre groupes professionnels et lecteurs.
- 58 Pour compenser les difficultés de financement et de renouvellement des collections, est présenté à l'occasion du congrès de la fédération des bourses du travail d'Alger en 1902 un projet de D. Sieurin, typographe, visant à mettre en place une « bibliothèque roulante ». Cette initiative pose de façon inédite la question de la mutualisation des moyens et envisage de donner un rôle direct à la fédération des bourses du travail, ce service devant être placé sous son égide²². Ce projet vise également à faciliter la création de bibliothèques pour les bourses les plus modestes. Concrètement :

Le fonctionnement de cette bibliothèque, dite roulante, consisterait en ce qu'une partie des volumes serait prêtée à chaque Bourse, laquelle, après en avoir eu le dépôt pendant trois ou six mois – le temps de permettre à ses adhérents d'en prendre lecture – les échangerait contre d'autres livres envoyés trois ou six mois auparavant à une autre Bourse et ainsi de suite. Par ce moyen, on diminuerait les frais d'achats répétés de volumes ; en outre, les ouvrages n'étant que momentanément à la disposition des syndiqués, on stimulerait leur zèle pour la lecture : nous savons tous que l'on ne fait guère cas de ce qui est continuellement à notre portée, tandis qu'on se bouscule pour avoir connaissance d'une chose passagère²³.

- 59 Manquant de temps, la conférence des bourses ne discute pas de ce projet et plusieurs délégués demandent alors à ce qu'il puisse être soumis par voie référendaire aux bourses de la fédération. Mais cette initiative, bien que riche et innovante, ne verra pas de traductions concrètes malgré les relances en ce sens à la veille du congrès de Bourges de 1904²⁴.
- 60 Malgré leur dynamique remarquable mais aussi leurs limites, les bibliothèques des bourses de travail ne constituent pas une rupture totale avec les bibliothèques populaires mais se placent plutôt dans la continuité de l'action des plus militantes d'entre elles. Les bibliothèques des bourses de travail ne constituent pas une nouveauté totale par rapport aux bibliothèques populaires républicaines, comme les bibliothèques des Amis de l'instruction. Elles s'inspirent de leur classement et de leur fonctionnement. De surcroît, les auteurs mis en avant au sein des bourses, le sont aussi dans certaines bibliothèques populaires contemporaines.
- 61 À l'image des bibliothèques syndicales qui cohabitent avec les bibliothèques des bourses, plusieurs bibliothèques peuvent coexister dans les mêmes villes afin de marquer des options politiques ou culturelles différentes : paroissiale, populaire, franc-maçonne...

BIBLIOGRAPHIE

Fonds de l'Union départementale CGT 21 accueillis par la bibliothèque patrimoniale et d'étude de Dijon : [http://patrimoine.bm-dijon.fr/pleade/ead.html?](http://patrimoine.bm-dijon.fr/pleade/ead.html?c=FR212316101_etat_fonds_BMDIJON100262T)

[c=FR212316101_etat_fonds_BMDIJON100262T](http://patrimoine.bm-dijon.fr/pleade/ead.html?c=FR212316101_etat_fonds_BMDIJON100262T)

Valentin Vincerot-Bessonard, *Le syndicat des travailleurs du Livre de Dijon : 120 ans d'archives*, Archives départementales de la Côte-d'Or, juin 2021, 12 p.

https://archives.cotedor.fr/v2/site/AD21/web/media/03_decouvrir/03_document_mois/2021/06_2021/une_062021_brochure.pdf

NOTES

1. Ce texte reprend tout en le complétant un premier article sur le sujet paru dans *La Revue d'études Proudhoniennes* et intitulé « Promouvoir les savoirs éclectiques : les bibliothèques des bourses du travail fin XIX^e-début XX^e siècle » (<http://www.proudhon.net/david-hamelin-promouvoir-les-savoirs-eclectiques-les-bibliotheques-des-bourses-du-travail-fin-xixe-debut-xxe-siecle/>).

2. L'« âge d'or » des bourses du travail se situe entre les années 1887, date de la création de la première bourse du travail à Paris, et 1913, année du congrès de la Confédération générale du travail [CGT], qui entérine l'effacement des bourses du travail au profit des unions départementales, afin de couvrir de façon plus homogène l'ensemble du territoire national. Durant ces vingt-sept années, le « modèle » bourse du travail essaime en France et dans certaines de ses colonies. Fédérant les organisations syndicales à l'échelle d'une ville ou d'un

bassin industriel, les bourses s'efforcent de développer de nombreux services à la population ouvrière (intermédiation de l'emploi, cours d'enseignement professionnel et cours d'enseignement général, mise en place de services mutualistes, aide à la création de coopérative, encadrement des enfants hors temps scolaire) dans une double visée, à la fois réformatrice et révolutionnaire. Pour aller plus loin, voir Peter SCHÖTTLER, *Naissance des Bourses du travail. Un appareil idéologique d'État à la fin du XIX^e siècle*, Paris, PUF, 1985, 294 p.

3. Si l'activité des bourses du travail ne disparaît pas avec l'entrée dans la Première Guerre mondiale, leur fonction spécifique (enseignement professionnel, secours de route appelé *viaticum*) tend à s'effacer à compter des années 1920 sous l'effet conjoint des réorganisations territoriales de la CGT, puis de la CGTU [Confédération générale du travail unitaire] privilégiant le rôle des unions départementales, puis des unions régionales, voire des unions locales, et de la délégation de service antérieurement fournis par les syndicats et repris plus ou moins progressivement par les pouvoirs publics. L'expression « bourse du travail » a pu perdurer, mais la plupart du temps cet intitulé ne sert qu'à identifier le lieu au sein duquel siègent les organisations syndicales.

4. Il est utile d'indiquer l'existence de quelques fonds similaires tels que ceux de la bourse du travail de Belfort (<https://ccfr.bnf.fr/portailccfr/ark:/06871/0032182>) accueillis au sein des fonds patrimoniaux de la bibliothèque municipale de Belfort.

5. Noë Richter (1922-2017), bibliothécaire ayant exercé différentes responsabilités au sein de bibliothèques, est l'auteur de nombreux ouvrages sur la lecture et les bibliothèques populaires et notamment *Les Bibliothèques populaires*, Le Mans, Éd. du Cercle de librairie, 1978 ; *Bibliothèques et éducation permanente : de la lecture populaire à la lecture publique*, Le Mans, Bibliothèque de l'université du Maine, 1981 ; *Lecture populaire et ouvrière, lecture et travail*, Bernay, Société d'histoire de la lecture, 1998. Ses travaux ont permis de relancer les recherches sur les bibliothèques populaires et l'éducation ouvrière.

6. Noël TERROT, *Histoire de l'éducation des adultes en France : la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs, 1789-1971*, Paris, Edilig, 1983, 307 p.

7. Michel VERNUS, *Histoire du livre et de la lecture de l'invention de l'imprimerie à nos jours*, Dijon, Bibliest, 1996, 117 p. ; *Histoire d'une pratique ordinaire. La lecture en France*, Saint-Cyr-Sur-Loire, Alan Sutton, 2002, 160 p.

8. Anne CROZAT, *Instruire pour révolter ou les débuts de l'action éducative de la bourse du travail de Paris*, mémoire de fin d'étude sous la dir. de Noë Richter, Villeurbanne, École nationale supérieure des bibliothèques, 1984, 29 p. + annexes.

9. Pour ne citer que quelques références : David RAPPE, *La bourse du travail de Lyon. Une structure ouvrière entre services sociaux et révolution sociale*, Lyon, ACL, 2004, 222 p. ; Claude GESLIN, *Le syndicalisme ouvrier en Bretagne jusqu'à la Première Guerre mondiale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2014, 988 p. ; Jean CHARLES, *Besançon ouvrier. Aux origines du mouvement syndical 1862-1914*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2010, 406 p. ; Emmanuel PLAT, *La naissance du mouvement social dans le midi aquitain 1870-1914*, thèse d'histoire contemporaine sous la dir. de Laurent Jalabert, université de Pau et des Pays de l'Adour, 2020, 338 p.

10. L'essentiel des informations sont issues d'un entretien mené le 20 avril 2021 en présence de Jean Belin, Claire Mousset-Déclas, tous deux chevilles ouvrière de l'IHS CGT de la Côte-d'or, et de Sébastien Langlois chargé du fonds d'archives et du numérique de la bibliothèque municipale de Dijon.

11. <http://ud21.reference-syndicale.fr/lud-cgt-21/institut-dhistoire-sociale-cgt-21/>.

12. La CGT reste cependant propriétaire de ces fonds d'archives.

13. La bibliothèque patrimoniale et d'étude de Dijon est anciennement un collège de jésuites, dont la bibliothèque constitue le fonds documentaire principal d'origine. L'établissement étant devenu collège royal après leur expulsion, cette bibliothèque bénéficie d'un énorme apport de

documents issus des séquestres révolutionnaires, mais aussi les bibliothèques des abbayes, ainsi que celles des familles nobles émigrées. Plus tard, au cours de l'Empire, elle devient une bibliothèque municipale, avec la mise en place d'un budget municipal pour continuer à enrichir le fonds. Site internet : <https://bm.dijon.fr/>.

14. Sur les premières décennies de la vie quotidienne de la bourse du travail de Dijon, voir Jean BELIN, *La Bourse du travail de Dijon et le syndicalisme CGT en construction de 1890 à 1930*, Dijon, Institut d'histoire sociale CGT de Côte-d'Or, 2016, 339 p.

15. Fernand PELLOUTIER, *Histoire des bourses du travail : origine, institutions, avenir*, Paris, A. Coste, Schleicher, 1921, p. 141.

16. Paul Delesalle les décrit de la façon suivante : « C'est en s'instruisant que les travailleurs peuvent parvenir à être en mesure de s'assurer eux-mêmes et par eux-mêmes leur émancipation, à être aptes enfin à remplir leurs multiples fonctions » : *Les bourses du travail et la C.G.T.*, Paris, Librairie des Sciences politiques et sociales, 1911, p. 27-28.

17. La première bibliothèque de la bourse du travail de Lyon étudiée par David Rappe est créée en 1896 dans le but notamment de faciliter l'accès au bureau de placement et d'éviter ainsi les discussions trop politiques pouvant inquiéter les employeurs ou bien les mouchards de la police.

18. Au cours de nos recherches, il n'a pas été possible de comprendre comment les savoirs liés au classement et à l'ordonnancement des bibliothèques ont circulé.

19. *Bulletin officiel de la bourse du travail de Nîmes*, n° 43, 15 décembre 1898, p. 610-615, IHS CGT du Gard.

20. L'Office du travail créé en 1891 préfigure la création du ministère du Travail de 1906 et concentre ses efforts dans l'élaboration de statistiques et d'études ayant trait à la question du travail. Cet office publie entre 1893 à 1914 26 recueils ambitionnant de donner un état complet d'un thème étudié (apprentissage, travail à domicile, législation ouvrière). Pour aller plus loin, voir Isabelle Lespinet-Moret, *L'Office du travail, 1891-1914, La République et la réforme sociale*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2007, 374 p.

21. A. Crozat, *Instruire pour révolter...*, *op. cit.*, p. 21.

22. Si la démarche est originale pour le milieu syndical, il est utile de rappeler que ce principe est formulé dès les années 1860 et le principe est même expérimenté par les bibliothèques populaires en Aveyron par exemple.

23. *X^e Congrès national des bourses du travail de France et des colonies tenu à Alger les 15, 16, 17 et 18 septembre 1902*, Alger, Typographie et Lithographie Adolphe Jourdan, 1902, p. 149.

24. D. SIEURIN, « Bibliothèque roulante », *La Voix du Peuple*, n° 193, 26 juin 1904, p. 2.

AUTEUR

DAVID HAMELIN

Université de Poitiers

Retour sur un parcours entre éducation populaire et éducation ouvrière : James Guillaume et les universités populaires

Jean-Charles Buttier

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article de Jean-Charles Buttier est une reprise de sa contribution au colloque « L'éducation populaire. Émanciper le peuple par le savoir ? (1860-1939). De l'histoire à l'actualité » qui s'est tenu le 13 novembre 2018 à la Bibliothèque nationale de France. Le propos est toutefois recentré sur la figure de James Guillaume et sur ses liens avec le mouvement des universités populaires. L'auteur est historien, spécialiste du genre du catéchisme politique. Il a mené une recherche postdoctorale sur James Guillaume et la pédagogie libertaire.

Introduction

- 1 En 1910 paraît le dernier tome de l'œuvre de James Guillaume (1844-1916) sur la Première Internationale ou Association internationale des travailleurs [AIT]. Cet intellectuel engagé revient alors sur son parcours après son départ de Suisse en 1878 :

En ce qui concerne ma destinée personnelle, je pourrai raconter [...] comment ensuite ma collaboration à une publication dont j'ai déjà parlé, et le spectacle de la grande transformation de l'école primaire française, tentée sous la direction de mon ami F. Buisson, me firent étudier successivement la Convention nationale et son œuvre d'émancipation intellectuelle, puis les éducateurs célèbres, Comenius, Froebel, Pestalozzi, et m'initièrent aux problèmes moraux et sociaux que soulève la question de

l'éducation populaire ; comment enfin je finis par consacrer le principal de mes efforts à l'histoire de la Révolution française, et spécialement à celle du Comité d'instruction publique¹.

- 2 Nous avons choisi l'angle biographique pour traiter de la critique antiautoritaire² de l'expérience des universités populaires [UP] au début du xx^e siècle, marqué par le rapide déclin de cette vaste et relativement brève entreprise d'éducation populaire. Pour ce faire, nous suivrons l'engagement de James Guillaume (1844-1916) au sein de ce mouvement pour en déceler les ressorts mais aussi analyser les critiques qu'il adresse aux UP³. Guillaume est un internationaliste qui codirige ensuite avec Bakounine la Fédération antiautoritaire dite « Fédération jurassienne », après qu'il ont été exclus de l'AIT en 1872. Arrivé clandestinement en France en 1878 après avoir fui la Suisse du fait de ses activités libertaires (il ne peut plus enseigner ni trouver de contrats de traduction du fait de son engagement politique au sein de l'AIT), cet antiautoritaire contribua activement à la réalisation de deux outils qui ont accompagné la mise en place de l'école de la Troisième République : *La Revue pédagogique* et le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, deux publications sous l'influence de Ferdinand Buisson, dont il était très proche. Il se consacre alors principalement à ses travaux d'histoire de l'école en se spécialisant progressivement dans l'œuvre scolaire menée pendant la Révolution française, cela dans le contexte du Centenaire de 1889. C'est en tant qu'historien de la Révolution mais aussi de l'AIT que Guillaume donne des conférences au début du siècle.
- 3 Dans ce rare texte autobiographique, Guillaume expose un rapport historique à la notion d'éducation populaire nourri de ses travaux historiques qui s'est conjugué à sa participation à des UP documentée par son dossier de surveillance par la police française⁴. Celle-ci s'intéresse de nouveau à ses activités au début du xx^e siècle (après l'avoir recherché en vain en 1878) en raison de sa participation active à l'UP du XIV^e arrondissement de Paris. Celle-ci était dirigée par Pauline Kergomard (1838-1925) qui appartenait comme lui à l'entourage de Ferdinand Buisson (1841-1932) et avec qui il avait coécrit un ouvrage pédagogique en 1883⁵. Ce dossier comporte un rapport signé de l'agent « Foureur » (3^e Brigade du 1^{er} bureau de la Préfecture de police de Paris-PP) en date du 30 avril 1905 :

Guillaume a pris une grande prépondérance à l'université populaire du xiv^e et il ne trouve jamais qu'on s'y montre assez révolutionnaire. C'est lui qui y amène l'élément russe, et une jeune étudiante nihiliste, sa protégée, vient parfois y faire des causeries. Il occuperait, paraît-il, une assez belle situation, il serait archiviste à la Bibliothèque nationale.

- 4 L'implication de Guillaume dans la vie des UP du XIV^e arrondissement et du XIII^e arrondissement (sous la direction de Ferdinand Buisson) est également documentée par des sources variées dont deux fonds des Archives de l'État de Neuchâtel en Suisse [AEN]. Le rapport de 1905, bien qu'imprécis car Guillaume n'a jamais exercé à la Bibliothèque nationale, est particulièrement intéressant par sa date de rédaction. Dans son étude majeure sur les universités populaires, Lucien Mercier a choisi les bornes chronologiques 1899-1914 pour traiter des liens entre l'éducation populaire et le mouvement ouvrier⁶. Ce rapport s'insère au cœur de cette période d'apogée du mouvement et témoigne d'une tension autour de la question de la politisation si l'on en croit les critiques de Guillaume sur le manque d'ardeur révolutionnaire de l'UP. De plus, un autre rapport de surveillance (Arch. PP) documente sa participation en 1914 à une réunion organisée pour la fondation du « Cercle Syndicaliste d'Études du

XIV^e arrondissement » qui doit régénérer ce mouvement d'éducation populaire par l'implication directe des syndicats :

L'orateur rappelle le peu de succès qu'ont obtenu les Universités populaires, submergées par l'élément intellectuel, et pense que les cercles syndicalistes d'études, pourront avantageusement les remplacer. [...] Guillaume croit que la formation de ces cercles syndicalistes d'études répond à un besoin immédiat, car on a trop négligé dans les syndicats l'éducation de la classe ouvrière. Il faudra que tous les membres de ces cercles soient syndiqués mais ils devront cependant organiser des conférences publiques où tous les travailleurs seront invités.

- 5 Alors que Guillaume n'est pas syndiqué et qu'il appartient à « l'élément intellectuel » qu'il dénonce d'après ce rapport, il est toutefois lié à Pierre Monatte (1881-1960) et à l'anarchosyndicalisme qui se structure autour de la Confédération générale du travail [CGT] qui vient d'être créée et est alors marquée par des idées syndicalistes révolutionnaires. D'ailleurs, Monatte dirige la *Vie ouvrière*, revue de la CGT, à laquelle participe activement Guillaume. L'objectif de cette étude est donc de partir de ce parcours personnel pour réfléchir à l'engagement pour et par l'éducation populaire. Cela nous permettra de tenter de dresser les contours de l'éducation populaire telle qu'elle est conçue dans les milieux antiautoritaires à la veille de la Première Guerre mondiale, en interrogeant notamment sa progressive désaffection pour cette forme d'éducation populaire.
- 6 Dans un premier temps, nous questionnerons l'implication de Guillaume au sein du mouvement des UP avant d'étudier la nature des critiques, notamment politiques, qu'il adresse à celles-ci.

James Guillaume, un historien engagé dans le mouvement des universités populaires

- 7 La participation de Guillaume aux UP s'explique par sa volonté de vulgariser l'histoire de la Révolution française. Alors enseignant à l'école industrielle du Locle (Suisse), il donna par exemple pendant l'hiver 1865-1866 douze leçons sur la Révolution française dans le cadre de cours du soir. En 1875, il insère dans le *Bulletin de la Fédération jurassienne* dix articles sur la Révolution française dans la rubrique « variétés ». D'après le dossier de surveillance de Guillaume (Arch. PP), les rapports de 1904 indiquent qu'il poursuit cette activité de vulgarisation de l'histoire révolutionnaire. L'agent « Foureur » cite dans son rapport du 14 novembre 1904 une certaine « Mme Philippe » qui informe la police et qui décrit ainsi celui dont les travaux sur l'histoire de la Révolution française sont reconnus : « Guillaume qui – paraît-il est très fort en histoire, serait – d'après Mme Philippe – un étranger banni de son pays pour faits révolutionnaires ; il aurait obtenu la naturalisation française. »
- 8 Les données de surveillance sont peu fiables et documentées alors que Guillaume a une activité intellectuelle reconnue et aisément identifiable. C'est un historien installé de la Révolution française puisqu'il est l'éditeur des *Procès-Verbaux du Comité d'instruction publique* de l'Assemblée législative (un volume) et de la *Convention nationale* (sept volumes), cela dans le contexte du Centenaire de 1889. Il obtient une reconnaissance officielle en étant nommé secrétaire de la « Commission de recherche et de publication

des documents relatifs à l'histoire de l'Instruction publique de 1789 à 1808 » créée par un arrêté du ministre de l'Instruction publique Paul Bert le 28 novembre 1881 à la suite d'un rapport de Buisson. C'est certainement ce dernier, qui avait fait venir Guillaume en France en 1878, qui le fit entrer dans cette commission en 1885⁷. Rattachée à la section des sciences économiques et sociales du Comité des travaux historiques [CTHS] par arrêté du 25 septembre 1885, cette commission prend le nom de « Commission des documents inédits de l'histoire de France postérieure à 1789 » et il en est nommé secrétaire. Dans le dossier F/17/2922 des Archives nationales sont conservés les procès-verbaux des séances de cette commission qui se réunit entre 1886 et 1892, rédigés par Guillaume, son secrétaire. Il est lié également à l'historien Alphonse Aulard de la Sorbonne (1849-1928) car, à partir de 1895, Guillaume occupe les fonctions de secrétaire général adjoint de la Société pour l'histoire de la Révolution française, poste qu'il conserve jusqu'en 1912. Or cette société édite la revue *La Révolution française* dirigée par Aulard et pour laquelle Guillaume a écrit plus d'une trentaine d'articles entre 1893 et 1911.

- 9 Le dépouillement de journaux, comme *Les Temps Nouveaux*, permet de repérer de nombreuses « causeries » en lien avec les UP qui touchent justement à la Révolution française. Ainsi, le 17 juin 1903, il est annoncé à l'Enseignement mutuel (41 boulevard de la Chapelle) pour une conférence sur « La Révolution et la Raison ». Le vendredi 1^{er} décembre 1905, Guillaume est intervenu à l'Université populaire du III^e arrondissement, La Fraternelle (l'UP de son ami Buisson) pour une première causerie qui devait porter sur les débuts de Révolution française jusqu'au serment du Jeu de paume. Le 4 mai 1906, il poursuit dans cette UP en évoquant par exemple le massacre du Champ-de-Mars du 17 juillet 1791 et la fin de la Constituante. Cette implication permet de dresser le portrait d'un historien vulgarisateur de son champ de recherche.
- 10 Afin de connaître plus en détails les activités de Guillaume au sein des UP, croisons ces données de surveillance avec des lettres privées. Voici par exemple une lettre du 25 février 1904, conservée aux Archives de l'État de Neuchâtel dans le fonds de la famille Georges-Émile Guillaume (cote I/6) et dans laquelle il expose ses activités :

En dehors de mon travail habituel, j'ai fait des conférences comme l'hiver dernier. Voici le tableau de cette semaine : dimanche, déjeuné chez L. Descaves ; après-midi, à l'U.P. avec Adhémar Schwitz [Switzguébel], qui a dîné chez moi et y est resté jusqu'à minuit ; - lundi soir, conférence par moi à l'U.P., sur l'histoire du calendrier ; - mardi soir, cheval (Obéron, et répétition de la Jurassienne en vue de notre fête du 12 mars) ; - mercredi soir, 3^e conférence aux étudiants et étudiantes russes, sur l'histoire de l'Internationale (avec traduction en russe par Mlle Goldsmith), au local de l'U.P. du 13^e (Université de M. Buisson) ; - aujourd'hui, visite d'un normalien qui désirait faire ma connaissance ; - demain soir, causerie à la Bourse du travail, sur l'Internationale ; - samedi soir, répétition de chant chez moi pour les solistes (deux dames, deux demoiselles et un mari) ; - dimanche soir, fête musicale et littéraire à l'U.P.

- 11 Guillaume est un conférencier habituel de diverses UP, ses conférences portant sur la Révolution française mais aussi sur la Première Internationale. Mais il participe également à des fêtes : or l'une d'elles, plus précisément le réveillon du 24 décembre 1903 à l'UP du XIV^e arrondissement est documentée et permet ainsi d'entrer dans l'intimité de ce groupe. Guillaume a rédigé à la fin de sa vie des « Annales », ces cahiers retraçant chronologiquement les événements marquants de chaque année⁸. Pour l'année 1903, il

note : « 24 décembre. Réveillon à l'U.P. du 14e (l'article de Descaves a paru dans le Journal du 27 décembre 1903) ». Dans l'hommage que Buisson a rendu à Guillaume après son décès dans les pages de *La Révolution française* justement, voici comment il insiste sur la place de son engagement au sein de l'UP du XIV^e arrondissement qu'il dirigeait :

Mais ce que l'on ne pourra pas faire revivre, c'est la figure de James Guillaume au milieu de ce groupe d'ouvriers et de familles ouvrières où il se plaisait dans l'Université populaire du XIV^e, où il répandait des trésors de bonté, d'affection fraternelle, d'esprit républicain et d'ardente foi démocratique⁹.

- 12 L'article de Lucien Descaves (1861-1949) mentionné par Guillaume dans ses *Annales* permet d'illustrer cet engagement. Ce texte a été reproduit en 1914 dans le numéro hommage de *La Vie ouvrière* publié à l'occasion des soixante-dix ans de Guillaume et réédité en 1923 sous le titre : « Un réveillon d'université populaire il y a vingt ans » (article conservé dans les papiers de Descaves à l'Institut international d'histoire sociale d'Amsterdam). Dans le numéro hommage de 1914, il est simplement intitulé « Réveillon populaire », et voici comment Descaves décrit son ami Guillaume dans son texte :

L'autre... trop modeste, m'en voudrait sans doute de le nommer, et je ne le nommerai pas. C'est un ancien professeur, né en Suisse et devenu Français. Son nom est intimement lié à l'histoire de l'Internationale, et il fut l'âme de cette Fédération Jurassienne, si mal connue, dont parle avec enthousiasme Kropotkine, dans son admirable livre : *Autour d'une vie*.

Mon voisin a la physionomie d'un apôtre aussi, mais calme, réfléchi, méthodique. Il ne faudrait pas, toutefois, le juger sur l'apparence : c'est un feu qui couve. Il n'est pas nécessaire de voir rougir les braises, il suffit de sentir la chaleur, sous une couche légère de cendres.

L'homme qui se mettra tout à l'heure au piano, simplement, fraternellement, pour accompagner le choral ou faire danser les couples enlacés, est l'auteur de travaux considérables sur la Révolution française, lesquels lui ont pris quinze années de sa vie. Et ce qu'il évoque, lui, au milieu de cette assemblée de Noël, c'est un bénédictin laïque, savant et familier¹⁰.

- 13 Au-delà de ce récit amical, l'article de Descaves illustre la désaffection pour les UP, que l'auteur mentionne dans les premières lignes de son texte :

Il est certain que les Universités populaires n'ont pas donné tous les résultats qu'on en pouvait attendre ; mais il est également certain que la faute en est surtout aux ouvriers pour qui elles sont faites... et qui n'y viennent pas ! Une chose bien singulière et digne de remarque : qu'il s'agisse d'un théâtre ou d'une université, les mots *peuple*, *populaire*, mettent en fuite l'ouvrier au lieu de l'attirer. Qu'il se méfie, qu'il ait toujours peur de tomber dans un des pièges que lui tendent constamment les convoitises électorales, je le conçois. Mais il aurait pu, tout au moins, répondre à la bonne volonté de ceux qui allaient à lui, par une bonne volonté pareille, quitte à se séparer d'eux lorsqu'il aurait vu l'Université, créée pour l'instruire et le distraire, tourner à la politique et verser dans les querelles de partis¹¹.

- 14 Comme une réponse à ce tableau négatif de Descaves sur les UP, une note a été ajoutée à la réédition de 1914 de ce texte qui mentionne que l'UP « a sombré » mais que Guillaume est devenu l'un des familiers de « la Maison commune des syndiqués¹² » qui s'est ouverte, posant alors la question de la critique antiautoritaire des UP.

Une critique antiautoritaire des universités populaires ?

- 15 Là encore, s'intéresser au parcours de Guillaume permet de saisir les tensions et contradictions qui traversent cette entreprise d'éducation populaire et ses rapports avec le monde ouvrier, les rapports entre politique et éducation étant étroitement intriqués au sein des UP que fréquente Guillaume.
- 16 Un rapport de la Préfecture de police daté de 1905 indique que Guillaume se plaint du modérantisme de l'UP du XIV^e arrondissement et appuie cette affirmation en relatant un incident rapporté par une informatrice (Mme Philippe) : Guillaume se serait « énervé contre la poésie bourgeoise au sujet de vers de Coppée ». Une lettre de Guillaume, adressée à sa sœur Julie le 9 janvier 1904¹³, illustre également son insistance sur l'orientation laïque, voire anticléricale, du mouvement des UP :

Tu m'envoies le Dr Mathey ; je le verrai avec plaisir. Mais quelle singulière idée tu as eue, de croire que les U.P. pourraient lui inspirer de la sympathie, à lui homme très religieux. Toute la propagande qui se fait dans les U.P. est dirigée contre la religion ; nos adhérents sont tous des militants de la lutte anti-cléricale ; et anti-cléricale en France signifie ennemi de toute religion quelconque.

- 17 Datée de la même année, toujours dans le fonds des AEN se trouve une lettre du 15 mai 1904 qui témoigne des tensions qui se font jour dans la vie de l'UP du XIV^e arrondissement autour de la question religieuse (Guillaume s'adresse à un certain M. Damien). Le conflit se porte sur le terrain religieux dans le contexte de la laïcisation de la société française :

Et pour cela je demande à vous, et au besoin, au Comité de vouloir bien m'inscrire, pour un soir de mois de juin, pour une conférence où j'exposerai un certain nombre de règles concernant la manière de rechercher scientifiquement la vérité et la possibilité d'arriver à la certitude. Mon exposé serait strictement philosophique et scientifique, et aurait pour but de faciliter l'accord de tous nos adhérents sur quelques questions primordiales, sur lesquelles il est très important que l'entente s'établisse entre tous. Quand nous aurons déblayé le terrain, mis les points sur les i, écarté les sophismes, il ne sera plus possible d'appeler intolérance l'attitude de ceux qui croient qu'il est possible de distinguer avec certitude entre la vérité et l'erreur dans le domaine des connaissances démontrables (le seul domaine dans lequel doit s'exercer l'activité d'une U.P.), ni de qualifier de petite Église une U.P. qui entend rester laïque et fermer sa porte aux prêtres de toutes les religions¹⁴.

- 18 Cette lettre peut être reliée à une liasse de documents conservée aux AEN mais dans le fonds James Guillaume cette fois-ci, sous la cote 103 qui rassemble les papiers de l'UP du XIV^e. Sous la cote 103.281, se trouve un carton qui donne le titre de la conférence mentionnée plus haut pour en faire l'annonce dans les journaux : « De la liberté des opinions ; de l'intolérance ; la méthode scientifique et le consentement unanime. Exposé, suivi d'un échange d'idées entre les camarades ». Dans le fonds de la famille Georges-Émile Guillaume, sous la cote II/1 se trouve une autre liasse de documents avec la mention « Archives de l'Université populaire du 14^e ». Une lettre de Guillaume du

7 février 1906 au Comité de l'UP du XIV^e arrondissement soulève la question du lien entre ces structures et la propagande politique :

Dans l'Humanité d'aujourd'hui, 2^e page, 6^e colonne, je lis une communication par laquelle j'apprends ceci : la section du 14^e arrondissement (de la Fédération de la Seine du Parti socialiste unifié) informe les électeurs qu'elle présente aux élections législatives prochaines les citoyens Bracke et Courtois pour les circonscriptions Plaisance-Montparnasse et Montrouge-Santé : « Elle a constitué un Comité électoral où tous les citoyens qui désirent soutenir les candidatures socialistes sont invités à se faire inscrire. Le comité électoral se réunit les 2^e, 3^e et 4^e jeudi de chaque mois, au siège, 13, rue de la Sablière, à 8h.1/2 du soir. » Ainsi, voilà le local de notre Université populaire transformé en siège d'un comité électoral.

- 19 Guillaume oppose dans son argumentaire le fait que l'UP devienne le siège d'un comité électoral (celui du groupe des socialistes unifiés) car, selon lui, les statuts permettent de louer la salle uniquement si les rencontres sont des discussions de doctrines. Il se défend d'ailleurs de s'opposer au système électoral bien qu'étant antiautoritaire et internationaliste, en expliquant qu'il va voter « pour empêcher le candidat réactionnaire de passer ». Les rapports de surveillance de police soulignent fréquemment son inscription sur les listes électorales pour questionner son appartenance à la mouvance anarchiste.
- 20 En relation avec ces débats sur la place de la politique dans les UP, Guillaume avait mentionné en 1904 ses liens avec Marie Goldsmith (1873-1933), étudiante russe dont il fit connaissance cette même année d'après ses « Annales ». C'est par le biais de Pierre Lavrov que Guillaume est entré en contact avec elle d'après la biographie écrite par Max Nettlau en 1935¹⁵. Sous la cote 55 du fonds James Guillaume des AEN sont conservées vingt et une lettres de Marie Goldsmith à James Guillaume, datées de 1906 à 1916. En 1905, Guillaume sollicite par une lettre l'UP du XIV^e pour que le groupe de Goldsmith intitulé le « Cercle d'études sociales » puisse utiliser la salle de conférence pour ses rencontres¹⁶ en présentant cette étudiante comme une conférencière habituelle de l'UP. Une lettre datée du 15 octobre (sans doute 1905) par Goldsmith remercie Guillaume et mentionne l'organisation d'une « causerie qui ne sera, probablement, suivie d'aucuns débats » dans l'une des salles sous-louée pour le groupe¹⁷. Un rapport de la Préfecture de police daté du 4 juillet 1907 signale d'ailleurs la participation de Guillaume à une « réunion du groupe révolutionnaire russe¹⁸ » ce qui explique un regain de surveillance, réactivée encore une fois en 1914.
- 21 Cette fois-ci Guillaume est impliqué dans les tentatives pour remplacer les UP comme vecteurs d'éducation populaire par des structures qui intègrent les syndicats. Ainsi, toujours d'après son dossier de surveillance de la PP, est-il présent le 8 avril 1914 à une réunion de la jeunesse syndicaliste du XVII^e arrondissement et le 16 avril suivant il participe à une réunion organisée pour la fondation du « Cercle Syndicaliste d'Études du 14^e arrondissement ». Le rapport détaille alors ses prises de position que nous avons évoquées en introduction : « L'orateur rappelle le peu de succès qu'ont obtenu les Universités populaires, submergées par l'élément intellectuel et pense que les cercles syndicalistes d'études, pourront avantageusement les remplacer. » Guillaume défend la capacité des syndicats à prendre en main l'éducation populaire :

Guillaume croit que la formation de ces cercles syndicalistes d'études répond à un besoin immédiat, car on a trop négligé dans les syndicats l'éducation de

la classe ouvrière. Il faudra que tous les membres de ces cercles soient syndiqués mais ils devront cependant organiser des conférences publiques où tous les travailleurs seront invités.

- 22 Le dossier mentionne une dernière conférence de Guillaume le 23 mai 1914 pour commémorer le centenaire de la naissance de Bakounine, à l'initiative des groupes russes (comme les désigne l'agent qui rédige le rapport) : « La liberté ouvrière » et le « Groupe anarchiste communiste russe de Paris ».
- 23 Au-delà du cas particulier de la relation amicale entre Guillaume et Goldsmith qui explique l'investissement du premier dans le groupe de la seconde, il est intéressant de noter une convergence de critiques des UP chez des auteurs proches de Monatte et de la CGT anarchosyndicaliste, cela à la veille de la Première Guerre mondiale. Ainsi, Mercier cite un article d'Albert Thierry (1881-1915) paru dans *La Vie ouvrière* en 1913, cet instituteur antiautoritaire écrit régulièrement dans ce périodique. Thierry oppose dans cet article sur « l'éducation générale supérieure » les UP et une « Université syndicale qu'il appelle de ces vœux¹⁹ ». Toujours en 1913, dans un article de la même série consacré à « l'éducation industrielle », réuni ensuite en recueil posthume dans ses *Réflexions sur l'éducation*, Thierry revient sur l'échec des UP :

Moi aussi, j'ai cru que ce contact entre instituteurs et ouvriers amènerait une contamination intellectuelle, où les ouvriers perdraient courage et originalité, sans que les instituteurs perdissent ni morgue, ni pédantisme : mais l'Université Populaire ignorait les métiers, voilà la vraie cause de sa ruine ; et l'École Syndicale vivra des métiers et pour les métiers. Au lieu d'*embourgeoiser le peuple*, elle essayera de *prolétarianiser la bourgeoisie*²⁰.

- 24 Cette prise de position renvoie à celle de Guillaume en 1914 condamnant le fait « qu'on a trop négligé dans les syndicats l'éducation de la classe ouvrière ». En 1912, en première page de *La Bataille syndicaliste* (quotidien lié à Monatte comme l'était *La Vie ouvrière*), un autre intellectuel antiautoritaire, Charles-Ange Laisant (1841-1920), avait défendu la même idée dans un article intitulé « Éducation libératrice » :

Le syndicalisme ouvrier, sans qu'il s'en doute peut-être, ne fait guère autre chose que de l'éducation. Dans ses revendications les plus directes, dans son action la plus énergique, dans la préparation des grèves, dans tous ses efforts de propagande, le véritable but qu'il poursuit, c'est de donner aux individus la notion exacte et précise des conditions où ils sont placés, des moyens d'améliorer leur situation, de comprendre leur véritable intérêt ; c'est d'en faire des êtres conscients, capables de réfléchir, de raisonner ; c'est de libérer leurs cerveaux. Et cette libération, c'est l'éducation même, sous sa forme la plus haute, la plus vaste, la plus générale²¹.

- 25 À la veille de 1914, les revues *La Vie ouvrière* et *La Bataille syndicaliste* (auxquelles contribue activement James Guillaume) sont ainsi le théâtre de riches débats éducatifs et des auteurs interrogent la nature « populaire » de l'éducation tout en réfléchissant à la possibilité d'une éducation ouvrière et syndicale.

Conclusion

- 26 Ces débats et échanges pédagogiques sont le reflet d'une réflexion éducative menée en parallèle au sein de la CGT de tendance anarcho-syndicaliste et du syndicalisme

enseignant en cours de constitution (autour de *L'École émancipée* notamment). Guillaume a activement participé à ces débats et incarne, en raison de la longévité de son engagement, le processus qui va d'une déception envers l'expérience des UP à l'espoir d'un enseignement populaire pris en charge par les syndicats. Nous concluons en citant un article de Guillaume publié dans *L'École émancipée*, intitulé « Le but final du syndicalisme ». Daté du 19 octobre 1912 il fut repris le lendemain en une du journal *La Bataille syndicaliste*, traduisant ainsi les liens entre ces publications d'une part, mais aussi entre éducation et syndicalisme d'autre part :

L'école, destinée aux enfants des travailleurs regarde, d'une part, les syndicats d'instituteurs et d'institutrices, au sein desquels s'élaboreront les méthodes ; et, d'autre part, les syndicats des travailleurs industriels et agricoles, représentants des familles et de la société, auxquels il appartiendra de déterminer les programmes de l'instruction générale et professionnelle, de concert avec le personnel enseignant.

- 27 Cette coopération entre enseignants et syndicats peut être perçue comme une réponse aux critiques adressées aux UP, soit qu'elles soient considérées comme trop intellectuelles, soit que les ouvrières et les ouvriers ne soient pas jugés suffisamment impliqués et assidus.
- 28 Le parcours de Guillaume, militant et intellectuel antiautoritaire, fait écho à l'introduction de Madeleine Rebérioux à l'ouvrage de Mercier sur les UP. L'historienne interroge l'articulation entre posture savante et engagement :

Le temps n'est plus de ce qu'on appelait le socialisme d'éducation. Jaurès lui-même considéra toujours qu'un intellectuel engagé ne pouvait se satisfaire de parler à la classe ouvrière, qu'il lui fallait trouver le moyen de militer avec elle, de mettre à jour avec elle des valeurs communes, et de les promouvoir. Rien n'interdit après tout de penser que les multiples expériences qui ont transcendé les Universités populaires ne finiront pas par se rassembler et par éclairer les chemins aujourd'hui obscurcis²².

- 29 Les enjeux de cet engagement intellectuel au nom de valeurs largement partagées sont toujours d'actualité.

NOTES

1. James GUILLAUME, *L'Internationale. Documents et souvenirs (1864-1878)*, tome 4, Paris, Stock, 1910, p. 325.

2. En référence à la Fédération jurassienne dite antiautoritaire, scission de l'Association internationale des travailleurs (AIT ou Première Internationale) qui intervient à la suite des tensions internes entre Karl Marx et Bakounine auquel s'associe James Guillaume (tous deux exclus de l'AIT en 1872).

3. Cette étude s'appuie sur une recherche menée de 2014 à 2018 dans le cadre d'un projet financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique [FNS]. Projet n° 152808 intitulé

« Géographie, école républicaine, éducation publique, pédagogie libertaire » mené au sein de l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté de l'Université de Genève.

4. Archives de la Préfecture de police de Paris (Arch. PP), dossier B/a 1111 « Guillaume, James Thomas. Homme de lettres ».
5. Charles DEFODON, James GUILLAUME et Pauline KERGOMARD, *Lectures pédagogiques à l'usage des écoles normales primaires*, Paris, Hachette, 1883.
6. Lucien MERCIER, *Les universités populaires : 1899-1914. Éducation populaire et mouvement ouvrier au début du siècle*, Paris, Les Éditions ouvrières, 1986.
7. Voir les 6 pièces de la cote 30 du fonds James Guillaume des AEN et les cotes F/17/2922 et F/17/17176.
8. Cahiers conservés aux AEN dans le fonds de la famille Georges-Émile Guillaume. Dossier James Guillaume, cote I/8.
9. Ferdinand BUISSON, « James Guillaume », *La Révolution française. Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 35^e et 36^e années, n^{os} 31-32, janvier-février 1917, tome 70, p. 10-15.
10. Lucien DESCAVES, « Réveillon populaire », *La Vie ouvrière*, 20 février 1914, n^o 106, p. 231.
11. *Ibidem*, p. 229-230.
12. *Ibidem*, p. 229.
13. AEN, fonds de la famille George-Émile Guillaume, cote I/6.
14. *Ibidem*.
15. La retranscription par l'auteur de ce chapitre de cette biographie manuscrite conservée à l'IIHS d'Amsterdam (Max Nettelau papers, cote ARCH01001.2014) est consultable sur le carnet « James Guillaume. Un itinéraire » : <https://jguillaume.hypotheses.org/74> [date de consultation : 27/05/2021].
16. AEN, fonds J. Guillaume, cote 103.
17. AEN, cote 103.280.
18. Arch. PP, dossier James Guillaume.
19. L. MERCIER, *Les Universités populaires...*, *op. cit.*, p. 146.
20. Albert THIERRY, *Réflexions sur l'éducation*, Paris, Librairie du travail, 1923, p. 108.
21. Charles-Ange LAISANT, « L'éducation libératrice », *La Bataille syndicaliste*, 12 septembre 1912, p. 1.
22. L. MERCIER, *Les universités populaires...*, *op. cit.*, p. 9.

AUTEUR

JEAN-CHARLES BUTTIER

Université de Genève, Équipe de didactique de l'histoire de la citoyenneté

La Ligue de l'enseignement et la CGT entre les deux guerres : un rapprochement entre « éducation populaire » et « éducation ouvrière »

Jean-Paul Martin

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article de Jean-Paul Martin est une reprise de sa contribution au colloque « L'éducation populaire. Émanciper le peuple par le savoir ? (1860-1939). De l'histoire à l'actualité » qui s'est tenu le 13 novembre 2018 à la Bibliothèque nationale de France. L'auteur est historien, spécialiste de la Ligue de l'enseignement et de son histoire qu'il a étudiée dans le cadre d'une thèse de doctorat. Il a notamment publié une importante synthèse sur l'histoire de cette association : *La Ligue de l'enseignement, une histoire politique (1866-2016)*, en collaboration avec Frédéric Chateigner et Joël Roman (PUR, 2016).

- 1 La cause semble entendue chez les spécialistes depuis l'article inaugural de Geneviève Poujol (Poujol, 1981) : il faudrait admettre que l'« éducation populaire » et l'« éducation ouvrière » sont deux mouvements sociaux et institutionnels non seulement séparés, mais obéissant à des logiques opposées. Le premier, issu des classes moyennes, prônant le rapprochement des classes, viserait à intégrer le peuple à la République, à travers la diffusion d'un modèle éducatif dérivé de l'École ; le second, s'inscrivant dans un schéma de luttes de classes, viserait l'émancipation de la classe ouvrière à travers l'auto-éducation de celle-ci. G. Poujol récuse jusqu'à la possibilité d'une « rencontre » entre les deux mouvements, s'appuyant sur l'autorité de Marcel David, spécialiste de l'éducation ouvrière, créateur de l'Institut du travail de l'université de Strasbourg. Celui-ci précisait dans l'introduction d'un colloque tenu à Strasbourg en 1955 que les deux courants se distinguaient à la fois par *le recrutement* (le public concerné n'est pas le même), *l'organisation* (les syndicats refusent de s'en remettre aux organisations d'éducation

populaire du soin de former leurs militants), *le corps enseignant* (l'éducation ouvrière relève d'une « formule ouvriériste » où ce sont les permanents déjà formés qui forment leurs camarades, alors que l'éducation populaire fait appel aux professionnels de l'enseignement) et même le *contenu* des formations : l'éducation populaire s'étend à tous les domaines de la vie culturelle tandis que l'éducation ouvrière dispensée par les syndicats se cantonne à un enseignement d'ordre économique et social pour rendre la lutte des travailleurs contre le capitalisme plus efficace, car « à satisfaire le goût des travailleurs pour la littérature et les arts, on courrait le risque d'amollir leur volonté de combattre » ; en d'autres termes, la culture ouvrière ne peut être qu'« engagée », alors que la culture au sens de l'éducation populaire serait « neutre » (David, 1956).

- 2 Une opposition aussi catégorique n'est-elle pas pourtant excessive ? Si l'idée d'une distinction nécessaire entre « éducation populaire » et « éducation ouvrière » inspire les travaux sociohistoriques contemporains, elle s'accompagne souvent d'une grande incertitude quant à ce que recouvrent les deux notions. Celle d'« éducation populaire » ne revêt-elle pas d'ailleurs aujourd'hui de plus en plus une connotation critique à l'égard des systèmes de domination sociale ou culturelle établis, qu'elle avait beaucoup moins autrefois ? Ce qui tendrait à la rapprocher de la tradition ouvrière, au moins dans sa version révolutionnaire. D'autant que la notion d'« éducation ouvrière » a beaucoup évolué depuis le XIX^e siècle selon les contextes idéologiques et politiques, et la référence à l'autonomie ouvrière y est plus ou moins centrale selon les périodes (David, 1971). En outre, en ce qui concerne la période d'après-guerre, l'éducation ouvrière a tendance à céder la place à la notion d'« éducation (ou de formation) syndicale¹ », tant dans les usages sociaux que dans ceux des sociologues (Ethuin et Yon, 2010, 2011). La conception développée ci-dessus par Marcel David (celle de 1955) nous paraît d'ailleurs entériner ce glissement, quoiqu'il s'en défende et persiste à utiliser le premier terme². Bref, un certain brouillage terminologique semble irréductible à propos de toutes ces notions, ce qui conduit parfois certains auteurs à reconnaître à l'œuvre dans la réalité concrète une « logique d'hybridation » (Ethuin et Yon, 2010), s'agissant en particulier des relations éducation populaire/éducation ouvrière.
- 3 Je souhaiterais en présenter ici un exemple, largement méconnu, qui renvoie à une temporalité précise : le rapprochement entre la Ligue de l'enseignement et la CGT entre les deux guerres, et spécialement à la fin des années 1930.
- 4 Ce rapprochement a été rendu possible par un réaménagement global du contexte idéologique qui pesait sur leurs relations antérieures. L'examen portera d'abord sur ce contexte, avant de rendre compte de ses principales manifestations.

Les recompositions de l'après-guerre

- 5 Avant 1914, la Ligue était une organisation impulsée et dirigée par la bourgeoisie républicaine ; son approche de l'éducation populaire, entée sur les œuvres péri- et postscolaires ou les Universités populaires, était étroitement corrélée à un horizon d'intégration du peuple dans la République. La perspective d'une éducation ouvrière conduisant à une autonomie de la classe ouvrière non seulement lui était étrangère, mais considérée comme dangereuse, car porteuse d'un risque de sécession. Plus précisément, ce qui interdisait toute connivence et tout dialogue suivi entre la Ligue et le mouvement ouvrier tenait à la prégnance du syndicalisme révolutionnaire sur la CGT, à la fois comme idéologie et comme pratique. Les allusions au syndicalisme ouvrier étaient d'ailleurs peu

nombreuses dans les débats de la Ligue, même si les rapports d'Édouard Petit sur l'éducation populaire mentionnaient l'effort éducatif en matière de formation professionnelle accompli par les Bourses du travail (qu'il traitait métaphoriquement d'« universités de l'ouvrier »). Mais la manière dont la Ligue concevait la formation professionnelle aurait supposé un compromis social de type social-démocrate ou l'avènement majoritaire d'un syndicalisme réformiste qui n'existait alors que très imparfaitement en France (Martin, 2008).

- 6 Deux autres traits, que je mentionne en passant, alourdissaient d'ailleurs le contentieux. D'une part, la velléité de la CGT ou de certains courants syndicalistes-révolutionnaires en son sein de déconstruire l'école laïque (en tant qu'école de la bourgeoisie) et de lui substituer une école des producteurs. D'autre part, le refus de la Ligue de soutenir les instituteurs qui voulaient adhérer à la CGT au nom d'une origine populaire revendiquée et d'une identification au combat de la classe ouvrière (selon les termes du Manifeste des instituteurs syndicalistes de 1905).
- 7 Après 1919 et jusqu'aux années 1930, schématiquement quatre facteurs dénotent une modification du climat entre les deux organisations.

Le gauchissement de la Ligue

- 8 La reconstruction de la Ligue sous la forme de la Confédération générale des œuvres laïques (1926) s'effectue à partir de fédérations départementales dominées par des enseignants souvent syndiqués, et dans une proximité avec la gauche radicale et socialiste, la laïcité militante, en particulier sur le terrain scolaire, étant le ciment de cette gauche. Cette laïcité par ailleurs se colore de thèmes sociaux voire s'ouvre, avec mesure, à la critique socialiste de la neutralité : c'est l'héritage de Jaurès réactualisé dans les discussions sur la morale laïque vers 1930-1931 (Martin, 2016).

L'affaiblissement du syndicalisme révolutionnaire dans la CGT réformiste de Jouhaux

- 9 Cet affaiblissement, lié en partie seulement à la scission avec la CGTU, entraîne des conséquences, d'ailleurs assez complexes, sur les conceptions de l'éducation ouvrière. Une partie de l'héritage du syndicalisme révolutionnaire est confisqué par les communistes, la formation ouvrière signifiant alors formation exclusive des militants et des cadres du parti communiste avec, paradoxalement, transposition de modèles scolaires assez traditionnels (Offerlé, 1981 ; Ethuin et Yon, 2011 ; Siblot, 2002). Une autre partie survit dans des courants minoritaires, libertaires et révolutionnaires, qui s'efforcent de réactiver un idéal pédagogique d'éducation mutuelle dont la philosophe Simone Weil peut être considérée comme une des meilleures porte-paroles (Ducomte *et al.*, 2013).
- 10 Dans la CGT réformiste de Léon Jouhaux, c'est une institution nouvelle fondée en 1932, l'Institut supérieur ouvrier [ISO], qui va donner une connotation nouvelle à l'éducation ouvrière. Rappelons brièvement que l'ISO se fixait une grande ambition (qui n'a jamais été atteinte) : il se voulait à la fois un organe de formation pour tous et un véritable institut d'enseignement supérieur et de recherche ; son objectif n'était pas seulement de former des cadres syndicaux, mais, d'une part, de fournir aux militants les connaissances dont ils avaient besoin pour leur action (économie, droit du travail, histoire ouvrière),

d'autre part, de préparer tous les travailleurs syndiqués, même peu militants, qui le souhaitent à une utilisation intelligente de leur temps libre en leur procurant des repères culturels solides (philosophie, littérature, art) et en leur proposant une mise à niveau en français pour améliorer leurs expressions écrite et orale. Des cours étaient donnés à Paris ou depuis Paris, relayés par un système d'enseignement par correspondance, d'autres l'étaient dans des villes de province par les Collèges du travail. C'est pour coordonner cet ensemble que fut fondé dans le sillage de l'ISO le Centre confédéral d'éducation ouvrière [CCEO], dont les deux animateurs permanents, Émilie et Georges Lefranc, étaient un couple d'enseignants socialistes, anciens normaliens, agrégés de l'université. Cette expérience est aujourd'hui assez bien documentée par des travaux historiques ou des témoignages informés (Lefranc, 1970 ; Trempé, 1981 ; Poggioli, 2009 et 2011).

- 11 Mais il y a à la base de cette expérience une réflexion originale sur la culture ouvrière qui a été souvent occultée. Je m'appuierai pour en rendre compte sur le témoignage de Georges Lefranc (Lefranc, 1970), qui m'a incité à relire des écrits de l'époque, ainsi que sur la remarquable synthèse au sujet de l'éducation ouvrière proposée dès 1966 par Marcel David (David, 1971).
- 12 Les années 1920 ont été marquées par un débat sur la pertinence de la notion de « culture prolétarienne » (opposée à celle de « culture bourgeoise ») défendue avant-guerre par des intellectuels comme Georges Sorel ou Albert Thierry. Cette notion fut relancée en 1919 par Marcel Martinet, mais elle fut également fortement discutée.
- 13 Lorsque fut formulé le projet du CCEO, l'accent mis sur l'autonomie ouvrière, sur une formation faite par et pour la classe ouvrière comme unique solution pour son émancipation, était encore largement présent dans les discours et les motions de congrès, notamment chez Ludovic Zoretti, le principal rapporteur de cette question dans les congrès de la CGT. Néanmoins, les animateurs de l'ISO (le couple Lefranc en particulier) rejetaient l'idée d'une culture prolétarienne, trop étroite à leurs yeux. L'influence du socialiste belge Henri de Man, auteur d'*Au-delà du marxisme* (1927) et initiateur des théories planistes, fut décisive sur ce point, ainsi que celle de Charles Andler (*L'humanisme travailliste*, 1927). Leurs vues s'exprimaient déjà dans un rapport de 1931³ pour le Congrès des étudiants socialistes réuni à Toulouse.
- 14 Impossible d'entrer ici dans le détail d'une position que je résumerai ainsi : sans renoncer à une critique de l'idéologie bourgeoise, il ne s'agissait pas pour les tenants de cette conception de créer une culture d'inspiration ouvriériste, mais plutôt d'effectuer un inventaire critique de tout l'héritage bourgeois de manière à faire participer la classe ouvrière à une culture qui serait « largement humaine »⁴, sans se réduire à l'expression d'une classe sociale. Cette conception humaniste de la culture aboutissait dès 1938 à faire reposer « la libération humaine ou culturelle sur la réduction de l'écart de culture entre les classes », sur « la disparition du privilège du savoir »⁵. Elle ouvrait à mon sens un boulevard en direction de la conception qui avait toujours été celle de l'éducation populaire laïque et tendait à transformer l'éducation ouvrière en une variante de l'éducation populaire, en relativisant fortement l'identité de classe.

La syndicalisation d'une partie importante des enseignants à la CGT

- 15 Dans le même temps, l'adhésion à la CGT d'un grand nombre d'instituteurs (groupés dans le SNI) et d'une minorité de professeurs du secondaire ou du supérieur fit régresser

profondément « l'ouvriérisme » au sein de cette organisation. La présence des enseignants syndiqués permit d'abord de trancher définitivement un débat récurrent dans la CGT d'avant 1914 : fallait-il remplacer les écoles de l'État par des écoles syndicalistes ou seulement les transformer ? (Hamelin, 2011). On comptait désormais sur l'action syndicale pour donner un autre visage à l'école laïque et la rendre conforme aux intérêts des travailleurs. La perspective s'affirma même chez certains avec un air de défi : « Une puissante Fédération de l'enseignement adhérente à la CGT, c'est l'enseignement échappant au contrôle de l'État, échappant à l'État. *C'est l'enseignement libre syndicaliste, organisé à l'intérieur de l'enseignement officiel, et aux frais de l'État*⁶. »

- 16 Plus prosaïquement, le CCEO recrutait largement parmi les enseignants pour encadrer ses cours : l'équipe nationale était composée de professeurs du secondaire ; nombre de professeurs ou d'instituteurs syndiqués intervenaient dans les Collèges du travail. On pourrait d'ailleurs se demander si ceux qui militaient à la Ligue dans les œuvres post-scolaires n'étaient pas en partie les mêmes que les précédents...

L'importance des loisirs en lien avec la dynamique du Front populaire

- 17 Enfin, la thématique des loisirs populaires (conçus comme devant être culturels ou éducatifs) fut une puissante occasion de convergence entre la Ligue et la CGT. Elle semblait accentuer une tendance repérable parmi les travailleurs que les organisateurs du CCEO avaient prise en compte dès le départ. En effet, chez les nouveaux syndiqués de 1936, l'aspiration à une formation généraliste dans le but d'enrichir sa culture personnelle semblait surclasser les motivations purement syndicales et militantes (Lefranc, 1970).

Le rapprochement Ligue/CGT : manifestations et limites

Initiatives communes autour des loisirs et identité de conceptions

- 18 C'est sans doute sur ce plan que le rapprochement fut le plus visible. Il s'est manifesté avant le Front populaire à travers la création en 1933 du CLAJ [Centre laïque des auberges de jeunesse] par de multiples partenaires, dont la CGT. Même processus dans les colonies de vacances avec la création en 1937 de la FNOLVEA [Fédération nationale des œuvres laïques de vacances d'enfants et d'adolescents]. Dans le sport, on a assisté au rapprochement entre l'UFOLEP et la FSGT. La CGT créa également un organisme, TVPT [Tourisme vacances pour tous] pour étendre le tourisme populaire dans le cadre des congés payés : la Ligue y était représentée au CA national et aux comités départementaux.
- 19 Il ne faut donc pas s'étonner que dans une brochure du CCEO, la Ligue soit qualifiée de « plus grande organisation culturelle de France », avec laquelle « le mouvement syndical peut collaborer en toute fraternité⁷ ». Le propos fut rapporté avec fierté dans une brochure de présentation de la Ligue⁸. Cette reconnaissance symbolique était réciproque : au congrès de 1938 Joseph Brenier, qui rapportait sur « l'organisation des loisirs dans une démocratie⁹ », cita la CGT comme un partenaire éminent. L'appartenance commune au Front populaire fut mise en avant.

- 20 Cette convergence à propos des loisirs reposait sur une doctrine largement commune, les textes produits de part et d'autre en témoignent. Voici un florilège des points d'accord :
- les loisirs doivent être à la fois physiques et intellectuels, il serait dangereux de s'en tenir aux seuls loisirs physiques ;
 - pas question de concevoir l'éducation physique ou la pratique sportive sous la forme militarisée qui a cours dans les pays totalitaires, ou sous la forme d'un culte du vedettariat, qui excluait la masse ;
 - l'effort de culture intellectuelle doit être diversifié, en recourant à des médias nouveaux comme la radio. Il faut entraîner le peuple au théâtre et au cinéma pour que se forme le goût populaire, contre celui des « commerçants du spectacle » ;
 - l'organisation des loisirs ne doit pas être centralisée et étatisée comme dans les pays totalitaires, mais relever d'une liberté de choix à travers une pluralité d'organismes spécialisés que l'État coordonne et soutient. Certes le mouvement syndical doit chercher à faire le maximum par lui-même ; mais cela ne l'empêche pas de s'associer à d'autres. La mainmise de certains partis est plus à redouter que celle d'autres organismes d'éducation populaire.

Un rapprochement croissant sur les conceptions de l'École prolongée

- 21 En 1939 la convergence franchit un degré supplémentaire en prenant pour thème les projets d'enseignement post scolaire dont la Ligue fit sa question de congrès. C'est dans ce cadre qu'Émilie Lefranc, au nom du CCEO, fut invitée à s'exprimer, le 27 mai, à la tribune du congrès de Nice. Les interventions permettent de mesurer la nature et le degré du rapprochement intervenu quelques mois avant le début de la « drôle de guerre ». Tout se passe comme si la dynamique culturelle du Front populaire était ici à son apogée alors que politiquement, il est déjà enterré.
- 22 On aurait pu s'attendre à ce que la présentation des projets d'obligation post scolaire d'un côté (projet de la Ligue), d'éducation ouvrière de l'autre, fasse ressortir la part de différence originelle qui pouvait encore subsister entre eux¹⁰. Cette différence portait à mon sens principalement sur deux points.
- 23 La laïcité d'abord, référence commune aux deux mouvements mais avec des connotations variables : celle de « neutralité », au moins implicitement, pour la Ligue, alors que la position des Lefranc était plus proche d'une laïcité ouverte au sens d'André Philip. Pour eux la laïcité ne pouvait avoir un sens simplement négatif, surtout quand elle s'adressait aux adultes, elle devait « aborder tous les problèmes, exposer les solutions sous la double réserve de ne heurter personne et de ne rien imposer¹¹ ».
- 24 La pédagogie de l'éducation des adultes, ensuite. Pour le CCEO, il était impensable d'organiser la formation des adultes sur le modèle de l'éducation de l'enfance. Si « l'enfant n'est pas une réduction de l'homme », « l'homme n'est pas un agrandissement de l'enfant¹² ».
- 25 Or les nuances perceptibles ici ne furent même pas abordées au congrès¹³. Le rapport de l'Inspecteur général Paul Barrier dressa un panorama à cinq composantes de l'enseignement post scolaire : *cours d'adultes, cours à orientation agricole, cours d'enseignement technique, enseignement par correspondance, enseignement ouvrier*. Il reconnaissait donc l'éducation ouvrière (nommée par lui « enseignement ouvrier ») comme une composante à part entière de l'enseignement post scolaire. À ce titre, il salua

la création de l'ISO et des collèges du travail : « Il y a là une volonté d'éducation de la classe ouvrière par des gens issus du peuple, "restés peuple" si je puis dire, qui comprennent les inspirations du peuple, ses besoins. » Il désigna également ce qui apparaissait particulièrement intéressant dans cette éducation ouvrière : « c'est qu'on ne veut pas faire là de l'éducation professionnelle seulement, mais de l'éducation générale, d'une part en vue de former des militants, mais aussi et surtout en vue de la formation d'hommes ». Et il ajouta pour que les choses soient claires : « Mr et Mme Lefranc, qui sont les animateurs de ce mouvement, déclarent nettement que la formation des militants n'est pas ce qui les intéresse le plus ; ce qu'ils veulent avant tout, c'est que les ouvriers à leur tour, puissent vivre d'une vie intellectuelle, artistique, humaine, exactement comme ceux qui sont nés dans les meilleures conditions ».

- 26 L'intervention d'Émilie Lefranc ne fit que surenchérir sur cette conception, en apportant des précisions fort intéressantes. D'abord elle souscrivit au projet d'enseignement post-scolaire obligatoire exposé par Barrier et déplora qu'il ne soit pas encore réalisé, car il devait permettre d'« assurer la continuité des connaissances intellectuelles élémentaires » qui fait défaut aux ouvriers fréquentant les cours du CCEO : « Notre tâche, dit-elle, en serait facilitée. »
- 27 L'accord avec le projet Barrier portait bien sur l'objectif : « former des hommes » et pas seulement des travailleurs, c'est-à-dire donner à la formation un contenu pas seulement professionnel ou revendicatif mais généraliste.
- 28 Ensuite, elle proposait une version actualisée, dans sa formulation, du contenu de cette éducation ouvrière qui devait être à la fois humaniste et laïque. Ce contenu devait tourner le dos à la propagande et mettre l'accent sur la formation de l'« esprit d'examen » (terme préféré à celui d'« esprit critique »), faire « comprendre la "complexité" du monde actuel », donner conjointement le sens de la dignité humaine, de la responsabilité sociale, et de volonté de justice, permettant ainsi aux travailleurs d'agir avec réalisme, sans céder à l'illusion démagogique des « formules toutes faites ». Une telle formation était présentée comme susceptible de dépasser l'alternative entre l'asservissement des consciences qui était le fait des totalitarismes, et l'émiettement individualiste, dépeint comme la pente naturelle de la société française actuelle ; ce qui ne pouvait que rejoindre la tradition d'un mouvement laïque comme la Ligue.
- 29 Le congrès lui fit une véritable ovation et adopta dans la foulée une motion de soutien au CCEO : la confédération, « considérant l'intérêt qui s'attache à la formation d'animateurs et de militants issus de la classe ouvrière, est décidée à agir pour elle et avec elle ; se félicite de la création, sous l'impulsion du CCEO, de l'ISO et des collèges du Travail, invite les fédérations à collaborer activement avec ces organisations ».

Conclusion

- 30 Évidemment, les résultats de cette collaboration sont difficiles à apprécier d'autant que celle-ci va s'interrompre très vite avec le déclenchement de la guerre : le CCEO ferme ses portes et la Ligue se met en sommeil. La guerre verra d'ailleurs la disparition des acteurs de cette histoire. L'attitude du couple Lefranc pendant l'Occupation, son ralliement à Vichy, la domination des communistes sur la CGT d'après-guerre empêcheront une reprise à l'identique des relations entre les deux organisations, malgré des velléités au moment de la Libération.

- 31 Ce rapprochement reste donc le produit de circonstances exceptionnelles, notamment liées à la dynamique du Front populaire, mais pas seulement. Il est remarquable qu'il soit intervenu en occultant les divisions politiques qui dominaient la gauche française au cours des années 1930, notamment autour du pacifisme. Remarquable aussi que la composante communiste ait été complètement absente de ces relations alors qu'elle commençait à compter sérieusement à la CGT à partir de la réunification syndicale de 1936, ainsi que dans quelques fédérations de la Ligue.
- 32 Il faut donc probablement parler d'un rapprochement *entre des réformistes*, dans une conjoncture précise. Celui-ci n'était pas de nature à contrecarrer la dissociation structurelle entre mouvement d'éducation populaire et mouvement syndical, héritée d'une histoire bien française (où anticléricalisme et république comptent autant et plus que la lutte de classe). Mais l'épisode que je viens d'évoquer montre aussi qu'il y avait plusieurs modalités possibles de cette séparation, dont l'une pouvait aller jusqu'à une convergence assez poussée de projets et une collaboration étroite. Peut-être faudrait-il ici d'ailleurs corriger la vision de Marcel David de 1955 (théorisant une opposition absolue entre les deux courants) par celle du même auteur en 1966 (David, 1971), moment où il invitait à lire ce qui s'apparente bien davantage à une *histoire cyclique* : à la confiance dans la capacité de la classe ouvrière à susciter une nouvelle culture avant 1914, auraient succédé le désenchantement à l'égard de la culture prolétarienne dans les années 1920 et la relativisation de l'esprit de classe des années 1930, tandis qu'à partir des années 1960 la réouverture du mouvement ouvrier (la CGT principalement) à la dimension culturelle de la formation permettait de sortir de l'épisode de la guerre froide où la formation paraissait exclusivement soumise à des impératifs militants. L'hypothèse qui reste alors à vérifier serait celle d'un renforcement des phénomènes d'« hybridation » avec les mouvements d'éducation populaire lors des phases d'ouverture des organisations syndicales à la dimension culturelle. Mais il faudrait également prendre en compte un autre facteur dont nous n'avons pas parlé ici : l'autonomisation du champ de la formation professionnelle qui a fortement pesé sur et complexifié, après 1945, les relations entre éducation populaire et mouvement ouvrier.

BIBLIOGRAPHIE

DAVID Marcel, « La place de la formation ouvrière dans l'éducation populaire et l'éducation des adultes », Séance inaugurale du colloque international de Strasbourg de 1955, dans *La Formation ouvrière*, Dalloz (Annales de la faculté de droit et des sciences politiques de Strasbourg), 1956.

DAVID Marcel, « Formation ouvrière et pensée ouvrière sur la culture en France depuis le milieu du XIX^e siècle », dans *Niveaux de culture et groupes sociaux. Actes du colloque des 7-9 mai 1966 à l'École normale supérieure*, Paris, Mouton, 1971, p. 213-245.

DUCOMTE Jean-Michel, MARTIN Jean-Paul et ROMAN Joël, *Anthologie de l'éducation populaire*, Toulouse, Éditions Privat, 2013 [spécialement le chapitre IV : « L'éducation ouvrière de l'avant-1914 aux années 1930 »].

- ÉTHUIN Nathalie et YON Karel « Entre travail, citoyenneté et militantisme : un panorama des travaux sur les relations polyphoniques entre syndicalisme et formation », *Savoirs*, n° 24, 2010.
- ÉTHUIN Nathalie et YON Karel, « Les mutations de l'éducation syndicale : de l'établissement des frontières aux mises en dispositif », *Le Mouvement Social*, n° 235, 2011/2, p. 3-21.
- HAMELIN David, « Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle », *Le Mouvement Social*, n° 235, 2011/2, p. 23-37.
- LEFRANC Georges, « Une expérience d'éducation ouvrière : Institut supérieur ouvrier, collèges du travail, Centre confédéral d'éducation ouvrière, 1932-1939 », dans *Essais sur les problèmes socialistes et syndicaux*, Payot, 1970, p. 221-242.
- MARTIN Jean-Paul, *La Ligue de l'enseignement et la République, des origines à 1914*, thèse d'histoire, Institut d'études politiques, Paris, 1992. [En ligne] <https://laligue.org/these-de-jean-paul-martin>
- MARTIN Jean-Paul, « La Ligue de l'enseignement et la réforme des cours d'adultes au tournant du XX^e siècle », dans Françoise LAOT et Emmanuel de LESCURE (dir.), *Pour une histoire de la formation*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 19-36.
- MARTIN Jean-Paul, « La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016), Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016 (avec la collaboration de Frédéric Chateigner et Joël Roman).
- OFFERLÉ Michel, « Éducation ouvrière et formation des militants : les initiatives communistes 1921-1936 », *Les Cahiers de l'Animation*, n° 32, 1981/2, p. 105-113.
- PALAZZESCHI Yves, *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français, 1944-1994*, vol. 1 : *Les pratiques constituantes et les modèles*, Paris, L'Harmattan, 1998.
- POGGIOLI Morgan, « Le Centre confédéral d'éducation ouvrière : un mouvement d'éducation populaire dans les années 1930 », dans Guy Brucy, Françoise Laot et Emmanuel de LESCURE (dir.), *Mouvement ouvrier et formation. Genèses : de la fin du XIX^e siècle à l'après Seconde Guerre mondiale*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 111-126.
- POGGIOLI Morgan, « Entre éducation populaire et propagande syndicale : les cours radiophoniques de la CGT sous le Front populaire », *Le Mouvement Social*, n° 235, 2011/2, p. 39-52.
- POUJOL Geneviève, « Éducation ouvrière et éducation populaire », *Les Cahiers de l'Animation*, n° 34, 1981/4, p. 75-88.
- SÉVILLA Nathalie, *La Ligue de l'enseignement - Confédération générale des œuvres laïques 1919-1939*, thèse d'histoire, Institut d'études politiques, Paris, 2004.
- SIBLOT Yasmine, « Ouvriérisme et posture scolaire au PCF. La constitution des écoles élémentaires (1925-1936) », *Politix*, vol. 15, n° 58, deuxième trimestre 2002, p. 167-188.
- TREMPÉ Rolande, « Une tentative d'éducation populaire en milieu ouvrier : le centre confédéral d'éducation ouvrière de la CGT, 1932-1939 », *Les Cahiers de l'Animation*, n° 32, 1981/2, p. 95-104.

NOTES

1. Il faut compter en outre dans cette période avec l'autonomisation de la formation professionnelle.

2. Cette contradiction est relevée à juste titre par Yves Palazzeschi (Yves PALAZZESCHI, *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français, 1944-1994*, vol. 1 : *Les pratiques constituantes et les modèles*, Paris, L'Harmattan, 1998, p. 61-62).
3. Émilie LEFRANC et Georges Lefranc, *Le problème de la culture*, préface de Marcel Déat, Fédération nationale des étudiants socialistes, 1931.
4. Selon l'expression de G. Lefranc dans la discussion qui a suivi l'exposé de M. David (Marcel DAVID, « Formation ouvrière et pensée ouvrière sur la culture en France depuis le milieu du XIX^e siècle », dans *Niveaux de culture et groupes sociaux. Actes du colloque des 7-9 mai 1966 à l'École normale supérieure*, Paris, Mouton, 1971, p. 239). Il le redit dans son témoignage personnel : « nous avons le sentiment que nous travaillions à préparer le contenu d'une culture humaine, qui ne serait ni bourgeoise, ni prolétarienne » (Georges LEFRANC, « Une expérience d'éducation ouvrière, 1932-1939 » dans *Essais sur les problèmes socialistes et syndicaux*, Paris, Payot, 1970, p. 240, souligné par moi).
5. Émilie LEFRANC et Georges LEFRANC, « La CGT et l'éducation ouvrière en France », *Revue internationale du Travail*, vol. XXXVII, n° 5, mai 1938.
6. Ludovic ZORETTI, *L'Éducation nationale et le mouvement ouvrier en France*, Paris, Librairie populaire, 1920. Souligné par moi.
7. Émilie LEFRANC et Georges LEFRANC, *Le syndicalisme devant le problème des loisirs*, Conférences de l'ISO - série éducation syndicale - XIII - 1938.
8. Claude BELLANGER, *La Ligue française de l'enseignement, ce qu'elle est, son action*, Paris, Confédération générale des œuvres laïques, 1938.
9. J'ai retrouvé dans les archives de la Ligue, après leur retour de Moscou (et avant leur classement par les Archives nationales) une réponse de la main de Georges Lefranc au questionnaire préparatoire sur cette question. Je rappelle que les archives de la Ligue avaient été pillées par les Allemands à la fin de la Seconde Guerre mondiale ; elles furent lors de la chute du III^e Reich transférées par les Soviétiques de Berlin à Moscou, d'où elles n'ont été restituées que dans les années 1990.
10. Cette différence est mise en exergue dans le volume XV de l'*Encyclopédie française* en 1939 (*Éducation et instruction*) qui distingue deux projets « pour améliorer le présent », « la solution officielle : la post-école » et « la solution syndicale : l'enseignement ouvrier ».
11. Émilie LEFRANC et Georges LEFRANC, *Le syndicalisme devant le problème des loisirs*, op. cit.
12. *Ibid.*
13. Je m'appuie pour la suite sur le compte rendu du congrès dans *L'Action Laïque*, n° 68, août 1939.

AUTEUR

JEAN-PAUL MARTIN

Groupe Sociétés Religions Laïcités (GSRL)

L'École Ferrer de Lausanne au début du XX^e siècle

Une expérience d'école libertaire et ses significations

Charles Heimberg

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article de Charles Heimberg est une reprise de sa contribution au colloque « L'éducation populaire. Émanciper le peuple par le savoir ? (1860-1939). De l'histoire à l'actualité », qui s'est tenu le 13 novembre 2018 à la Bibliothèque nationale de France. L'auteur est historien et didacticien de l'histoire. Il dirige l'Équipe de didactique de l'histoire et de la citoyenneté (Édhice) de l'Université de Genève. Historien du monde ouvrier et de l'éducation notamment libertaire, il a publié plusieurs textes sur l'expérience de l'école Ferrer de Lausanne, notamment « L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) », *Paedagogica Historica*, vol. 42, 1/2, 2006, p. 49-61.

- 1 L'expérience relativement brève, de 1910 à 1919, d'une petite école libertaire animée à Lausanne par des milieux militants relève d'une dynamique d'appropriation de l'instruction obligatoire en dehors des rouages de l'État. Dans ce cas, la volonté affirmée d'assurer aux enfants une formation qui prenne en compte aussi bien l'intelligence de la main que celle de la tête, de même que celle d'associer autant que faire se peut les parents au fonctionnement de la structure éducative, relèvent d'une dynamique qui permet en quelque sorte d'associer cette École Ferrer à un projet relevant de l'éducation populaire.

L'œuvre pédagogique de Francisco Ferrer Guardia, assassiné en 1909

- 2 Francisco Ferrer Guardia (1859-1909)¹ est l'une des principales figures de la pédagogie rationaliste et non-autoritaire. Il a connu l'exil, mais il est aussi parvenu à fonder une École moderne à Barcelone entre 1901 et 1907. Sa conception de la pédagogie est fondée sur la notion d'éducation intégrale développée jusque-là par Paul Robin² dans la double perspective d'une mise à distance des préceptes obscurantistes de l'Église et de l'injonction autoritaire de l'État.
- 3 Au cours de sa vie, Ferrer a dû affronter beaucoup de mises à l'écart et de répressions, sans doute parce que les milieux clérico-monarchistes avaient compris le potentiel subversif de sa pédagogie. Pourtant, Ferrer ne visait pas à fabriquer des êtres dont la pensée et l'opinion ressembleraient aux siennes. Il s'en défendait vertement, et de manière crédible, à partir de la dimension antiautoritaire de sa pédagogie.
- 4 Traduite depuis peu dans le monde francophone³, l'œuvre pédagogique de Ferrer s'inscrit dans l'éventail des réflexions de la pédagogie libertaire, rationaliste et progressiste du tournant des XIX^e et XX^e siècles, autour notamment de la notion d'éducation intégrale. Elle comprend aussi une part d'originalité, par exemple avec la perspective de coéducation des classes qui fait que dans une école « moderne » refusant à la fois le cléricalisme et l'État, il est question de réunir des enfants de riches et de pauvres en ne faisant pas payer les mêmes frais de scolarité aux uns et aux autres.
- 5 Intitulé « La rénovation de l'école », le neuvième chapitre de *L'École moderne* de Ferrer est sans doute le plus important pour cerner les fondements de ses principes pédagogiques. Il a d'abord été publié en français le 15 avril 1908 dans le premier numéro de *L'École renouvelée*⁴. Dans ces lignes décisives⁵, Ferrer souligne combien l'éducation, à ses yeux, « n'est actuellement qu'un dressage » :

Je me refuse à croire que les systèmes employés aient été combinés en exacte connaissance de cause pour obtenir les résultats que l'on voulait. Cela supposerait du génie. Mais les choses se passent exactement comme si cette éducation répondait à une vaste conception d'ensemble réellement remarquable. On ne pourrait mieux faire. Pour la réaliser, on s'est inspiré tout simplement des principes de discipline et d'autorité qui guident les organisateurs sociaux de tous les temps. Ils n'ont qu'une seule idée très nette et une volonté : il faut que les enfants soient habitués à obéir, à croire, à penser selon les dogmes qui nous régissent. Dès lors, l'instruction ne peut être que ce qu'elle est aujourd'hui. Il ne s'agit pas de seconder le développement spontané des facultés de l'enfant, de le laisser librement chercher la satisfaction de ses besoins physiques, intellectuels et moraux ; il s'agit de lui imposer des idées toutes faites ; il s'agit même de l'empêcher à jamais de penser autrement qu'on l'a voulu pour le maintien des institutions de notre société ; il s'agit d'en faire un individu strictement adapté au mécanisme social. (p. 215)

- 6 Cette déconstruction du rôle de l'école, qui nous invite en quelque sorte, en termes contemporains, à ne pas confondre la formation et le formatage des élèves, ouvre les finalités de l'instruction à d'autres possibles qui relèvent par exemple de leur autonomisation ou de leur émancipation. Ces préceptes sont d'une grande actualité, sans doute valorisés aujourd'hui par la prise en considération des droits de l'enfant, même

s'ils laissent en même temps ouvertes les questions du rapport aux savoirs et de la manière, pas forcément aussi spontanée que l'on pourrait le percevoir ici, dont les élèves sont effectivement mis en situation d'effectuer des apprentissages de nature scientifique.

Ne craignons pas de le dire : nous voulons des hommes capables d'évoluer sans cesse, capables de détruire, de renouveler sans cesse les milieux et de se renouveler eux-mêmes, des hommes dont l'indépendance intellectuelle sera la plus grande force, qui ne seront jamais attachés à rien, toujours prêts à accepter ce qui est mieux, heureux du triomphe des idées nouvelles, aspirant de vivre des vies multiples en une seule vie. (p. 217)

- 7 Si Francisco Ferrer en appelle ici à la science « des savants qui étudient l'enfant », convaincu qu'il était que ces savoirs relatifs aux modalités du développement de l'enfant serviraient son plaidoyer pour une éducation active et rationaliste, il entend toutefois se mettre d'ores et déjà à l'œuvre, c'est-à-dire sans attendre pour autant que lesdits savants résolvent tous les problèmes qu'ils examinent :

Sans même atteindre tout à fait notre but, nous ferions plus et mieux dans notre œuvre imparfaite encore, que ce qu'accomplit l'école actuelle. J'aime mieux la spontanéité libre d'un enfant qui ne sait rien que l'instruction de mots et la déformation intellectuelle d'un enfant qui a subi l'éducation de maintenant. (p. 218)

- 8 Le pédagogue catalan ne pourra pas poursuivre son œuvre, puisqu'il a été assassiné par le régime monarchique espagnol pour qui il était sans doute urgent et crucial de se débarrasser au plus vite, et sous le premier prétexte venu, de cet esprit libre et lucide. Les milliers de manifestants qui ont alors protesté dans toute l'Europe après l'exécution arbitraire l'avaient sans doute bien compris⁶.

L'École Ferrer de Lausanne (1910-1919)

- 9 L'écho de l'assassinat brutal de Ferrer n'a toutefois pas seulement suscité des réactions de protestation. Il a aussi transformé le martyr de Barcelone en une référence internationale en matière de pédagogie de l'émancipation. C'est ainsi que les milieux anarchosindicalistes et libertaires de la région de Lausanne, en Suisse romande, avec lesquels ont aussi convergé quelques socialistes et personnalités indépendantes, se sont référés explicitement à l'œuvre de Ferrer pour mener une expérience singulière, une petite « École Ferrer », entre 1910 et 1919⁷. Cette école autogérée, avec sa classe unique, a été marquée par des difficultés de fonctionnement récurrentes, avec notamment une scission et la succession de plusieurs instituteurs lors de situations conflictuelles. Mise en œuvre par des milieux militants radicalisés, elle a suivi l'essentiel des préceptes les plus importants de la pédagogie développée par Ferrer, avec l'exception importante d'un recrutement des élèves strictement lié au milieu des organisations ouvrières et du monde ouvrier, mais sans intégrer des enfants de tous les milieux sociaux au nom de ladite « coéducation des classes sociales » revendiquée dans *L'École moderne* de Ferrer. L'originalité de l'expérience lausannoise réside ainsi, notamment, dans le lien avec des parents et des membres des associations ouvrières pour assurer que l'instruction propre à cette structure ne soit pas seulement celle de la tête, mais aussi de la main. Elle a cependant connu une grande fragilité, par ailleurs exacerbée par la prise en charge d'élèves en difficulté dont l'école publique ne voulait plus. Le caractère finalement

éphémère de son existence est toutefois dû aussi au contexte de la Grande Guerre, avec le départ de Suisse d'un certain nombre d'exilés et d'émigrés.

- 10 Parallèlement à l'histoire des pratiques pédagogiques, plutôt difficiles, de l'École Ferrer, il existe aussi une histoire de productions pédagogiques théoriques écrites qui visent à la légitimer, que l'on peut essentiellement reconstruire grâce à un très riche *Bulletin de l'École Ferrer* publié entre 1916 et 1921, après un premier numéro en 1913. Cette publication, dans laquelle le médecin anarchiste Jean Wintsch joue le même rôle central que dans l'école elle-même, propose à la fois des déclarations programmatiques, des textes d'auteurs ou d'autrices qui sont probablement proches de l'École Ferrer et de sa vie courante, notamment quelques contributions d'artisans ou d'ouvriers qui ont fabriqué du matériel pédagogique pour les élèves et le présentent, ainsi que des contributions émanant de protagonistes extérieurs, issus notamment du courant de l'éducation nouvelle et de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève. Nous y reviendrons.
- 11 La déclaration liminaire annonçant l'existence de l'École Ferrer, cette « Déclaration de principes et but de l'École Ferrer » du 4 juillet 1910 qui a précédé le démarrage de novembre, a encore été publiée plusieurs fois dans le *Bulletin*, en 1913 et 1916. Elle émanait d'une Société de l'École Ferrer qui entendait à la fois assurer le fonctionnement de l'école et développer une propagande en faveur d'une éducation fondée sur les mêmes principes, soit un enseignement « dans l'intérêt de l'enfant en même temps qu'il sera adapté aux besoins de la classe ouvrière ». Ce texte revêt bien entendu un caractère fondamental pour comprendre les contours du projet qui avait été entrepris. Nous pouvons en tirer notamment ce passage particulièrement significatif :

Les écoles officielles [...] s'acquittent particulièrement mal de leurs tâches lorsqu'elles font l'éducation des enfants du peuple. Au lieu de voir en eux de futurs producteurs qui auront besoin de force physique, de volonté et de clairvoyance, elles leur font faire l'apprentissage de la docilité. Car c'est bien les habituer à *toujours croire et à ne jamais rien savoir*, comme le dit Rousseau, que de leur remettre trop tôt des manuels dont les formules définitives les dispensent de recourir au travail de leurs mains, de leurs yeux et de leur intelligence.

- 12 Ce texte fondateur est probablement dû à Henri Roorda, un pédagogue libertaire, professeur de mathématiques au Collège de la Cité à Lausanne et compagnon de route de l'École Ferrer⁸. Par sa dénonciation d'une école vouée à produire de la docilité et par cette formule qui réprovoque la domination du *croire* sur le *savoir*, ce texte se situe clairement dans la continuité des idées de Francisco Ferrer. Sa référence à Rousseau peut sans doute interroger, mais l'idée de ne pas recourir aux « formules définitives » des manuels et de l'enseignement traditionnel est évidemment cruciale et demeure d'une grande actualité.
- 13 Le premier numéro unique de 1913 du *Bulletin de l'École Ferrer* comprend également un texte dans lequel sont affirmés les principes de base du projet lausannois :

Un enseignement concret, pratique, vivant ;
la coéducation des sexes ;
pas de devoirs à la maison ;
ni religion, ni politique dans les leçons, ni morale en préceptes ;
ni punitions, ni récompenses ;
appel constant à l'énergie propre de l'enfant ;

consultation des parents ;
collaboration des gens de métier.

- 14 On retrouve là des principes qui sont bien sûr aussi présents chez Ferrer, même si l'influence de Paul Robin, l'ancien responsable de l'orphelinat de Cempuis qui a par ailleurs fourni du matériel pédagogique à ses camarades lausannois, est sans doute encore bien plus importante. Parmi ces idées de base, deux éléments se détachent qui font penser au pédagogue catalan : le refus de l'autoritarisme et la volonté sous-jacente de s'en tenir à des savoirs rationnels. Nous verrons en revanche que les deux dernières paraissent plus spécifiques de l'expérience faite par Jean Wintsch, avec des fortunes diverses d'un cas à l'autre.
- 15 Nous pouvons illustrer cette dimension ouvrière affirmée en mentionnant une série de deux articles du *Bulletin de l'École Ferrer* sur « L'histoire qui convient aux enfants⁹ ». Ils ont en effet la particularité de proposer des contenus d'histoire scolaire strictement centrés sur l'évolution du travail et de la vie matérielle en se démarquant d'une histoire nationale et militaire :

Car c'est cela qui est intéressant. C'est l'histoire des efforts humains pour arriver de peu de choses au confort relatif de l'époque actuelle, c'est l'histoire des inventions péniblement mises à jour, c'est l'histoire de tels ou tels individus supérieurs, sacrifiant intelligence, volonté, capacités techniques au bien-être et à la libération de leurs semblables. Devant de pareilles leçons de choses, les enfants finissent par comprendre ce que c'est que le labeur, quelle force révolutionnaire représente le travail, en quoi consistent le courage, la grandeur, le progrès, la vie.

- 16 Ce sont donc d'autres sortes de héros qui remplacent ici les héros nationaux ou militaires...
- 17 Enfin, nous ne développerons pas ici les péripéties de la vie et de la gestion de cette École Ferrer, qui sont évoquées en partie par Jean Wintsch dans sa brochure de 1919, *L'École Ferrer. Un essai d'institution ouvrière*¹⁰. La personnalité des différents instituteurs qui ont successivement travaillé dans la petite école a bien sûr joué un rôle prépondérant. Mais la surveillance générale de la bonne marche de la structure était exercée par une commission pédagogique, comme l'explique Wintsch dans ce texte écrit à la fin de l'expérience qui constitue en quelque sorte un récit historique immédiat et un bilan :

Ce qui a sauvé l'École Ferrer au milieu de ses vicissitudes, ce qui l'a toujours remise en bon chemin, c'est la Commission pédagogique. C'est elle qui a fait et maintenu l'unité dans le but, le programme, la discipline, qui a inspiré l'unité à l'instituteur en fonction, l'a exigée des maîtres auxiliaires, imposée aux parents.

La Commission pédagogique qui se réunissait d'abord toutes les semaines, plus tard chaque quinzaine environ, était composée de l'instituteur, des maîtres auxiliaires, de deux délégués des parents, de délégués de syndicats adhérents, de spécialistes appelés pour leur savoir et du Comité administratif de la Société de l'École Ferrer – en tout douze à quinze personnes. Le groupe discutait du programme, fixait les branches à bûcher spécialement, recueillait le matériel à fournir, examinait le travail de chaque élève en particulier, notait les parents à secouer, s'occupait des enfants à aider ou à renvoyer, des difficultés disciplinaires, de l'apprentissage des élèves sortants, de la propreté du local. [...] Pas moyen de se lancer dans les billevesées, dans des essais pédagogiques inconsidérés, ou de revenir à la routine livresque, à la discipline autoritaire. Parents, gens de métier et

pédagogues collaboraient vraiment, chacun apportant à l'œuvre commune son expérience et sa bonne volonté.

- 18 Les mots sont ici dûment choisis et laissent suggérer bien des tensions et bien des conflits. Insistons toutefois sur ce dernier triangle, « parents, gens de métier et pédagogues », qui fait vraiment l'originalité de l'École Ferrer de Lausanne et qui la distinguent d'autres expériences ou réflexions pédagogiques.

Entre pédagogie libertaire et éducation nouvelle

- 19 Rétrospectivement, il est intéressant d'interroger la nature des liens éventuels entre cette expérience de pédagogie libertaire et les milieux de l'éducation nouvelle. Nous en trouvons quelques traces dans le *Bulletin de l'École Ferrer*, avec notamment des prises de position très critiques de Jean Wintsch à l'égard de ces écoles nouvelles qui ne répondraient pas aux besoins économiques des milieux populaires. Ainsi, dans le numéro d'octobre 1916, il fustige ces écoles en les accusant d'être utopiques. Il y dénonce en outre « des écolages de 2 000 francs en moyenne par an » :

Les fils de la bourgeoisie auxquels on faisait faire des travaux manuels s'en moquaient passablement. Ils savaient bien, ces jeunes messieurs, qu'ils ne toucheraient pas de rabot plus tard, qu'ils ne feraient plus de regains. Alors c'était du snobisme pour ne pas dire plus. Puis la société policée de nos maîtres exige des diplômes, des baccalauréats, des licences, et ce n'est pas par des programmes larges, intelligents, d'étude de la nature et d'observations lentes qu'on obtient des diplômés.

- 20 Plus loin, après avoir reconnu qu'il y avait quand même des expériences populaires intéressantes, y compris en France des expériences ouvrières comme « La Ruche » de Sébastien Faure ou l'orphelinat « L'Avenir Social » d'Épône, Wintsch émet un avis sans nuance et sans distinctions qui équivaut à une sorte de condamnation générale :

Tout cela, c'est très bien, mais c'est encore à caractère utopique, parce qu'en dehors des conditions d'existence telles qu'elles sont pour presque tout le monde, parce qu'on s'éloigne de la vie du peuple, qu'on fait bande à part, et qu'on tombera de haut si à quinze ans on a finalement besoin de devenir un ouvrier et de gagner son pain.

- 21 Dans le numéro suivant de novembre 1916, Adolphe Ferrière, de l'Institut Jean-Jacques Rousseau, une personnalité emblématique du courant des écoles nouvelles, adresse une correspondance en réaction à la charge de Jean Wintsch :

Quant à la préparation des élèves, il faut distinguer ce qui a été fait et ce qui aurait pu être fait. a) On a préparé des jeunes gens directement à la vie d'agriculteurs ou de colons et indirectement aux études universitaires (médecins, juristes, etc.). Moins livresques et verbalistes que les anciens élèves des écoles d'État, ceux qui sont sortis des Land-Erziehungsheime ont prouvé par leur sens pratique et, souvent aussi, par leur droiture et leur bon sens que l'éducation qu'ils avaient reçue était bonne. b) Rien ne serait opposé à ce qu'on y préparât les élèves à toutes sortes de professions tout en leur assurant une culture générale faite pour équilibrer leur bon sens et leur faire voir, même hors d'une profession déterminée, la vie telle qu'elle est.

- 22 Adolphe Ferrière en conclut alors que les écoles nouvelles ont certes pu faillir, mais qu'elles n'ont pas toutes failli ; et qu'elles font ce qu'elles peuvent dans des conditions difficiles, tout en représentant potentiellement une avant-garde.
- 23 Un document antérieur nous est fourni avec une notice nécrologique que Ferrière avait consacrée à Ferrer dans le *Journal de Genève*¹¹. La manière dont le penseur de l'éducation nouvelle évoque le pédagogue libertaire est ici tout à fait significative :

L'homme que le gouvernement espagnol vient de faire fusiller après un jugement sommaire, rendu dans des conditions de justice dérisoires, était avant tout un éducateur. Son activité émancipatrice allait certes un peu loin dans certains domaines. Ainsi nous ne le suivrons pas sur son terrain lorsqu'il nous propose de réformer la société selon un idéal anarchiste généreux, mais utopiste, pour notre époque tout au moins. Nous ne partageons pas non plus, cela va sans dire, ses idées irrégieuses, bien que nous puissions excuser et comprendre, jusqu'à un certain point, la confusion qu'il a faite entre la religion chrétienne et un certain cléralisme réactionnaire qui se trouve, en Espagne, aux prises avec les idées progressistes.

- 24 Cependant, Ferrer défend des principes pédagogiques progressistes, réproouve la contrainte et s'inspire de la science. Ferrière se demande toutefois si tous les émules du martyr de Barcelone sauront vraiment être à la hauteur de telles ambitions. Et il conclut son texte qui condamne la violente exécution de Ferrer par une synthèse qui dit beaucoup des relations complexes, faites de postures communes et de distinctions politiques, qui prévalent entre éducation nouvelle et éducation libertaire :

Qu'on s'en offusque ou qu'on s'en félicite, le mouvement continuera. Il est désormais incoercible. Il est permis [...] de former le vœu que l'équilibre se fasse de plus en plus entre le dogmatisme cléral issu du moyen âge et le dogmatisme matérialiste qui lui tient tête au nom de la science, tout en méconnaissant les premiers éléments de toute science : l'objectivité, le sens de la relativité et le doute méthodique. De la synthèse de ces deux forces opposées naîtra la réalisation plus complète de cet idéal que Ferrer n'a fait qu'entrevoir, dont il appelait de ses vœux la prochaine réalisation et auquel il vient de sacrifier sa vie elle-même.

Une éducation par et pour le peuple

- 25 Nous l'avons dit, la caractéristique la plus spécifique de l'expérience lausannoise réside dans le lien qu'elle a voulu explicitement établir avec le monde des travailleurs et des travailleuses, qui étaient aussi les parents de la plupart des élèves. Pour montrer comment cela s'est développé, nous recourons à nouveau au *Bulletin de l'École Ferrer*, avec notamment ce long article de Jean Wintsch paru en octobre 1916 et intitulé « De l'école à l'atelier » :

La collaboration entre instituteurs et ouvriers est chose possible et désirable. Et c'est à notre avis une condition essentielle de renaissance de la culture.

[...]

La classe ouvrière a des capacités pédagogiques qu'elle ignore elle-même, mais qui n'en existent pas moins. Chaque travailleur en entrant à l'atelier et dans la vie active a fait des expériences multiples et souvent douloureuses pour se tirer d'affaire, pour comprendre les problèmes techniques qui se

posaient à lui. Il a dû refaire parfois son instruction tout seul, il a cherché le meilleur moyen de faire un calcul, d'aborder une difficulté, de résoudre un cas compliqué. En contact continu avec la matière, il connaît ses manifestations, dans sa spécialité tout au moins : il en dégage des données pratiques, profondément vécues. Il possède une science du métier qui ne se trouve pas dans les livres.

- 26 Ces mots doivent bien sûr être lus en fonction du contexte de leur énonciation et de son époque. Cette idée de formation par la seule pratique, éventuellement en lien avec des pairs, peut paraître quelque peu ingénue, mais elle s'explique aussi et surtout par une perception de l'école d'État comme étant de fait peu adaptée aux réalités et aux besoins du monde ouvrier. Elle débouche dans ce cas sur des réalisations pratiques :

Des ouvriers seront faire des masses d'instruments, d'appareils, de collections, de petits métiers démonstratifs, des séries indiquant les diverses phases de la conception d'un objet, depuis la matière brute jusqu'au parachevé. À l'École Ferrer, nous avons été dotés par divers manuels d'une richesse de matériels qu'on ne trouvera dans aucune autre classe : pierres, tissus, charbons, matières alimentaires, cubes décomposables, solides géométriques semblables pour les comparaisons de poids spécifiques, modèles de préparation d'un écrou, d'un gobelet, du cuir, balances, réglettes, images, appareils pour l'arithmétique, tout ce que vous voudrez.

[...]

La collaboration ouvrière à l'enseignement est la caractéristique de l'École Ferrer. [...]

- 27 Le même numéro du *Bulletin*, d'octobre 1916, se poursuit par le premier d'une série d'articles intitulée « Petite histoire des métaux usuels, écrite à l'intention des grands élèves de l'École Ferrer par un ouvrier de leurs amis » et ainsi introduite :

Un ouvrier essayeur de Saint-Imier a envoyé à l'École Ferrer une collection de métaux sous diverses formes, fort bien arrangés dans une petite armoire. Il a accompagné son envoi d'un mémoire qui, sans prétention scientifique, est cependant quelque chose de vécu. Dans nos leçons nous nous sommes inspirés de cet intéressant travail et pensons être utiles aux instituteurs en le publiant peu à peu. Il va sans dire que ce qu'il y a de plus important dans de pareilles leçons, c'est que les enfants fassent eux-mêmes et chacun une petite collection. [...]

- 28 Par l'intermédiaire du *Bulletin*, les apports du monde ouvrier sont donc présentés comme directement utiles aux pratiques pédagogiques de l'École Ferrer, mais diffusés aussi pour être mis à disposition d'autres instituteurs. Bien sûr, nous restons là dans un cadre consistant à exprimer des intentions et à faire valoir des principes dans une perspective de légitimation. Ces mots ne nous disent rien non plus de l'ampleur effective de cette circulation et de l'importance du cercle qui la rend possible. Mais l'originalité desdites intentions, fort bien explicitée et illustrée par ailleurs, n'en est pas moins intéressante en soi.

- 29 Une autre volonté originale du projet de l'École Ferrer s'est avérée beaucoup plus problématique, cet échec apparent étant mentionné, regretté et analysé dans le *Bulletin*, comme le fait ce texte de Jean Wintsch tiré du numéro de mars 1917 :

Enfin les parents d'élèves ont été l'un de nos plus gros soucis. Nous nous étions bercés de l'illusion que nous pourrions les convoquer, les consulter, travailler avec eux pour le bien de leur progéniture. Une minorité seule nous

a compris. Les autres, comme l'immense foule des parents de tous les écoliers, ne s'intéressent que médiocrement à leurs enfants. [...] L'État, avec son instruction publique, obligatoire et gratuite, a accoutumé les gens, beaucoup de gens sans grand ressort, à lui laisser complètement l'élevage des petits. Et c'est le diable ensuite pour remonter ce courant d'indifférence. [...]

- 30 L'amertume qui transparaît dans ces propos est à situer dans l'évolution de l'École Ferrer, qui a amorcé un certain déclin pendant les années de guerre, et peut-être aussi en relation avec le fait que l'autorisation qui lui avait été accordée l'avait menée de fait à accueillir des enfants en difficulté. Aussi peut-on souligner que le lien avec le monde ouvrier et populaire dans le quotidien du fonctionnement de la structure lausannoise semble avoir concerné davantage des militants ouvriers intéressés au développement d'une école qui soit vraiment destinée au monde du travail que le plus grand nombre des parents dont les enfants la fréquentaient.

Des perspectives pour aujourd'hui

- 31 Dans quelle mesure l'œuvre de Francisco Ferrer, l'expérience de son École moderne, puis peu après celle de l'École Ferrer de Lausanne, sont-elles encore d'actualité aujourd'hui ? En quoi peuvent-elles inspirer nos débats contemporains autour de l'école et de l'éducation ? Quels sont leurs éventuels échos dans et pour le monde d'aujourd'hui ?
- 32 Des travaux récents dans le domaine des didactiques des disciplines scolaires ont montré l'intérêt d'une approche historico-didactique par laquelle des expériences et des réflexions pédagogiques du passé pouvaient être réinvesties au présent pour contribuer aux questionnements et aux innovations relatives à la transmission de savoirs savoureux et critiques aux élèves d'aujourd'hui¹². Des révolutionnaires français comme Lakanal ou Condorcet ont par exemple développé le concept d'élémentation des savoirs alors qu'ils cherchaient à former rapidement des instituteurs. Leur idée était d'éviter que le fait de rendre les savoirs accessibles pour leur apprentissage par les publics scolaires ne mène à des réductions arbitraires. Contrairement à l'abréviation des savoirs, leur élémentation permet en effet de mettre en place l'apprentissage de savoirs substantiels et savoureux, susceptibles d'intéresser les élèves.
- 33 Les idées et les expériences passées de la pédagogie libertaire font partie de ces réflexions qui intéressent l'approche historico-didactique, notamment autour de la question de savoir comment développer des pratiques scolaires qui soient respectueuses de la personnalité et des droits des élèves en évitant qu'elles soient prescriptives et moralisantes. Mais ces idées pédagogiques alternatives et critiques mènent aussi, en particulier avec la notion d'enseignement rationaliste qui traverse l'œuvre de Ferrer, à affronter la question de la nature des savoirs et de leur importance pour toute pédagogie de l'émancipation qui entend s'efforcer de rendre le monde plus intelligible pour pouvoir éventuellement y agir.
- 34 En même temps, une action pédagogique progressiste ne saurait se réduire à asséner des savoirs, des vérités ou des affirmations prétendues telles. Ainsi, pour éviter d'être prescriptive, elle peut utilement s'inspirer des réflexions de Ferrer sur la rénovation de l'école. La question qui nous est posée, sans doute en partie irrésoluble, est alors de savoir comment faire valoir sans prescrire ; comment promouvoir des principes de respect des droits humains de tous et de chacun, par exemple dans des domaines comme

le dérèglement climatique ou les crises de l'exil, en faisant prévaloir des données scientifiques, mais sans tomber dans des formes de moralisation descendante, voire de catéchisme laïc.

- 35 Il apparaît décidément que l'œuvre de Ferrer et de ceux qui s'en sont inspirés à l'époque, comme à l'École Ferrer de Lausanne, demeure d'une grande actualité et reste un horizon susceptible d'orienter la pensée contemporaine de la transmission des savoirs. Cela vaut pour chacun des deux enjeux principaux qui déterminent la nature de cette action éducative¹³ : d'une part, la solidité épistémologique des contenus d'apprentissage, en fonction d'une quête de vérité et de scientificité ; d'autre part, la finesse des modalités pédagogiques de cet apprentissage de manière à vraiment déléguer aux élèves la responsabilité d'aboutir à une libre capacité autonome de réflexion, en évitant tout écueil prescriptif.
- 36 Reste la question sociale et l'identité ouvrière auxquelles les animateurs de l'expérience lausannoise étaient particulièrement attachés. La manière dont elles s'expriment dans les publications de l'École Ferrer est fortement inscrite dans le contexte et l'époque de l'appropriation ouvrière au tournant des XIX^e et XX^e siècles. La défense du travail manuel s'est progressivement effacée au profit d'aspirations nouvelles en termes d'ascension sociale par l'éducation. Cependant, et c'est un peu paradoxal s'agissant d'une forme de revendication d'une identité sociale spécifique par Wintsch et ses camarades, cette expérience nous renvoie en même temps à la question de savoir comment, à quelles conditions, l'éducation et les apprentissages scolaires peuvent réellement s'adresser à tous les élèves. Une question qui reste aussi d'une grande actualité.

NOTES

1. Voir la notice de Marianne Enckell dans le *Maitron* : <https://maitron.fr/spip.php?article154774> [date de consultation : 10/09/2021].

2. Sur Paul Robin (1837-1912), se référer à la notice de Christiane Douyère-Demeulenaere dans le *Maitron* : <https://maitron.fr/spip.php?article24875> [date de consultation 10/09/2021]. Il a dirigé l'orphelinat Prévost de Cempuis de 1880 à 1894 et légué une partie de son matériel pédagogique à l'École Ferrer de Lausanne. Voir Nathalie BRÉMAND, *Cempuis. Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry*, Paris, Éditions du Monde libertaire, 1992 ; et Christine DEMEULENAERE-DOUYÈRE, *Paul Robin (1837-1912). Un militant de la liberté et du bonheur*, Paris, Publisud, 1994.

3. L'ouvrage de référence en français sur Francisco Ferrer est dû à Sylvain WAGNON : *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, Lyon, Atelier de Création Libertaire, 2013. L'ouvrage comprend en particulier une traduction de l'ouvrage posthume de Ferrer, paru en 1912, *L'École moderne*. Voir aussi Sylvain WAGNON, *Francisco Ferrer. Pour une morale rationaliste, fraternelle et laïque*, Lyon, Atelier de Création Libertaire, 2018.

4. Voir Sylvain Wagon qui lui consacre un chapitre de synthèse dans *Francisco Ferrer. Pour une morale...*, *op. cit.*, p. 45-54.

5. Texte publié dans Sylvain WAGNON, *Francisco Ferrer, une éducation...*, *op. cit.*, p. 211-218.

6. Madeleine REBÉRIOUX, « Manifester pour Ferrer, octobre 1909 », dans *Pour que vive l'histoire. Écrits*, Paris, Belin, « Littérature et politique », 2017, p. 501-516.
7. Sur cette expérience, voir Philippe MAGET, « L'École Ferrer de Lausanne. 1910-1919. Origines et réalisation. Autour du concept d'éducation ouvrière », Mémoire de licence, Université de Lausanne, 1985 ; Hans-Ulrich GRUNDER, *Theorie und Praxis anarchister Erziehung*, Grafenau-Döffingen, Trotzdem Verlag, 1986, p. 100-148 ; Charles HEIMBERG, *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*, Genève, Slatkine, 1996, p. 516-527 ; *id.*, « L'écho de l'Éducation nouvelle au sein de l'École Ferrer lausannoise (1910-1921) », *Paedagogica Historica*, vol. 42, 1/2, 2006, p. 49-61 ; *id.*, « L'École Ferrer de Lausanne d'hier à aujourd'hui », dans Jean WINTSCH et Charles HEIMBERG, *L'École Ferrer de Lausanne*, Lausanne, Entremonde, 2009, p. 13-29.
8. De Henri Roorda van Eysinga (1870-1925), lire notamment *Les Almanachs Balthasar, Trésor de gaieté - Festin humoristique 1923-1924-1925-1926* [réédition en fac-similés], Lausanne, Association des Amis de Henri Roorda & Éditions HumuS, 2009 ; *Le pessimisme joyeux, 404 pépites d'humour et d'humeur* (rassemblées par Michel Froidevaux), Lausanne, Association des Amis de Henri Roorda & Éditions HumuS, 2009 ; *Le pédagogue n'aime pas les enfants*, Paris, Mille et une nuits, 2012 [1917].
9. Parus en mai et juin 1918. Reproduits intégralement dans « Un document sur l'histoire enseignée telle qu'on la concevait vers 1920 à l'École Ferrer », *Le cartable de Clio*, 1, 2001, p. 185-192.
10. Reproduite dans Jean WINTSCH et Charles HEIMBERG, *L'École Ferrer de Lausanne*, Lausanne, Entremonde, 2009, p. 31-73.
11. Adolphe FERRIÈRE, « Ferrer éducateur », *Journal de Genève*, 18 octobre 1909.
12. Voir à ce propos Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux, ESF, 2008 ; Charles HEIMBERG, « Le concept d'élémentation et son intérêt pour une approche historico-didactique de la transmission de savoirs savoureux en histoire », *Lumières*, 32, 2008, p. 171-184.
13. Voir notre article « Les deux niveaux requis d'un engagement progressiste en matière de didactique de l'histoire », *La Pensée d'Ailleurs*, 2, 2020, p. 98-114.

AUTEUR

CHARLES HEIMBERG

Université de Genève

Les Missions pédagogiques, une éducation populaire en Espagne républicaine héritée de l'œuvre de l'Institution libre d'enseignement [ILE]

Mari Carmen Rodríguez

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article de Mari Carmen Rodríguez est une reprise de sa contribution au colloque « L'éducation populaire. Émanciper le peuple par le savoir ? (1860-1939). De l'histoire à l'actualité », qui s'est tenu le 13 novembre 2018 à la Bibliothèque nationale de France. L'autrice est historienne, spécialiste de l'Espagne au xx^e siècle, notamment de la Guerre d'Espagne et de ses enjeux mémoriels, thème sur lequel elle prépare une thèse de doctorat. C'est dans ce cadre qu'elle s'est intéressée à la question scolaire qu'elle développe ici.

Il s'agit de porter aux populations, de préférence à celles qui résident dans les localités rurales, le souffle du progrès et les moyens d'y participer, par ses encouragements moraux et les exemples des avancées universelles, afin que tous les villages d'Espagne, même les plus reculés, profitent des avantages et des nobles plaisirs, aujourd'hui réservés aux centres urbains¹.

¹ Le 29 mai 1931, les autorités de la jeune II^e République espagnole, dont l'avènement, le 14 avril, a mis fin à la dictature de Miguel Primo de Rivera et à la monarchie d'Alphonse XIII, publient dans le bulletin officiel de l'État le décret de création du

Patronat des Missions pédagogiques, dont est extrait le texte reproduit ci-dessus. Le gouvernement républicain institutionnalise ainsi une réforme d'éducation publique portée par un groupe de passeurs de savoirs voulus progressistes et émancipateurs, notamment sous la forme de « missions ambulantes² ». Le terme même de « mission », largement lié à l'évangélisation chrétienne depuis des siècles, est investi d'un sens laïc et égalitaire.

- 2 Il s'agit d'un vaste projet d'éducation populaire, pensé comme un partage culturel fondateur, destiné à réduire les inégalités en offrant aux plus humbles, y compris dans les villages les plus reculés, la culture détenue par les élites. Dans un pays où le taux d'analphabétisme et l'isolement créent des écarts immenses parmi les citoyens, des maîtres ruraux, des inspecteurs scolaires, des bibliothécaires, des étudiants universitaires, des professionnels de l'éducation, des écrivains, des peintres, des musiciens, entre autres, s'engagent dans cette aventure de démocratisation du savoir. Création d'écoles, de maisons de culture, de bibliothèques, reproductions de tableaux du Prado, pièces de théâtre, projections cinématographiques font irruption dans les villages les plus excentrés.
- 3 Pour comprendre l'enjeu éducatif et culturel d'envergure que représente la mise en place officielle et nationale de ce projet par les autorités de la II^e République, il faut en retracer l'évolution dans la longue durée³. Celle-ci se décline en trois temps. Ses origines se trouvent dans l'héritage des réformes éducatives pensées par les lettrés de l'Ilustración. Son développement officiel dans la péninsule ibérique se concrétise dans le cadre des Missions pédagogiques de la II^e République, de 1931 à 1939, bien que progressivement mis à mal par la guerre civile depuis l'été 1936. Enfin, les prolongements du legs des Institutionnalistes, entre ruptures et continuités, se déploient en exil, puis de nouveau au sein du pays à l'approche de la fin du régime de Franco, ainsi qu'après la transition démocratique.

Aux origines : l'héritage des réformes éducatives pensées par les lettrés de l'Ilustración

- 4 Les précurseurs de l'éducation populaire en Espagne s'inscrivent dans la genèse d'une revendication d'instruction publique et gratuite par le mouvement qualifié d'« Ilustración », fruit de la circulation des idées des Lumières parmi les élites européennes⁴. L'influence du modèle « afrancesado » auprès des libéraux de la péninsule ibérique, renforcée par la présence bonapartiste, a valorisé l'esprit critique et cosmopolite, la confiance croissante en la raison et la science, ainsi que l'intérêt pour le partage du savoir. Elle configure de nouvelles normes de gouvernement, mais aussi de conception et de transmission de la connaissance, en rupture avec le modèle catholique et conservateur en place. Entre la fin du XVIII^e et la première partie du XIX^e siècle, certains individus moteurs issus d'une minorité de lettrés, comme le comte de Cabarrús, Gaspar de Jovellanos ou Manuel José Quintana, prônent la mise en place d'une politique publique pour démocratiser l'accès à la connaissance en développant l'éducation élémentaire universelle⁵, dévolue jusqu'alors à la charité des ordres ecclésiastiques et à quelques mécènes⁶. Ils incarnent le passage en Espagne des idées de Condorcet sur l'Instruction publique, Rousseau, D'Alembert, Montesquieu, Voltaire, Lesage, Locke, Smith ou Mably.

- 5 La réception et la transmission de ces idées empruntent la voie académique et les réseaux informels. Ses acteurs voyagent et pratiquent la sociabilité intellectuelle, notamment dans les salons littéraires et dans certaines sociétés économiques ou culturelles en faveur de la modernisation du pays qui se développent alors. Ils ont accès à de nouveaux supports matériels tels que les revues ou les ouvrages érudits traduits. Enfin, leurs réseaux et leurs représentations aux plus hautes fonctions gouvernementales leur permettent de faire aboutir quelques projets de réformes juridiques et institutionnelles. Leur prise en charge par l'État vise à atteindre la majorité de la population. Mais ce pouvoir d'influence dépend des aléas de la conjoncture politique.
- 6 Après l'étape révolutionnaire qui rend possible la première expérience constitutionnelle espagnole des Cortès de Cadix, en 1812, et ouvre la voie à une législation de l'enseignement à vocation nationale, le retour à la monarchie absolue l'année suivante, forçant les libéraux à l'exil, laisse peu de place aux changements. À la fin de l'absolutisme, le ministre José Moscoso Altamira permet la création d'une commission chargée d'élaborer un plan d'instruction primaire dont fait partie Pablo Montesino, de retour d'exil. Il participe également à la formation des enseignants en créant l'École normale centrale et des écoles pour la première enfance (*Escuela de párvulos*), avec l'aide de Ramón de la Sagra et Mesonero Romanos⁷. Plusieurs mesures gouvernementales constituent, en outre, des jalons importants de l'instauration d'une éducation élémentaire obligatoire et gratuite⁸ : à l'exemple du plan du duc de Rivas de 1836, inspiré de la loi Guizot de 1833 en France, de celui du ministre Pedro José Pidal de 1845 – aboutissement, selon Julio Ruiz Berrio⁹, d'une succession de projets importants pour l'enseignement secondaire portés principalement par Antonio Gil de Zárate, de la section de l'Instruction publique – ou de la loi promue par Claudio Moyano en 1857 – que Manuel de Puelles Benítez¹⁰ considère comme la seule réforme libérale véritablement représentative de l'achèvement du long processus lancé par les Cortès de Cadix. Enfin, précisons que ces initiatives libérales concernent aussi l'échelle des régions ibériques et de l'espace hispanique d'outre-mer depuis le début du siècle, parallèlement au mouvement de constitution des États-nations¹¹. La loi Moyano reste la référence pendant plus d'un siècle, bien qu'elle ne comble pas les espoirs d'un système éducatif national pensé par les députés de Cadix, dépendant, elle aussi, des difficultés chroniques de financement et des alternances politiques.
- 7 De même, l'éducation des femmes reste très inférieure à celle des hommes. Si la scolarisation primaire de la population passe de 23,3 % en 1797 à 40,6 % en 1855, et si l'alphabétisation progresse de plus de 24 % entre 1841 et 1860, la répartition n'est pas égalitaire. En effet, en 1841, l'alphabétisation concerne 39,2 % d'hommes et seulement 9,2 % de femmes ; en 1860 respectivement 35,1 % et 13,9 %¹².
- 8 Par ailleurs, le financement des études favorise l'enseignement supérieur et sous-équipe les niveaux inférieurs, au profit des groupes dominants. Ainsi, les lycées, sur le modèle napoléonien, sont fondés en 1835 et une partie des privilèges fonciers ecclésiastiques sont rendus publics ; mais l'État ne prend en charge l'enseignement secondaire qu'en 1887 et le salaire des instituteurs qu'en 1902. La gratuité de l'éducation à tous les niveaux reste une lointaine utopie.
- 9 Cette politique est responsable du taux d'analphabétisme important de l'Espagne. En 1875, plus du 72 % de la population ne sait ni lire ni écrire et ce taux est encore de 63 % en 1900. Par ailleurs, près de 50 % des enfants ne sont pas scolarisés, faute d'écoles et de maîtres¹³.

L'Institution libre d'enseignement, création et développement : 1875-1939

- 10 En 1875, dans un contexte de retour à la professionnalité de l'État, après l'expérience de la première éphémère République (1873-1874), des enseignants progressistes de l'Université madrilène qui refusent ces directives perçues comme une profonde involution sont destitués de leur poste.
- 11 Les professeurs exclus décident de créer une université libre, qui ne dépende pas de l'aide de l'État¹⁴. C'est ainsi qu'est fondée, le 16 août 1876, dans la capitale espagnole, l'ILE, un centre d'éducation indépendant destiné à assurer les formations primaire, secondaire et universitaire. Ce projet « para-universitaire », selon l'expression de Jiménez-Landi, a le statut d'une société par actions, financée par près de 500 souscripteurs¹⁵, qui sont des professeurs, des politiciens, des banquiers, des médecins, des militaires, des scientifiques, des écrivains, entre autres. Ils proviennent de la bourgeoisie ou de l'aristocratie libérales¹⁶. Parmi les membres fondateurs en 1876 se trouvent des professeurs d'université, juristes ou membres de l'instruction publique.
- 12 Les Institutionnalistes ambitionnent une éducation intégrale, relayant la réception des héritages de l'Ilustración évoqués précédemment, ainsi que celui de l'Aufklärung (Lumières allemandes), qui provient principalement de la réception de l'œuvre de Karl Christian Friedrich Krause, professeur de philosophie à Heidelberg et contemporain de Hegel, à l'origine d'un important mouvement dans l'espace hispanique dénommé « krausismo », en décalage avec le reste de l'Europe qui n'accorde pas la même attention au penseur¹⁷. Pour Krause, la connaissance enseignée doit intégrer le spéculatif et l'expérience, la théorie et la pratique, seul moyen tangible pour transformer le monde. Cette pédagogie doit en conséquence comprendre simultanément l'éducation du corps (gymnastique, hygiène, esthétique) et de l'esprit. Il prône également la coéducation qui se doit d'éviter tout sentiment d'infériorité entre les sexes. L'enseignement est vu comme une éducation qui tisse un rapport de socialisation affective et de respect entre les enseignants et leurs élèves. Le contact avec la nature, le paysage, générateur d'émotions par les excursions et avec l'espace public par la visite d'expositions, l'écoute de conférences, ainsi que le jeu et les fêtes, sont des éléments clés de cette pédagogie. Enfin, l'approche cognitive par la promotion de l'apprentissage autonome est privilégiée, afin de doter les enfants de moyens pour toute leur existence. Krause insiste donc sur le nécessaire soin qu'il faut apporter à la formation de l'enseignant qui doit développer cette transmission « intégrale¹⁸ ».

« Passeurs » majeurs de l'ILE

- 13 Parmi le groupe de professeurs pionniers qui forment, deux individus se distinguent. Le premier est Giner de los Ríos (1839-1915). Issu d'une famille aisée, il bénéficie d'une formation académique ouverte aux influences européennes. En raison des diverses affectations de son père fonctionnaire, il vit également dans plusieurs grandes villes de la péninsule. Après des études secondaires à Séville, Cadix, Alicante, il suit une formation universitaire à Barcelone, à Grenade, puis à Madrid. C'est dans la capitale, où il réalise un doctorat en droit, qu'il est marqué par le krausisme enseigné par son professeur Sanz

del Río. À ce legs intellectuel, il intègre également un large spectre d'innovations françaises, anglaises, américaines, entre autres, qui contribueront au rayonnement de l'ILE. À 28 ans, en 1867, Giner décroche la chaire de philosophie du droit à l'université de Madrid. Très actif dans le bulletin-revue de l'université, il tente de partager ses connaissances et ses réflexions sur l'éducation avec un public académique. Mais quelques mois plus tard, à l'instar de plusieurs collègues, son refus de signer sa soumission à la monarchie et aux dogmes de l'Église catholique en défense de la liberté d'enseignement lui vaut son exclusion. En septembre 1868, avec le triomphe de la révolution, il récupère sa chaire, mais ce retour n'est que provisoire puisqu'en 1875, il fait l'objet comme d'autres d'une nouvelle expulsion. C'est depuis son exil à Cadix que Giner rédige le projet de centre privé d'enseignement, libre de toute imposition étatique. Giner est la principale figure de l'ILE jusqu'à sa mort en 1915. À son décès, une fondation en son nom est créée par ses proches collègues¹⁹.

- 14 La seconde figure est son plus proche collaborateur, Manuel Bartolomé Cossío (1857-1935), l'Institutionnaliste le plus influent sur les réformes de l'enseignement public espagnol jusqu'à la II^e République²⁰. Après une formation primaire en internat catholique à l'Escorial et un baccalauréat à Avila, Cossío fait des études de lettres à l'université de Madrid de 1871 à 1874, alors en plein débat entre conservateurs et libéraux krausistes, durant la I^{re} République. Il semble que Cossío développe une profonde amitié et une filiation intellectuelle avec Giner après la fondation de l'ILE, de 1877 à 1879. Sur ses conseils, Cossío se forme en pédagogie à Bologne, puis se rend à Bruxelles où il découvre l'exemple de l'École Modèle lors du Congrès international d'enseignement en 1880, organisé par la Ligue de l'enseignement. Il constitue un réseau de relations influentes à travers de nombreux voyages en Europe. En 1882, il est nommé directeur du Musée national d'instruction primaire pédagogique, centre de l'ILE qui joue un rôle important dans la formation des enseignants, en particulier après le congrès pédagogique de la même année qui a révélé le clivage entre les enseignants et les pédagogues de l'ILE, perçue par les premiers comme une tour d'ivoire. Comme ses prédécesseurs, Cossío est un passeur de savoirs éducatifs. Il met également à profit son réseau informel influent. Il s'agit notamment de quelques maîtres d'œuvre de la politique d'éducation qu'il connaît personnellement comme ceux de la III^e République française (Gréard, Bréal, Pécaut, Buisson). Il devient progressivement une autorité pédagogique en Espagne. En 1904, il obtient la première chaire de pédagogie, puis conseille les ministres chargés de réformer l'éducation (rapport sur l'enseignement secondaire en 1919, participation au Conseil d'instruction publique primaire en 1922). Au cours de la II^e République espagnole, il est président du Patronat des Missions pédagogiques. Cossío s'y engage jusqu'à sa mort en 1935²¹.
- 15 Autour de ces deux figures motrices de l'Institution s'engagent plusieurs générations d'intellectuels provenant d'une multiplicité de disciplines. Des scientifiques, littéraires, philosophes, historiens, géographes, entre autres, vont se succéder au sein de ce projet de rénovation éducative prônant la coéducation, les méthodes intuitives et actives, les jeux à l'air libre, les visites et excursions extérieures favorisant le contact avec la nature, la participation de l'enfant à l'élaboration de son savoir. Les examens, les devoirs à domicile et les manuels sont éliminés dans les collèges de l'ILE. C'est le cahier de classe qui constitue le matériel scolaire des élèves. Le maître est un guide de travail dans une classe convertie en atelier, d'où l'importance donnée à la qualité de la formation des enseignants, sur le plan scientifique, mais aussi pédagogique²².

- 16 Il faut cependant nuancer l'étendue de ce projet par la limite que lui imposent ses commencements difficiles. Si les intentions de réformes des fondateurs de l'ILE sont ambitieuses, les débuts de l'Institution sont pourtant modestes, faute de moyens à disposition. Ainsi en témoigne la taille du siège madrilène, demeurée insuffisante jusqu'à sa fermeture en 1936. Par ailleurs, les idées de l'Institution restent minoritaires au sein du corps enseignant, comme le montre l'épisode de 1882. Au cours du premier Congrès de pédagogie, alors que l'ILE se présente au public enseignant comme un centre de formation novateur, neutre en ce qui concerne la question religieuse, ouverte à toutes les évolutions scientifiques étrangères et à la coéducation contre « une vieille pédagogie encore dominante », elle affronte la résistance et les critiques de nombreux congressistes qui la trouvent élitiste et qui récusent l'idée d'un enseignement laïc²³. Par ailleurs, l'ILE doit abandonner certains de ses idéaux, comme celui de couvrir tous les niveaux d'enseignement, faute de moyens financiers. Elle renonce dès 1878 aux classes préparatoires et doctorales et, à l'inverse, ouvre des enseignements primaires pour assurer la cohérence éducative dès l'enfance²⁴. L'ILE doit également rétablir les notes et les examens pour assurer la reconnaissance officielle de ses formations.

Constitution d'espaces de médiation pédagogique

- 17 Pour dépasser ces difficultés et atteindre un nombre croissant d'enseignants, l'ILE va mobiliser tout un éventail d'espaces matériels et immatériels, multidisciplinaires, permettant une meilleure réception des savoirs qu'elle défend.
- 18 L'Institution tente d'exploiter son espace éditorial, le *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (bulletin de l'ILE) – ci-après *BILE* –, une revue scientifique, organe de l'Institution depuis 1877, afin de tenir ses membres au courant de l'évolution du centre d'enseignement, mais aussi de contribuer à la circulation de nouveautés scientifiques. En 1882 donc, elle entend également devenir une revue de culture générale et pédagogique pour les enseignants. Les études d'enseignants de l'ILE, les recherches expérimentales, les travaux théoriques portant sur divers champs, la critique d'ouvrages d'investigations importants en Espagne et à l'étranger, les comptes rendus ou extraits de leçons de l'ILE, constituent l'essentiel des contenus. Parmi les transmissions de travaux extranationaux, ceux de William James²⁵, de John Dewey²⁶ ou d'Édouard Claparède²⁷, pour n'en citer que quelques-uns, sont bien présents dès le début du XX^e siècle.
- 19 Au cours des années trente, Luzuriaga, un autre passeur institutionnaliste de poids depuis la *Revista de Pedagogía* (*Revue de Pédagogie*), constitue également une caisse de résonance des nombreux apports extérieurs dans ce paysage d'innovations éducatives dans lequel s'inscrit l'ILE²⁸.
- 20 Cet espace écrit de médiation se double d'invitations personnelles. Barnés, par exemple, invite Claparède à donner des cours en Espagne en 1923 et participe à la création de l'Association des amis de l'Institut de Jean-Jacques Rousseau à Madrid.
- 21 Dans le même esprit, l'ILE crée en 1882 le Musée pédagogique national²⁹. Il ne s'agit pas uniquement d'un lieu d'expositions muséographiques, mais aussi d'un centre multifonctionnel qui tente de regrouper le matériel et les innovations pédagogiques américaines, françaises, suisses notamment. Il offre un espace de recherche et de formation, ouvert au public, siège de nombreux congrès, conférences, séminaires, cours de formation pour enseignants, chercheurs et élèves, fonctionnant également comme

laboratoire d'anthropologie pédagogique. Il héberge une riche bibliothèque sur le modèle de son homologue parisien, le Musée pédagogique de Paris, créé en 1879 par Jules Ferry et Ferdinand Buisson. Selon les statistiques de l'instruction publique, la bibliothèque passe de 9 312 lecteurs en 1898 à 55 297 en 1922³⁰. Par ailleurs, le musée pédagogique est impliqué dans l'importation de pratiques nouvelles comme les colonies scolaires (colonies de vacances pour enfants défavorisés), dont la première expérience voit 17 enfants voyager à Santander sous l'égide de l'ILE en 1887, et il obtient un financement par l'Instruction publique en 1894³¹.

- 22 En 1904, la reconnaissance officielle des avancées proposées par l'ILE permet à Cossío d'accéder à la première chaire universitaire de pédagogie à Madrid, marquant ainsi un retour à la légitimité académique.
- 23 En 1907, à l'aide de fonds publics, un outil de formation pédagogique et scientifique du corps enseignant et des chercheurs est alors fondé, la JAE (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas – Conseil pour l'extension des études et de la recherche scientifique)³². Il s'agit d'organiser le perfectionnement des candidats dans des centres d'études en Espagne ou à l'étranger, de promouvoir les relations culturelles internationales, de développer la recherche scientifique et de protéger les centres d'enseignement secondaires et universitaires. La JAE octroie des bourses d'études à l'étranger à des hommes et femmes méritants, donnant l'occasion aux bénéficiaires de fréquenter les meilleures universités³³.
- 24 Cette étape correspond à la phase d'institutionnalisation de l'action para-universitaire de l'ILE, restée jusque-là limitée et minoritaire, qui a été possible sous le gouvernement du libéral Segismundo Moret, un des cofondateurs de l'ILE, avant sa démission en décembre 1906. C'est une phase de changement de posture de Giner, renouant avec la sphère étatique. Il a en ce sens collaboré, en amont, avec les autorités politiques en adressant à Moret des projets de réformes. Grâce à un vaste réseau de membres placés à des postes stratégiques de l'administration gouvernementale et dans de larges cercles de collaboration intellectuelle, en Espagne et à l'étranger, il pense pouvoir infléchir les politiques éducatives. En ce début de siècle, l'analphabétisme de la population en Espagne est six fois supérieur au voisin français³⁴. Pour rattraper ce retard, il faut investir dans l'éducation.
- 25 Au fil des contacts pris par ses membres avec des représentants étrangers de rénovation pédagogique, la Junte dispose d'un vaste choix de destinations offertes aux enseignants, chercheurs ou inspecteurs, qui constituent un itinéraire de « pérégrination pédagogique » (expression de Juan Mainer Baqué³⁵). Sur sélection de dossier, les enseignants, parfois en groupe, peuvent séjourner en Belgique pour observer la méthode active de l'école d'Ovide Decroly, en France, pour étudier à la Sorbonne, sous l'égide de Martonne, Demangeon, Gallois ou Brunhes, en Allemagne, dans les universités de Marburg, Jena ou Berlin, en Suisse, à l'université de Genève, aux États-Unis, dans les universités de New York, en Angleterre, dans les centres universitaires de Londres, en Italie, etc.³⁶. Durant les trente ans de son existence, la JAE a concédé près de 2 000 bourses sur les pratiquement 9 000 demandes reçues³⁷. Ces échanges sont transcrits par ailleurs dans de multiples revues d'éducation auxquelles ces acteurs sont associés : la *Revista de Pedagogía*, la *Revista de Escuelas Normales*, le *Boletín escolar*, la *Escuela Moderna*, le *Magisterio Español* ou *El Año Pedagógico Hispanoamericano*, ou encore le *BILE*³⁸.
- 26 Parmi ces boursiers de la JAE figure Manuel Azaña (futur président de la II^e République espagnole), dont le séjour à Paris de 1911 à 1912, étudiant le droit à l'École des chartes, a

contribué à forger son admiration pour le modèle français et son soutien à l'éducation laïque³⁹.

- 27 L'éducation populaire est également une préoccupation des bénéficiaires de bourses de la JAE comme Miguel de Unamuno et Antonio Machado. Voyager en Europe ne doit pas, selon eux, faire oublier la nécessité d'étudier la réalité nationale, un pays rural qui ignore encore sa culture populaire ; et Machado ajoute que six ans passés en Espagne avec des populations démunies lui ont infiniment plus appris que les quatre ans passés à Paris⁴⁰. Les voyages de la JAE doivent par conséquent se traduire par une redistribution sociale capable de transformer structurellement le pays. C'est précisément ce projet, repris par Cossío, qui propose en 1912 que les meilleurs professeurs enseignent dans les écoles les plus reculées, que poursuivra Machado dans son engagement pour les Missions pédagogiques.
- 28 Sur le territoire national, d'autres espaces de transferts de savoirs comme le Centre d'études historiques (1910), l'Institut national de sciences physico-naturelles, le Musée anthropologique, le Musée des sciences naturelles ou le Jardin botanique royal, contribuent à la formation des enseignants et des étudiants de la péninsule ibérique.
- 29 Enfin, l'Espagne se veut à son tour une destination d'échanges scientifiques par la création, décrétée par le ministère de l'Instruction publique, de la Résidence d'étudiants à Madrid, en 1910. Celle-ci foisonne bientôt de rencontres, conférences, expositions, cours, et héberge une imposante bibliothèque (comptant 14 000 ouvrages en 1930). Le rayonnement de ce centre attire des étudiants étrangers tels qu'Albert Einstein, Marie Curie, Paul Valéry, Igor Stravinsky, Le Corbusier, Keynes, Marinetti, Herbert George Wells, Max Jacob, et espagnols comme Miguel de Unamuno, Juan Ramón Jiménez, Rafael Alberti, Manuel de Falla, Federico García Lorca, Salvador Dalí, Luis Buñuel, José Ortega y Gasset, Eugenio d'Ors⁴¹.
- 30 À cela s'ajoutent quelques changements qualitatifs dans les structures d'éducation en Espagne. Les enseignants disposent ainsi, depuis 1909, de la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio (École supérieure de formation des maîtres) qui leur offre l'accès à de nouvelles pratiques associant les méthodes didactiques nord-américaines, anglaises et allemandes⁴². Les élèves bénéficient quant à eux de quelques centres comme le lycée exploratoire Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid, créé en 1918⁴³. Les méthodes d'enseignement changent timidement, intégrant la pédagogie active, un apprentissage plus ouvert à l'exploration et à l'observation scientifiques, aux activités à l'extérieur de la classe, au développement personnel de l'enfant.
- 31 Par ailleurs, dès la création, l'ILE s'exporte. Ses membres de la première heure, mais aussi, par la suite, ses héritiers, vont constituer des antennes dans la péninsule et au-delà. À titre d'exemple, Eduardo Pérez Pujol, actionnaire de l'Institution lors de sa fondation et impliqué dans la réforme de l'enseignement universitaire à Valence où il crée de nouvelles chaires et la faculté de pharmacie. Il participe à la réforme de l'Institut provincial d'enseignement secondaire et à la gestion du Centre d'enseignement populaire, à l'École des artisans, aux Conférences dominicales et contribue à l'ILE dès ses débuts, à l'Association pour l'enseignement de la femme et à la rédaction d'articles pour le *BILE* et le bulletin-revue de l'université de Madrid. Ostracisé un temps par l'université de Valence, il est réintégré en 1881 par le gouvernement libéral et sera doyen de la faculté de droit de 1898 jusqu'à sa mort en 1907. À Valence encore, les « Institutionnalistes » sont actifs dans l'école Cossío, les Colonies scolaires, l'École de commerce pour les femmes, l'Université populaire et les antennes de la JAE, de la

Résidence d'étudiants pour femmes ou les Missions pédagogiques. À Barcelone, l'Institut-Escola est fondé sur le modèle de l'éducation nouvelle. Avec l'avènement de la II^e République, les représentants de l'ILE implantent des relais à Mallorca, dans les Asturies, en Galice, à Saint-Jacques de Compostelle, à Séville, aux Canaries et en Amérique latine, avec par exemple Salvador Calderón y Arana fondant l'Institut d'Occident au Nicaragua, les frères Fernández Ferraz à l'origine de l'ILE au Costa Rica, Nieto Caballero et le Gimnasio moderno de Bogotá, en Colombie. Des relations de la JAE avec l'Amérique latine naissent également la Institución Cultural Española à Buenos Aires et à Montevideo, l'Instituto Hispano Mexicano à Mexico, la Hispano-Cubana de Cultura à La Havane, où voyagent quelques conférenciers de la JAE. De même, les échanges avec les États-Unis se nouent à travers l'Institute of International Education à New York et la création de l'Instituto de las Españas. Mais les véritables transferts se feront avec les républicains exilés après la guerre civile⁴⁴.

L'ILE et la II^e République espagnole : le projet des Missions pédagogiques

- 32 Dans le sillage de cette expérience pédagogique, l'éducation populaire, pensée comme une action permettant de « faciliter l'accès aux savoirs, à la culture, afin de développer la conscientisation, l'émancipation et l'exercice de la citoyenneté, en recourant aux pédagogies actives pour rendre chacun acteur de ses apprentissages, qu'il partage avec d'autres⁴⁵ », occupe une place de choix à travers le projet des Missions pédagogiques. Reprenant, nous l'avons vu, l'idée des « missions ambulantes », amené à l'ILE en 1881 par Giner, dans une série de mesures de réformes de l'instruction publique⁴⁶, pour offrir aux plus humbles et aux plus isolés la culture détenue par les élites, il représente une vitrine des valeurs de progrès et de démocratisation arborées par la II^e République de 1931. Cependant, le chemin vers cette intégration officielle a été ardu et ses réalisations fragiles.
- 33 En 1909, l'enseignant Angel Llorca, membre de l'ILE, présente le projet au congrès pédagogique de Barcelone, mais la période est peu propice aux réformes éducatives. Elle est marquée par la « semaine tragique », une répression sanglante de la grève générale organisée pour protester contre la mobilisation d'ouvriers réservistes afin de soutenir le pouvoir colonial espagnol au Maroc. Elle se solde, notamment, par l'inculpation et l'exécution de l'emblématique fondateur de l'École moderne, le libertaire Francisco Ferrer, accusé d'avoir subverti les esprits⁴⁷. Durant l'entre-deux-guerres, l'ILE suit de près l'évolution des réalisations homologues dans des contextes post-révolutionnaires comme celui du *Narkompros*, créé après la révolution soviétique⁴⁸. Cette méthode de coéducation sur une vaste échelle est fondée sur l'intégration de l'observation et l'apprentissage pratique du travail le plus simple (campagne, usine, etc.) et la formation intellectuelle où les livres remplacent les outils pour résoudre un problème et introduire un questionnement. Cette éducation fondée sur l'expérimentation, l'appétit au travail et l'engagement collectif inspire de nombreux pédagogues comme Célestin Freinet pour qui elle représente l'éducation de l'avenir et qui en rend notamment compte dans *L'École Émancipée*⁴⁹. Elle est souvent employée au service de l'éducation populaire. Des « missions ambulantes » sont inaugurées dans un autre espace hispanique, outre-Atlantique. Dans le contexte postérieur à la Révolution (1910-1920), le gouvernement du Mexique l'institue pour former des maîtres en zones rurales et améliorer les conditions

de vie des communautés indigènes. Enfin, en Espagne, neuf ans plus tard, après la dictature de Miguel Primo de Rivera, une mission pédagogique exploratoire, dirigée par Faustino Maldonado dans la région pauvre des Hurdes (Extrémadure), connue pour son fort taux d'analphabétisme et son isolement culturel, est menée en septembre 1930. Là-bas, à la fin des années vingt, certains enseignants comme Sidonio Pintado Arroyo⁵⁰, ancien boursier de la JAE, puis Manuel Cluet⁵¹, ont tenté d'appliquer des techniques pédagogiques de Freinet, comme l'imprimerie en classe et ont transmis leur expérience dans des revues d'éducation⁵².

- 34 Dans le cadre de l'avènement de la II^e République, par voie électorale, le 14 avril 1931, le gouvernement, à majorité progressiste, vote le décret de création du Patronat des Missions pédagogiques le 29 mai⁵³, ce qui marque la mise en place officielle de l'opération d'éducation populaire à large échelle. La présence de nombreux représentants de l'ILE au sein des institutions républicaines dont Fernando de los Ríos, neveu de son fondateur, favorise la concrétisation. Ceux qui s'engagent dans cette aventure pédagogique à travers les frontières sociales et culturelles sont actifs pour une mission de quelques semaines ou de quelques mois. La plupart ont transité par la Résidence des étudiants de Madrid ou ont bénéficié de l'aide de la JAE. Manuel Bartolomé Cossío devient le président de ce projet qui rassemble des « passeurs de savoirs » émancipateurs comme Domingo Barnés (directeur du Musée pédagogique et vice-président des Missions) et une multitude de figures intellectuelles (comme Federico García Lorca, Antonio Machado, Pedro Salinas, Luis Cernuda, María Moliner ou María Zambrano).
- 35 Parallèlement aux Missions, les autorités républicaines poursuivent la politique d'échanges avec l'étranger promue par la JAE. Des émissaires se rendent au Mexique, en Union soviétique et en Allemagne afin d'observer, de tirer des leçons et de s'inspirer de ces expériences⁵⁴. En février 1932, une commission de représentants de l'enseignement liés à l'ILE, dirigée par Altamira, participe à la Conférence internationale sur l'enseignement de l'histoire à Genève. La commission propose que la prochaine réunion se tienne en Espagne, mais l'arrivée au pouvoir de l'union des conservateurs de droite, en 1933, annule le projet. Autre exemple, en 1935, en dépit de la conjoncture politique défavorable, l'École hispano-arabe de Tétouan (Maroc espagnol) est créée pour porter aux populations délaissées les outils de l'éducation moderne.
- 36 Au final, jusqu'à l'éclatement de la guerre civile, plus de 200 missions pédagogiques sont réalisées⁵⁵.

La guerre civile et ses suites : ruptures et continuités

- 37 Le déclenchement de la guerre civile en 1936 est une rupture qui réduit fortement l'action de ces passeurs de savoirs progressistes, même si une certaine continuité s'observe en zone républicaine, déplacée en fonction de l'avancée des franquistes qui bannit les relais matériels et humains de l'éducation des « rouges ».
- 38 L'alphabétisation et les activités éducatives se poursuivent cependant dans les régions aux mains du gouvernement du Front Populaire, au front et à l'arrière, à travers plusieurs relais : les bibliobus, les troupes de théâtre itinérantes qui se produisent parfois sur le front, les brigades de la culture, les cours d'école à l'arrière ou près des champs de bataille et les musées mobiles, le cinématographe, les bibliothèques, les lycées ouvriers, les colonies scolaires pour éloigner les enfants des zones de combats⁵⁶. L'Hôtel Palace de Valence est transformé en Maison de la culture, sous la direction d'Antonio Machado.

Quant aux bibliothèques, également dirigées par un comité central depuis le 16 février 1937 (le Conseil central d'archives, bibliothèques et trésor artistique à Valence), elles continuent à être créées et développées à un rythme soutenu, en dépit de la guerre, comme en atteste la liste des commandes de livres à María Moliner, directrice de l'Office d'acquisition de livres de Valence, le 6 août 1937⁵⁷.

- 39 À l'étranger, de juillet à novembre 1937, la République expose les Missions pédagogiques aux premières loges du pavillon Espagne, qu'elle a financé, en pleine guerre civile, pour assurer sa présence à l'exposition universelle à Paris⁵⁸.
- 40 Les franquistes décrètent, en effet, une épuration de l'écrit pour éliminer tout le légat ennemi. Les ouvrages porteurs d'idées « subversives » sont évacués par l'ordre de la présidence de la Junte technique de l'État, du 16 septembre 1937⁵⁹. Comme en attestent les archives, les bibliothèques sont expurgées de 1937 à 1942 dans tout le pays⁶⁰.
- 41 La JAE est dissoute en 1938 par le gouvernement de Burgos, remplacée par le Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC] le 24 novembre 1939, bien que certaines continuités subsistent dans le nouvel organisme créé sous le franquisme pour effacer le legs de la Junta.
- 42 L'épuration touche aussi les maîtres d'école⁶¹, les écrivains, les artistes, les bibliothécaires qui se sont engagés dans la lutte idéologique républicaine et l'éducation populaire.
- 43 La Résidence des étudiants de Madrid, convertie durant la guerre en refuge d'enfants et hôpital, est réinvestie par les autorités franquistes en 1939, sous la direction du CSIC qui la rebaptise Résidence du cardinal Jiménez de Cisneros.
- 44 La fin du conflit est marquée par la même logique. Antonio Machado meurt en 1939, à Collioure, après la grande marche d'exil à travers les Pyrénées. Le Musée pédagogique national est démantelé par les autorités franquistes en 1941. La plupart des anciens membres des Brigades, des Milices de la culture ou des Missions pédagogiques restent à l'étranger jusqu'à leur mort, ce qui provoque une rupture dans son rôle officiel en Espagne, mais parallèlement, d'autres exportations et métissages. Les exilés de l'ILE s'établissent en France, en Amérique latine, en URSS, aux États-Unis, en Angleterre, etc. À titre d'exemple, Rodolfo Llopis Ferrándiz, auteur de *La revolución en la escuela : dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza* et de *Hacia una escuela más humana* publiés à Madrid en 1933 et 1934, poursuit son double engagement éducatif et politique en exil. De même, Luis Álvarez Santullano, inspecteur d'enseignement membre de l'ILE, puis secrétaire du Patronat des Missions pédagogiques, rejoint Paris, puis New York et enfin le Mexique, où se trouvent les principaux intellectuels républicains exilés et y passe le reste de son existence. Il travaille au Collège du Mexique et dans des centres culturels républicains ainsi que pour des revues qui permettent de faire circuler l'héritage des Institutionnalistes en Amérique latine. José de Tapia Bujalance, associé au mouvement libertaire, passe d'abord par un camp d'internement au sud de la France, puis part aussi pour le Mexique, travaillant à l'Institut national indigéniste de Veracruz. En 1964, il fonde une école à Mexico qu'il baptise « Manuel Bartolomé Cossío ». Tapia est également un ami proche de Freinet. Il met pleinement à profit son expérience d'éducation populaire, menée auprès des Missions pédagogiques, durant quarante ans auprès des enfants mazatèques, intégrant en retour d'autres savoirs locaux⁶². L'Amérique latine est alors le relais des innovations pédagogiques⁶³.

- 45 Quelques-uns, comme Alejandro Casona, reviennent en Espagne durant la période d'ouverture du franquisme, depuis 1959 jusqu'à la mort du dictateur, en 1975, et peuvent exercer leurs activités culturelles. La fin du franquisme se traduit par quelques réinvestissements des méthodes de pédagogie progressiste et une refonte du système éducatif en 1970 par la loi générale d'éducation-LGE. Mais à nouveau, le décalage entre discours et réalité est grand...
- 46 Les éducations nouvelles et populaires connaissent un regain d'intérêt au cours de la transition démocratique. Elles s'inscrivent dans le processus de récupération du legs républicain après la longue dictature franquiste. Les représentants réformistes vont investir les symboles du *bienio* progressiste pour reconstruire une image de l'Espagne basée sur son passé démocratique dont il faut sauver l'héritage.
- 47 Ce mouvement débouche, dès cette période, sur une production bibliographique au sujet du rôle de l'Institution dont il est impossible de rendre compte ici, mais qui témoigne de sa récupération au cours d'une circonstance politique à nouveau favorable⁶⁴. La Fondation Giner de los Ríos récupère les locaux et renoue avec quelques activités. Le 9 février 1978 est annoncé le décret de restitution de biens à la Fondation Giner de los Ríos⁶⁵. Par ailleurs, en 1985, le *BILE* est à nouveau publié. Jusqu'à ce jour, la revue constitue un espace de discussion et de transmission scientifique et pédagogique⁶⁶. Enfin, en 1986, la Résidence d'étudiants de Madrid est rétablie dans ses fonctions d'origine et continue, aujourd'hui encore, à accueillir des représentants de la communauté scientifique nationale et internationale.

Bilan d'une expérience d'émancipation populaire par l'accès au savoir et à la culture des élites...

- 48 L'imposante étendue temporelle qu'embrasse ainsi l'histoire de l'ILE depuis 1876, synthétiquement décrite ici, rend délicate la tâche de dresser un constat clair de son aptitude à transformer les héritages par son rôle de pont entre les frontières sociales et culturelles. Comme le rappellent également Javier Moreno et Fernando Martínez⁶⁷, l'Institution a été « un projet matriciel », tantôt libéral-démocratique, sécularisateur, républicain, monarchiste ou socialiste. Ce projet matriciel a tenté de désenclaver l'Espagne de son conservatisme, en l'« européenisant » à l'instar des précurseurs de l'illustration et à rendre possible un partage fondateur avec « le peuple » du pouvoir que constitue l'accès au savoir et à la culture.
- 49 Fondée sur la croyance qu'une éducation qui créerait des hommes et des femmes libres de penser aurait la capacité d'apporter le progrès à l'humanité, l'ILE s'est constituée dans un contexte d'involution éducative de la Restauration de 1875, décidée à se donner les moyens de ses ambitions, indépendamment de l'État. La stratégie de Giner a consisté à former une nouvelle élite culturelle capable de réorienter la vie politique et de rendre possible un partage fondateur du savoir et du pouvoir citoyen avec les populations subalternes, écartées des avantages dont bénéficient les élites urbaines. Les Institutionnalistes se sont dotés d'espaces matériels et immatériels de médiation et d'un réseau informel national et international d'intellectuels influents, mais dont il faut nuancer les aboutissements. Il est indéniable que l'ILE a représenté un laboratoire éducatif d'envergure ayant permis de transcender les territoires nationaux et sociaux, offrant des moyens inédits dans un contexte de précarité majoritaire en termes de

capital culturel. Ses relais formels à grande échelle durant la II^e République ont créé la genèse de politiques publiques éducatives majeures, même si leur portée n'a été ni globale, ni durable, et représentent un acquis que peu de groupes ou organismes ont atteint durant cette période.

- 50 L'éducation populaire a été la plus fragile de ses réalisations car, pour la majorité, la transmission du savoir émancipateur a été diffuse, capillaire, voir invisible. Ainsi certains bénéfices comme l'alphabétisation à 100 % de la société ne s'est réalisée qu'à la fin des années quatre-vingt⁶⁸. Aujourd'hui encore, la réalisation d'une éducation égalitaire est toujours sujette aux retours de balancier politique et aux démantèlements sociaux en réponse à la crise économique.

NOTES

1. Traduction libre de l'auteure (« Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos. »). Extrait du Décret de création du Patronat des Missions pédagogiques, le 29.05.1931 sous la direction du ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, publié dans La Gaceta de Madrid, n° 150, Madrid, 30 mai 1931, p. 1033.
2. Eugenio ORTERO URTAZA (dir.), *Las Misiones Pedagógicas 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones 2006, p. 34.
3. La partie ci-dessous ayant trait à l'évolution des projets éducatifs portés par les libéraux et les républicains en Espagne contemporaine complète la réflexion des travaux suivants de l'auteure : Mari Carmen RODRÍGUEZ, « "La fabrique" de citoyens espagnols trente ans après la transition démocratique » dans *Polémiques à l'école. Perspectives internationales sur le lien social*, éd. par G. Grandjean et G. Piet, Paris, Armand Colin, 2012, p. 130-149, ainsi que « Circulation de savoirs pédagogiques en Espagne : le cas de l'Institution libre d'Enseignement et de sa patrimonialisation (XIX^e-XX^e siècles) », dans *Globalisation des mondes de l'éducation. Circulations, connexions, réfractions, XIX^e-XX^e siècles*, éd. par J. Droux et R. Hofstetter, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 29-52.
4. Antonio VIÑAO FRAGO, « État et éducation dans l'Espagne contemporaine (XIX^e-XX^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, 134, avril-juin 2012, p. 81-107 et José María HERNÁNDEZ DÍAZ (éd.), *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, Salamanque, Aquilafuente 177, ediciones de la Universidad, 2011.
5. Melchor Gaspar de JOVELLANOS, *Bases para la formación de un plan general de Instrucción pública*, 1809, dans la publication des œuvres complètes: *Obras*, t. XLVI, Madrid, Biblioteca de autores españoles, édition de 1956, p. 274.
6. Manuel de PUELLES BENÍTEZ, *Política y Educación en la España contemporánea*, Madrid, UNED, 2011, p. 24-27 et Olegario NEGRÍN FAJARDO, *Historia de la educación española*, Madrid, UNED, 2012, p. 185-224.
7. Carmen MASSA HORTIGÜELA, *Pablo Montesino (1781-1849). La perseverancia de un educador liberal*, Salamanca, Ediciones Universidad, 2014, notamment p. 141-201 et Carmen SANCHIDRIÁN & Julio

RUIZ BERRIO (coord.), *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*, Barcelone, Editorial Graó, 2010, p. 108-111.

8. Manuel de PUELLES BENÍTEZ, « Francia y la construcción del sistema público de educación en España » et Raimundo CUESTA, « La huella francesa en la génesis de la historia escolar en España », dans *Francia en...*, op. cit., éd. par J. M. Hernández Díaz, p. 51-61.

9. Julio RUIZ BERRIO, « El Plan Pidal de 1845 : Los institutos públicos, dinamizadores de las capitales de provincial », *Participación educativa*, n° 7, 2008, p. 28-38.

10. Manuel de PUELLES BENÍTEZ, « Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años », *Participación educativa*, n° 7, 2008, p. 7-15.

11. Buenaventura DELGADO CRIADO (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, vol. 3 : *La educación en la España Contemporánea*, Madrid, Editores Morata, Fundación Santa María 1994, p. 182-235.

12. Antonio VIÑAO FRAGO, « Liberalismo, alfabetización y primeras letras (siglo XIX) », *Bulletin Hispanique*, t. 100, n° 2, 1998, p. 531-560, en particulier tableau p. 538.

13. B. DELGADO CRIADO (coord.), *Historia de...*, op. cit., p. 272-273.

14. Antonio JIMÉNEZ-LANDI MARTÍNEZ, *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, t. 2 : *Periodo parauniversitario*, Madrid, Editorial Complutense, 1996, p. 11.

15. Eulalia MARTÍNEZ MEDRANO, « El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza », *Contextos educativos*, n° 2, 1999, p. 72.

16. Julio RUIZ BERRIO, « Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) », *Perspectivas, revista trimestral de educación comparada*, vol. 23, n°s 3-4, Paris, UNESCO, 1993, p. 575-589.

17. Pierre BIDART, « L'influence du philosophe allemand F. Krause dans la formation des sciences sociales en Espagne », *Revue germanique internationale*, n° 21 : *L'horizon anthropologique des transferts culturels*, 2004, p. 133-147, <http://rgi.revues.org/1004>.

18. Gonzalo CAPELLÁN DE MIGUEL, « La renovación de la cultura española a través del pensamiento alemán : Krause y el krausismo », *Brocar, Cuadernos de investigación histórica*, n° 22, 1998, p. 140-142, ainsi que Enrique UREÑA, *K.C.F. Krause, educador de la Humanidad*, Madrid, Unión Editorial, 1990 et « El fraude de Sanz del Río o la verdad sobre su "Ideal de Humanidad" », *Pensamiento*, vol. 44, n° 173, Madrid, Universidad pontífica de Comillas, 1988, p. 25-48.

19. Eugenio OTERO URTAZA, *Francisco Giner ; a escola primaria e a universidade*, Compostelle, Universidade de Santiago de Compostela, 2001.

20. Eugenio OTERO URTAZA, *Manuel Bartolomé Cossío : pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, 1994.

21. Eugenio OTERO URTAZA, *Las Misiones...*, op. cit., p. 34

22. J. RUIZ BERRIO, art. cit., p. 575-589 ; B. DELGADO CRIADO, *Historia de...*, op. cit., p. 371-379 et 438.

23. B. DELGADO CRIADO, *Historia de...*, op. cit., p. 447.

24. B. DELGADO CRIADO, *Historia de...*, op. cit., p. 444.

25. Émile BOUTROUX, « La Pedagogía de William James », *BILE*, 35, n° 617, 1911, p. 228-231.

26. Albert KOHLER, « La Democracia y la Educación de John Dewey », *BILE*, 46, n° 699, 1918, p. 161-162.

27. Édouard CLAPARÈDE, « La Pedagogía de J. Dewey », *BILE*, 46, n° 753, 1922, p. 353-361.

28. Lorenzo LUZURIAGA, « Pedagogía experimental », *Revista de Pedagogía*, Madrid, 1931.

29. Angel GARCÍA DEL DUJO, *El Museo Pedagógico nacional (1882-1941) : teoría educativa y desarrollo histórico*, Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación, 1985.

30. Paloma HERNÁNDEZ FRAILE, « Museo Pedagógico nacional », revue *Anabad*, XXXVII, n° 4, 1987, p. 618.

31. O. NEGRÍN FAJARDO, *Historia...*, op. cit., p. 411-413.

32. Miguel Ángel Puig-Samper Mulero, *Tiempos de investigación. JAE-CSIC : cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007, ainsi que Manuel Sánchez Ron et Antonio Lafuente, *El*

laboratorio de España. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-1939), Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales & Publicaciones de la Residencia de Estudiantes, 2007.

33. Teresa MARÍN ECED, *Innovadores de la Educación en España : Becarios de la Junta de Ampliación de Estudios*, Ciudad Real, servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 1991 et Antonio MORENO GONZÁLEZ, « Aportaciones de la Junta para la reforma del sistema educativo español », dans *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, 80 años después*, éd. par J. M. Sánchez Ron, vol. II, Madrid, CSIC, p. 161.

34. Paul AUBERT, « ¿ A la Sorbona, a Marburgo o a la Alpujarra ? La Junta par la Ampliación de Estudios », *Circunstancia*, n° 14, Madrid, Institut universitaire de recherche Ortega y Gasset, sept. 2007.

35. Juan MAINER BAQUÉ, *La Forja de un Campo Profesional: Pedagogía y Didáctica de las Ciencias sociales en España (1900-1970)*, Madrid, CSIC, 2009, p. 747-750.

36. T. M. ECED, *Innovadores...*, op. cit., p. 86-95.

37. José Manuel SÁNCHEZ RON, « La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, un siglo después », *Circunstancia*, n° 14, Madrid, Institut universitaire de recherche Ortega y Gasset, sept. 2007.

38. Paul AUBERT, art. cit.

39. Juan Manuel FERNÁNDEZ SORIA, « La Tercera República francesa y su influencia educativa en España », dans *Francia en...*, op. cit., p. 78-86.

40. Paul AUBERT, art. cit.

41. B. DELGADO CRIADO, op. cit., vol. 3, 1994, p. 542-546 ; Carlos GONZÁLEZ IBÁÑEZ et Antonio SANTAMARÍA GARCÍA, *Física y química en la Colina de los Chopos : 75 años de investigación en el edificio « Rockefeller » del CSIC (1932-2007)*, Madrid, 2009, p. 129-133.

42. Victor Manuel BORROY, « El Magisterio como agente de innovación pedagógica (1900-1936) », *Innovación Educativa*, n° 23, 2013, p. 103-109.

43. Luis PALACIO BAÑUELOS, *Instituto-Escuela ; Historia de una renovación educativa*, Madrid, M.E.C., 1988.

44. B. DELGADO CRIADO, *Historia...*, op. cit., p. 456-495.

45. Christian VERRIER, « Éducation populaire », dans *Vocabulaire des histoires de vies et de la recherche biographique*, éd. par Christine Delory-Momberger, Toulouse, Érès, Questions de société, 2019, p. 209-211.

46. E. OTERO URTAZA, *Las Misiones...*, op. cit., p. 34.

47. Dolors MARÍN, *La semana trágica. Barcelona en llamas, la revuelta popular y la Escuela Moderna*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2009. Juan AVILÉS FARRÉ, *Francisco Ferrer y Guardia, pedagogo, anarquista y mártir*, Madrid, Marcial Pons, 2006.

48. Rodolfo LLOPIS, « Pedagogía soviética. Hablando con Lunatcharski », *BILE*, n° 837, 1930.

49. Célestin FREINET, « Mes impressions de pédagogue en Russie soviétique, une méthode de travail : la base sociale des complexes », *L'École Émancipée*, n° 37, 13 juin 1926, p. 514-515.

50. Sidonio PINTADO ARROYO, « La imprenta en la escuela », *El Magisterio Español*, n° 7609, 8 novembre 1926.

51. Manuel CLUET, « La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela » et « Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet », *Revista de Pedagogía*, n° 89, 1929, p. 203-208 et n° 91, 1929, p. 320-322.

52. Antón COSTA RICO, *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España, 1926-1975*, Compostelle, Universidade de Santiago de Compostela, 2010, p. 86-87 ; Antonio GARCÍA MADRID, *Freinet en las Hurdes durante la Segunda República. Los maestros José Vargas Gómez y Maximino Cano Gascón*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2008, p. 17-19, 172-191 ; José Luis HERNÁNDEZ HUERTA et

- Laura SÁNCHEZ BLANCO, « Ideas, materiales y prácticas. Freinet en España durante la II República », *Innovación Educativa*, n° 23, 2013, p. 77.
53. *La Gaceta de Madrid*, n° 150, Madrid, 30 mai 1931, p. 1033-1034.
54. María GARCÍA ALONSO, « Reflexión sobre los fines y los medios. Las Misiones pedagógicas en el marco internacional », dans *Las Misiones...*, *op. cit.*, p. 193.
55. E. OTERO URTAZA, *Las Misiones...*, *op. cit.*, p. 39-40.
56. Cristina ESCRIVÁ MOSCARDÓ e Rafael MAESTRA MARÍN, *De las negras bombas a las doradas naranjas, colonias escolares 1936-1939*, Valence, Eixam edicions, 2011 ; Sandie HOLGUÍN, *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*, Barcelone, Crítica, 2003, p. 208-233.
57. Archives générales de l'Administration (désormais AGA), Alcalá de Henares, fonds Culture (3) 093.001, carton 75/20055.
58. Miriam BASILIO, *Visual Propaganda, Exhibitions, and the Spanish Civil War*, New York, Ashgate Publishing, 2017 [1^{re} éd. 2013], p. 174 et 210.
59. AGA, fonds Culture (3) 093.001, carton 75/20055.
60. Acquisition de livres par l'École Cervantès d'Albacete et dossier d'épuration de bibliothèques républicaines AGA, fonds Culture (3) 093.001, cartons 75/20048, 75/20055 et 75/20152.
61. Olegario NEGRÍN FAJARDO, « Los expedientes de depuración de la enseñanza resuelto por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943) », Madrid, *Hispana Nova*, n° 7, 2007.
62. José Ignacio CRUZ OROZCO, « Rutas truncadas. Noticias sobre algunos integrantes de las Misiones Pedagógicas en exilio », dans *Las Misiones...*, *op. cit.*, p. 290.
63. M. R. ALONSO, *art. cit.*, p. 194-195.
64. O. N. FAJARDO, *Historia de...*, *op. cit.*, p. 426-427; J. R. BERRIO, *art. cit.*, p. 575-589.
65. *La Gaceta de Madrid*, n° 34, Madrid, 9 février 1978, p. 32-78.
66. E. M. MEDRANO, *art. cit.*, p. 71-78.
67. Javier MORENO LUZÓN et Fernando MARTÍNEZ LÓPEZ (dir.), *La Institución Libre de Enseñanza y Francisco Giner de los Ríos, nuevas perspectivas, t. 1 : Reformismo Liberal. La Institución Libre de Enseñanza y la política española*, Madrid, Fundación Giner de los Ríos, Acción Cultural Española, 2013.
68. B. D. CRIADO, *Historia de...*, *op. cit.*, p. 926.

AUTEUR

MARI CARMEN RODRÍGUEZ

Universités de Fribourg et Lausanne (Suisse)

II. Les métiers de l'éducation populaire aujourd'hui

De l'éducation populaire à l'animation : émergence et structuration d'une offre de formation

Cyrille Bock

NOTE DE L'ÉDITEUR

Doctorant, membre du laboratoire pluridisciplinaire ÉMA qui étudie les interactions entre les transformations de la société et les modalités de transmission des savoirs, Cyrille Bock est intervenu lors de l'atelier intitulé « Animer les quartiers et les villages » (Archives nationales, 7 novembre 2019). Il étudie la place et le rôle de l'éducation populaire dans les métiers de l'animation, d'hier à aujourd'hui.

- 1 Ce texte a pour objectif de retracer la construction, l'évolution et la structuration des diplômes de l'animation en prenant en compte la place accordée à l'éducation populaire. Si l'éducation populaire est souvent rattachée à Condorcet en 1792¹, elle prend de l'ampleur avec les lois Ferry de 1881-1882. Les vacances scolaires sont également instaurées, favorisant l'organisation des activités périscolaires à l'instar du scoutisme, des patronages et des colonies de vacances². Le nombre d'enfants pouvant bénéficier de ces dispositifs croît de façon significative et la nécessité d'une organisation rationnelle des loisirs populaires devient manifeste³. Avec l'accroissement des colonies de vacances, des formations sont aménagées à destination des moniteurs (les « proto-animateurs »).
- 2 Le métier d'animateur commence à se professionnaliser dans les années 1960 : un des indicateurs est l'élaboration des formations et des diplômes⁴ corrélée à la croissance du marché de l'emploi. En effet, le nombre d'animateurs est en progression constante : Jean-Pierre Augustin et Jean-Claude Gillet⁵ annoncent 30 000 animateurs professionnels en activité dans les années 1980. Puis, dans les années 1990, la fonction publique territoriale déclare employer des dizaines de milliers d'agents intervenant dans le domaine de

l'animation ; 100 000 emplois permanents et 140 000 saisonniers sont recensés selon l'observatoire des professions de l'animation ; l'Unedic en estime 330 000 dans le secteur de l'animation et du socioculturel⁶. Fancis Lebon évoque 110 000 postes pour 2010⁷ et l'enquête emploi Insee de 2017 en annonce près de 200 000⁸. Enfin, la dernière enquête de l'Onisep, en 2019, recense le nombre de 148 000 animateurs⁹. L'évaluation du nombre d'animateurs reste complexe selon les critères choisis ; cependant, une croissance est à considérer. De plus, les formations sont organisées afin de répondre à une division du travail en trois niveaux d'application : technique, coordination ou organisation. Actuellement, des réformes influencent les formations professionnelles et amènent les acteurs à modifier et à adapter leurs formations. Ainsi, la place de l'éducation populaire¹⁰ est interrogée dans ces diplômes.

- 3 Quatre périodes sont construites ici afin de comprendre comment les acteurs des formations participent à la création des diplômes et comment ils véhiculent une dimension politique d'éducation populaire. La première période retrace les prémises de l'animation en lien avec le développement de l'école. La deuxième période met en avant la construction des premières formations professionnelles. La troisième période est construite autour de la structuration d'une filière de diplôme. Enfin, la quatrième période analyse la restructuration de l'offre de formation actuelle.

Méthodologie

Les résultats d'une enquête menée dans le cadre d'une thèse de doctorat portant sur le marché de la formation des animateurs professionnels sont mobilisés ici. La recherche développe une analyse de la restructuration d'un marché de type initialement monopolistique – des fédérations d'éducation populaire – ayant évolué vers un type concurrentiel multi-actuel – acteurs publics, privés non lucratifs et privés lucratifs.

Cette enquête repose sur un dispositif méthodologique pluriel : une cartographie visant à faire un panorama national des formations ; trois monographies de ville visant à analyser les jeux d'acteurs sur le marché local ; un questionnaire national adressé à tous les acteurs de la formation visant à analyser l'offre de formation.

Ce texte propose une analyse sociohistorique de l'approche d'éducation populaire au travers des diplômes à partir d'un corpus de 57 entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs de la formation : conseillers d'éducation populaire et de jeunesse, formateurs, responsables de formation et directeurs de structure. Ces acteurs sont issus d'organismes de différents types : public (université, Greta), privé non-marchand (associations) et privé marchand (entreprises).

Avant 1945 : préhistoire des formations et naissance des « proto-animateurs »

- 4 Les mouvements autour de l'encadrement de la jeunesse s'organisent en même temps que l'école et c'est à partir de 1936 que l'État intègre la dimension de jeunesse aux politiques publiques. En effet, avec l'arrivée du Front populaire, Léon Blum instaure un sous-secrétariat d'État à l'organisation des loisirs et des sports – qui compte parmi les innovations du Front populaire¹¹ – à la tête duquel est nommé Léo Lagrange qui soutient

la reconnaissance des loisirs et des sports. De plus, cette dynamique politique à travers le « social » et le « sport » offre un cadre propice à l'organisation de l'animation et à la création des stages de moniteur de colonie de vacances.

- 5 Les « proto-animateurs » sont bénévoles et le nombre n'est pas suffisant pour répondre au besoin d'encadrement¹². C'est durant la période du Front populaire que la législation s'organise afin d'encadrer les colonies de vacances. L'État apporte un soutien autour de la démocratisation des loisirs qui passe par les subventions aux associations et les formations des responsables¹³ : directeurs, intendants, moniteurs, infirmières, etc. Ainsi, la division du travail s'organise. Les stages de moniteurs sont portés par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [Ceméa], proches de la gauche du Front populaire, qui deviennent l'organisateur des formations pour une large gamme de « proto-animateurs » de colonies républicaines, laïques, socialistes et communistes¹⁴.
- 6 Pour Downs¹⁵, c'est pendant cette période que les colonies de vacances prennent une place importante dans le paysage pédagogique. De plus, les stages développés dans le scoutisme influencent et inspirent les formations des « proto-animateurs »¹⁶. En effet, les Ceméa sont fondés par André Lefebvre – commissaire national des Éclaireurs laïques – et par Gisèle de Failly¹⁷. Le jeu, dans le scoutisme et dans les colonies de vacances, constitue un moyen privilégié d'enseignement. À ce titre, chaque obédience du mouvement scout exerçait une influence considérable dans la construction des premiers programmes pédagogiques des colonies de vacances pendant l'entre-deux-guerres¹⁸. Ces premières formations sont à l'origine du brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur [BAFA] et du brevet d'aptitude aux fonctions de directeur [BAFD]¹⁹.

1945-1978 : construction des formations et naissance des animateurs

- 7 La deuxième période est particulièrement marquée par la cogestion organisée par Maurice Herzog. Son rôle est de faire travailler les associations avec l'État. C'est durant cette période que les diplômes professionnels émergent. Le premier est le diplôme d'État de conseiller d'éducation populaire [DECEP], élaboré en 1964 par le ministère de la Jeunesse et des Sports à l'attention de son propre personnel²⁰. La finalité est de former des conseillers d'éducation populaire qui encadrent les moniteurs et les directeurs de colonies de vacances. Cette période est le marqueur d'une accélération du processus d'institutionnalisation de l'éducation populaire par l'État en instrumentalisant l'animation. En 1968, un processus d'universitarisation²¹ percute l'animation avec le début des diplômes universitaires de technologie [DUT] carrières sociales option « animation sociale et socioculturelle » proposés dans des instituts universitaires de technologie [IUT]²² comme Bordeaux, Grenoble et Tours.
- 8 Les premiers diplômes d'animateurs professionnels sont alors proposés par l'État qui s'appuie sur le déploiement des IUT. Les fédérations d'éducation populaire ne peuvent prendre le monopole de la formation d'animateurs professionnels comme c'était le cas pour les formations de moniteur de colonies de vacances. Toutefois, au début des années 1970 le certificat d'aptitude à la promotion des activités socio-éducatives [CAPASE] émerge et Chantal Guérin-Plantin²³ souligne en 1975 une augmentation d'environ 25 % de candidats par rapport au DECEP. Ainsi, le CAPASE remplace le DECEP pour la formation des animateurs et pour le recrutement des conseillers techniques et

pédagogiques²⁴. À ce titre, un conseiller d'éducation populaire et de jeunesse [CEPJ] a été interrogé durant les entretiens – arrivant à la retraite, il a connu de nombreuses transformations dans l'offre de formation. Il évoque le CAPASE en soulignant trois axes : (1) la coopération entre l'université et les fédérations d'éducation populaire ; (2) le profil des participants qui étaient le plus souvent en poste ; (3) la trajectoire de professionnalisation des animateurs dans une seconde partie de leur carrière.

(1) C'était le premier diplôme dans sa forme presque actuelle. C'était une synthèse entre l'engagement du monde universitaire, qui travaillait beaucoup sur les mouvements sociaux après 1968, et le monde du travail social et surtout le monde de l'éducation populaire avec les grandes fédérations. (2) Tous les diplômes d'État sont en alternance comme le CAPASE. La plupart des gens avaient déjà un emploi et ils cherchaient une qualification. (3) Ces gens étaient d'anciens bénévoles qui commençaient à se professionnaliser. Ils avaient quitté leur travail et l'association qui les avait embauchés souhaitait les former. Donc ils venaient de l'industrie, des services, pas mal d'enseignants, instituteurs, vous aviez de tout [...]. Ils pouvaient faire une pause dans la formation et reprendre. Le CAPASE se faisait sur cinq ans et pour beaucoup pas jusqu'au bout. (CEPJ, DRJSCS, Grenoble, 2019)

- 9 Certains éléments de la structuration pédagogique du CAPASE sont conservés dans les diplômes des périodes suivantes comme l'alternance, des modules permettant de fractionner la formation, ainsi qu'une durée très longue. De plus, une volonté de formation continue apparaît dans le CAPASE. Cette période s'achève avec la création du diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation [DEFA] qui est le premier diplôme d'une nouvelle filière de formation.

Tableau 1. Offre des diplômes dans l'animation période 1945-1978.

	Rattachement institutionnel	Offre des acteurs publics		Offre des acteurs privés	
		Ministère de l'Éducation	Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Innovation	Ministère de la Jeunesse et des Sports	Branche animation (CPNEF ²⁵)
Niveau	Hors niveau	Diplôme d'État de moniteur de colonies de vacances et de directeur de colonie de vacances (1946)		DECEP ²⁷ (1964)	
		BAFA/BAFD ²⁶ (1973)		CAPASE (1970)	
				BASE ²⁸ (1970)	
				DAPASSE ²⁹ (1977)	
	3 (CAP)				
	4 (BAC)				

5 (BAC + 2)		DUT ³⁰ (1967)		
6 (BAC + 3/ BAC + 4)				
7 (BAC + 5)				

1979-2000 : structuration des formations et reconnaissance des animateurs

- 10 La troisième période est le laboratoire expérimental de nombreux diplômes qui sont conçus avec plus ou moins de succès. De plus, une filière commence à se structurer avec des diplômes allant du niveau CAP (niveau 3) au niveau Bac +4 (niveau 6). Le diplôme d'entrée est le brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien [BAPAAT] au niveau 3 (CAP), le brevet d'État français d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse [BEATEP] niveau 4 (Bac), le DEFA niveaux 5 et 6 (Bac +2, Bac +3) et le diplôme d'État de directeur de projet d'animation et de développement [DEDPAD] niveau 6 (Bac +4)³¹.
- 11 Premièrement, le BAPAAT, qui est le brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien de la jeunesse et des sports, est identifié par le répertoire national des certifications professionnelles [RNCP] comme étant infra bac. Cette reconnaissance pose problème aux représentants de la branche animation – la Commission paritaire nationale emploi formation de l'animation [CPNEF] – qui considèrent les diplômés comme assistants animateurs alors que le BAFA, qui n'a pas une vocation professionnelle, n'apporte pas cette nuance. À ce titre, une directrice d'entreprise souligne que « dans le nom le fait de ne qu'être assistant animateur [n'est pas justifié] alors que le diplôme avait les mêmes prérogatives sur le terrain qu'un animateur et sûrement plus de compétences » (directrice, entreprise, Grenoble, 2018). D'autre part, il est considéré par certains comme un diplôme d'insertion. Par ailleurs, un animateur BAFA est considéré comme un animateur à part entière, contrairement à ce diplôme d'assistant. La reconnaissance constitue un des premiers points de tension dans cette filière.
- 12 Deuxièmement, au niveau Bac, le BEATEP est mis en place afin d'apporter un soutien technique dans l'animation et de développer une intervention professionnelle auprès des publics³². En effet, la division du travail continue de s'organiser entre les animateurs n'ayant pas une vocation de gestion de structure, mais plutôt d'animation opérationnelle auprès des publics.

À partir des années 1980, apparaissent de plus en plus des animateurs techniciens. Qui étaient au contact des publics et qui n'allaient pas gérer une structure. Ensuite, la nécessité d'un diplôme de technicien est apparue. Ainsi a émergé le BEATEP, un brevet d'État de technicien pour étayer : la pratique, les séances d'animation, une pédagogie très impliquée et une capacité à gérer un budget. Un diplôme qui était sur la même base d'unité de formation et d'alternance, mais à un niveau de technicien. (CEPJ, DRJSCS, Grenoble, 2019)

- 13 Troisièmement, le diplôme le plus central était le DEFA qui remplace le CAPASE afin de rééquilibrer la division du travail dans la filière de diplôme. Toutefois, pour Poujol³³, « l'animation n'est plus un projet de société, elle est un moyen pédagogique destiné à sensibiliser un public ». Le contenu est toujours très complet et très dense pour les participants qui intègrent « des connaissances théoriques allant vers de la pratique. Un grand bloc autour de la pédagogie et l'autre autour de la gestion, comptabilité. L'objectif était toujours de former des responsables de structures : MJC, foyers de jeunes, maison de quartier. Et toujours pas mal de pédagogie » (CEPJ, DRJSCS, Grenoble, 2019). En outre, comme témoigne ce même conseiller, le diplôme était toujours très long, c'en est devenu sa marque de fabrique. De plus, le nombre de participants diplômés reste faible.

Le taux de diplômés sur le DEFA, entre ceux qui rentraient et ceux qui sortaient, je n'ai pas les chiffres, mais ce n'était pas très important parce que c'était très long, les gens mettaient cinq, six ans pour avoir le DEFA complet donc il y en a beaucoup qui ont abandonné en cours de route. La filière Jeunesse et Sports est considérée comme de la formation professionnelle continue : on forme des gens qui travaillent. En DEFA on formait des gens qui étaient en situation de direction de structure. (CEPJ, DRJSCS, Lyon, 2019)

- 14 Quatrièmement, cette période se termine avec un diplôme qui a été moins exploité, mais qui a une importance pour la suite de la filière, c'est le diplôme d'État de directeur de projet d'animation et de développement [DEDPAD]. Ce diplôme était à destination des directeurs de structures ou des responsables de territoires.

Tableau 2. Offre des diplômes dans l'animation période 1979-2000.

	Rattachement institutionnel	Offre des acteurs publics		Offre des acteurs privés	
		Ministère de l'Éducation	Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Innovation	Ministère de la Jeunesse et des Sports	Branche animation (CPNEF)
Niveau	Hors niveau			BAFA/BAFD (1973)	
	3 (CAP)			BAAPAT (1993)	
	4 (BAC)			BEATEP (1986)	
	5 (BAC + 2)		DUT (1968)	DEFA (1979)	
	6 (BAC + 3/ BAC + 4)			DEDPAD (1995)	
	7 (BAC + 5)				

2001-2021 : restructuration des formations et technicisation des animateurs

- 15 Les années 2000 marquent la formation des animateurs par la présence de la dimension européenne. Ainsi, le processus d'universitarisation – en particulier avec le processus de Bologne – a deux principales répercussions³⁴ : d'une part, le système « Licence, Master, Doctorat » [LMD] pour les universités ; d'autre part, le développement des formations par les compétences pour les formations privées. Jusqu'à présent, tous les diplômes Jeunesse et éducation populaire [JEP] étaient constitués en unité de formation [UF]. Les nouveaux diplômes sont quant à eux composés d'unités de compétences [UC]. Au-delà du changement de nom, la logique de formation est également différente avec un accent qui est davantage porté sur l'évaluation pendant la formation et sur le terrain. Ainsi, l'objet de la formation est d'évaluer une compétence à un moment donné en présupposant qu'elle sera transférable³⁵. Par conséquent, cette logique favorise les équivalences et la validation de certaines parties des diplômes. Désormais, la filière est uniformisée, tous les diplômes sont composés de quatre UC en vue d'améliorer la lisibilité et les correspondances entre les disciplines. De plus, une standardisation est opérée avec les diplômes du secteur sportif.

Le sport avait ses brevets d'État et la jeunesse avait ses diplômes. Donc on a dit qu'on allait mettre un peu de cohérence dans tout ça et avoir une seule filière de formation qui a été portée par une direction. C'est le sport qui a pris la formation et qui la traite en lien avec nous [la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA)]. (Mathias Lamarque, sous-directeur de l'éducation populaire au ministère de l'Éducation nationale, 2019)

- 16 Premièrement, le niveau d'entrée est le certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [CPJEPS] niveau 3 (CAP). Les finalités à ce niveau sont avant tout dans l'accompagnement de la vie collective, il est plus court que le BAPAAT et il est à peu de chose près équivalent avec le certificat de qualification professionnelle [CQP] animateur périscolaire.
- 17 Deuxièmement, au niveau Bac, le BEATEP est remplacé par le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [BPJEPS], qui est maintenant le diplôme de référence de la filière comme l'a été le DEFA dans la période précédente, l'aspect technique de ce diplôme est davantage assumé que dans les précédents diplômes.
- 18 Troisièmement, au niveau Bac +2 est développé le diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [DEJEPS] qui « remplace » le DEFA en étant beaucoup plus court entre un et deux ans. Il est parfois couplé avec une licence. C'est le diplôme qui est généralement celui des coordinateurs de sites dans des Maisons des jeunes et de la culture, centres sociaux, etc.
- 19 Quatrièmement, au niveau Bac +3, le diplôme d'État supérieur de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [DESJEPS] qui remplace le DEDPAD qui lui est parfois couplé avec un master. C'est davantage un diplôme de gestion à destination de responsables de la mise en œuvre collective, technique et financière du projet de la structure.
- 20 Tous ces diplômes sont proposés par des associations, fédérations d'éducation populaire qui sont à l'origine des formations ; les universités continuent d'organiser des DUT,

licence et master avec une entrée spécifique dans l'animation et l'intervention sociale ; les entreprises sont arrivées sur ce terrain en offrant également des formations d'animateurs.

- 21 Par conséquent, le nombre de stagiaires étant limité, une concurrence exacerbée se joue entre les acteurs offrant des formations et une logique marchande prédomine l'organisation de l'offre. La finalité des diplômes se déplace de la transformation des participants à l'efficacité de délivrer des compétences. Ainsi, des dispositifs de contrôle comme DataDock soutiennent cette démarche en particulier dans le cadre du financement des participants. À titre d'exemple, les organismes paritaires collecteurs agréés [OPCA] intègrent ce dispositif à leurs appels d'offres (*i.e.*, les organismes de formation doivent être référencés DataDock pour répondre aux appels d'offres organisés par les OPCA ce qui limite les répondants non référencés).

Pour obtenir des financements, les organismes de formation étaient obligés d'être référencés. Les OPCA ont été contraints d'utiliser DataDock, ce qui veut dire que ça a restreint leurs possibilités en appels d'offres, en actions ciblées sur le territoire. On ne fait pas toujours le choix de la qualité, mais c'est sur ceux qui répondent aux critères. Il y a un avantage quand on est un gros organisme de formation ou quand on a fait la démarche de se grouper. (Inspectrice Jeunesse et Sports, DRJSCS, Paris, 2018)

- 22 De plus, les diplômés et les formations connaissent des bouleversements pour deux raisons : les réformes de la formation professionnelle et la situation sanitaire engendrée par le Covid-19.
- 23 Premièrement, la formation professionnelle connaît de nombreux changements comme les OPCA qui deviennent des opérateurs de compétence [OPCO]. De plus, les certificats et agréments de France compétences s'organisent. La logique de compétence prédomine dans les formations et conduit à des équivalences. Par conséquent, les organismes de formation font face à des parcours partiels et doivent adapter leur organisation pédagogique afin d'intégrer des stagiaires tout au long de la formation.
- 24 Deuxièmement, une dimension de formation à distance s'accroît, provoquant des transformations dans l'approche de formation et interrogeant la pertinence de cette approche dans les formations d'animateurs. En effet, les métiers de l'intervention sociale sont portés par des acteurs inscrits dans l'éducation populaire et par d'autres se revendiquant de l'éducation nouvelle – où le présentiel et le groupe sont considérés comme des outils pédagogiques majeurs. Ainsi, des questions comme l'occupation de l'espace dans une salle apparaissent compliquées à concevoir à distance (*e.g.*, les acteurs se revendiquant de l'éducation populaire organisent l'espace de formation avec des chaises positionnées en cercle afin que tous les participants puissent se voir et les tables sont le plus souvent poussées contre les murs). La volonté de proposer des méthodes actives apparaît régulièrement dans les entretiens. À titre d'exemple, selon un responsable de formation : « si on ne reçoit que des contenus descendants, c'est compliqué de mettre en action sur le terrain. Si on reçoit des méthodes actives, participatives, on est plus en capacité d'être opérationnel, de mettre en place de l'action sur le terrain et donc de le comprendre » (Responsable de formation, association, Toulouse, 2018). La construction de ces méthodes actives se fait le plus souvent en opposition aux méthodes dites descendantes. L'approche pédagogique est un objet récurrent des discussions au sein des équipes de formateurs entre la méthode et le contenu.

On a eu une discussion avec notre équipe sur le fait qu'il fallait mettre en place des méthodes actives à tout prix. Que nous devons arrêter le contenu descendant, c'est sec, il ne reste plus rien à la fin et tout le monde s'est ennuyé. Je suis d'accord, mais il ne faut pas arrêter l'apport de connaissances. Il faut qu'on travaille avec un objectif de formation qui est d'ouvrir le champ de la connaissance, tout ce qui peut être lié à l'ouverture culturelle, pour ça on utilise toutes les médiations possibles et inimaginables, mais faire en sorte qu'on ait pas mal de curiosité. (Responsable de formation, association, Toulouse, 2018)

- 25 Cette approche par les méthodes actives caractérise les diplômés d'animateurs. Les stagiaires ont des attentes de formation par ces méthodes et les formateurs sont invités à entrer dans ces conventions en laissant de côté l'approche descendante. À ce titre, des responsables de formation adoptent un positionnement très tranché quant aux approches pédagogiques utilisées : « les formateurs qui ne sont pas en phase avec ma vision [méthodes actives] et qui ont un savoir trop descendant, ils viennent une fois ou deux et ils lâchent. Le groupe les allume » (Responsable de formation, Greta, Paris, 2018).

Tableau 3. Offre des diplômes dans l'animation période 2001-2021.

	Rattachement institutionnel	Offre des acteurs publics		Offre des acteurs privés	
		Ministère de l'Éducation	Ministère de l'Enseignement supérieur, Recherche et Innovation	Ministère des Sports	Branche animation (CPNEF)
Niveau	Hors niveau	BAFA/BAFD (1973)			CQP (2011)
	3 (CAP)			CPJEPS (2019)	
	4 (BAC)	Baccalauréat Professionnel (2020)		BPJEPS (2001 ³⁶)	
	5 (BAC + 2)		DUT (1968) DEUST ³⁷ (1999)	DEJEPS (2006)	
	6 (BAC + 3/ BAC + 4)		Licence (1999)	DESJEPS (2006)	
	7 (BAC + 5)		Master		

Conclusion

- 26 Au moment de conclure, trois éléments illustrent particulièrement la place de l'éducation populaire dans la structuration de l'offre de formation: (1) la professionnalisation du métier d'animateur qui technicise les formations, ensuite (2) la

dimension politique d'éducation populaire qui subsiste chez les offreurs de diplômes, et enfin (3) l'entrée de nouveaux acteurs qui transforment le marché des formations.

- 27 Premièrement, le métier d'animateur socioculturel se professionnalise depuis les années 1960 où la dimension engagée et militante de l'éducation populaire est revendiquée au travers des diplômes. Au fil du temps, l'animation s'est structurée et technicisée afin d'avoir une architecture de formation limpide dans un contexte très concurrentiel. Les acteurs sont contraints d'adopter une démarche de formation en réduisant la durée des diplômes, en cherchant à réduire les coûts afin de rendre l'offre plus attrayante pour les employeurs qui financent les participants. Ainsi, la dimension concurrentielle s'accroît entre les organismes de formation. La logique de marché interroge la place de l'éducation populaire dans les formations et plus généralement dans l'animation. À titre d'illustration, certains IUT rencontrés ont fait le choix de réduire la période de stage, ou de la fractionner, afin que les structures n'aient pas à gratifier les étudiants.
- 28 Deuxièmement, une dimension politique d'éducation populaire est toujours présente dans l'animation. Par exemple, l'alternance est considérée comme un vecteur important de la formation. L'État est toujours présent à travers les CEPJ, malgré un retrait sévère et un certain désengagement en particulier sur les évaluations qui sont de plus en plus déléguées aux organismes de formations. Les financements sont en baisse et sont remplacés par des appels d'offres qui favorisent le positionnement de nouveaux acteurs sur le marché des formations. Par ailleurs, les fédérations d'éducation populaire subsistent sur le marché en véhiculant une certaine approche de l'éducation populaire.
- 29 Troisièmement, la perte de monopole de la part des mouvements d'éducation populaire sur les formations avec l'arrivée de la professionnalisation laisse place aux universités. De plus, la dynamique de l'Union européenne participe à la normalisation des formations avec le processus de Bologne³⁸. Malgré cette évolution et cette pression économique-normative, les organismes de formation proposant des diplômes d'animateurs cherchent toujours à transmettre une dimension politique d'éducation populaire. De plus, un retour de l'éducation populaire s'organise à travers des formations non diplômantes proposées par des associations et des Sociétés coopératives [SCOP] qui sont en rupture avec les diplômes d'animateurs en affirmant un positionnement politique.

BIBLIOGRAPHIE

AUGUSTIN Jean-Pierre et GILLET Jean-Claude, *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, vol. 5, Paris, L'Harmattan, 2000.

AUGUSTIN Jean-Pierre et ION Jacques, *Loisirs des jeunes : 120 ans d'activités éducatives et sportives*, FONJEP, Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire, Paris, La Documentation française, 2017.

BARRIOLADE Denise, BESSE Laurent, LOUSTALOT Arnaud et Comité d'histoire des ministères chargés de la jeunesse et des sports, *Maurice Herzog, un septennat pour une politique jeunesse et sports* :

27 septembre 1958-8 janvier 1966 [actes du colloque, 14-15 novembre 2008], Paris, La Documentation française, 2013.

BESSE Laurent, *Construire l'éducation populaire. Naissance d'une politique de jeunesse*, Paris, La Documentation française, 2014.

BOURDONCLE Raymond, « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche & formation*, n° 35, 2000, p. 117-132 [<https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>, date de consultation : 31/08/2021].

BOURDONCLE Raymond, « Universitarisation », *Recherche & formation*, n° 54, 2007, p. 135-149 [<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.945>, date de consultation 31/08/2021].

CHATEIGNER Frédéric, « “Considéré comme l'inspirateur...” Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n° 81, 2011/1, p. 27-59 [<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-societes-contemporaines-2011-1-page-27.htm>, date de consultation : 31/08/2021].

GUÉRIN-PLANTIN Chantal, *Genèses de l'insertion. L'action publique indéfinie*, Marly-le-Roi, INEP, 1975 [<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k53278073>, date de consultation : 31/08/2021].

HOUOT Isabelle, « Activer la qualité de la formation à l'université », *Éducation permanente*, n° 223, 2020, p. 121-132 [http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1765&id_article=2909#resume2909, date de consultation : 31/08/2021].

HOUSSAYE Jean, *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Documentation française, 1989.

LASSUS Marianne, *Jeunesse et Sports. L'invention d'un ministère 1928-1948*, Paris, INSEP, 2017.

LEBON Francis, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte, 2009.

LEBON Francis, *Entre travail éducatif et citoyenneté. L'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social, 2020 [<http://journals.openedition.org/lectures/44023>, date de consultation : 31/08/2021].

LEE DOWN Laura, *Histoire des colonies de vacances*, Paris, Perrin, 2009.

MIGNON Jean-Marie, *La lente naissance d'une profession. Les animateurs de 1944 à 1988*, Bordeaux, université Michel-de-Montaigne, 1998 [<http://www.theses.fr/02831722X>, date de consultation : 31/08/2021].

MIGNON Jean-Marie, *Une histoire de l'éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007.

MUSSELIN Christine, FROMENT Éric et OTTENWAELETER Marie-Odile, « Le Processus de Bologne : Quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Éric Froment », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45, 2007, p. 99-110 [<https://doi.org/10.4000/ries.261>, date de consultation : 31/08/2021].

Onisep, « Zoom métiers animation », *Onisep*, 2019 [<http://www.onisep.fr/Publications/Zoom/Les-metiers-de-l-animation>, date de consultation : 31/08/2021].

PALLUAU Nicolas, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances, 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.

POUJOL Geneviève, *Des élites de société pour demain*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 1996 [<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33242105>, date de consultation : 31/08/2021].

RAGI Tariq, « Animateurs : Formations, emplois et valeurs », *Agora débats/jeunesses*, n° 36, 2004, p. 10-21 [<https://doi.org/10.3406/agora.2004.2171>, date de consultation : 31/08/2021].

RAUCH André, *Vacances en France, de 1830 à nos jours*, Paris, Hachette littératures, 2001.

NOTES

1. Frédéric CHATEIGNER, « “Considéré comme l’inspirateur...” ». Les références à Condorcet dans l’éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, n° 81, 2011/1, p. 27-59.
2. Jean HOUSSAYE, *Le Livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants*, Paris, La Documentation française, 1989.
3. *Ibid.*
4. Raymond BOURDONCLE, « Professionnalisation, formes et dispositifs », *Recherche & formation*, n° 35, 2000, p. 117-132.
5. Jean-Pierre AUGUSTIN et Jean-Claude GILLET, *L’animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, vol. 5, Paris, L’Harmattan, 2000, p. 16.
6. *Ibid.*
7. Francis LEBON, *Les animateurs socioculturels*, Paris, La Découverte, 2009.
8. Francis LEBON, *Entre travail éducatif et citoyenneté : L’animation et l’éducation populaire*, Nîmes, Champ social, 2020.
9. Onisep, « Zoom métiers animation », *Onisep*, 2019 [<http://www.onisep.fr/Publications/Zoom/Les-metiers-de-l-animation>, date de consultation : 31/08/2021].
10. L’éducation populaire est vue par de nombreux acteurs comme étant une source de valeurs dont l’animation aurait hérité. Lebon (2020, p. 77) propose cette approche : « L’animation est souvent présentée comme la fille (professionnelle) de l’éducation populaire qui refoule alors ses antécédents politiques et religieux. »
11. Marianne LASSUS, *Jeunesse et Sports : L’invention d’un ministère 1928-1948*, Paris, INSEP, 2017, p. 110.
12. André RAUCH, *Vacances en France, de 1830 à nos jours*, Paris, Hachette Littératures, 2001, p. 121.
13. *Ibid.*
14. Laura LEE DOWN, *Histoire des colonies de vacances*, Paris, Perrin, 2009, p. 201.
15. *Ibid.*, p. 202
16. Nicolas PALLUAU, *La fabrique des pédagogues. Encadrer les colonies de vacances, 1919-1939*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013.
17. L. LEE DOWN, *Histoire des colonies de vacances, op. cit.*, p. 202.
18. *Ibid.*, p. 205
19. N. PALLUAU, *La fabrique des pédagogues...*, *op. cit.*
20. Jean-Marie MIGNON, *Une histoire de l’éducation populaire*, Paris, La Découverte, 2007, p. 123.
21. Raymond BOURDONCLE, « Universitarisation », *Recherche & formation*, n° 54, 2007, p. 135-149.
22. J.-P. AUGUSTIN et J.-C. GILLET, *L’animation professionnelle...*, *op. cit.*, p. 54.
23. Chantal GUÉRIN-PLANTIN, *Genèses de l’insertion. L’action publique indéfinie*, Marly-le-Roi, INEP, 1975 [<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k53278073>, date de consultation : 31/08/2021].
24. Jean-Marie MIGNON, *La lente naissance d’une profession. Les animateurs de 1944 à 1988*, Bordeaux, université Michel-de-Montaigne, 1998 [<http://www.theses.fr/02831722X>, date de consultation : 31/08/2021].
25. Commission paritaire nationale emploi formation de l’animation.
26. Brevet d’aptitudes aux fonctions d’animateur/de directeur.
27. Diplôme d’État de conseiller d’éducation populaire.
28. Brevet d’aptitude à l’animation socio-éducative.
29. Diplôme d’aptitude professionnelle à l’animation socio-éducative.
30. Diplôme universitaire de technologie.

31. J.-P. AUGUSTIN et J.-C. GILLET, *L'animation professionnelle...*, op. cit.
32. Tariq RAGI, « Animateurs : Formations, emplois et valeurs », *Agora débats/jeunesses*, n° 36, 2004, p. 10-21.
33. Geneviève POUJOL, *Des élites de société pour demain*, Ramonville-Saint-Agne, Érès, 1996.
34. Christine MUSSELIN, Éric FROMENT et Marie-Odile OTTENWALTER, « Le Processus de Bologne : Quels enjeux européens ? Un entretien avec Christine Musselin et Éric Froment », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 45, 2007, p. 99-110 [<https://doi.org/10.4000/ries.261>, date de consultation : 31/08/2021].
35. Isabelle HOUOT, « Activer la qualité de la formation à l'université », *Éducation permanente*, n° 223, 2020, p. 121-132.
36. Réforme en 2006.
37. Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques.
38. C. MUSSELIN, É. FROMENT et M.-O. OTTENWALTER, art. cit.
-

AUTEUR

CYRILLE BOCK

Doctorant, École mutations apprentissages (ÉMA), CY Cergy Paris Université

Militant professionnel, professionnel militant : un parcours sans frontière dans l'éducation populaire

Témoignage

Alain Roch

NOTE DE L'ÉDITEUR

Dans le cadre de l'atelier « Animer les quartiers et les villages, une longue histoire », qui s'est tenu aux Archives nationales le 19 septembre 2019, Alain Roch a raconté de quelle façon, à l'instar de nombreux animateurs et directeurs de Maisons des jeunes et de la culture, sa vie militante et son parcours professionnel ont été intimement liés, des années 1970 à aujourd'hui, guidés par la transmission de l'émancipation populaire.

- 1 Mon autobiographie entrelace formation, activité professionnelle et engagement militant. Il n'y avait pas de prédestination familiale pour augurer de ce que je suis devenu : mon père était artisan mécanicien, ma mère s'occupait de son foyer, ils n'avaient pas d'engagements politiques et de préoccupations sociales particulières, ils se reconnaissaient catholiques mais ne pratiquaient pas. Dernier enfant d'une fratrie de trois, je fus le seul de ma génération, dans notre famille (y compris du côté de mes oncles et tantes), à faire des études au lycée, à obtenir le grade de bachelier et à pouvoir réaliser des études supérieures en faculté.
- 2 Durant la période du 1^{er} cycle du lycée Henri IV de Béziers, j'ai commencé par m'engager au club Unesco du lycée. Ensuite, en 3^e, j'ai intégré l'équipe Jeunesse étudiante chrétienne [JEC] de l'établissement. Mes motivations étaient de rompre un certain isolement : des frères plus âgés, des amis d'enfance scolarisés dans d'autres

établissements de la ville – collèges, établissements techniques –, le besoin de trouver du « collectif »...

- 3 En classe de première (année scolaire 1967-1968), j'étais toujours militant de la JEC, mais également du Comité de coordination de la jeunesse biterroise. Dans cette structure assez informelle, impulsée par quelques lycéens et jeunes travailleurs et animée par un jeune professeur de philosophie du lycée par ailleurs président d'une Maison des jeunes et de la culture [MJC] dans les Corbières (Paziols), nous avions un objectif principal : la création d'une MJC à Béziers.
- 4 Lors des événements de mai-juin 68, la période a été marquée par trois semaines d'occupation du lycée, des manifestations, des débats sur la réforme de l'enseignement, la vie lycéenne, la situation des jeunes dans la société. J'étais l'un des trois leaders du mouvement dans le lycée et j'ai activement participé à la création d'un Comité d'action lycéen [CAL]. De 1969 à 1972, j'occupais les fonctions de secrétaire fédéral de la JEC (responsable au niveau du département de l'Hérault) et de secrétaire régional (responsable au niveau de la région Languedoc). En 1969 nous avons abouti à la création de la MJC de Béziers dans les locaux de la Vigilante (une salle municipale attenante au lycée, occupée en 1968 et jamais restituée) : je suis devenu successivement président du Conseil de maison, puis vice-président du Conseil administratif et président en février 1973. Cette MJC naissante était animée uniquement par des bénévoles. J'étais par ailleurs membre du CA de la Fédération départementale des MJC de l'Hérault.
- 5 Au niveau des études supérieures, d'octobre 1969 à octobre 1973, j'étais inscrit à l'université Paul-Valéry de Montpellier où j'ai obtenu la licence et la maîtrise de lettres modernes (le titre de mon mémoire de maîtrise était « Orientation de la réflexion politique de Georges Bernanos depuis *Les Grands Cimetières sous la lune* »).
- 6 En 1973-1974, j'ai effectué des remplacements d'enseignants en tant que maître auxiliaire itinérant remplaçant. Je préparais en même temps le CAPES. J'ai subi un échec au concours de juin 1974, sanction d'une préparation trop légère en raison de mes divers engagements syndicaux, politiques et associatifs.
- 7 Durant mes études universitaires, j'ai milité à l'Union nationale des étudiants de France [Unef] et me suis engagé dans les nombreuses luttes de l'époque au sein de l'université, de la ville et de la région (solidarité avec les luttes viticoles, les revendications régionalistes et la défense de l'Occitan, actions contre la guerre du Viêt Nam, pour la libération des prisonniers basques, etc.). En 1974, j'ai pris la carte du Parti socialiste unifié [PSU], section de Béziers.
- 8 De décembre 1974 à août 1976, j'ai travaillé comme animateur socio-culturel en étant salarié de l'Association de gestion de l'animation socio-culturelle de Béziers [AGASCB]. Il s'agissait des trois premiers postes d'animateur socio-culturel de la ville et l'association était paramunicipale. Je faisais office de directeur de la MJC : j'en étais le seul salarié et ne fonctionnais qu'avec des bénévoles au départ ; puis, par la suite, quelques animateurs d'activités vacataires.
- 9 J'ai bénéficié d'une formation professionnelle en cours d'emploi à l'université de Provence (Aix). J'ai été rattaché à la formation modulaire des directeurs en postes dans les MJC de la région. En juin 1976, j'ai obtenu le diplôme de l'université « Expression contemporaine, animation culturelle ». En juin 1977, j'ai passé les épreuves du jury de recrutement de la Fédération française des maisons des jeunes et de la culture [FFMJC]. Ma candidature a été validée et j'ai été dispensé de formation, en raison de mon

itinéraire militant et professionnel. Afin d'appuyer ma candidature au concours de recrutement national des directeurs de MJC, j'avais ainsi fait part de mon parcours engagé dans ma lettre de motivation :

C'est cette lutte pour la création de la MJC de Béziers et son affirmation face à des pouvoirs publics indifférents ou franchement hostiles qui a rendu assez naturelle mon orientation professionnelle actuelle. [...] Nous devions à quelques-uns pallier l'absence d'un directeur. Cela m'a permis de manière bien empirique et incomplète de connaître ses attributions.

- 10 De septembre 1977 à août 1985, j'ai assuré la direction de la MJC d'Orly, ayant choisi la région parisienne pour raisons personnelles, à l'issue de 12 mois de service militaire en tant que sursitaire. Le Rapport de titularisation par le délégué de la FFMJC en septembre 1978 note : « Les motivations plus militantes du départ se sont transformées pour devenir plus professionnelles et c'est un bien. » En décembre 1983, j'ai obtenu le diplôme d'État de conseiller en éducation populaire [DECEP]. À partir de septembre 1985 et jusqu'à octobre 2009, j'ai dirigé la MJC du Mont-Mesly, ainsi que le centre culturel et social Madeleine Rébérioux (à partir de sa création en 2007). Je suis resté en poste 24 ans à Créteil. D'octobre 2009 à octobre 2013, j'ai assuré ce qui fut le dernier poste de ma carrière professionnelle : directeur de la FRMJC d'Île-de-France.
- 11 Parallèlement à mes fonctions professionnelles et en forte connexion avec elle, j'ai pris des responsabilités syndicales. À la fin des années 1970 et au début des années 1980, j'ai ainsi été délégué du personnel, puis secrétaire syndical de la Fédération de l'éducation de la recherche et de la culture CGT [FERC-CGT] au sein de la FRMJC d'Île-de-France. J'ai également exercé des mandats politiques : de 1983 à 2005 en tant qu'adjoint au maire de Juvisy ; de 2005 à 2014 en tant que premier adjoint ; enfin, de 2000 à 2014 en tant que vice-président de l'agglomération des Portes de l'Essonne. Après la dissolution du PSU en 1989, j'ai adhéré à l'Alternative rouge et verte, pour intégrer ensuite le parti des Verts. Je suis d'ailleurs toujours militant du groupe local Europe Écologie-Les Verts [EELV].
- 12 Depuis 2014 et étant à la retraite, je suis secrétaire du CA de la MJC de Juvisy, comme un retour à l'origine. Depuis juin 2019, je suis président de l'Union départementale des MJC de l'Essonne et suis élu au CA de la FRMJC. J'ai une délégation sur la question des archives et suis à ce titre membre du CA de l'Association des déposants des archives de l'éducation populaire [ADAJEP].
- 13 Je suis également président de l'association de coopération décentralisée Juvisy/Tillabéri (une ville du Niger) et membre ou administrateur de plusieurs autres associations locales dont l'Association juvisienne unis pour la ville [AJUV] et l'Association juvisienne pour l'accueil des réfugiés [AJAR].
- 14 Dans un courrier envoyé au milieu des années 1970 au délégué régional, j'avais ainsi écrit : « Être directeur de MJC, c'est pour moi continuer et développer une action engagée depuis pas mal de temps et à travers mon métier pouvoir pleinement vivre un engagement social et politique basé sur la participation et le contrôle de la population dans les divers domaines de son cadre de vie. » Je posais déjà clairement mon intention de faire coïncider du mieux possible mon activité professionnelle au sein des MJC et les valeurs qui fondaient mon engagement politique. Mon parcours témoigne, dans la continuité, de cette volonté de complémentarité : l'action politique et l'action professionnelle, se nourrissant l'une de l'autre.

AUTEUR

ALAIN ROCH

Ancien animateur

Carmen Mena Gasco : une carrière d'animatrice/directrice auprès des enfants

Francis Lebon

NOTE DE L'ÉDITEUR

Dans le cadre de l'atelier « Animer les quartiers et les villages », coordonné par le sociologue Francis Lebon, qui s'est tenu aux Archives nationales le 7 novembre 2019, Carmen Mena Gasco est venue témoigner de sa carrière dans des centres de loisirs. Francis Lebon a ensuite produit ce portrait, en s'appuyant à la fois sur un entretien qu'il a eu avec elle le 28 mai 2019, sur ce qu'elle a raconté lors de l'atelier, sur une correspondance qu'il a eue avec elle en décembre 2020 et sur des sources conservées aux Archives municipales de Fontenay-sous-Bois.

- 1 Les centres de loisirs pour enfants s'inscrivent dans la longue histoire des patronages confessionnels et laïques¹. L'association du patronage municipal de Fontenay-sous-Bois, qui a vu le jour en 1925, a proposé une large gamme d'activités pour les garçons et les filles de la commune : promenades, séances de cinéma, gymnastique, etc.². Dans les années 1970, le patronage devient un « Centre de loisirs municipal » associatif, dans un contexte où progressent le travail salarié des femmes et une certaine psychologisation des pratiques éducatives soutenue par de nouvelles classes moyennes scolarisées³. En 1984, ses activités sont confiées à deux associations, l'une pour la jeunesse (Jeunesse avenir), l'autre pour l'enfance (Enfance loisirs). Cette dernière, présidée par le maire, est dissoute début 1991. Ses activités sont alors municipalisées au moment où Carmen commence sa carrière dans l'animation.
- 2 Née en 1961, Carmen Mena Gasco est issue d'une famille nombreuse (6 enfants), populaire (père ouvrier, mère au foyer) et catholique. Titulaire du bac, elle a fui la dictature en Uruguay, à 24 ans, avec un enfant et son compagnon (à présent peintre automobile). Elle est marquée par ce contexte politique où ses grands frères et sœurs, engagés, ont tous

quitté leur pays d'origine : « j'ai vécu dans une dictature où il y a des choses qu'on ne peut pas dire et qu'on ne peut pas faire ». Carmen arrive ainsi en France à la fin de l'année 1984 en tant que réfugiée politique, une expérience qui lui semble, à présent, en lien avec son métier : « ça m'a permis d'appliquer ce militantisme dans ma vie professionnelle d'autant plus que je suis arrivée à Fontenay », ville communiste dont elle partage l'orientation politique. Elle a une « dette morale » envers la ville de Fontenay qui a accueilli beaucoup de réfugiés latino-américains. Elle est d'ailleurs impliquée dans le monde associatif de la « communauté latino-américaine » et participe par exemple à l'organisation de la fête de la Madelon à Fontenay.

- 3 Carmen estime être entrée dans l'animation « tout à fait par hasard », par l'intermédiaire d'une amie qui lui a expliqué comment fonctionnent « les animations du midi », à un moment où ses propres enfants étaient scolarisés (un enfant naît en 1978, l'autre en 1986). L'animation est relativement mal connue et mal reconnue, si bien qu'on s'imagine rarement en faire son métier lorsqu'on est jeune. On en fait son métier « petit à petit, on se forme, on est accompagné ». Elle commence en 1989 « à faire les cantines » et apprécie « le contact avec les enfants ». Cette mère de deux enfants acquiert ainsi de l'expérience⁴, étend son temps de travail et diversifie ses plages horaires : le matin, le soir, les mercredis et pendant les vacances scolaires. « Pendant un an ou deux, c'étaient plus des remplacements, ce n'était pas stable. Quand on m'appelait, j'étais bien contente, je cherchais du travail. » L'association paramunicipale l'appelle de plus en plus souvent, elle devient vacataire à temps complet pendant plusieurs années, au moment où les centres de loisirs deviennent municipaux. Aujourd'hui, le fonctionnement de ces centres implique un nombre important de personnels dotés de différents statuts : une centaine de fonctionnaires titulaires sont secondés, au cours d'une année, par environ 400 vacataires.
- 4 Carmen fait partie de ces femmes⁵ et de ces cadres de proximité qui ont fait carrière dans l'animation péri et extra-scolaire des enfants. Accédant aux « petites » classes moyennes, elle était « dans le bon poste au bon moment », notamment pour devenir fonctionnaire de catégorie B. Le conseil municipal de Fontenay s'empare en effet, en mars 1998, de la possibilité de créer des postes d'animatrices/animateurs fonctionnaires du fait de la création, en 1997, dans la fonction publique territoriale, de la « Filière animation » : 50 postes d'animateurs (catégorie B), 20 postes d'adjoints et 90 postes d'agents (catégorie C) sont créés. « Quand je suis devenue fonctionnaire, ça a été logique, je n'ai pas postulé. » Elle a exercé comme directrice dans plusieurs centres, notamment à Henri-Vallon, Édouard-Vaillant et Pierre-Demont dans une organisation complexe qui comporte à présent trois secteurs géographiques. Le temps de travail est annualisé. Elle travaille généralement le matin (7 h 30-13 h 30), le mercredi toute la journée et une soirée (le jeudi) jusqu'à 18 h 30. Elle dispose de « marges de manœuvre » et de liberté, même s'il faut composer avec des cadres hiérarchiques parfois autoritaires. Début 2021, son équipe comprend 15 animateurs/surveillants. Elle tente d'établir avec eux une relation « basée sur la confiance, le dialogue et la vie démocratique », tout en fixant « les objectifs » à atteindre. La relation avec les enseignantes est bonne et Carmen apporte une attention particulière aux relations établies avec les familles. Tout cela témoigne d'une division du travail éducatif à l'école primaire et des injonctions au travail collectif. De même que l'activité artistique ne fonctionne qu'avec l'aide d'activités conduites par du « personnel de renfort » (Howard Becker), le travail éducatif de l'école est soutenu par l'intervention de différentes catégories de professionnels⁶. Si Carmen s'est largement formée par l'expérience et la pratique, sa carrière a suivi différentes étapes qui

correspondent à différents échelons des formations à l'animation : le Bafa (1992), le BAFD (1995) puis le Beatep (2005)⁷.

- 5 Ses conceptions du métier et de l'enfance sont liées à sa trajectoire politique. Venant d'un pays en dictature, l'enfant représente un renouveau, il est « l'avenir de l'homme ». L'animation permet par ailleurs un « échange » avec le public, elle lui a permis « d'apprendre avec les enfants », sans jugement, y compris le français, qu'elle a aussi appris avec ses propres enfants. Attachée au service public, elle « rend un service à la population », pour l'enfant, ce « trésor » qui doit être construit, accompagné, etc. L'enfant « se renouvelle tous les jours », ce qui lui permet de partiellement échapper aux routines. L'exercice de ce métier a eu des conséquences sur ses pratiques éducatives familiales. Elle fait ainsi de la « motricité » avec ses propres enfants et ses trois petits enfants, etc. « Ce qui me plaît beaucoup dans l'animation, c'est le concept d'éducation populaire, de l'éducation de l'homme, pour l'homme, d'apporter, de donner, de recevoir. » Elle a aujourd'hui intégré le fait de parler français aux enfants, une sorte de « déformation professionnelle » liée à sa trajectoire migratoire qui associe l'éducation avec le français plutôt qu'avec l'espagnol. Elle n'habite plus Fontenay pour des raisons financières, une situation qui lui permet d'avoir un peu plus d'indépendance, car elle était souvent sollicitée par la population. Le mercredi et pendant les vacances scolaires, son mari s'occupait des enfants, ce qui a facilité sa carrière professionnelle.
- 6 Cette trentaine d'années auprès des enfants est exemplaire d'un univers de travail qui se conjugue très majoritairement au féminin et qui permet, sous certaines conditions, des carrières professionnelles de longue durée dans l'animation, dans un contexte où les effectifs d'animateurs/animatrices ont triplé depuis la fin des années 1980, passant d'environ 65 000 à près de 200 000 aujourd'hui⁸.

NOTES

1. Francis LEBON, « Une politique de l'enfance, du patronage au centre de loisirs », *Éducation et sociétés*, n° 11, 2003.
2. Françoise CLUZEL, « Le patronage municipal », *Magazine d'informations municipales*, n° 31, décembre 2006.
3. Francis LEBON, « Des “mamies tricoteuses” aux animatrices de centres de loisirs maternels (1970-1973) », dans *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, coordonné par Françoise Tétard, Denise Barriolade, Valérie Brousselle et Jean-Paul Égret, Paris, La Documentation française, 2010, p. 280-288.
4. Jérôme CAMUS, « En faire son métier : de l'animation occasionnelle à l'animation professionnelle », *Agora débats/jeunesses*, 2008, n° 48.
5. Sur la trajectoire professionnelle et militante de deux hommes plus âgés (François et Louis, nés en 1945 et 1947) qui travaillent « à ne pas reproduire l'ordre social », voir Julie PAGIS, *Mai 68, un pavé dans leur histoire*, Paris, SciencesPo, 2014, p. 160-178.
6. Martine Kherroubi, Francis Lebon, « Regards sur les mondes professionnels de la “co-éducation” - Introduction », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 50, n° 4, 2017.

7. Bafa : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur ; BAFD : Brevet d'aptitude aux fonctions de directeur ; BEATEP : Brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse, auquel a succédé le BPJEPS (brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport).

8. Francis Lebon, *Entre travail éducatif et citoyenneté : l'animation et l'éducation populaire*, Nîmes, Champ social, 2020.

AUTEUR

FRANCIS LEBON

Université de Paris (CERLIS)

Populariser la culture, légitimer le peuple créateur ?

Engagements et réalisations de quelques instructeurs techniques nationaux spécialisés au prisme des archives (publiques, associatives, personnelles)

François Gasnault

NOTE DE L'ÉDITEUR

Dans le cadre de l'atelier « Instructeurs/conseillers d'éducation populaire : une action de démocratisation culturelle méconnue », François Gasnault, conservateur général du patrimoine, revient sur l'histoire des instructeurs « Folklore » ou « Arts et traditions populaires », puis des conseillers d'éducation populaire, qui ont œuvré, à partir du Front Populaire, pour relégitimer la culture populaire, notamment paysanne. Cette histoire s'appréhende au travers d'archives des plus variées.

- 1 Au sein d'un atelier dédié à la contribution des conseillers d'éducation populaire à la cause de la démocratisation culturelle, la pertinence de ce papier pourrait être interrogée. Commençons donc par lever cette hypothèse.
- 2 En effet, l'action des personnes dont il va être question et qui ont pourtant fait partie de ce groupe de professionnels, à la fois créateurs, formateurs et animateurs¹, s'est exercée en sens inverse. Ayant pour domaine de compétence spécifié le « folklore » ou les « arts et traditions populaires » (l'expression se rencontre plus rarement), elles se sont employées, non pas à rendre accessibles au plus grand nombre les créations des artistes les plus reconnus et autres chefs-d'œuvre de l'humanité, mais plutôt à donner aux personnes les moins instruites, académiquement s'entend, les moyens de se réapproprier ce qu'on appelle aujourd'hui le patrimoine culturel immatériel. Autrement dit, ce vaste répertoire de contes, de chants ou encore de danses dont la transmission, orale ou par imprégnation, s'effectuait auparavant sans solution de continuité dans les sociétés paysannes, jusqu'à ce que les bouleversements économiques et sociaux du siècle amenuisent et parfois anéantissent leur autonomie culturelle. On est donc bien à l'opposé

de l'entreprise d'acculturation que serait substantiellement l'éducation populaire et qui pourrait faire songer, au risque d'analogies passablement anachroniques, à l'évangélisation des Barbares ou à la mission prétendument civilisatrice que les colonisateurs assuraient mener dans les terres lointaines, pour y acclimater les valeurs de la République.

- 3 Il s'agissait de faire, à rebours, œuvre de réhabilitation, en aidant les nouvelles générations villageoises à se défaire du réflexe, acquis mais profondément inculqué, d'autodépréciation de la langue vernaculaire et de ce qui lui était attaché, pour se convaincre de l'égalité des œuvres qui leur avaient été léguées, comme de leur aptitude à les interpréter. Et accessoirement de réduire l'antagonisme entre ville et campagne, entre Paris et la province, en partageant la connaissance et la pratique de ces œuvres avec les jeunes urbains. C'est pourquoi la poignée d'hommes et de femmes – plus ou moins quinze – qui ont mené ce combat, sans nécessairement se concerter entre eux et cherchant moins encore à coordonner leurs initiatives, se sont de préférence adressés, comme les propagateurs de la démocratisation et en recourant comme eux aux dispositifs du stage court et du stage de réalisation, aux futurs enseignants du premier degré, souvent issus de familles paysannes et perçus dans les décennies médianes du siècle dernier comme des agents d'influence culturels particulièrement efficaces.
- 4 La présente étude consistera d'abord à brosser un portrait de groupe, ou, si l'on préfère, le portrait collectif de ce groupe, avant de caractériser les sources archivistiques, publiques et privées, qui documentent l'action des uns et des autres.

Les protagonistes

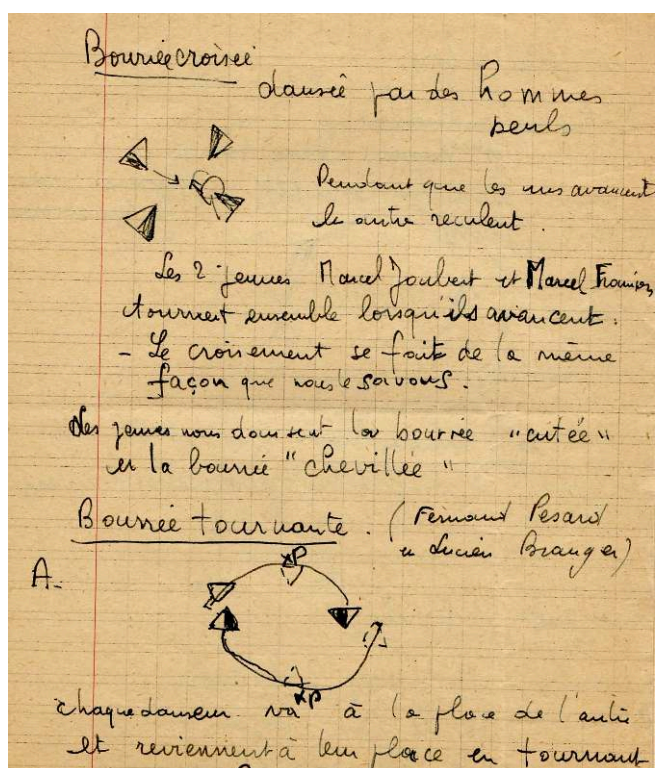
- 5 Les instructeurs – plus tard conseillers – qui ont fait de la relégitimation et/ou de la rénovation du folklore le moteur principal d'un investissement professionnel par ailleurs multidimensionnel semblent se prêter à une répartition en deux sous-groupes : le premier, qui est aussi le plus fourni, rassemble des personnalités actives dès les années 1940, voire dès le Front populaire ; le second, issu du baby-boom, appartiendrait plutôt à la « génération 68 ».
- 6 Ils sont sept, plus deux, celles et ceux que la direction de la jeunesse et de l'éducation populaire recrute du temps de Jean Guéhenno ou de son successeur, entre l'automne 1944 et 1946. Par ordre de naissance, il s'agit de Pierre Goron (1907), William Lemit (1908), Pierre Panis (1911), Marinette Aristow-Journoud (1916), Bernard de Parades (1921), Richard Schneider et Thérèse Palau², auxquels il convient d'adjoindre les deux spécialistes du « livre vivant », Jean Nazet (né en 1909) et Michel Philippe (né en 1927, ce qui en fait nettement le benjamin du groupe), parce que l'un et l'autre ont souvent œuvré avec certains des premiers nommés³.
- 7 La cohésion – relative – tient donc d'abord à une homogénéité générationnelle, non moins relative. Mais on peut déceler d'autres similarités dans les parcours préliminaires de ces personnages :
 - la musique et/ou la danse tiennent dès les années 1930 une grande place dans leurs études comme dans leurs activités, même si aucun n'en fait alors ni ne semble envisager d'en faire sa profession, faute d'opportunité : en semaine, Lemit travaille comme commis de banque, Panis chez un décorateur ; seul Goron a déjà partie liée avec les métiers d'art puisqu'il est peintre-graveur ;

- les années d'apprentissage ont permis à beaucoup d'entre eux de se familiariser avec les pédagogies novatrices (Montessori, Nouvelle éducation), de s'affilier aux réseaux constitués pour en assurer la propagation, de devenir les auditeurs ou les disciples de leurs figures les plus en vue, tels l'abbé Jousse⁴ ou la gymnaste et professeur de danse Maud Pledge⁵ ;
 - l'autodidaxie n'en a pas moins tenu une grande place dans leur formation, notamment pour la maîtrise d'instruments de musique populaires comme la vielle à roue, celle de l'harmonie et des règles de la composition, et, *a fortiori*, pour l'enquête ethnographique de terrain ;
 - tous se sont impliqués dans les mouvements de jeunesse juste avant et/ou pendant le Front populaire, qu'il s'agisse des auberges de la jeunesse ou des branches, tant confessionnelles que laïques, du scoutisme, et certains ont pu y exercer des responsabilités d'encadrement.
- 8 Si l'Occupation altère le parallélisme de trajectoires jusqu'alors si linéaires, c'est pour les soumettre à des pressions contraires, en les faisant d'abord converger puis diverger assez fortement.
- 9 De l'automne 1940 au printemps 1942, quatre des futurs instructeurs techniques, Goron, Lemit, Aristow-Journoud et Panis, connaissent une première expérience professionnelle commune au sein de « Jeune France ». Cette association, d'abord très liée au secrétariat général à la Jeunesse institué par le gouvernement de Vichy, compte à sa tête plusieurs disciples d'Emmanuel Mounier qui se fourvoient temporairement dans les méandres de la « Révolution nationale ». Figurent parmi eux des artistes comme Pierre Schaeffer, futur inventeur de la musique concrète, des hommes de théâtre, notamment Jean Vilar, Jean-Marie Serreau et Olivier Hussenot⁶, mais aussi des intellectuels comme Jean-Marie Soutou, qui fera après la Libération une grande carrière diplomatique. À leur contact, leurs jeunes recrues étoffent leur bagage intellectuel et se perfectionnent dans la transmission des savoirs artistiques, en se familiarisant avec les techniques de formation de formateurs.
- 10 Assez vite, les « maîtrises » régionales de Jeune France, notamment celles reliées à son siège lyonnais, sont regardées comme peu fiables idéologiquement par les hiérarques de l'État français, qui ont bien perçu que des animateurs adeptes du personnelisme seraient plus que réticents à l'idée de s'engager dans la voie de la collaboration. Au printemps 1942, Jeune France se saborde au moment où l'association allait être autoritairement dissoute et ses cadres se dispersent : beaucoup quittent la région, certains entrent dans la clandestinité et rejoignent des réseaux de résistance, une minorité, enfin, se rapproche des organisations vichyssoises de la jeunesse : c'est incontestablement le cas de Pierre Goron⁷ mais aussi, quoique de façon plus discrète, le parti arrêté par Aristow-Journoud. Tous ont cependant acquis, durant ces années noires, une visibilité les créditant d'une compétence technique qui les recommande pour les embauches auxquelles va procéder Jean Guéhenno, placé peu après la Libération à la tête de la direction des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. Toutefois, les premières nominations, qui interviennent à l'automne 1944, ne se portent évidemment pas sur ceux qui se sont compromis, sans pour autant les disqualifier à jamais. Après un an de pénitence, ils rejoignent leurs anciens camarades de Jeune France. Comme eux, ils sont désormais à plein temps artistes et pédagogues.
- 11 Dans la décennie ou les quinze années qui suivent, l'uniformité caractérise d'ailleurs l'exercice des fonctions d'instructeur technique national, même s'il ne faut pas exclure l'effet grossissant, voire déformant, que produit la consultation des archives publiques, elles-mêmes procédant d'une standardisation bureaucratique qui dissout ou au moins

atténuée les particularités de chacun dans des formulaires restreignant le choix des réponses possibles.

- 12 Ce qui relève à certains égards du paradoxe car tous ont joui, usé (et très rarement abusé) d'une grande liberté dans l'organisation de leurs agendas, consentie par la tutelle sous la seule réserve d'en rendre compte *a posteriori*, à moins qu'il ne faille considérer que cette touche finale de formalisme était le prix à payer pour pondérer les clauses si avantageuses du contrat de confiance. De fait contractuels et non fonctionnaires, les instructeurs techniques nationaux rejoignaient dans l'hétérodoxie des emplois publics la prestigieuse phalange des architectes en chef des monuments historiques, même si ce rapprochement n'a été fait par quiconque à l'époque. La nomenclature de leurs activités, qu'on peut ventiler en cinq rubriques au moins (formation, création, recherche, performance, production), les inscrit en effet dans un régime d'économie mixte, leurs revenus provenant pour une part de traitements et pour une autre de cachets, les pourcentages respectifs des uns et des autres étant susceptibles de varier fortement d'une année ou d'une saison à l'autre, et dépendant aussi beaucoup du degré de notoriété atteint.
- 13 L'administration à laquelle ils étaient rattachés les sollicitait principalement pour la délivrance de formations servant à transmettre les rudiments de leur art – le chant, la musique ou la danse dits alors « folkloriques » – et le répertoire associé à de grands élèves qui n'étaient pas destinés à en faire leur métier mais qui pourraient en tirer un parti avantageux dans leur futur exercice professionnel. Il s'agissait principalement d'instituteurs en formation initiale et continue, auxquels ils faisaient cours dans les écoles normales ou qu'ils accueillaient en stage, souvent dans les centres régionaux d'éducation physique et sportive. Mais ils avaient aussi licence de délivrer parallèlement, à titre bénévole ou contre rémunération, dans des locaux n'appartenant pas à l'administration, des leçons individuelles ou collectives à des enfants ou des adolescents.
- 14 Le talent de créateur était également reconnu aux instructeurs et autant que possible soutenu par leur employeur public, même s'il n'allait pas jusqu'à publier, par exemple, les compositions de William Lemit, des harmonisations à plusieurs voix ou des transcriptions de chants traditionnels avec accompagnement de guitare. Après les Éclaireurs de France pour leur *Chansonnier*⁸, ce sont les Éditions du Scarabée, une société commerciale créée par les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation [Ceméa] auprès desquels il avait été détaché, qui s'en sont chargées, employant sans doute à cette fin une part de la subvention versée par l'État⁹. Pour sa part, Pierre Panis a tiré parti de la sécurité de l'emploi procurée par son recrutement pour s'adonner en chorégraphe à l'invention de nouvelles bourrées ou de figures de bourrées, imaginées à partir de ce que son travail sur le terrain berrichon lui avait permis de découvrir, souvent à l'état de fragments.

Figure 1. Extrait du carnet d'enquête tenu par Roger Pearron avec des interpolations de Pierre Panis



Notes prises aux Grandes Poteries, commune de Neuvy-Deux-Clochers (Cher), avril 1949.
Collection particulière.

- 15 Cette activité ethnographique ou plus globalement de recherche est encore un trait commun à la majorité des instructeurs techniques « folklore ». Si le banlieusard Pierre Goron, dépourvu d'attaches régionales, l'a déployée partout où il est passé ou peu s'en faut, d'autres, comme Panis mais aussi Marinette Aristow-Journoud, l'ont cantonnée à un territoire circonscrit auquel ils revenaient inlassablement : le Haut-Berry pour lui, les vallées occitanophones des Pyrénées pour elle, spécifiquement celles du Couserans (Ariège) et du Lavedan (Hautes-Pyrénées). L'un et l'autre ont enregistré et filmé avec les caméras et les magnétophones à bandes de l'administration, dont le prêt ne leur a pas été consenti sans batailler, puisqu'il allait de pair avec la mise à disposition de techniciens très demandés, qui préféraient peut-être filmer des compétitions sportives que partir dans les cantons les plus reculés du pays enregistrer de vieilles personnes parlant de mystérieux idiomes.
- 16 Lemit a eu aussi des accointances avec la recherche mais sous un régime assez différent : fortement impressionné, lors de sa parution en 1941¹⁰, par le maître-livre de Patrice Coirault¹¹, *Notre chanson folklorique*, il s'est rapproché de l'auteur, a gagné sa confiance et s'est fait, bien opportunément tant son écriture est tortueuse, l'inlassable vulgarisateur de sa pensée, avec des articles dans la revue *Unisson*¹² sous-titrée « bulletin de liaison des instructeurs CEMEA Chant et danse », et des conférences dont il a réagencé les textes dans une brochure préfacée par Paul Delarue, *Le Folklore et nous*¹³.
- 17 Les instructeurs « folklore » sont aussi, et peut-être d'abord, des artistes qui saisissent toutes les occasions de se produire dans des configurations performantielles compatibles avec leur travail de transmission ou, mieux encore, qui en renforcent l'impact. La

direction d'ensembles, qui supposent la participation de tous les jeunes gens en formation, s'y prête tout particulièrement. Lemit, décidément sur tous les fronts, était un chef de chœur hors pair et il existe des enregistrements de sa « Chanterie de Paris¹⁴ » qui rassemble ses anciens stagiaires.

Figure 2. William Lemit chante entouré par les membres de son ensemble vocal La Chanterie, 1945.



Cliché : auteur inconnu, collection Michèle Céliarié : <http://www.michele-celarie.net/images/wl%20photos/1945/1945%2022.jpg>.

- 18 Les danseurs ne sont pas en reste : Aristow-Journoud a son groupe chorégraphique de démonstration qu'elle emmène avec elle dans les Pyrénées, lors de ses enquêtes de terrain, aussi bien qu'en tournée à l'étranger. Quant à Palau, même si l'aventure du Ballet national populaire de danses françaises commence après qu'elle a quitté ses fonctions d'institutrice, elle y enrôle ses meilleurs anciens élèves de Jeunesse et Sports¹⁵.
- 19 À certains égards, Panis va plus loin encore qu'Aristow-Journoud. Il assigne en effet un rôle référentiel à son ensemble « Le Berry », ses prestations étant censées montrer la direction à prendre à tous ces groupes folkloriques dont il a à cœur de relever le niveau. Il affiche sans fard ce dessein à Jean Guéhenno, dans une lettre qu'il lui écrit en 1945, quelques semaines à peine après sa nomination¹⁶ :

J'ai constaté avec le plus grand regret, que de nombreuses manifestations folkloriques pèchent trop souvent par la médiocrité, l'inexactitude et l'insuffisance de connaissances en la matière, tant dans certains écoles ou mouvements de jeunesse qu'au cours de manifestations dites « folkloriques » publiques, où les organisateurs n'ont aucun souci du sens « loisir éducatif et culturel » que présentent les danses folkloriques et populaires.

Afin que le travail dont vous m'avez chargé soit effectivement productif et éducatif, il me semble tout à fait indispensable et urgent que vous puissiez me donner des pouvoirs afin que j'aie officiellement qualité pour inspecter, contrôler ou guider au besoin les « producteurs » de manifestations ayant un caractère berrichon en général.

- 20 Il ne semble pas que Panis ait obtenu des prérogatives aussi étendues, mais ses propos témoignent de la conviction de détenir la compétence lui conférant pleine légitimité dans le domaine, ainsi que de l'ambition illimitée qu'elle l'autorisait, tout comme ses collègues, à nourrir en direction de publics qu'ils ne bornaient pas aux bénéficiaires usuels ou directs de leur enseignement.
- 21 C'est ainsi qu'avec ou sans la mention « de réalisation », le long stage d'été est conçu par tous les instructeurs pour aboutir à la mise au point d'une performance scénique, qu'il s'agisse de la prestation d'une chorale, d'une démonstration chorégraphique, d'une représentation théâtrale ou d'un spectacle brassant tous ces éléments, et dont la mise au point est une entreprise à laquelle concourent souvent, aux côtés des instructeurs « folklore », ceux qui ont pour spécialité l'art dramatique ou « le livre vivant ». Or un spectacle qui entend soutenir la comparaison avec une production montée par des professionnels ne peut viser la seule gratification de ses participants. Il appelle un public, qui ne se confonde pas avec eux, et l'épreuve de son jugement. Aussi, pour donner corps à cette aspiration, les plus résolus des instructeurs et chefs de stage se font entrepreneurs et programmeurs d'événements dont l'appellation qui tend alors à s'imposer dans le langage commun est celle de « festival ».
- 22 De fait, les instructeurs se trouvent impliqués, parfois au niveau des plus hautes responsabilités opérationnelles, dans le virage festivalier que négocie la France des congés payés, sous la IV^e République. Mais pour ceux qui défendent la cause folklorique, un soutien quelque peu incitatif et qui n'est pas seulement moral leur est apporté par la Ligue de l'enseignement qui se dote alors d'une commission « Folklore » dont la présidence est successivement assurée par Paul Delarue puis par Pierre-Jakez Hélias. Celui-ci, au passage, est aussi le promoteur des Fêtes de Cornouaille qu'il organise à Quimper avec le concours de Bernard de Parades, lequel a rejoint le groupe des instructeurs « folklore » dans la seconde moitié des années 1950 et monte plusieurs « livres vivants » à partir de romans d'inspiration bretonne.
- 23 Toutefois, en matière de livre vivant, il convient de se référer à Jean Nazet – le créateur du concept comme de la formule –, le définissant comme « un pont jeté entre la bibliothèque et le théâtre », d'autant qu'il a laissé plusieurs textes qu'on peut qualifier de théoriques¹⁷. Ils aident à comprendre qu'un livre vivant, plutôt que l'adaptation théâtrale d'un roman, est un récit mené par un ou plusieurs narrateurs (formant en ce cas un « chœur »), qui transpose sur une scène de plein air les passages dialogués de l'œuvre à la fois les plus dramatiques et les plus représentatifs du style de l'auteur, afin – et c'est l'essentiel – de donner envie aux spectateurs de devenir des lecteurs.

Figure 3. À l'occasion du livre vivant « Les Maîtres sonneurs » donné à Nohant, Jean Nazet répond aux questions de Robert Barthès, instructeur national « techniques d'expression radiophonique », en présence de Michel Philippe, août 1954.

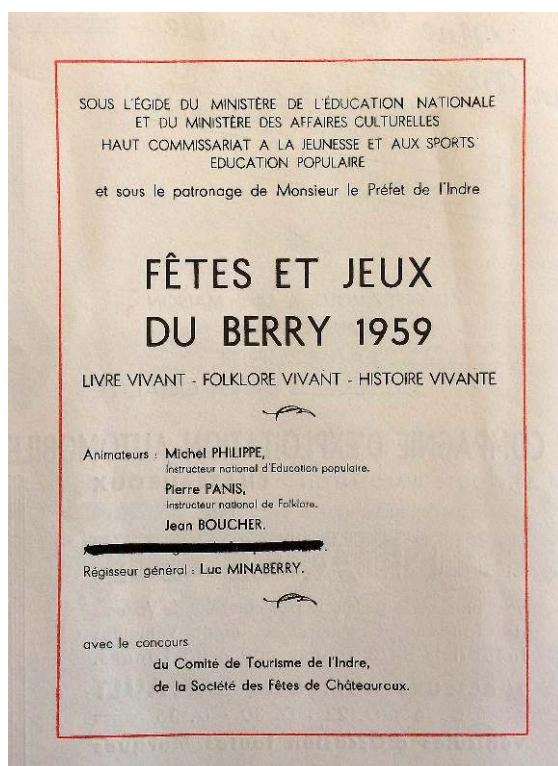


Arch. nat., 20190314, fonds Michel Philippe, cliché : ministère de la Jeunesse et des Sports.

- 24 En 1954, année du 150^e anniversaire de la naissance de George Sand, Nazet, flanqué de son disciple Michel Philippe, agrégé lui aussi depuis 1951 au groupe des instructeurs, propose à Pierre Panis, dont l'excellente implantation en Berry n'est un mystère pour personne, de donner à Nohant, sur la place de l'église, toute proche de la maison de l'autrice, le livre vivant qu'il a élaboré à partir des *Maîtres sonneurs*, le plus accompli, peut-être, de ses romans dits champêtres. Il a en effet perçu les possibilités qu'offre l'œuvre de réaliser, uniquement avec des amateurs, un spectacle complet, incorporant des séquences où sera dansée la bourrée berrichonne, d'autres faisant entendre les chants traditionnels dont Sand a donné les titres et transcrit les paroles, et où encore retentiront cornemuses et vielles à roue jouant des airs de marche et de procession ou de simples ritournelles assurant les transitions d'une séquence à l'autre. On peut supposer que Nazet a saisi l'opportunité de la commémoration sandienne parce qu'elle permet de combiner la vulgarisation d'un chef-d'œuvre de la littérature romantique avec la cause qui lui tient à cœur autant qu'aux instructeurs « folklore », à savoir la relégitimation de la culture paysanne. Avec Panis et Philippe, il entend ainsi démontrer que les goûts peuvent être réunis au lieu de s'exclure, que la démocratisation culturelle ne consiste pas inévitablement à imposer les canons de la culture savante par l'éviction de la culture populaire, et enfin que ruraux et citadins, présents comme stagiaires ou venus en estivants, peuvent partager une émotion artistique, qu'ils la vivent en interprètes ou en spectateurs.
- 25 Les deux représentations données en août 1954, dont une est honorée par l'apparition d'Aurore Lauth-Sand, la petite-fille de George, ont un tel retentissement que *Les Maîtres*

sonneurs sont repris à plusieurs reprises en 1957 et 1958, dans le cadre d'un festival intitulé « Fêtes et jeux du Berry », fondé et animé par Michel Philippe, avec l'appui du diplomate et écrivain Pierre de Boisdeffre, un natif de La Châtre (Indre), et avec l'assistance de Jean-Pierre Pottier, animateur à l'université de Poitiers d'un groupe de théâtre amateur et bientôt conseiller technique et pédagogique Art dramatique.

Figure 4. Maquette de la brochure-programme de l'édition 1959 du festival Fêtes et Jeux du Berry.

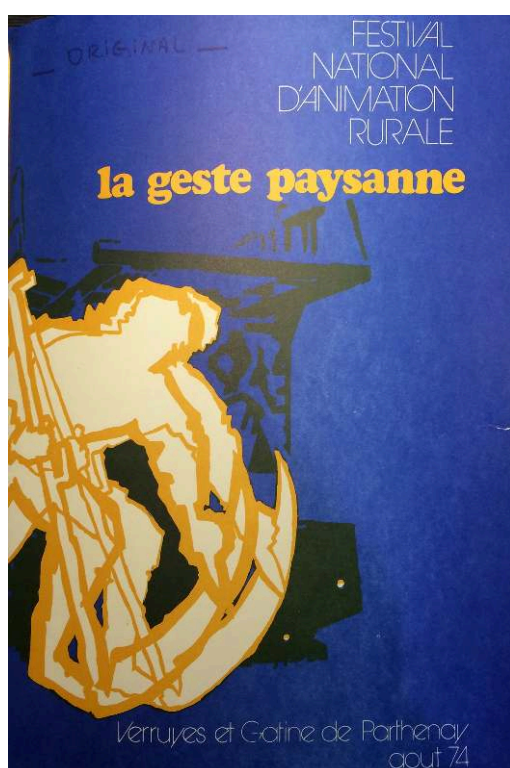


Arch. nat., 20190314, fonds Michel Philippe.

- 26 Entre 1956 et 1963, d'autres livres vivants sont montés et présentés dans diverses localités des Haut et Bas-Berry, sans toutefois la participation des instructeurs « folklore ». Pour eux, les années 1960 marquent un net reflux qui se manifeste par des activités moins foisonnantes et moins variées : il est largement dû à la concurrence de la culture de masse qui détourne les jeunes, y compris les normaliens, des formes classiques et plus encore des formes traditionnelles, au profit des importations anglo-américaines. Dans ce contexte un peu déprimant, le petit groupe subit des départs non compensés, dont celui, particulièrement traumatisant, de Lemit qui met fin à ses jours en 1966.
- 27 Dans le sillage de Mai 68, l'essor du *folk music revival* amène un regain de faveur pour les musiques et les danses traditionnelles, qui touche le *show-business* autant que le monde associatif. Le ministère chargé de la Jeunesse et des Sports n'y est pas insensible puisqu'il procède à quelques recrutements de conseillers d'éducation populaire affectés dans les directions régionales ou départementales généralement issus d'associations impliquées dans ce mouvement, qu'ils ont souvent contribué à fonder et dont ils restent proches, structurant même leur action sur cette double appartenance. Il faut ici citer Rémi Guillaumeau (Union des groupes et ménétriers du Morvan, bien plus tard à l'origine de la Maison du patrimoine oral Bourgogne – 2006), Jean Roche (Bourrée gannatoise), Michel Valière et Maurice Pacher (Union Poitou-Charentes pour la culture populaire-UPCP), ou

encore Bernard Trouvé et Christian Chenault qui, en région Centre, poursuivent à leur manière le travail lancé par Pierre Panis. En 1975, Pacher et son frère André font partie de l'équipe dirigée par Jean-Pierre Pottier qui monte près de Parthenay (Deux-Sèvres) un livre vivant intitulé *La Geste Paysanne*, dont les répétitions sont filmées par Pierre Gurgand, un autre cadre Jeunesse qui, dans les années suivantes, coopèrera sur plusieurs projets avec les militants de l'Animation rurale et culture populaire en Bocage [Arcup], une des principales composantes de l'UPCP, implantée dans le bocage bressuirais. Il est d'ailleurs rejoint par Michel Geslin, qui devient le metteur en scène attitré des spectacles dramatiques montés par l'Arcup.

Figure 5. Dossier de présentation de *La Geste paysanne*, livre vivant donné dans le cadre du Festival national d'animation rurale à Verruyes (Deux-Sèvres), 1974.



Arch. nat., fonds du ministère chargé de la Jeunesse, 19860431/1.

- 28 L'alternance de 1981 puis le double soutien affiché par le nouveau ministre de la Culture, Jack Lang, à la protection du patrimoine ethnologique et à la reconnaissance des musiques traditionnelles, ne font pas seulement renaître l'espoir d'une remise en cause de la hiérarchisation des pratiques culturelles. Beaucoup veulent aussi croire à un retour de l'éducation populaire et de l'action socio-culturelle dans le giron de la rue de Valois ou au moins à une cogestion du secteur avec le ministère chargé de la Jeunesse. Mais, faute de véritables espaces de dialogue avec une personnalité hors norme et pas davantage avec son administration, l'une et l'autre principalement soucieuses du profit politique qu'elles escomptent de la proximité affichée avec les créateurs, la décennie se charge de rendre perceptible le caractère chimérique de ces projections. À défaut de réformes structurelles, certains conseillers d'éducation populaire tentent alors d'obtenir leur détachement dans les administrations régionales qui s'étoffent avec les lois de décentralisation et où se créent des postes d'ethnologues. Les résultats sont trop inégaux¹⁸ pour enclencher un mouvement de fond, qui n'aurait de toute façon concerné

qu'une poignée de personnes. À la fin du parcours, il ne reste plus que Michel Philippe qui ne se lasse pas de monter des livres vivants et de les programmer dans le festival qu'il a créé à Fougères (Ille-et-Vilaine) puis, la retraite venue, là où sont accueillies les propositions de l'Analiv¹⁹, l'association qu'il a fondée. En 1985, l'année du centenaire de la naissance de l'écrivain Ernest Pérochon, il apporte sa contribution aux manifestations que suscite la commémoration et auxquelles participe également l'Arcup. Il n'est pas interdit d'y voir l'indice de la persistance d'un réseau informel rassemblant dans le même élan militant et créatif conseillers d'éducation populaire et cadres associatifs, dont beaucoup sont par ailleurs d'anciens normaliens exerçant toujours le métier d'instituteur.

Une première approche archivistique

- 29 Pour ces contractuels de droit public que furent les instructeurs techniques nationaux spécialité « Folklore » ou « Arts et traditions populaires », fonctionnarisés sous les statuts de conseillers techniques et pédagogiques puis de conseillers d'éducation populaire, il y a une évidente traçabilité dans les archives publiques constituées, à partir de la Libération, par les administrations centrale et déconcentrée du ministère chargé de la Jeunesse.
- 30 Ces archives peuvent comporter des rapports occasionnels, qu'ils concernent des stages, des missions en France ou à l'étranger et même des enquêtes ethnographiques, plutôt qualifiées de folkloriques, mais elles consistent surtout en deux séries organiques :
1. les dossiers individuels de carrière, qui ne deviennent toutefois librement communicables, sans passer par la procédure dérogatoire, que lorsque la date du document le plus récent qu'ils contiennent compte au moins cinquante ans d'âge à ce jour (2021), ce qui ne doit être déjà le cas que de très peu d'entre eux²⁰ ;
 2. les comptes rendus mensuels d'activité, qui sont d'ores et déjà consultables et dont Françoise Tétard a ainsi caractérisé la présentation évolutive : « dans les tout premiers temps, [les instructeurs] rédigent leurs rapports à la main puis ils les dactylographient puis un modèle se met progressivement en place, un imprimé avec des rubriques à remplir ; ils y décrivent les manifestations auxquels ils ont participé, les cours qu'ils ont donnés, les stages qu'ils ont animés, les tâches administratives qu'ils ont assumées²¹ ».
- 31 Comme Tétard l'a noté, instructeurs puis conseillers « s'acquitteront de cette contrainte avec plus ou moins d'enthousiasme²² » : ainsi la désinvolture expéditive d'un Goron contraste-t-elle avec les comptages scrupuleux dressés par Lemit ou Aristow-Journoud, qui se montrent aussi soucieux de témoigner de l'inégale implication des stagiaires.

Figure 6. Première page d'un compte rendu mensuel d'activité dressé par Marinette Aristow-Journoud, mai 1951.

Compte-rendu mensuel d'activité
de Mme Aristow-Journoud
Instituteur National de Danse Folkloriques
pour le mois d'Avril 1951

Détail des Activités	Heures de Travail	Temps consacré aux déplacements en banlieue ou province (pour mémoire)
- Enseignement		
a) Cours réguliers : 5 rue Mademoiselle		
lundi - 19h à 20h - 1ères - 2 ^e et 3 ^e années	1h	
- 20h à 21h30 - 4 ^e et 5 ^e années	1h30	
mardi - 19h à 22h - groupe de démonstration	3h	
jeudi - 19h30 à 21h - cours pédagogique pour le Centre local des A.J.	1h30	
Cours pour les institutrices		
lundi - 17h à 19h - 2 ^e années - rue des Bourdonnais	2h	
vendredi - 17h à 19h - 1 ^{re} années - rue Sts Denis	2h	
par semaine = 11h		
Pour le mois : 4 lundis 3 mardis (1 mardi en stage) 4 jeudis		41h
Cours E.N.E.F.S. Chateaufort - Maisory		
lundi 2 - 10h à 12h - 1 ^{ères} années	2h	2h
lundi 9 - 9h à 12h - 3 ^e et 4 ^{es} années	3h	2h
lundi 16 - 9h à 12h - idem	3h	2h
vendredi 17 - 9h à 11h30 - 1 ^{ères} années	2h30	2h
lundi 30 - 9h à 12h - 3 ^e et 4 ^{es} années	3h	2h
b) Stages Marly-le-Roi : Perfectionnement "Rondes et Jeux" 22 au 26 avril 1951 (compte-rendu ci-joint)		
c) Conférences isolées ou démonstrations		
mercredi 11 - 20h30 à 22h30 Séance de projections de documents et exposition sur les Pyrénées. Reconstitution de danses des différentes vallées pyrénéennes pour l'É.T. (futurs guides de voyages d'été)	3h	2h
Dimanche 15 - Journée de danses pour les différents cours à l'Haf les roses. Démonstration par les professeurs des C.E.M.E.A.	3h	2h30

Arch. nat., 19790593/1.

- 32 Si cette seconde série a été élaguée par des tris chronologiques (dont le chercheur déplore que l'archiviste ne s'en soit abstenu), les documents qui en ont réchappé apportent une très riche moisson d'éléments factuels mais ils livrent aussi, incidemment, parce que leurs rédacteurs échappent au conditionnement bureaucratique de l'administration, des propos sortant du cadre, tels que des considérations sur les politiques culturelles ou des échos du terrain.
- 33 Ainsi, dans un rapport de 1947, Pierre Panis revient sur une « démonstration de danses de Saintonge par quelques membres du groupe folklorique d'Aunay-de-Saintonge²³ » :

Elle a présenté un gros intérêt pour tous, les danseurs de ce groupe étant de véritables paysans. Deux danseurs en particulier, un homme et une femme âgés de 50 à 65 ans, ainsi que deux autres de 19 à 26 ans ont pu nous montrer les différents styles de deux générations ainsi que l'évolution normale que les danses ont subie en quarante ans.

- 34 Mêlant le prurit ethnographique à des préoccupations moralisatrices, Marinette Aristow-Journoud expose en 1946 un projet ambitieux de stage où il s'agirait de « rechercher et apprendre les danses avec les gens du pays » dans « le but essentiel, pour les jeunes de mon groupe de démonstration, [...] de leur donner le goût des recherches folkloriques²⁴ ». Puis elle précise :

Je voudrais organiser à notre passage dans les villages des veillées avec les gens du pays. Nous leur danserions des danses populaires de différentes régions et des pays étrangers. Nous chanterions des chansons populaires, ceci dans le but de leur faire comprendre que des groupes de jeunes des

villes aiment danser les danses folkloriques, désirent apprendre les danses de leur région et savent s'amuser de façon saine.

35 Quatre ans plus tard²⁵, en 1950, le ton est moins enjoué mais l'ambition persiste :

L'esprit de communauté qui régnait dans ce village encore ces dernières années se perd, la civilisation fait son œuvre. Il faut se résigner à cette mauvaise influence de la ville et de l'usine. Ces garçons et ces filles n'ont aucune idée de ce que l'on peut faire pendant les loisirs, ils ne connaissent rien du théâtre, ils ont perdu le goût et le désir des travaux de sculpture sur bois que faisaient leurs pères. Je pense que l'Éducation populaire a le devoir de ne pas oublier les jeunes ruraux qui ne voient de la ville que le plus mauvais côté avec le cinéma et les cafés, la radio et le bal. Il y a autre chose à leur montrer qu'ils ignorent et que nous nous devons de leur apporter.

36 À côté des archives administratives, la contribution des archives personnelles, familiales et associatives est virtuellement des plus substantielles, et d'abord pour des raisons pratiques : instructeurs ou conseillers ne disposaient pas de bureau sinon à leur domicile, où, par nécessité, ces « itinérants sédentaires²⁶ » rangeaient leurs dossiers. Mais il y a une explication en quelque sorte structurelle dès lors qu'on a affaire à des artistes dont les archives sont indissociables des actions et créations, et dont, par conséquent, ils ne sauraient se dessaisir quand bien même ils les entassent plus qu'ils ne les classent. Parmi ces archives très personnalisées, beaucoup peuvent être regardées comme des archives publiques privatisées mais elles sont si imbriquées avec celles qui ressortissent juridiquement des archives privées que le départage serait impossible s'il n'était pas surtout contre-productif au regard de l'intelligibilité des documents.

37 Reste la question, tout sauf simple, du repérage de ces fonds d'archives qu'on pourrait qualifier de mixtes, qui amène celles de leur préservation et de leur accessibilité. C'est ainsi qu'on ignore ce qu'il a pu advenir des archives de Pierre Goron, dont il a été indiqué plus haut que la production administrative n'était guère éclairante. Concernant celles de Jean Roche, il reste à vérifier qu'elles restent mêlées à celles de l'association-relais qu'il avait fondée, en lien avec le festival Les Cultures du monde, et dont il était le délégué général²⁷, même après la fermeture et la vente de la Maison du folklore qui les abritaient l'une et l'autre à Gannat (Allier). En matière archivistique, les noms de Panis et d'Aristow-Journoud sont principalement associés à des films dont des copies numériques sont respectivement conservées au service audiovisuel de l'Institut national du sport, de l'expertise et de la performance²⁸ et au Centre occitan des musiques et danses traditionnelles²⁹ ; s'il est avéré que la famille du premier conserve ses dossiers et ses lettres, en pleine conscience de leur intérêt, on ne dispose pour l'heure d'aucune piste pour atteindre ceux de la seconde.

38 Pour deux autres, heureusement, l'action du Pôle de conservation des archives des associations de jeunesse et d'éducation populaire a eu des effets bénéfiques puisque les archives du Val-de-Marne ont reçu en don un fonds William Lemit³⁰, où les dossiers tiennent cependant beaucoup moins de place que sa bibliothèque de carnets de chant ; et tout récemment (2019), les Archives nationales ont accueilli l'ensemble à la fois plus volumineux et multimédia rassemblé par Michel Philippe³¹. Affinités bretonnes obligent, c'est la médiathèque Yves Le Gallo³², composante du Centre de recherche bretonne et celtique³³, qui conserve à Brest les archives de Bernard de Parades³⁴. Complémentairement à ces archivages menés à bien, il n'est pas déraisonnable de

postuler que le don à un service d'archives public des papiers personnels de Jean Nazet pourrait se concrétiser à court ou moyen terme.

- 39 Enfin, il faut signaler, au titre des sources complémentaires, l'intérêt des dossiers de travail constitués par Marie-Thérèse Duflos-Priot, ingénieure d'étude au CNRS affectée au Centre d'ethnologie française, lors de son enquête sur les groupes folkloriques³⁵, et qui sont aujourd'hui conservés au musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée³⁶. Ils comprennent en effet les transcriptions des entretiens que la chercheuse a menés, notamment avec Pierre Panis (et son épouse), Marinette Aristow-Journoud et Christian Chenault.

NOTES

1. Françoise TÉTARD, « Les instructeurs spécialisés d'éducation populaire, un corps privé d'intérêt public (1944-1971) », dans *Cadres de jeunesse et d'éducation populaire 1918-1971*, éd. par F. Tétard, D. Barriolade, V. Brousselle et J.-P. Égret, Paris, La Documentation française, 2010, p. 197-209.
2. Cette dernière, décédée en 1979, a fait de son année de naissance un mystère à ce jour inviolé. On peut simplement présumer qu'elle n'était pas plus âgée que son mari, Gaston Tachon (1920-2004) dit Jacques Douai, chanteur et cofondateur avec elle du Ballet national populaire de danses françaises. Par ailleurs, sa spécialité officielle était, comme pour Lemit, le chant choral.
3. Nazet n'était ni instructeur ni conseiller mais inspecteur Jeunesse et sports, après avoir enseigné la philosophie comme professeur agrégé, notamment au lycée de Niort, où il a eu pour élève Michel Philippe, dont il sera plusieurs fois question dans cette contribution.
4. Marcel Jousse (1886-1961), ecclésiastique et anthropologue du geste, délivre à partir de 1931 un enseignement à la Sorbonne (faculté des lettres et École pratique des hautes études) très suivi par un public à la fois étudiantin et mondain. Il a aussi mené des recherches de terrain sur le chant basque improvisé et les performances des *bertsulari*.
5. Née à Londres en 1893 et morte à Paris en 1949, Maud Alick Pledge, gymnaste et danseuse, est une pédagogue du mouvement proche des cercles de la Nouvelle éducation. Sa personnalité et son enseignement ont durablement influencé Jean-Michel et Hélène Guilcher, les fondateurs de l'ethnochoréologie de la France. Je me permets de renvoyer à ma contribution « Miss Pledge ou les danses populaires à la rescousse de l'éducation nouvelle (1926-1949) : les réseaux d'une Anglaise de Paris » dans *Histoire de l'éducation populaire 1815-1945. Perspectives françaises et internationales*, éd. par C. Christen et L. Besse, Villeneuve d'Ascq, Les Presses universitaires du Septentrion, 2017, p. 397-408.
6. Olivier Hussenot a exercé une forte influence sur un autre affilié à Jeune France, Gaston Tachon, le futur Jacques Douai. Voir à ce propos Jean Dufour, *Jacques Douai l'art et le partage*, Lormont, Le bord de l'eau, 2008.
7. Son dossier de carrière (Arch. nat., 19770308/2) donne les informations suivantes : employé à compter du 1^{er} octobre 1942 par la direction de la culture populaire et des mouvements de jeunesse, il est nommé le 2 décembre 1943 conseiller technique auprès du directeur de l'Éducation générale pour les activités folkloriques. Le 2 octobre 1944, le ministère de l'Éducation nationale l'informe qu'il est mis fin à ses fonctions. Un arrêté du 20 décembre 1945 le nomme instructeur spécialisé.
8. Publié en 1942 et maintes fois réédité ensuite.

9. Lemit y publie notamment *Ensemble, chansonnier pour les colonies de vacances (1946) et 96 chansons folkloriques françaises avec accompagnement de guitare et commentaires techniques (1959)*.
10. À Paris, chez Picard.
11. Quoiqu'il n'ait jamais été un chercheur « statutaire », Patrice Coirault (1875-1959) reste encore considéré comme l'analyste insurpassé de la formation, de la diffusion et des thématiques de la chanson traditionnelle. La documentation qu'il avait inlassablement recueillie et mise en fiches est entrée juste après son décès, grâce à Simone Wallon et à William Lemit, qu'il avait désigné comme exécuteur testamentaire, dans les collections publiques, au département de la musique de la Bibliothèque nationale. Elle a nourri la publication, coordonnée par Georges Delarue, avec le renfort pour les derniers volumes de Marlène Belly, du *Répertoire des chansons françaises de tradition orale* (3 tomes, 1996, 2000, 2006) et de ses deux compléments (*Chansons françaises de tradition orale, 1900 textes et mélodies collectés par Patrice Coirault*, 2013 ; *Mélodies en vogue au XVIII^e siècle, Le répertoire des timbres de Patrice Coirault*, 2020).
12. Sous-titrée « bulletin de liaison des instructeurs CEMEA Chant et danse », cette revue est un média conçu pour prolonger l'enseignement oral de Lemit qui en est d'abord l'unique puis le principal rédacteur. Trente-six numéros paraissent de 1944 à 1965.
13. Publiée comme il se doit aux Éditions du Scarabée (1956).
14. Certains ont été réédités par sa nièce, Michèle Célarié, qui les a mis en ligne sur le site qu'elle a créé : http://www.michele-celarie.net/mc_w_chanterie.html, page consultée le 2 juillet 2021). D'autres enregistrements, réalisés au moment de la Libération par Claudie Marcel-Dubois et conservés parmi les documents sonores du fonds du musée national des Arts et Traditions populaires, sont accessibles aux Archives nationales sous la cote 20130007/1 (n° de la collection à l'inventaire du musée : 1945.03).
15. Cofondée en 1960 par Palau et son mari Jacques Douai, la compagnie a été accueillie pour sa première saison par Jean Vilar, dans la grande salle du Théâtre national populaire au palais de Chaillot, après la première représentation qui a eu lieu au Théâtre des Champs-Élysées.
16. Arch. nat., fonds du ministère chargé de la Jeunesse, 19790593/5 (F/44bis/6459), courrier du 16 avril 1945.
17. Ils ont généralement été publiés dans *Éducation et vie rurale*, la revue – qu'il dirigeait – de l'Amicale, qu'il avait fondée, des participants aux stages d'animateurs ruraux. On peut en particulier signaler son étude « Le Théâtre au Village », qui occupe l'intégralité du n° 9, publié en juin 1954, quelques semaines avant les manifestations sandiennes dont il est question ci-après. Devenue *Le fil*, la revue a publié en 1973, quelques mois après sa disparition, un numéro double titré *Hommage à Jean Nazet*.
18. Si Michel Valière obtient et occupe jusqu'à sa retraite le poste d'ethnologue régional pour la région Poitou-Charentes, Serge Moëlo, ancien permanent de Dastum, l'association de défense et de promotion des musiques traditionnelles de Bretagne, quitte rapidement le poste de chargé de mission pourtant créé sur mesure pour lui à la direction régionale des affaires culturelles [Drac] et la candidature de Christian Chenault au poste de conseiller pour l'ethnologie à la Drac Centre n'est pas retenue.
19. Association nationale du livre vivant. La veuve de Jean Guéhenno, natif de Fougères, en fut un temps la présidente.
20. Qu'on se gardera de désigner, le seul dossier dont on peut présumer qu'il a de grandes chances de remplir déjà cette condition étant celui de Lemit, disparu en 1966.
21. F. TÉTARD, D. BARRIOLADE, V. BROUSSELLE et J.-P. ÉGRET, *op. cit.*, p. 207.
22. *Ibid.*
23. Arch. nat., fonds du ministère chargé de la Jeunesse, 19790593/5 (F/44bis/6459), journal du stage de spécialisation « Folklore et danses folkloriques Berry Poitou (Vendée) Saintonge », qui s'est déroulé à Romagne (Vienne) du 4 au 24 août. Panis rend compte de l'enquête ethnographique faite par les stagiaires sous sa direction et qui a porté sur une multitude d'objets

(patrimoine monumental, immobilier et mobilier, tant civil que religieux, costumes, traditions culinaires).

24. Arch. nat., fonds du ministère chargé de la Jeunesse, 19790593/1 (F/44bis/6455), lettre au directeur des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire en date du 12 avril 1946.

25. *Ibid.*, « compte rendu des deux journées passées à Sazos » (Hautes-Pyrénées, Lavedan, Pays Toy, septembre 1950).

26. L'expression est de Françoise Têtard.

27. Association nationale Culture et Traditions.

28. Film dit « des Grandes Poteries » tourné en avril 1949 durant le stage de bourrée berrichonne que Panis a animé plusieurs années durant, dans le hameau éponyme de la commune de Neuvy-Deux-Clochers (Cher), près de Sancerre. Sur la préparation et le tournage de ce film, voir Yves GUILCHER, Solange PANIS et Naïk RAVIART, *Le Berry et ses bourrées*, La Crèche, Geste éditions, 2016, p. 286-290.

29. Association implantée à Toulouse dont le maire est statutairement président du conseil d'administration. Le fonds Marinette Aristow-Journoud, qu'elle-même avait initialement confié au musée des Arts et Traditions populaires, est un ensemble imposant d'archives sonores, filmiques et audiovisuelles, enregistrés, filmés ou rassemblés par l'institutrice entre 1956 et 1970, soit dans le cadre de stages, soit à la faveur d'enquêtes ethnographiques dans le sud et le sud-ouest de la France (Roussillon, Couserans, Bigorre, Pays basque, Gévaudan, Rouergue).

30. Don effectué par Michèle Célarié, nièce de William Lemit. Cote générique du fonds : 587J.

L'instrument de recherche est accessible à l'url :

[http://archives.valdemarne.fr/arkotheque/inventaires/ead_ir_consult2.php?](http://archives.valdemarne.fr/arkotheque/inventaires/ead_ir_consult2.php?ref=FRAD094_000864)

ref=FRAD094_000864 (consultée le 5 juillet 2021).

31. La cote générique 20190314 lui a été attribuée et la mise en ligne sur la salle des inventaires virtuelle est annoncée, en juillet 2021, comme imminente.

32. UAR 3554, Université de Bretagne Occidentale et CNRS.

33. EA 4451.

34. Instrument de recherche consultable à l'url : https://www.univ-brest.fr/digitalAssets/36/36816_Inventaire_dossiers_-BdeP_au_CRBC.pdf (consultée le 5 juillet 2021).

35. Dont elle a publié les résultats dans l'ouvrage intitulé *Un siècle de groupes folkloriques en France*, Paris, L'Harmattan, coll. « Minorités & Sociétés », 1995.

36. Formant le fonds 43 AP, ils sont consultables au Centre de conservation et de recherche, l'annexe du musée des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée.

AUTEUR

FRANÇOIS GASNAULT

Conservateur général du patrimoine, chargé de recherche au laboratoire InVisu (UAR 3103, CNRS-INHA)

L'évolution d'un métier : les personnels techniques et pédagogiques du ministère de la Jeunesse et des Sports

Témoignages de Michel Erlich, Renaud Gautron, Alexia Morvan

Denise Barriolade

NOTE DE L'ÉDITEUR

Le 14 mai 2019, a été organisé, aux Archives nationales, un atelier intitulé « Instructeurs/ conseillers d'éducation populaire : une action de démocratisation culturelle méconnue ». La séance a été ouverte par une table ronde retraçant l'histoire du métier et donnant la parole à trois témoins, de périodes et de spécialités différentes. Le présent texte est le résultat d'une reconstitution, après-coup, de cette manifestation.

Historique des personnels techniques et pédagogiques (par Denise Barriolade)

- 1 L'histoire et l'existence même des personnels techniques et pédagogiques du ministère de la Jeunesse et des Sports (d'abord appelés instructeurs, aujourd'hui conseillers d'éducation populaire et de jeunesse), sans doute trop méconnues, constituent pourtant une aventure singulière au sein de la fonction publique et dans le domaine de l'éducation hors du champ de l'école. La question des pratiques culturelles et artistiques, notamment amatrices, a été longuement une affaire sensible qui n'a pas véritablement trouvé sa place avec, ou malgré, la création d'un ministère des Affaires culturelles en 1959. Mon propos n'ira pas approfondir ce sujet mais l'origine même de la création de ces « fonctionnaires » se situe dans ce questionnement.

- 2 L'évolution des statuts, compétences, spécialités, pratiques professionnelles, etc., rend compte des changements de société à l'œuvre au cours des cinquante dernières décennies. Les quelques repères qui suivent tenteront d'illustrer ce que furent les intentions, leurs mises en œuvre, les inflexions et sans doute les renoncements.

La genèse

- 3 Arrêtons-nous sur la date du 13 novembre 1944 et la circulaire de Jean Guéhenno qui fixe son projet dont la pensée trouve sa racine dans le traumatisme de la collaboration et de la Shoah. Ce projet, c'est l'invention d'une idée : l'action par la culture appuyée sur la création d'un corps.
- 4 L'éphémère direction de la Culture populaire et des Mouvements de jeunesse, de Jean Guéhenno, entend révolutionner l'action publique de l'éducation en s'attaquant à la question de l'éducation des adultes par tous les moyens de la culture. La question culturelle s'entend alors dans un cadre éducatif et politique et se donne pour objet la modernisation des mentalités.
- 5 Je vous livre les attributions du bureau de « l'action par les moyens culturels » (bureau de Maurice Bayen) : « Action sur la jeunesse par les divers moyens de culture ou d'information dont disposera la Direction : presse, radio, cinéma, théâtre, fêtes et manifestations, organisation de visites de musées, sites et monuments, etc. ».
- 6 Il s'agit alors de repenser les principes fondateurs de l'expérience culturelle. En plaçant la médiation non du côté de la production et de la diffusion d'un objet culturel, mais de celui de sa réception par des subjectivités, l'auteur (l'instructeur) met au centre de ses réflexions non pas la culture mais l'individu et sa relation à autrui.
- 7 Les instructeurs nationaux spécialisés de culture populaire, contractuels, sont recrutés à cet effet à partir de 1945-1946 et ont pour vocation d'agir sur le plan national, spécialement par la voie de stages de réalisation à trois degrés.
- 8 Citons quelques noms : Charles Antonetti, Robert Barthès, André Crocq, Henri Cordreaux, Hubert Gignoux, Olivier Hussenot, Yves Joly, Jean Rouvet. Puis viendront très vite : René Jauneau, Jean Lagénie, Gabriel Monnet, Jean Nazet, Michel Philippe, Jacques Vingler, Gabriel Cousin...

Première évolution

- 9 Le 29 avril 1963 est publié un décret portant statut du personnel contractuel des cadres techniques et pédagogiques [CTP] de la Jeunesse et des Sports (qui concerne également le secteur sportif) qui exercent au seul niveau régional.
- 10 Le statut indique explicitement que les CTP du secteur « jeunesse et éducation populaire » exercent dans des disciplines du domaine artistique et conduisent des « actions de formation et d'animation de collectivités ».
- 11 Il n'est plus ici question d'instructeurs et, en 1971, changement de méthode pour eux aussi : sans doute, par manque de moyens, le secrétariat d'État chargé de la Jeunesse et des Sports met fin à la dimension nationale des stages et les instructeurs sont affectés dans une région.

- 12 Les années 1970 sont marquées par la revendication des CTP de leur titularisation ainsi que l'exprime un manifeste de leur syndicat (le SNCTPEP : syndicat national des conseillers techniques et pédagogiques d'éducation populaire) de 1975-1976.
- 13 Un statut est publié par décret du 7 juin 1979 et précise que les CTP « exercent selon leur spécialité technique et pédagogique des fonctions de formation, d'information, de conseils, d'expérimentation et de coordination ». Mais ils sont toujours contractuels.
- 14 Dans cette période, les pratiques évoluent avec la demande des chefs de service de voir ces personnels s'investir dans les programmes du ministère, spécialement dans les formations professionnelles diplômantes que sont à cette époque le certificat d'aptitude à la promotion des activités socio-éducatives [CAPASE] puis le diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation [DEFA]. Je n'insisterai pas sur les tensions qui s'en suivent. Mais c'est la marque d'un infléchissement qui va se renforcer dans les décennies suivantes.
- 15 L'arrivée de la gauche au pouvoir et d'André Henry au ministère du Temps libre dans les années 1981-1982 remet le concept d'éducation populaire dans l'actualité et conduit au recrutement massif de plusieurs centaines de CTP, affectés majoritairement dans les directions départementales.
- 16 Aucune instruction n'est donnée quant au profil de ces agents et les chefs de service recrutent majoritairement des personnes dans un profil proche de celui des assistants de jeunesse et d'éducation populaire [AJEP], c'est-à-dire polyvalents en matière de jeunesse, de vie associative, d'éducation populaire... Il faut reconnaître que l'occasion était belle de renforcer le nombre de ces agents polyvalents jusque-là peu nombreux (le plus souvent, un par département).
- 17 D'autres ont été recrutés comme les CTP « ancienne manière », avec spécialité, qu'ils n'auront pas l'occasion d'exercer tout au long de leur carrière. D'autres enfin sont mis à disposition d'associations nationales (de manière plus ou moins éphémère).
- 18 Deux phénomènes se conjuguent dans cette période :
- la demande de titularisation renforcée par la loi Le Pors du 11 juin 1983 sur la titularisation des contractuels du secteur public, dont on peut souligner la dimension positive ;
 - le développement des dispositifs ministériels qui placent les chefs de services départementaux et régionaux dans la nécessité de solliciter les CTP pour leur mise en œuvre, ce qui ouvrira des tensions, particulièrement pour ceux recrutés dans une spécialité, sommés d'y renoncer progressivement.
- 19 Le décret de création d'un corps de conseillers de jeunesse et d'éducation populaire est publié le 10 juillet 1985 et sera suivi par des mesures de titularisation, en 1985 et 1986, pour les CTP et AJEP en exercice, et par l'organisation du premier concours de recrutement en 1986 (arrêté du 11 février).
- 20 Les disciplines ouvertes au concours à cette époque montrent l'évolution des besoins et l'infléchissement des pratiques par la création de spécialités autres qu'artistiques : activités scientifiques et techniques, sciences humaines appliquées, sciences économiques et juridiques, jeunesse... Cette « ouverture » à ces spécialités trouve sa légitimation dans le projet d'impliquer les CEPJ dans les formations aux diplômes du secteur mais aussi dans leur gestion (organisation des épreuves, jurys...).
- 21 Depuis lors, il faut observer que les spécialités livre/lecture, art dramatique, image et son, musique... n'ont pas été ouvertes au concours depuis plus de trente ans.
- 22 Il s'agit donc d'un changement d'époque : nos trois témoins peuvent illustrer ce constat.

Présentation de Michel Erlich

- 23 Le premier témoin est Michel Erlich, dont le parcours débute lors de la période de l'important recrutement de CTP par le ministère du Temps libre en 1981-1982, recrutement qui s'est effectué vite et de manière diverse selon les chefs de service des départements et des régions. À cette époque, les personnes recrutées possédaient un profil proche des assistants de jeunesse et d'éducation populaire [AJEP], c'est-à-dire des personnes polyvalentes en matière de jeunesse, vie associative, éducation populaire. D'autres, comme les CTP, ont été recrutés « à l'ancienne », sur spécialité : c'est le cas de Michel Erlich, spécialiste en audiovisuel, qui va évoquer lui-même son recrutement en Val-de-Marne, son action spécialisée, ainsi que l'évolution professionnelle qu'il a connue.

Parcours professionnel de 1981 à 2015 d'un CTP « audiovisuel » Jeunesse et Sports

- 24 Ma rencontre, en 1981, avec le ministère de la Jeunesse et des Sports est le fruit du hasard. Rien ne me prédestinait *a priori* à passer plus de trente ans au sein de cette institution dont je connaissais à peine l'existence, ni à devenir fonctionnaire. Avec le recul, j'ai le sentiment d'avoir été l'un des derniers « privilégiés » à pouvoir exercer mon métier en défendant des valeurs humaines et en préservant une certaine marge de liberté et d'utopie. J'ai rencontré des personnalités qui m'ont fait découvrir l'histoire et les pratiques de l'éducation populaire.

Mon parcours personnel avant mon entrée à Jeunesse et Sports (1968-1981)

- 25 J'appartiens à la génération baby-boom. Parents communistes et résistants, artistes et intellectuels. Je tombe très jeune dans la marmite de la lecture compulsive. Les études classiques littéraires sont une évidence. J'obtiens une licence de lettres modernes, mais passe beaucoup moins de temps dans les amphithéâtres universitaires qu'aux séances de la Cinémathèque. Je suis attiré par le cinéma, les arts de l'image ; encore plus par la « vraie vie ». Je cherche ma voie, avec pour objectif de saisir toutes les occasions d'apprendre les techniques de la photographie, du cinéma et du spectacle, tout en conservant ma liberté. À vingt ans, on n'a peur de rien. Je multiplie les expériences. L'époque s'y prête.
- 26 Je deviens ainsi marionnettiste, puis assistant-photographe sous l'influence d'un ami photographe travaillant dans la tradition des photographes humanistes (Cartier-Bresson, Doisneau...). C'est pour moi le modèle à suivre d'un métier au service des idées progressistes et de justice sociale.
- 27 La réalisation d'un photoroman, « Faiseuse d'anges », en soutien au combat des femmes pour la légalisation de l'avortement dans la publication militante *Oui, nous avortons !*, m'ouvre la porte de l'univers fermé des photographes de presse. Jean-Luc Godard ayant apprécié le roman-photo, ma cote monte et je suis coopté comme photographe à la *Cause du peuple* dont le directeur est Jean-Paul Sartre. Je couvre alors régulièrement, aux quatre coins de la France, les manifestations, les grèves et les mouvements sociaux.
- 28 J'apprends « sur le tas », comme on dit à l'époque, et notamment le cinéma 16 mm. À cette époque, l'Amérique est précurseur dans l'utilisation de la vidéo légère

communautaire. Je pars aux États-Unis et au Québec dans le début des années 1970 pour découvrir les pratiques de la vidéo communautaire, associative et militante. En France, la vidéo légère est un outil qui vient à peine de naître et peu nombreux sont ceux qui peuvent la maîtriser.

- 29 Je me mets à la recherche d'organismes intéressés par l'expérimentation de la vidéo comme outil de formation pédagogique et d'intervention sociale. J'ai alors la possibilité de participer, en tant que vidéaste, à la recherche pédagogique de l'association Les Musicoliers qui expérimente les méthodes actives et l'éveil musical dans les écoles maternelles. Dans une perspective artistique, je suis recruté par l'École nationale supérieure d'arts de Bourges pour créer la première classe de vidéo.
- 30 Il faut mentionner enfin l'expérience que j'ai menée en collaboration avec Paul Avy, directeur à la Protection de la jeunesse au ministère de la Justice, à l'École d'assistante sociale de Raspail jusqu'à sa fermeture, ce qui m'a permis de mettre au point une méthode pédagogique novatrice d'utilisation de la vidéo comme outil d'intervention sociale.
- 31 Une rencontre téléphonique en septembre 1981 avec Denise Barriolade, inspectrice à la direction départementale de la Jeunesse et des Sports [DDJS] du Val-de-Marne, m'informe de l'ouverture d'un recrutement de conseillers techniques et pédagogiques, les CTP.
- 32 C'est alors que commence l'aventure Jeunesse et Sports, ou plus exactement, du Temps libre. Je resterai toujours fidèle à la dénomination ministère de la Jeunesse et des Sports, en dépit des multiples avatars, au gré des changements de ministres.

Mon parcours à Jeunesse et Sports (1981-2015)

1981-1990 et les Ateliers de la communication sociale

- 33 Je suis recruté en 1981, comme CTP audiovisuel à la DDJS 94 (Val-de-Marne) sous la direction de Rémi Viénot. J'ai pour mission, entre autres, d'assister et de former les associations et les collectivités locales dans la conception, la réalisation et la diffusion de leurs projets audiovisuels, d'animation ou de communication.
- 34 Les actions d'appui au secteur associatif et municipal dans le domaine de l'audiovisuel menées dans le Val-de-Marne vont dans le sens de la politique proactive du ministère de la Jeunesse et des Sports des Ateliers de communication sociale. L'Atelier de communication sociale du Val-de-Marne [ACS 94] est créé et devient l'un des lieux d'expérimentation de la politique du ministère.
- 35 Les enjeux d'éducation populaire sont de préparer le public, en particulier les jeunes, à l'arrivée de nouvelles formes de communication audiovisuelle, par le déchiffrement et par la bonne compréhension des nouveaux médias. Le contexte politique semble favorable au développement de ce programme. La loi de juillet 1982 ouvre « apparemment » une nouvelle ère pour la télévision. La possibilité de faire entendre d'autres voix que celles du pouvoir et de la censure semble enfin acquise. Le secteur de l'éducation populaire peut espérer, sinon accéder à une existence médiatique, du moins peser directement ou indirectement sur les orientations concernant la télévision et la communication audiovisuelle. Le projet ministériel a pour but de permettre aux associations de disposer, au niveau du département, d'outils de communication professionnels. Je suis ainsi mis à

disposition des Ateliers de communication sociale du Val-de-Marne que j'avais contribué à créer.

- 36 En 1985, intervient la vague de titularisation. Je deviens conseiller d'éducation populaire et de jeunesse (catégorie A). D'autres collègues choisissent le statut de contractuel et gardent le statut de CTP.
- 37 De 1983 à 1989, l'ACS 94 aura réalisé, en six ans d'existence, en lien avec ses partenaires associatifs tels que la Fédération des maisons des jeunes et de la culture [FDMJC], la Fédération des œuvres laïques 94 [FOL 94], l'association départementale des Auberges de jeunesse..., des radios locales, des partenaires institutionnels (directions départementales Jeunesse et Sports et Protection judiciaire de la jeunesse), conseil général :
- de nombreuses formations à l'audiovisuel et à la vidéo pour le secteur associatif et les collectivités locales ;
 - des formations à l'étranger dans le cadre d'accords bi-gouvernementaux (Tunisie, Maroc, Algérie) ;
 - des films institutionnels pour le ministère de la Jeunesse et des Sports et pour le ministère de la Justice, notamment sur le thème de la prévention des risques liés à la toxicomanie ;
 - des expérimentations dans le cadre du Plan câble diffusant des programmes réalisés par les habitants dans des barres d'immeubles (Créteil, Aubervilliers, Marne-la-Vallée...) ;
 - une expérimentation de télévision à la prison de Fresnes (TV Fresnes).
- 38 Parmi les actions réalisées par ACS 94, un focus particulier mérite d'être fait sur l'expérience de TV Fresnes. En 1985, après avoir animé à Fresnes puis à la maison d'arrêt des femmes de Fleury-Mérogis des ateliers de création vidéo, l'équipe d'ACS 94 crée à la prison de Fresnes un canal de télévision interne, TV Fresnes, réalisé par et pour les détenus. Les programmes sont diffusés sur les téléviseurs qui venaient d'être installés dans les cellules. En un an et demi d'existence, une dizaine de programmes magazines sont réalisés sur des sujets réclamés par les détenus : santé, alimentation, prévention-sida, droit, photographie, etc., avec des invités prestigieux suggérés par les détenus comme Jean-Pierre Coffe, José Arthur ou encore Robert Doisneau. L'expérience est directement soutenue par le cabinet du ministre de la Justice, Robert Badinter. TV Fresnes est le fruit d'un partenariat étroit entre le ministère de la Jeunesse et des Sports, le ministère de la Justice, la direction de la Protection judiciaire de la jeunesse, le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme [GPLI], le centre régional de la documentation pédagogique [CRDP] de Créteil... Comme beaucoup de projets, celui-ci s'interrompt à l'occasion d'un changement ministériel. J'ai appris incidemment qu'il y avait, depuis 2003, un atelier vidéo appelé également TV Fresnes animé par Delphine Bargeton, une réalisatrice de télévision.
- 39 En 1989, à la suite de l'abandon par le ministère du soutien aux Ateliers de la communication sociale, la direction régionale me retire brutalement de l'association. Je suis affecté à la direction régionale Jeunesse et Sports [DRJS] d'Île-de-France. Suit une période « intermédiaire » d'incompréhension réciproque.
- 40 Les temps ont changé, le métier de conseiller aussi. La marge d'initiative se réduit en même temps que le champ de compétences du ministère de la Jeunesse et des Sports. Il devient de plus en plus difficile de maintenir la spécialité technique pour laquelle nous avons été recrutés. Le ministère, qui a, depuis son origine, été un ministère « militant », évolue vers un rôle de gestion administrative. Le concept d'éducation populaire n'est plus qu'un fantôme. Les conseillers rentrent dans le rang. La compétence artistique n'est plus de mise.

1990-1995

- 41 Rémi Viénot, voyant mes difficultés professionnelles, me « récupère » à la direction départementale [DD] des Yvelines dont il est directeur. Même si je suis affecté aux tâches générales de la DD, il me laisse mener en parallèle des projets audiovisuels personnels, extérieurs au département, voire internationaux, ce qui me permet de conserver ma qualification professionnelle.

1995-2001

- 42 Conscient de l'inadaptation de mes compétences professionnelles avec les missions qui m'étaient confiées à la DDJS des Yvelines, Rémi Viénot saisit une occasion et permet mon affectation à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire [INJEP] de Marly-le-Roi, sur un poste dédié à la formation et à la réalisation vidéo.

2001-2004

- 43 Éprouvant le besoin de me confronter à un autre univers professionnel, je suis détaché, comme chargé de mission, au pôle prévention de la Mission interministérielle de lutte contre la toxicomanie [MILDT] dépendant du Premier ministre et présidé magistralement par Nicole Maestracci. Je suis notamment chargé d'animer la Commission nationale de validation des outils de prévention. En 2003, intervient à la MILDT un changement de présidence et de management qui conduit au départ d'un certain nombre de collègues. Je demande alors ma réintégration à l'INJEP.

2004-2009

- 44 À l'INJEP, mon positionnement a changé. Si du point de vue administratif, je dépends de l'unité de la recherche de l'INJEP, je collabore directement avec le ministère au programme « Envie d'agir », avatar du programme « Défi jeune ». Je suis chargé par le ministère d'organiser, en très grande autonomie, la sélection, par un jury de professionnels, des jeunes musiciens, lauréats nationaux d'« Envie d'agir ». Un partenariat avec le Printemps de Bourges ouvre des scènes aux lauréats pendant le festival.

2009-2015

- 45 Surviennent le démantèlement et la délocalisation de l'INJEP dans le cadre de la révision générale des politiques publiques [RGPP]. 50 % des effectifs doivent chercher un nouvel emploi ou une nouvelle affectation. Je fais partie de cette charrette. Grâce à un concours favorable de circonstances, ne me résignant pas à finir ma carrière dans un obscur bureau du ministère à exécuter des tâches administratives, je réussis à rebondir. Je suis affecté au Musée national du sport comme photographe-vidéaste. Le musée est alors en sommeil dans les sous-sols du Parc des Princes. Je suivrai jusqu'en août 2015, date de ma mise à la retraite, l'installation et le développement de ce musée dans ses nouveaux espaces au stade Allianz Riviera à Nice.

Fin de parcours

- 46 Progressivement, il devenait de plus en plus « acrobatique » au sein du ministère de maintenir l'exercice de sa compétence technique. D'un ministère militant, défenseur de l'éducation populaire, le ministère de la Jeunesse et des Sports est devenu un ministère de gestion administrative. La marge d'initiative s'est réduite comme peau de chagrin.
- 47 J'ai eu la chance d'avoir participé à l'aventure des Ateliers de la communication sociale, puis au sein de l'INJEP et de la MILDT et finalement, après le démantèlement de l'INJEP au Musée national du sport de Nice, d'avoir été l'un des derniers dinosaures de la belle épopée des CTP. Le monde a changé, les conditions du travail également. J'ai été l'un des témoins-« indisciplinés » de cette transformation. J'ai pris ma retraite le 26 août 2015, date à laquelle j'ai été, selon l'heureuse formule administrative, rayé des cadres.

Présentation de Renaud Gautron

- 48 Nous changeons d'époque et de méthodes. Comme évoqué précédemment, la création d'un corps de fonctionnaires titulaires a permis, dans un premier temps, de titulariser les CTP contractuels, puis de procéder à des recrutements par concours. Le premier fut ouvert en 1987, avec toutes les spécialités prévues au statut. Renaud Gautron a été recruté comme conseiller d'éducation populaire de jeunesse (nouvelle appellation) en 2001, dans la spécialité « sciences économiques et juridiques ». Il exerce dans les Deux-Sèvres et nous fait part également de son parcours, ainsi que de l'évolution de son contexte professionnel.

Témoignage de Renaud Gautron

- 49 J'interviens à un moment de transition et je vais évoquer un ministère devenu un ministère de gestion. Mon propos sera différent de celui que tiendrait un conseiller chargé de l'audiovisuel ou du théâtre, mais montrera que ce métier permet d'établir des cycles, voire des boucles.
- 50 Ce métier de conseiller d'éducation populaire et de jeunesse est un métier étonnant, riche, passionnant, différent de ce qu'il a été auparavant, surtout parce qu'il reste connecté à son époque. On en fait ce que l'on veut, on peut le transformer comme un métier à sa main selon ses capacités et sa sensibilité.
- 51 Comment suis-je arrivé à Jeunesse et Sports ?
- 52 Enfant, j'étais sportif (j'ai été élevé dans un pôle de judo) et j'ai pratiqué l'animation socio-culturelle de 17 à 24 ans durant les périodes de vacances scolaires. J'ai donc la double culture du sportif et de l'animation socio-culturelle et connais les codes de ces milieux. Je suis un animateur qui a pu expérimenter durant de longues années différents publics, favorisés ou non, du public et du privé, de la direction aux camps itinérants.
- 53 Mon premier choc dans une vie d'adulte qui se construit fut l'animation socio-culturelle qui permet, lorsqu'on vient d'un milieu populaire, de construire et de comprendre que l'on peut donner aux autres, recevoir, échanger, transmettre, faire expérimenter différents parcours avec différentes techniques (l'audiovisuel, le théâtre, les grands jeux, le sport, la construction, les histoires, le conte pour les petits...). Il s'agit alors de la première époque de la transmission : dans les années 1970, le monde de l'animation

socio-culturel vient irriguer le territoire de la transmission et de l'éducation populaire grâce notamment à la phase de professionnalisation. Je fais partie de ce produit : je suis rentré à Jeunesse et Sports pour contribuer à alimenter ce secteur et contribuer à transformer ce champ de l'animation socio-culturelle.

- 54 Un jour cependant mon père m'a assuré que l'animation socio-culturelle n'était pas un « vrai métier » et m'a conseillé de « faire juriste ». J'ai donc suivi des études de droit, plutôt classiques. À la sortie de l'université, je me suis aperçu qu'il fallait passer un concours ou devenir avocat, et ainsi passer sa vie à faire autre chose que de s'appliquer à développer certaines valeurs, ce qui ne me convenait pas comme projet d'avenir. Un jour, je suis tombé sur une annonce de Jeunesse et Sports : « recherche conseiller contractuel-CEPJ ». Je ne savais absolument pas ce que signifiait « CEPJ » (conseiller d'éducation populaire et jeunesse). Pourtant, j'avais déjà rencontré une inspectrice – Martine Mouzat, une personne exceptionnelle – lors d'un jury du brevet d'aptitude aux fonctions de directeur [BADF] pour une présentation de la réglementation.
- 55 C'est ainsi que j'ai intégré, en tant que contractuel, un service à la direction régionale et départementale Jeunesse et Sports [DRDJS] de Poitiers, auprès d'un inspecteur « à l'ancienne », Jean-Marie Vermeesch, qui constata que j'étais animateur socio-culturel, mais également juriste. Il estima alors que j'avais un bon profil pour administrer les formations qui nécessitent de la rigueur pour gérer la montée en puissance de la professionnalisation de l'animation. Il me confia donc la gestion du brevet d'État d'animateur technicien de l'éducation populaire et de la jeunesse [BÉATEP]. La découverte de ce milieu fut un choc pour moi : ma vision du travail bien organisé et descendant se confronta à la pratique des CTP, audiovisuel par exemple comme Pierre Mathios, dont on ne sait pas très bien ce qu'ils font, ni où ils sont (toutefois, s'agissant de ce dernier, son investissement dans la transmission de sa technique était visible lors des jurys du BÉATEP).
- 56 Dans leur pratique, les CEPJ sont soumis aux relations à l'inspection et à la direction : il s'agit de savoir si la hiérarchie laisse suffisamment de latitude dans le développement de ses capacités et de ses envies. Le constat, dans ces années 2000, est qu'on a affaire à une armée mexicaine : on voit un métier avec des conseillers assez autonomes, porteurs de valeurs et de projets, et une direction, qui parfois se confrontent. On cherche le chef sans toujours le trouver.
- 57 Toutefois, j'ai trouvé là une camaraderie sincère et profonde entre les conseillers Jeunesse et Sports ; notamment des CTR rencontrés alors que j'étais enfant. C'était donc une deuxième maison pour moi.
- 58 En 2001, après avoir passé le concours de CEPJ, je suis affecté à la direction régionale et départementale de Dijon. Cela correspond à la période lors de laquelle la ministre est Marie-George Buffet et l'action intitulée « Offre publique de réflexion sur l'éducation populaire » est menée, avec l'intention de réfléchir sur le concept. Avec du recul, on s'est cependant rendu compte que cela n'a en réalité pas produit grand-chose et n'a pas nourri nos actions. C'est une déception.
- 59 L'année 2001 représenta également le centenaire de la loi de 1901 : en raison de ma spécialité « sciences économiques et juridiques », je suis affecté dans le service de la gestion de la vie associative et du diplôme d'État relatif aux fonctions d'animation [DEFA]. C'est alors que j'ai commencé à comprendre que ma spécialité permettait concrètement d'être productif en matière d'éducation populaire. Je ne l'ai pas compris tout seul : tout repose sur la transmission entre les nouveaux et les anciens collègues –

peu importe la spécialité – qui ont eu l'expérience du face-à-face pédagogique. Avec une spécialité économique et juridique, on peut ainsi faire de la transmission au travers de formations professionnelles ou bénévoles, de conférences, d'interventions, d'actions d'accompagnement des citoyens...

- 60 Je souhaite mentionner ici des collègues : Jean-Pierre Masson, Jean-Marie Cabanas, Claude Depussay, Yvonne Dartus, un groupe qui se réunissait à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire [INJEP] pour des actions de formation à l'éducation populaire en lien avec les sciences économiques et juridiques. Il s'agissait d'une question permanente que nous travaillions à Dijon et qui m'a permis de comprendre que l'éducation populaire ne résidait pas en une spécialité, mais avant tout en une démarche d'émancipation active, qui peut revêtir différentes formes au travers du théâtre, de la danse, de la vidéo, du sport, de la compréhension des mécanismes juridiques qui animent la cité. Tout dépend de la manière de l'appréhender.
- 61 En 2004, je suis allé travailler à Niort pour ma troisième affectation, avec plus d'expérience, et surtout une envie : celle d'animer tout un pan de la vie associative avec un collectif de formation des bénévoles, en réunissant toutes les fédérations d'éducation populaire, afin d'animer les formations de leur secteur, mais pas uniquement. Sont alors associés des citoyens un peu isolés et non fédérés, tout comme des collectivités du territoire.
- 62 À ce moment-là, le ministère devient un ministère de gestion et de dispositifs. Notre génération est alors à cheval entre l'envie de mener des actions d'éducation populaire, de transmettre, de former, et l'obligation institutionnelle de gérer des dispositifs : le fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire [FONJEP], les politiques éducatives locales, les agréments, le budget opérationnel [BOP], les accueils collectifs de mineurs, l'information jeunesse, le « Défi-jeunes »... Sans oublier le service civique et bientôt le service national universel... Mais j'observe mon devoir de réserve à ce sujet.
- 63 Je me définis alors comme un « agriculteur de mon territoire » : mon objectif était de travailler dans le département selon deux axes. Dans les Deux-Sèvres, la vie associative était un bouillon dans lequel je pouvais m'exprimer grâce aux formations de bénévoles et d'accompagnement avec ma spécialité juridique. Dans ce territoire, il y avait aussi une très forte pratique théâtrale issue de la tradition antérieure des conseillers techniques, comme Michel Leysenne qui irriguait le territoire en favorisant les arts de la parole.
- 64 L'accompagnement des associations au quotidien permet la rencontre avec celles et ceux qui conduisent des actions théâtrales : on croise donc des personnes qui deviennent des amis, mais aussi des partenaires, et on construit des actions pour poursuivre cette transmission. L'action est certes moins directe, mais on accompagne les acteurs en lien avec le terrain qui font vivre l'éducation populaire par le biais des pratiques culturelles. Pour autant, l'éducation populaire n'est pas constituée uniquement de pratiques culturelles, il s'agit également d'autres pratiques, comme le sport.
- 65 Grâce à ma compétence en sciences économiques et juridiques, je suis devenu un spécialiste en droit des associations – comme il existe des compétences en audiovisuel –, et, sous l'égide du ministère, j'ai commencé à enseigner à l'université de Poitiers en Master d'économie sociale et solidaire, je donne régulièrement des conférences, je forme des bénévoles d'associations, avec ou sans salariés. Ainsi, même si on est dans un ministère de gestion, j'arrive encore à faire vivre une idée et une démarche d'émancipation. Il ne s'agit pas d'une démarche culturelle mais c'est une démarche très

proche du milieu associatif et d'émancipation du citoyen : une autre technique que je parviens à faire vivre.

- 66 Un autre changement majeur qu'il convient d'évoquer : la bureaucratie ! Depuis quelques années, la bureaucratie hiérarchique nous a rattrapés. Je ne veux pas à ce propos porter un jugement péjoratif car il s'agit de sociologie des organisations : c'est posé, c'est pensé, c'est organisé, c'est structuré. Cela étant dit, le management scientifique et la bureaucratie sont en train de tuer nos métiers. Globalement, tout l'équilibre que nous possédions entre la gestion des dispositifs au bureau et les activités du soir et des week-ends de développement des activités d'éducation populaire, la bureaucratie hiérarchique est en train de l'anéantir. Il s'agit d'une vraie évolution, une dictature du tableau Excel, des incantations chamaniques : toute une série de dispositifs qui « font politique ». Je pense que l'empilement des dispositifs ne fait pas politique d'éducation populaire et de jeunesse. Malheureusement, on constate cet empilement de dispositifs qui ne font pas politique, et ce n'est pas bon.
- 67 Toutefois, il est toujours possible d'agir, même si c'est de plus en plus compliqué : là où j'agis, je parviens à faire vivre pleinement l'idée de mon métier, dans la continuité d'une tradition de mes prédécesseurs, toujours en lien avec un public (bénévoles, enfants, étudiants), en face-à-face, avec un aller-retour pédagogique et de transmission. Je parviens encore à le faire... Pour combien de temps ?

Présentation d'Alexia Morvan

- 68 Alexia Morvan fut recrutée en 2017, dans une configuration du ministère différente, à la suite de la RGPP [révision générale des politiques publiques] instaurée en 2009, qui a placé le secteur Jeunesse et Sports sous la tutelle du ministère des Solidarités. Elle présente les actions menées dans le service d'Ille-et-Vilaine où elle exerce, leurs modalités, en mettant tout particulièrement en lumière la façon dont le concept et la démarche d'éducation populaire peuvent s'exprimer dans ce contexte.

Témoignage d'Alexia Morvan, CEPJ

Mon entrée dans le métier

- 69 Recrutée récemment après avoir passé le concours de CEPJ dans la spécialité « Sciences humaines appliquées », j'exerce depuis septembre 2017, affectée à la direction départementale de la Cohésion sociale et de la Protection des populations [DDCSPP] d'Ille-et-Vilaine.
- 70 Je connaissais l'existence de ce métier et avais fréquenté tout au long de ma carrière associative (fédérations et coopérative d'éducation populaire), pendant mes vingt années de métier dans ce milieu, des conseillers d'éducation populaire et de jeunesse, et des professeurs de sports. Trait caractéristique de ces métiers : le compagnonnage et les relations privilégiées de coopération éducative entre ces conseillers d'un corps pédagogique de service public et les acteurs de la vie associative, ce que l'on retrouve dans mon parcours.
- 71 Autre trait caractéristique de ces métiers : ce sont des personnes qui, avant leur entrée dans ces fonctions, avaient généralement une expérience militante, des parcours d'engagements.

Ma prise de fonction

- 72 À ma prise de poste, j'ai découvert les 11 missions qui m'étaient confiées, anciennement effectuées par trois des collègues partis du service, à la retraite, entre-temps. D'emblée, une activité d'interprétation et de négociation s'engage en lien avec le service, à partir de ma connaissance du statut (dont les composantes d'exercice sont les missions de formation, d'expertise, de conseil et d'étude), de mon parcours, et d'un travail d'observation préalable (dimension elle aussi caractéristique de l'exercice du métier) pour bien connaître le terrain, les acteurs, ce qui se passe dans le territoire, et proposer ensuite, à partir de cette lecture, des enjeux à mettre en œuvre.
- 73 Cette activité aboutit à resserrer l'exercice du poste sur quelques-unes des missions, cohérentes entre elles et par rapport au métier, ainsi qu'au territoire départemental où j'exerce. J'ai donc priorisé un travail sur les agréments « jeunesse-éducation populaire » et le programme « jeunesse-vie associative », outil de mise en contact permanent avec les associations, d'interrogation du projet associatif, de soutien à leurs démarches d'éducation populaire et de formation continue des professionnels du champ socio-éducatif.
- 74 J'ai articulé cette mission avec celle d'accompagnement des politiques de jeunesse dans le département, notamment au travers d'un protocole de coopération interinstitutionnel entre notre service, la caisse d'allocations familiales [CAF] et le département d'Ille-et-Vilaine, en portant l'accent sur deux nouveaux enjeux : celui de l'accès aux droits des jeunes (dont la lutte contre les discriminations) et celui de l'éducation aux médias et à l'information (en lien avec mes attributions d'accompagnement et de labellisation du réseau Information Jeunesse).

Quelques exemples pour illustrer l'exercice du métier

- 75 J'ai organisé un séminaire de deux jours avec des animateurs et des animatrices d'information jeunesse sur leur métier pour réinterroger, selon différentes méthodes d'éducation populaire, leurs propres parcours, les difficultés et les doutes sur leur exercice professionnel, avec un intervenant qualifié pour travailler sur l'histoire des politiques d'information jeunesse, ainsi qu'une graphiste pour nous aider à mettre en forme notre synthèse. Le lendemain, nous avons convié les élus pour expliciter les différentes composantes de ces métiers, et, plus encore, en problématiser et défendre la dimension éducative réduite progressivement par la pression d'attentes institutionnelles en termes de rôle de techniciens plutôt que de personnels éducatifs et créatifs, proposant des actions collectives avec les jeunes et d'autres institutions à partir de leurs compétences pédagogiques.
- 76 J'ai également soutenu une enquête sur les discriminations menée par la métropole de Rennes en lien avec un réseau d'acteurs, et une proposition de formation continue départementale appuyée sur une association locale impliquée dans ces questions.
- 77 J'ai mis en place, en lien avec les travaux de la commission nationale sur les marqueurs d'éducation populaire, un accompagnement des associations permettant de revisiter l'agrément de « jeunesse-éducation populaire » et de mettre en débat son approche au sein des structures et de leurs actions.

78 À l'heure actuelle (2019), nous préparons un temps fort avec plusieurs associations qui travaillent sur le livre et la lecture. Il comporte tout d'abord une part de formation professionnelle, pour échanger sur les différentes démarches pédagogiques à partir d'une entrée de reconnaissance de la diversité des langues présentes dans les quartiers populaires de Rennes (en lien avec l'action de lutte contre les discriminations et pour mettre en valeur le rapport à la lecture et au livre dans différentes langues). Un second temps est constitué d'ateliers de pratiques pour tous publics (et pour tous les âges) en format public. L'intention est de partager les moyens de rendre le livre vivant : on retrouve ici un autre invariant de l'éducation populaire.

Quelle évolution du métier ?

79 J'ai bénéficié de beaucoup de ressources pour mener ce travail : celles des collègues de travail au travers du compagnonnage « métier », mais aussi celles du cadre syndical qui est extrêmement précieux pour échanger sur les orientations de notre action et ne pas se perdre dans les évolutions actuelles qui attendent de plus en plus un travail de type administratif, si possible derrière un ordinateur sur un bureau et à « gérer » quantitativement des « dispositifs ».

80 Il y a bien sûr un travail à effectuer de mise en œuvre de politiques publiques éducatives mais pas n'importe lequel. Celui-ci doit être relié aux repères déontologiques du métier éducatif Jeunesse et Sports (que j'appelle « invariants pédagogiques », faute de mieux), sans quoi toute l'originalité et la valeur de ces fonctions en lien avec le terrain, et en particulier les acteurs associatifs, ainsi que l'expertise de ces fonctionnaires, seraient bafouées. Si nous cultivons collectivement et institutionnellement ces conditions d'organisation du travail en relation avec l'autonomie éducative statutaire et les expertises techniques et pédagogiques garanties par des réseaux et ressources « métiers », nous pouvons encore transformer, inventer, accompagner des expériences d'éducation populaire dans le champ Jeunesse, Sports et Vie associative.

81 La publication du nouveau texte statutaire sur les spécialités du corps des CEPJ est une avancée pour reconnaître la dimension éducative et la nécessaire expertise technique et pédagogique de ces métiers, laquelle doit s'appuyer sur une formation initiale et continue refondée, en appui sur le compagnonnage des différentes générations de CTP-CEPJ, avec des réseaux métiers animés par la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative [DJEPVA], ainsi que les ressources de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire [INJEP] et du Comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports [CHMJS] notamment.

82 La démarche d'éducation populaire a du sens, selon moi, lorsqu'elle est conçue comme éducation tout au long de la vie (contrairement au « jeunisme » prédominant dans les orientations des politiques publiques actuelles), par des apprentissages collectifs, une appropriation critique (conscientisation des inégalités des situations, techniques, ressources ou usages) et démocratique (expression, problématisation, délibération, à visée transformatrice et émancipatrice), afin que les groupes, notamment les moins légitimés et dotés en ressources, puissent exercer davantage leur citoyenneté. L'idée étant toujours que la considération précède la connaissance, c'est-à-dire que les personnes soient reconnues comme sujets sachants et à même d'en savoir et d'en pouvoir plus.

AUTEUR

DENISE BARRIOLADE

Comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports

III. L'émancipation par les arts, notamment le théâtre

Transformation et émancipation des citoyens par la pratique artistique et l'éducation populaire

Témoignage

Robin Renucci

NOTE DE L'ÉDITEUR

Le colloque « L'émancipation populaire par l'art d'hier à aujourd'hui », qui s'est tenu aux Archives nationales le 20 novembre 2019, a été ouvert par l'acteur et réalisateur Robin Renucci. À l'aune de ses multiples expériences, de l'adolescent en quête de sens à l'adulte aujourd'hui directeur des Tréteaux de France, il a raconté et analysé, dans cette conférence, les chemins d'émancipation des citoyens par la pratique artistique et l'éducation populaire. Transmissions, échanges, résistances aux aliénations contemporaines sont les maîtres-mots de ce partage inaugural qui a guidé la journée en son entier.

- 1 Montaigne nous l'indique : « La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute » et je ne manque jamais une occasion d'être dans l'échange et le partage.
- 2 Dans un premier temps, expliquons d'où je viens. D'un point de vue géographique, de deux régions : l'une, du côté de mon père, la Bourgogne et, du côté de ma mère, la Corse. Ce sont deux régions assez différentes et distinctes. L'une est plutôt hédoniste (la Bourgogne) ; l'autre, plutôt autarcique et même, aujourd'hui, dans une forme de crainte, de repli, parce que l'insularité crée parfois des difficultés d'accueil et de partage. Deux endroits d'origines géographiques familiales.
- 3 Ensuite, j'ai vécu dans une gendarmerie, dans ma toute petite enfance, ce qui crée également un état un peu particulier pour un enfant. La gendarmerie est un lieu qui pourrait être un lieu du soin social, mais qui, à l'époque des années 1960, était plutôt un lieu assez difficile de l'après-guerre. Je vivais au-dessus de la salle de dégrisement.

J'entendais donc beaucoup de hurlements, beaucoup de clochards, parfois des coups, des violences très certaines.

- 4 Ce qui me permettait de vaincre l'angoisse enfantine, c'était d'aller à l'école. J'ai eu la chance d'avoir des institutrices extraordinaires dont je sais maintenant qu'elles avaient un projet d'éducation artistique. Cela ne s'appelait pas ainsi à l'époque, mais il s'agissait en réalité déjà de cela. Ainsi, Mme Martin nous faisait organiser tous les matins, en arrivant, un petit village africain. Il fallait que nous nous hissions, sur la pointe des pieds, à quatre ou cinq ans, et que nous organisions des petites cases africaines selon les saisons. Je voyais qu'elle y mettait du temps humain, de l'histoire des cultures, de l'agriculture. Ensuite, autre rencontre qui m'a fait aimer l'école : M. Richard. Il nous faisait travailler des vers lorsque nous étions à l'école primaire ; puis arriva le club « poésies et chansons ».
- 5 Ma mère était couturière pour les voisines et elle a dû, à un moment, réaliser des costumes pour le théâtre municipal. Est arrivé un groupe de comédiens et de comédiennes venant du TNS – mot que je ne connaissais pas –, le Théâtre national de Strasbourg, avec un CTP – mot que je ne connaissais pas non plus –, un conseiller technique et pédagogique de la Jeunesse et des Sports. J'apprends ces mots dans les années 1972-1973 ; j'ai 16 ans à ce moment-là.
- 6 Je crois que je suis né une deuxième fois lors de cette rencontre avec ces comédiens qui sont entrés dans la maison où se jouait *La Comtesse d'Escarbagnas* au théâtre municipal et *Mademoiselle Julie* de Strindberg. Ma mère a dû reprendre des robes sur la table de la salle à manger, avec de gros ciseaux, et organiser ces costumes.
- 7 Ce CTP, Maurice Massuelles, m'a demandé de venir voir les répétitions. Il a dû ressentir l'éveil d'un « grand dadaïste » de quinze ans et demi qui, tout d'un coup, était étonné par ces gens qui sentaient le patchouli et qui avaient des gilets en peau retournée, avec des miroirs, des années 1972-1973.
- 8 Tout a commencé pour moi d'une manière particulière : sortir de ma famille. Le thème de cette rencontre est « l'émancipation ». Il faudra ensuite que nous nommions les aliénations, puisque lorsque nous parlons d'émancipation, nous posons en fait la question suivante : « s'émanciper de quoi ? » Pour moi, c'était une assignation identitaire, en partie géographique.
- 9 L'été suivant, je suis allé à Vézelay, dans la maison de Romain Rolland. Tout cela a beaucoup de sens et je me sens extrêmement chanceux de ce parcours inouï. Romain Rolland avait créé le Théâtre du Peuple, à Bussang. Il était un homme humaniste dans la lignée de Charles Dullin, de Jacques Copeau, de Louis Jouvet et il avait créé la première décentralisation théâtrale.
- 10 J'étais donc entré dans une famille théâtrale, une famille d'artistes-citoyens où, dès les premiers instants, j'ai compris qu'il était question d'art, d'exigence artistique, d'outils de transformation du monde, de transformation sociale, de transformation politique, par l'œuvre collective. À chaque fois, l'œuvre était une construction de moments de fiction, de théâtre, d'art dramatique, auxquels je ne pensais jamais avoir accès dans cette enfance et jeunesse, mais j'étais prêt.
- 11 Le premier stage, en 1973, était un stage de réalisation. Je ne vais pas retracer l'histoire de ces stages de réalisation, mais il est important de savoir que notre branche d'éducation populaire vient des Lumières, de Condorcet : « Tant qu'il y aura des hommes qui

n'obéiront pas à leur raison seule [...] [il y aura] deux classes : celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves. »

- 12 J'ai donc raconté mes origines. Il reste à évoquer mes activités réelles de transformation sociale, autant que je le peux, bien sûr. Nous allons également dresser la relation entre notre époque – puisque nous sommes dans un lieu d'archives – qui ne doit pas regarder notre passé, mais bien considérer notre présent, et les raisons pour lesquelles cette élévation populaire est si importante.
- 13 Parmi les aliénations dont nous parlions à l'instant même – assignation identitaire, assignation géographique, assignation par la force du travail ou l'absence de travail, le chômage –, une me semble extrêmement importante : la captation de notre attention. Je me dis qu'il est important de filmer, de voir des images, mais une image toutes les cinq secondes (telles que celles qui doivent défiler derrière moi), je ne sais pas si cela permet de rester en contact. Je vous parle de cet élément, parce que, pour moi, cette question de la captation de notre attention est essentielle aujourd'hui, dans nos sociétés.
- 14 Ces stages de réalisation – j'avais 16 ans pour le premier –, que sont-ils essentiellement ? Il s'agit de la formation croisée, la formation continue, d'artistes extrêmement exigeants – j'évoquais ces acteurs qui venaient du Théâtre national de Strasbourg. Après l'affaire Dreyfus, au début du XX^e siècle, et après les camps de concentration, il y a eu ce mouvement extrêmement puissant de la première décentralisation théâtrale. Venant des camps, certains d'entre eux, avec le « plus jamais ça », ont décidé, par le théâtre, par la fiction, de réinventer des champs d'imaginaire pour que, comme Primo Levi ou Jorge Semprún dans les camps, ils puissent imaginer que l'ombre d'un chien dans une flaque d'eau continue à laisser croire que le soleil existe dans le ciel gris.
- 15 Créer ces endroits était une formation croisée, ce qui me semble absolument nécessaire. Les artistes étaient en lien avec le corps enseignant, puisque ces fameux instructeurs CTP étaient des membres de l'Éducation nationale qui avaient été détachés. Cette idée de la transmission, de la pédagogie, de l'art dramatique – autre que le champ artistique habituel de la distinction de quelqu'un qui a du talent sur un plateau : c'est bien ce cheminement qui consiste à créer de la transformation sociale et politique, par la prise de conscience citoyenne et par l'œuvre artistique. C'est un travail tout à fait extraordinaire de mélanger des artistes très engagés dans leur art avec des amateurs – ce qui m'arrivait : qu'est-on d'autre, à 15 ou 16 ans, qu'un amateur ? Une jeune fille ou un jeune homme est un amateur. Et pour ma part, je suis resté amateur et je suis toujours amateur aujourd'hui, dans le sens noble du terme « aimer ».
- 16 J'ai compris assez vite, parce qu'on me l'a raconté, cette scission entre l'art populaire, la création également populaire et l'art légitime que Malraux a constitué avec toutes les qualités et les avantages d'avoir un ministère de la Culture en 1959 fondé sur l'éducation populaire.
- 17 Je dirige aujourd'hui un Centre dramatique national, les Tréteaux de France, et mon premier geste fut de nommer une salle Christiane Faure, une salle Jean Zay et une salle Jeanne Laurent. Des noms d'artistes sont habituellement donnés à des salles de spectacle ou à des salles de travail ; je voulais que ce soit des politiques culturelles, parce que c'est encore ce en quoi je crois le plus profondément aujourd'hui.
- 18 En 1936, Léo Lagrange, secrétaire d'État à la Jeunesse et aux Sports, et Jean Zay, député très jeune, puis ministre de l'Éducation et des Beaux-Arts, avaient compris, en deux ans

seulement, cette conjonction absolue entre éducation, jeunesse, culture et arts. Jean Zay avait participé également à la création du Festival de Cannes en 1939.

- 19 Je suis allé à Orléans récemment et j'ai vu qu'il pouvait y naître à nouveau un grand mouvement d'éducation populaire. Je vous le confie, parce que je crois qu'aujourd'hui, quand nous parlerons de l'avenir de l'éducation populaire, il sera question de repartir peut-être d'une ville comme celle de Jean Zay : Orléans.
- 20 Les stages de réalisation ont été un chemin extraordinaire, pour moi, à 16 ans. Nous créions des spectacles à Vézelay. Dans un premier temps, j'ai pris conscience du public, j'ai conscience de cette notion politique très puissante. Nous disions des discours de Saint-Just sur le balcon de la maison qui monte à la basilique de Vézelay et nous avons créé *Monsieur Mockinpott* de Peter Weiss. Ce fut un moment très fort, avec des enseignants de l'Éducation nationale que nous voyions habituellement dans un cadre de savoir vertical – de l'enseignant vers l'apprenant, pour le dire en termes génériques. Là, il était question d'égalité. J'ai compris très vite que tout cela résidait dans l'abolition des notions de pouvoir. Autour de moi, tout était basé autour du pouvoir : dans cette gendarmerie, au plan politique – je suis né sous René Coty, c'est bien de le dire, parce que cela nous semble être une vieille histoire, Charles de Gaulle...
- 21 J'ai cette notion d'une force politique liée au pouvoir. Très vite, j'ai compris que pour avoir l'égalité, il fallait se resituer dans des rapports d'autorité, ce qui ne veut pas dire d'autoritarisme, parce que le foyer de l'autorité est chez celui qui la confère. L'autorité est ce qui augmente, qui élève. J'étais cet enfant qui s'élève, parce que les mots que je comprenais m'étaient nommés – d'où l'importance de la langue. J'avais décidé, dans ma jeunesse, de continuer cette élévation tout au long de ma vie.
- 22 L'éducation populaire, c'est l'élévation tout au long de la vie, c'est l'accroissement des capacités de chacun ; c'est l'accroissement en misant sur l'égalité en dignité et en liberté de chacun, ce qui inverse les questions de pouvoir, car le pouvoir est toujours sur quelqu'un, il rend subalterne quelqu'un. « Autorité » vient de « auctor », l'augmentateur ; et « aug- » est un préfixe indo-européen : « je t'augmente ».
- 23 J'ai très vite compris que cette autorité était en ceux qui étaient présents à ce stage de réalisation. Ils n'étaient pas en train de transmettre la culture à un jeune homme qui n'en avait pas, ils étaient en train de tenter de m'élever, de me pousser dans mes capacités : des capacités d'agir – que je ne nomme pas d'ailleurs « pouvoir d'agir », parce que je pense pas que nous parlons de cette question. Remplaçons le mot « pouvoir » par celui de « capacité » ; abolissons cette notion de pouvoir, nous serons au cœur de la pensée de Condorcet sur le cléralisme et l'obscurantisme liés au pouvoir cléral. C'est toujours une question de pouvoir, qu'il convient d'analyser.
- 24 Premier stage, puis deuxième, troisième, quatrième, cinquième stages de réalisation. Je vais à Valréas, dans la Drôme, où je rencontre René Jauneau, extraordinaire pédagogue, homme de théâtre venant de Strasbourg, du TNS, professeur à Strasbourg. Je sentais que, n'étant pas autre chose qu'un amateur – encore une fois, j'ai 17 ans à ce moment-là, j'aimerais tellement sortir du lycée, avoir mon bac et commencer à rêver toute ma vie à cette pratique extraordinaire –, à nouveau, cela continue, à Valréas, en mélangeant des professeurs de l'Éducation nationale, des éducateurs et des animateurs, des comédiens professionnels, des participants de pays étrangers, des gens de métiers divers – de l'artisanat ou de la paysannerie, dans tous les sens possibles, ingénieurs et plombiers. Je me dis qu'il y a un objet pérenne. J'ai rencontré à ce moment-là Denise Barriolade. Je suis

venu la voir avec René Jauneau en 1997. J'ai fait un bond dans le temps ; de manière mnésique, je n'ai pas envie de parler du reste : ce qui compte, c'est l'éducation populaire.

- 25 Entre-temps, cela m'a conduit au Conservatoire national supérieur d'art dramatique, dans l'école Dullin avant le conservatoire. Charles Dullin, Jacques Copeau, Louis Jouvet avaient créé cette première décentralisation et avaient créé ensuite, avec Hubert Gignoux, Maurice Sarrazin, Jean Monnet, à l'ouest, puis à l'est, des lieux absolument fervents et artistiquement très puissants du point de vue théâtral : les centres dramatiques nationaux. Cette pensée d'éducation populaire a créé les centres dramatiques nationaux.
- 26 J'ai fait un bon dans le temps car ensuite, j'ai absolument voulu, une fois que j'ai eu un peu de force personnelle, et il m'a été donné – car je ne l'ai absolument pas cherché – d'entrer dans les industries culturelles, ce qui est tout à fait autre chose. C'est l'esprit de singularisation, déguisement des singularités qu'est l'éducation populaire. Quand il est proposé à quelqu'un d'élever ses capacités, ce sont ses capacités personnelles. Il est un être non échangeable, non interchangeable. C'est un humain en élévation absolument unique. C'est une chance absolue pour le monde. Cet aiguisement de la singularité est contredit par une uniformisation et par l'arrivée du particulier dans les métiers de l'industrie culturelle.
- 27 J'ai tourné des films pendant que j'étais élève au conservatoire et, après le conservatoire, je suis devenu un jeune acteur de cinéma où je sentais bien qu'il n'y avait pas la ferveur, et la passion humaniste tout simplement, que je ressentais dans ma formation initiale. Mais, pendant plusieurs années, j'ai fait du cinéma. Beaucoup même. J'ai fait de la télévision. En entrant dans ces industries programmées, je sentais que ce n'était pas du tout mon chemin, mais j'ai tenu pendant quelque temps. Cela donne un peu de notoriété d'une certaine manière et dès que j'ai pu – tout en jouant quand même à Avignon dans la cour d'honneur avec Antoine Vitez, Patrice Chéreau, avec les uns et les autres –, sans doute parce que nous avons eu des enfants avec ma femme, j'ai voulu retourner en Corse pendant un temps – c'est pour cela que j'évoquais Denise Barriolade. La Corse, la seule région de France qui n'a pas été touchée par les politiques culturelles nationales, il faut quand même le rappeler : ni centre dramatique ni scène nationale en 2019. Il faudrait se poser des questions, se demander pourquoi. C'est la seule région de France où l'émancipation est passée par la détaxation du tabac, de la poudre, de l'alcool comme dette de guerre : les Corses sont allés, comme les tirailleurs sénégalais ou les Basques ou les Bretons, à la guerre de 1870, à la guerre de 1914 et ensuite en 1939. Émancipation par rapport à une région, y compris les régions ultramarines qui sont dotées d'équipements culturels comme le Centre dramatique de la Réunion et la Scène nationale ou autre, mais la Corse n'a rien de cela. C'est une autre histoire, et je n'entrerai pas dans ce débat.
- 28 En tout cas, je n'avais pas vocation à pallier une carence, mais simplement, dans les villages de montagne, où nous étions et dont nous sommes originaires avec ma famille, je voulais que nous inventions ce que j'avais vécu de passionnant et nous l'avons fait. J'ai vu Denise, puis nous sommes partis sur un premier stage de réalisation en 1998.
- 29 Il s'agissait de transformer politiquement et socialement un territoire, créer un développement local – appelons cela ainsi dans les politiques territoriales –, à partir d'un stage de réalisation qui est un objet de transformation. Pouvons-nous le pousser au maximum ? Réunir des éducateurs, des animateurs, des enseignants, des artistes extrêmement volontaristes et citoyens, des participants de pays étrangers et, comme les cinq doigts de la main, réunir 100 personnes – c'était le projet –, dont 25 à peu près des

catégories que j'ai nommées : éducateurs, animateurs, amateurs, enseignants, participants de pays étrangers et professionnels aguerris, des équipes techniques..., réunies par l'œuvre théâtrale et les propos qui sont tenus dans les œuvres, créer un véritable mouvement. Nous l'avons fait. C'était en 1998.

- 30 De cela, les quatre petits villages dans lesquels nous sommes se sont réunis en intercommunalité, ont réhabilité un bâtiment de 3 000 mètres carrés qui est un hébergement permanent pour les stages de réalisation et nous faisons des stages de réalisation depuis 22 ans, en Corse. Quand on pense que les stages de réalisation sont finis, ils existent encore. Depuis 22 ans, il y a des stages de réalisation de 150 personnes qui se réunissent durant la période estivale.
- 31 Il s'est produit la réhabilitation de ce bâtiment d'hébergement : 75 hébergements toute l'année dans un ancien collège du XIX^e siècle – 1895, c'est très vieux –, bâtiment très important, toscan, immense, et j'ai demandé d'y construire un théâtre. Nous avons construit, dans le village d'à côté, un théâtre. Je me souviens de cette citation, de Groucho Marx il me semble : « “Il y a plein de monde dans la maison d'à côté.” “Il n'y a pas de maison à côté.” “Eh bien, cela ne fait rien, nous allons la construire !” » Et nous avons construit ce théâtre.
- 32 Depuis 1998, et dans les années qui ont suivi – je ne vous cache pas que c'est quand même un long chemin de travail assidu et difficile d'études –, nous avons construit un théâtre magnifique, équivalent, à Bussang. Ma boucle était bouclée : il y avait un Théâtre du Peuple pour la fraternité, par l'humanité, par l'art, en Corse, là où il n'y a rien en matière de politique culturelle décentralisée – cela ne veut pas dire qu'il n'y a rien.
- 33 Tout ce chemin se fait.
- 34 Dans mes missions et mes fonctions, aujourd'hui, je vous ai dit que j'étais directeur dans un centre dramatique national. Je l'ai nommé – puisque nous sommes donc nommés sur un projet – « création », puisque c'est la mission d'un centre dramatique – ce sont vos impôts –, des œuvres qui permettent d'éclairer, d'éclaircir la pensée, de débattre, de conscientiser, d'aiguiser l'esprit critique, le discernement. Pour moi, ce sont des œuvres à chaque fois précises. J'ai procédé par cycle : le premier cycle était « l'emprise » – je vous dirai les œuvres si cela vous intéresse –, le deuxième cycle « la production de la richesse », l'argent, etc.
- 35 J'arrive à présent au troisième cycle : « le temps ». Il me préoccupe terriblement. Une fois que l'homme a mis son savoir dans la machine, ce temps libéré – qui est aussi l'objet de l'éducation populaire –, est-il libéré, est-il un temps captif ? J'en viens à la question de la captation de l'attention, dans les industries tout à fait extraordinaires du numérique : comment devons-nous nous en servir comme objet d'émancipation et non pas d'aliénation ? Le projet d'aliénation, vous savez combien il est volontariste. C'est le projet majeur de notre société aujourd'hui : la captation de notre attention.
- 36 Au centre dramatique national, nous avons donc une mission : votre argent.
- 37 Cette nuit, tout à l'heure, je suis arrivé d'un train à 5 heures du matin, ce qui est tout à fait normal, je jouais hier soir devant une salle de 700 places. La mission est la création d'œuvres, la formation et la diffusion – création et diffusion dans un premier temps –, mais il n'y a pas de création que je situe verticalement dans ce projet d'élévation dont je parlais – l'accroissement tout au long de la vie. Cette élévation que j'imagine de la création ne peut exister que s'il y a recherche et formation. C'est donc aussi un lieu de recherches, de formation permanente qui amène de la médiation – c'est une ligne plutôt

horizontale – et la diffusion. Cela veut dire que nous mettons en place des stages, notamment des stages de réalisation à Phalsbourg, où il y en avait à une autre époque. Nous avons donc revivifié les stages de Phalsbourg, les stages près de La Rochelle, dans une briqueterie.

- 38 Nous continuons ces stages de réalisation pour ce qui est de la formation, la création des œuvres permanentes qui sont jouées, cinq ou six par an, et une formation initiale et continue très importante envers les enseignants de l'Éducation nationale, cette fois, et d'éducation artistique et culturelle. Je ne suis jamais satisfait de ce terme et quand on en fait un acronyme, « EAC », c'est tout à fait insupportable : que serait une éducation qui ne serait pas culturelle ? Je ne sais pas ce que cela veut dire et je me suis rendu compte, au fur et à mesure, que c'était pour régler les problèmes entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, les dissensions qui existent dans ces deux ministères, qui font que chacun veut s'approprier quelque chose. Même l'acronyme et le terme lui-même ne sont pas les bons.
- 39 La question de l'éducation artistique et culturelle – dans laquelle je suis très engagé, dans des groupes que vous pourrez peut-être reconnaître –, l'éducation « par l'art », ne veut pas dire éducation « à l'art » : cela peut tout à fait l'être, mais, comme le dit mon ami Jean-Gabriel Carasso : « Ce n'est pas en allant seulement à la piscine qu'on apprend à nager. » Il faut vraiment pratiquer beaucoup plus. Ce n'est pas en étudiant l'histoire des natations que nous apprenons à nager.
- 40 Des groupes de pression continuent à travailler face au ministère de l'Éducation nationale et notamment en matière de formation initiale des enseignants, ce qui est un gros souci pour nous, parce qu'elle est toujours portion extrêmement congrue, si tant est qu'il y ait une formation beaucoup plus forte des enseignants de l'Éducation nationale. La question du temps de cette éducation à l'intérieur de l'école et non pas hors du temps scolaire n'est pas gagnée du tout. Tant qu'elle ne sera pas à l'intérieur de la formation de l'élève, cette éducation par l'art ne sera pas au bon endroit. Elle peut être parallèle, elle peut être en plus.
- 41 Dans ces chemins d'émancipation, à travers ces actions, je vous ai donné à peu près les endroits où j'œuvre au quotidien et c'est un plaisir ; c'est difficile, aujourd'hui, mais il me semble que nous sommes à un endroit où il y a un espoir énorme – ce qui est une notion très forte pour moi. Je ne suis pas du tout triste de quelque chose qui aurait perdu de la force, au contraire, je pense que cette éducation, tout au long de la vie, est en train de revenir à la surface de manière violente, obligatoire.
- 42 Ce qui me préoccupe beaucoup, en revanche, c'est cette captation de l'attention dont j'ai tracé les lignes : ce temps libéré me pose vraiment problème. Nous voyons bien qu'à nouveau, nous sommes happés, captés par nos machines ; c'est là que spéculent toute une société très aliénante et nous souhaitons continuer à aller dans ce sens. C'est un premier temps.
- 43 Il convient de continuer d'échanger : sur les stages d'art dramatique ou sur la mission des Tréteaux de France, mais aussi sur la question de ce que nous allons devenir, tous ensemble, politiquement.

AUTEUR

ROBIN RENUCCI

Acteur et réalisateur

Comment le spectacle vivant peut permettre de renouveler l'éducation populaire

Témoignage

Gérard Noiriel

NOTE DE L'ÉDITEUR

À l'occasion du colloque « L'émancipation populaire par l'art d'hier à aujourd'hui », qui s'est tenu aux Archives nationales, le 20 novembre 2019, Gérard Noiriel et Martine Derrier ont présenté une conférence gesticulée intitulée *Nos ancêtres les migrants*. Fondateur, en 2007, du collectif DAJA [Des Acteurs culturels Jusqu'aux chercheurs et aux Artistes], le socio-historien Gérard Noiriel explique ici les raisons pour lesquelles il a cherché à atteindre le public populaire et de quelle façon le spectacle vivant lui est apparu la ressource idéale quand elle est combinée aux apports scientifiques. En témoigne, entre autres, la trajectoire d'un des premiers spectacles de DAJA, *Chocolat clown nègre*.

- 1 Les universitaires qui appartiennent à la catégorie des « transfuges sociaux » ont souvent besoin, pour se justifier d'exister comme des intellectuels, de croire à l'utilité de leurs recherches. Depuis les débuts de ma carrière de socio-historien, c'est une question qui m'a constamment préoccupé. D'emblée, je me suis senti en phase avec cette fameuse phrase d'Émile Durkheim, le fondateur de la sociologie française : « Nous estimerions que nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif¹. »
- 2 Cette conviction explique que j'aie opté pour des objets de recherche en lien avec le monde social dont j'étais moi-même issu : l'histoire des classes populaires, de l'immigration et du racisme. Ce souci de l'utilité de la science sociale m'a conduit aussi à m'investir très tôt au sein d'associations œuvrant dans le domaine de l'action culturelle

en m'engageant dans une multitude de projets pour essayer de transmettre les connaissances issues de mes recherches.

- 3 Chemin faisant, je me suis rendu compte qu'il ne suffisait pas de mobiliser les outils pédagogiques rationnels qu'affectionnent les enseignants pour combattre les préjugés, les stéréotypes, les discours de haine. Si l'on veut être efficace, il faut aussi prendre en compte la dimension émotionnelle qui cimente nos croyances. Pour avoir un impact dans le public populaire que je voulais atteindre, j'ai donc tissé des liens avec des artistes possédant des compétences que je ne maîtrisais pas.
- 4 Ces velléités de collaboration se sont d'abord concrétisées dans le cadre du comité de préfiguration de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration [CNHI] mis en place par Jacques Toubon, qui en fut le maître d'œuvre. Les échanges au sein d'un groupe de travail réunissant artistes, militants associatifs, enseignants, conservateurs de musée, m'ont convaincu que le spectacle vivant était la forme la plus adéquate pour transmettre des connaissances en mobilisant la raison et les émotions du public, de façon à inciter les spectateurs à s'interroger sur eux-mêmes. La lecture approfondie des écrits sur le théâtre de Bertolt Brecht m'a permis ensuite de défendre l'idée que l'éducation populaire pouvait tirer profit d'une approche du spectacle vivant s'efforçant de concilier les exigences de la science et de la culture².
- 5 Je n'ai pas pu concrétiser cette perspective au sein de la CNHI car en 2007 j'ai décidé, avec sept autres collègues, de démissionner du conseil scientifique pour protester contre la décision du nouveau président de la République, Nicolas Sarkozy, de créer un ministère de « l'identité nationale ».
- 6 C'est à ce moment-là que nous avons fondé, avec Martine Derrier, le collectif Daja associant des chercheurs en sciences sociales, des enseignants, des artistes et des travailleurs sociaux, pour développer des projets d'éducation populaire s'inspirant des principes mentionnés ci-dessus. Le premier projet que nous avons mis en œuvre avait pour ambition de contribuer à la lutte contre le racisme en combinant les apports de la science et les ressources du spectacle vivant. L'idée s'est rapidement imposée qu'il fallait trouver un personnage, auquel les spectateurs pourraient s'identifier, confronté aux diverses facettes des préjugés racistes, mais capable de mobiliser ses propres ressources pour y faire face. Ces préoccupations m'ont aidé à retrouver la trace du clown Chocolat, ce personnage tombé complètement dans l'oubli, alors qu'il avait été le premier artiste noir réellement populaire dans la France de la Belle Époque.
- 7 Avec nos modestes moyens, nous avons réussi à créer plusieurs spectacles sur cet artiste, qui ont permis de rappeler la contribution essentielle qu'il avait apportée au renouvellement de l'art clownesque. Dans le même temps, je me suis lancé dans de longues recherches historiques pour retracer les étapes de sa vie, ses combats, les rôles qu'il avait joués au cirque mais aussi au théâtre³.
- 8 Cet exemple illustre bien une autre dimension essentielle de notre approche de l'éducation populaire. Nous l'envisageons toujours comme une entreprise collective, associant des compétences diverses, dont tous les partenaires peuvent tirer profit pour leur propre compte. C'est ainsi que des préoccupations qui relevaient au départ d'un projet d'éducation populaire ont contribué au développement de nouvelles perspectives de recherche sur un sujet qui avait été complètement ignoré jusque là.
- 9 Depuis une dizaine d'années notre spectacle, toujours suivi d'un débat avec le public, a été présenté dans une multitude de lieux : établissements scolaires, théâtres,

médiathèques, centres socio-culturels, etc. Il est accompagné par une exposition qui offre aux enseignants et aux animateurs culturels des ressources pour des initiatives pédagogiques. L'écho rencontré par ce projet ayant fini par attirer l'attention d'un producteur de cinéma, le film *Chocolat* (avec Omar Sy dans le rôle titre), adapté de notre travail, a été vu par près de deux millions de spectateurs.

- 10 Notre association a développé par la suite beaucoup d'autres projets d'éducation populaire qui n'ont pas rencontré le même succès. Néanmoins, malgré son caractère exceptionnel, toutes les initiatives auxquelles a donné lieu notre spectacle sur le clown Chocolat illustrent clairement le potentiel que recèle une démarche d'éducation populaire associant des chercheurs en sciences sociales, des enseignants, des artistes et des professionnels du secteur socio-culturel.

NOTES

1. Émile DURKEIM, préface de la première édition de la *Division du travail social*, Paris, Presses universitaires de France, 2008 [1893], p. XXXIX.
 2. Voir à ce sujet Gérard NOIRIEL, *Histoire, théâtre et politique*, Marseille, Agone, 2007.
 3. Voir Gérard NOIRIEL, *Chocolat clown nègre*, Paris, Bayard, 2012, et aussi Gérard NOIRIEL, *Chocolat. La véritable histoire d'un homme sans nom*, Paris, Bayard, 2016.
-

AUTEUR

GÉRARD NOIRIEL

Directeur d'études à l'EHESS

Le théâtre comme vecteur de connaissance

Témoignage

Martine Derrier

NOTE DE L'ÉDITEUR

En préambule à la conférence gesticulée intitulée « Nos ancêtres les migrants », présentée aux Archives nationales par le collectif Daja lors du colloque du 19 novembre 2019, Martine Derrier est venue évoquer, deux mois plus tôt, à l'occasion d'un atelier consacré aux « Médiations culturelles et sociales », son parcours personnel. Diplômée des Beaux-Arts, elle puise dans ses souvenirs afin d'expliquer en quoi les conférences gesticulées lui sont apparues comme une évidence. Transmettre des connaissances au plus grand nombre, dans des formes originales et sensibles, est pour elle l'idéal vecteur de diffusion des connaissances.

- 1 Mon engagement au service de l'éducation populaire s'inscrit dans le prolongement d'une histoire qui a commencé alors que je n'avais même pas vingt ans.
- 2 En effet, j'ai le souvenir de mon père qui évoquait régulièrement son investissement dans l'association du Sou de l'école pour rassembler, réjouir et occuper les moments de loisir des villageois d'une petite commune de l'Ain (mille habitants). Il tenait également un salon de coiffure et j'écoutais, depuis la salle à manger mitoyenne, des discussions passionnées et amicales qui faisaient de son salon un lieu d'échange culturel et de rendez-vous.
- 3 Lors de ma première année d'université à Besançon, j'ai eu la chance de rencontrer un directeur technique et pédagogique de théâtre, Jacques Vingler. J'avais commencé au lycée le théâtre grâce à un atelier et je voulais poursuivre cette pratique dans laquelle je trouvais du plaisir, de l'enrichissement culturel, qui me permettait de réaliser des rencontres, mais aussi et surtout de vaincre ma timidité quasiment malade... Je me suis donc inscrite au théâtre universitaire. Jacques Vingler organisait des répétitions en vue

d'une représentation à la fin de l'année scolaire. C'était un excellent pédagogue, très instruit et qui pensait que chacun d'entre nous pouvait s'exprimer de façon artistique en dépassant ses peurs et ses préjugés. Il possédait aussi le désir que chacun trouve sa place au sein du groupe et, plus tard, dans la vie. Certains se sont mis à l'écriture (comme Jean-Luc Lagarce), à la technique (comme Léo qui devint directeur technique de la scène nationale de Besançon), certaines sont devenues comédiennes (comme Dominique F.) et bien d'autres encore prirent leur place dans la grande famille du théâtre. En ce qui me concerne, à cette époque, je me suis un peu perdue dans des efforts pas toujours adaptés à ma personnalité car le trac que j'éprouvais m'a beaucoup démotivée.

- 4 Plus tard, une fois diplômée des Beaux-Arts, j'ai exercé en tant que graphiste et décoratrice. Pour autant, c'est la fonction d'animatrice que j'endossais également à cette époque qui constitua mes meilleurs moments. Je m'occupais d'encadrer des groupes de théâtre tous les mercredis. Certains de ces jeunes, dont les âges allaient de 10 à 17 ans, paraissaient plus vieux que moi. Pour me donner confiance, Jacques me conseillait d'improviser des petits moments de théâtre avant de commencer mes séances. Cette dialectique du représenté et du regardant avait la faculté de mettre tout le monde à l'aise rapidement, sur un pied d'égalité. J'ai découvert ainsi que ce qui était important, dans une expérience d'éducation populaire, était la mise en œuvre et la mise en danger. C'est en effet en se confrontant aux autres que l'on peut aboutir à une expérience partagée.
- 5 Par la suite, j'ai passé plus de vingt ans au service du théâtre et de la création, en oubliant quelque peu ces principes. Mais lorsque nous avons commencé nos conférences gesticulées avec Gérard Noiriél, je m'en suis aussitôt souvenue.
- 6 Mon engagement se situe à cet endroit où l'on produit du sens en acceptant de se soumettre au regard de l'autre. C'est là qu'il me semble nécessaire de toucher sa fibre sensible, donner le désir de l'autonomie et solliciter du sens critique. Pendant trois ans je suis intervenue avec une sociologue dans un lycée d'Ivry-sur-Seine. Nous couplions à la fois des notions théoriques avec des ateliers d'écriture et d'improvisation fondés sur le vécu des élèves. Nous avons ainsi pu voir la façon dont un groupe d'abord très divisé s'était ensuite soudé dans un esprit de solidarité. L'enseignant nous a même avoué par la suite qu'il n'avait jamais eu d'aussi bons résultats au baccalauréat. Il me semble que c'est un principe que l'on a tendance à oublier dans notre course à la réussite individuelle... Mais le groupe porte les individus et la cohésion d'un groupe est la plus grande chance d'un individu.
- 7 Je crois également à un savoir dans le sensible. On ne réfléchit bien qu'à travers l'expérience et le vécu. C'est aussi la raison pour laquelle nous nous sommes mis à proposer des conférences que j'accompagne de comédie, de chants, de jeux, de marionnettes, etc. Je ne sais pas si je réussis toujours à transposer le savoir dans le sensible, mais lorsque je surprends le début d'un sourire ou une attention soutenue, alors je suis satisfaite.
- 8 Les débats qui suivent ces représentations peuvent parfois nous ébranler, à tel point qu'il n'est plus possible de poursuivre notre spectacle sans en tenir compte. À l'inverse, nous rencontrons parfois aussi des spectateurs qui nous expliquent ce qu'ils ont éprouvé en regardant le spectacle. L'une d'entre elles nous a dit un jour que, grâce à nous, elle avait découvert ce qu'elle avait toujours rêvé de faire. À présent, il me semble qu'elle aussi réalise des conférences gesticulées, à sa façon.
- 9 Les actions d'éducation populaire que nous avons animées pour l'ensemble des spectacles que j'ai produits au collectif Daja sont mises en œuvre grâce à de petits groupes de

huit élèves qui travaillent sur la thématique du spectacle et doivent ensuite présenter aux autres le fruit de leur réflexion soit par la danse, soit par le théâtre, le dessin ou le slam.

- 10 Finalement, l'importance extrême que j'attache à l'éducation populaire s'explique par le fait que ce type d'engagement – qui vise à transmettre des connaissances au plus grand nombre, dans des formes originales et sensibles – a contribué fortement au sens que j'ai donné à ma vie.
 - 11 Je ne peux conclure ce témoignage sans évoquer ma rencontre avec Gérard Noiriel qui, par son engagement d'historien et de sociologue, m'a permis de donner une amplitude plus grande à mes aspirations.
-

AUTEUR

MARTINE DERRIER

Collectif Daja (Des Acteurs culturels Jusqu'aux chercheurs et aux Artistes)

Théâtre et élèves de lycées professionnels

« Éducation & proximité », l'exemple d'un projet d'éducation artistique et culturelle porté par le théâtre national de La Colline

Marie-Julie Pagès

NOTE DE L'ÉDITEUR

Le 19 septembre 2019 a eu lieu, aux Archives nationales, un atelier intitulé « Les médiations culturelles et sociales ». Marie-Julie Pagès, responsable du public scolaire au théâtre national de La Colline, y a présenté son expérience de travail dans son institution, mise en perspective dans le cadre d'une recherche menée pour son mémoire de master en sciences de l'éducation.

Objectif : rajeunir et ouvrir le théâtre à un public plus large

- 1 À la suite du constat, ces dernières décennies, d'une forme d'échec à élargir le cercle des connaisseurs en sortant des publics habituels du théâtre, les missions portées par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture se sont attachées à vouloir former un nouveau public : le public scolaire. Spectateurs de demain, ces publics jeunes sont la cible de ces institutions qui souhaitent réduire, par la même occasion, les inégalités d'accès à l'art.
- 2 Depuis le début des années 2000, les programmes d'éducation artistique et culturelle [EAC] relevant dorénavant de la notion de « droits culturels » se sont généralisés à l'ensemble du territoire français afin que chaque jeune puisse en bénéficier. L'action culturelle ainsi largement déployée a pour effet de remplir les salles de théâtre de nombreux groupes scolaires en axant, ces dernières années, sur les élèves les plus éloignés de la culture savante.

- 3 Depuis sa création en 1988, le théâtre national de La Colline, dédié aux écritures contemporaines, développe un fort ancrage territorial dans l'Est parisien en instaurant notamment des actions culturelles auprès des publics jeunes et scolaires. Mon travail, au sein de cette institution nationale, consiste, entre autres choses, à créer et mettre en place des projets d'éducation artistique dans le but de familiariser les élèves au théâtre.

Création d'un programme d'éducation artistique : « Éducation & proximité »

- 4 C'est dans ce contexte qu'en septembre 2013 « Éducation & proximité » voit le jour. « Renforcer son implication auprès des établissements scolaires de l'Est parisien et permettre aux jeunes de s'ouvrir au monde culturel qui les entoure¹ », tel est l'objectif premier de ce programme. Lancé par La Colline, ce projet inclut les villes de Reims et de Strasbourg avec leurs théâtres partenaires : La Comédie de Reims et le Théâtre national de Strasbourg. Il est par ailleurs soutenu par plusieurs mécènes privés.
- 5 « Éducation & proximité » poursuit l'idée de « faire travailler ensemble des élèves d'établissements et de sections différents » dans un souci de « mixité et d'ouverture sociale » : ainsi, des lycéens en cursus général sont amenés à travailler en binôme avec des lycéens de cursus professionnel pendant une année scolaire. Ce dispositif vise à mettre en suspens les hiérarchies scolaires et sociales ; il témoigne ainsi d'une nécessité stratégique : face à l'hétérogénéité des élèves liée aux politiques de massification scolaire depuis les années 1980, celui-ci souhaite proposer une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale.
- 6 Il poursuit trois objectifs :
- « permettre l'ouverture aux autres » : faire se rencontrer des élèves aux origines sociales et à l'orientation scolaire et professionnelle différentes ;
 - « favoriser l'estime de soi, se connaître soi-même » : améliorer l'ouverture aux autres et la capacité d'écoute des élèves et favoriser leur épanouissement personnel par la pratique artistique ;
 - « favoriser l'accès à la culture » : faire découvrir aux élèves le théâtre contemporain et leur faire connaître un établissement culturel de leur quartier pour qu'ils y retournent par eux-mêmes dans l'avenir. Désenclaver la culture en démontrant qu'elle est accessible à tous.
- 7 Chacune des douze classes qui participent au projet bénéficie de 30 heures d'ateliers, suivant ces mêmes étapes :
- une visite du théâtre partenaire et la présentation des classes associées au projet afin de familiariser les élèves à l'espace théâtral, ses coulisses, ses métiers ;
 - la présentation d'un spectacle itinérant créé pour le projet (durée : 1 heure) suivie d'une rencontre « à chaud » avec les comédiens, joué dans les établissements scolaires des trois territoires. La thématique imposée par le projet est celle du « vivre ensemble » : une commande à un auteur et à un metteur en scène est réalisée chaque année ;
 - des ateliers d'écriture et de jeu en classe « mixée » : en prenant appui sur la pièce créée pour le projet, les élèves de cursus général et de cursus professionnel travaillent ensemble jusqu'à la fin des ateliers ;
 - un parcours de spectateur : en parallèle des ateliers, les élèves de chaque région vont venir découvrir trois spectacles programmés dans le théâtre partenaire ;

- un temps de rassemblement : une journée finale rassemble l'ensemble des élèves du projet dans l'un des théâtres partenaires, pour expérimenter le passage au plateau et présenter le travail accompli.

Une expérience personnelle sur le terrain : observations et analyses du dispositif

- 8 Les élèves participant à « Éducation & proximité » sont non volontaires et ont, au démarrage du projet, de nombreux préjugés sur le théâtre : « pour les vieux », « les riches », bref, « pas pour moi ». On observe que le public scolaire se scinde selon deux catégories distinctes : d'un côté, ceux qui ont accès au théâtre par leur milieu social et leurs prédispositions familiales, de l'autre, ceux qui s'en excluent de façon spontanée, issus majoritairement des milieux populaires.
- 9 En 2017 et 2018, j'ai pu mener, en parallèle de mes activités de relations publiques à La Colline, un travail de terrain sur ce dispositif, lors d'une reprise d'étude en Master « Dynamiques éducatives des sujets et des institutions » [DESI] en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis. Dans ce cadre, j'ai réalisé une série d'entretiens avec les jeunes participant au projet. Ils sont cités dans cette contribution pour illustrer plus concrètement mes propos.

Extraits d'entretiens avec deux élèves du projet sur leur vision du théâtre

Je me rappelais un jour, je suis partie avec mon collègue, on est parti au théâtre, ça veut dire nous du coup au bout de deux heures on s'ennuie donc on était là avec nos téléphones, on rigolait et tout et du coup c'est vrai qu'on respectait pas trop les gens qui étaient dedans parce que eux ils voulaient écouter, c'est-à-dire c'était que des vieux déjà, y'avait que des vieux et c'était un vieux théâtre là « La Révolution » je crois ça s'appelait et les gens ils étaient là « chuuuuut vous faites trop de bruit chuuuuut vous nous dérangez non mais c'est pas possible écoutez c'est très intéressant et tout », mais nous ça nous faisait rien en fait, je sais pas c'était pas moderne, c'était nul ouais nul ouais c'est ça nul... donc on a pas aimé. [...] En plus je me rappelais ce jour-là quand je suis sortie de la salle de théâtre j'ai dit : « plus jamais j'irai dans ce vieux truc là de m... », après mon prof il a dit : « bah alors ? », mais j'ai dit : « bah c'est vrai c'est nul » ; on est resté pendant plus de deux heures comme ça assis en plus c'étaient même pas des chaises normales comme au cinéma, c'étaient des chaises en bois ! Ça veut dire on avait mal aux fesses, on était fatigué [rires dans la voix], ça veut dire après quand on est sorti j'en pouvais plus j'étais exténuée.

(Extrait de l'entretien mené avec Élisabeth, 17 ans, 2^{nde} ASSP, suivant le dispositif « Éducation & proximité ».)

Je suis allée voir *Le Médecin malgré moi*, ouais un truc comme ça je connais pas trop, et *Le Malade imaginaire*, et je m'en rappelle pas parce que bah j'ai dormi.

(Extrait de l'entretien mené avec Sylvie, 15 ans, 2^{nde} générale, suivant le dispositif « Éducation & proximité ».)

Extraits d'un entretien avec un des enseignants suivant le programme avec ses élèves

- 10 Ces entretiens avec les élèves ont également été élargis aux enseignants participant avec leur classe au programme, une façon de mieux appréhender leur implication dans ce type de dispositif.

C'est souvent très difficile d'être face à des élèves qui n'ont pas d'expérience de spectateur, ou qui ont une expérience de spectateur scolaire, ce qui est très différent. Moi j'ai arrêté depuis le début de ma carrière d'emmener des élèves à une matinée scolaire. [...] Parce que c'est pas du théâtre. La matinée scolaire c'est quelques classes qu'on a traînées de force pour voir un spectacle. Et donc l'écoute, les conditions de représentation ne sont pas les mêmes que celles d'un spectacle le soir, quand les gens qui ont payé leur place, qu'ils sont volontaires, et ça leur montre pas du tout ce que c'est que d'être spectateur justement. Cette espèce de rituel du théâtre : d'arriver, de s'asseoir à sa place, d'éteindre son portable, de faire silence, de se comporter d'une certaine manière. Ça, ça marche pas du tout en scolaire, parce que ça s'agite. Si ce sont de bons élèves ils vont écouter, sans faire trop de bruit, poliment, mais c'est pas la même écoute que celle d'un spectateur qui réagit au spectacle qu'on lui propose.

(Entretien avec Laurent, enseignant de lettres du lycée Paul-Valéry suivant le programme « Éducation & proximité » avec ses élèves.)

Observation des premières sorties programmées au théâtre de La Colline

- 11 Le travail d'enquête ainsi que le journal de terrain réalisé lors des sorties aux spectacles avec les élèves montrent la façon dont ces jeunes sont souvent perçus, et parfois fantasmés, de manières contradictoires par les différents « maillons » de la chaîne culturelle. En effet, ils permettent que les salles ne soient pas vides, mais ils font baisser la recette ; ils permettent de rajeunir le public, mais ils perturbent la concentration des spectateurs et des artistes : ils sont donc nécessaires à la survie du théâtre, mais ils posent problème. Qualifiés par leur manque d'adhésion à la culture savante, ces derniers ont tendance à cumuler tous les stigmates : ils sont majoritairement issus de l'immigration, ils viennent des milieux populaires et ne fréquentent peu ou pas les théâtres.
- 12 Dans cette optique et suivant les traces de Stanislas Morel² qui s'est attaché à observer les réactions d'une classe de 4^e ZEP lors d'un dispositif d'éducation artistique à l'Opéra de Paris, je me suis attachée à suivre les jeunes bénéficiaires d'« Éducation & proximité » dans les salles de représentation de La Colline afin d'observer leur réception à l'œuvre. Les comportements et les réactions « hors-norme³ » remarqués en salle et à l'entrée dans le hall du théâtre traduisaient de nouveaux codes de réception qu'il semblait important d'examiner.
- 13 Je restitue ci-dessous un extrait du journal de terrain mené avec l'une des classes du dispositif :

Soirée à La Colline jeudi 30 novembre 2017, extrait du journal de terrain

Représentation du spectacle *Tous des oiseaux* avec les élèves de 2nde ASSP (Accompagnement soin et service à la personne) du lycée professionnel Étienne- Dolet

Rdv devant le théâtre avec les élèves. La plupart arrivent avec leurs ballons du Mac Do, situé en face du théâtre. On leur explique qu'ils ne peuvent pas rentrer dans la salle avec et ils les confient au gardien situé dans le hall d'entrée, qui a l'habitude de les garder dans sa guérite. Les élèves, et surtout les garçons, arrivent avec leurs plus beaux joggings. On sent qu'ils se sont apprêtés pour venir au théâtre.

Petit laïus de l'équipe des relations publiques sur la coupure complète des portables dans la salle. À la demande de Wajdi Mouawad qui a peur que la jeune comédienne jouant Wahida soit perturbée par les rires lorsqu'elle se fait fouiller nue à la douane, nous rappelons aux élèves ce passage dans le spectacle en leur demandant de réagir très discrètement pour ne pas la troubler.

Le spectacle de ce soir, *Tous des oiseaux* de Wajdi Mouawad, commence à 19 h 30, est en 4 langues, surtitré en français : anglais, arabe, hébreu et allemand, et dure 4 heures. Comme pour chaque représentation du projet, les relations publiques sont présentes pour les accueillir, veiller à ce que tout se passe bien, les placer dans la salle et recueillir à l'entracte et à la fin leurs retours.

Sur la classe, 4 élèves manquent car leurs parents n'ont pas souhaité qu'ils sortent tard le soir. Tous les autres sont présents suite à la journée de travail en commun avec l'autre classe et à l'atelier préparatoire avec Daniel, leur intervenant artistique, sur les personnages et le conflit israélo-palestinien. Les élèves sont à l'heure, les places sont réparties 3 par 3 ou 2 par 2 dans toute la salle pour éviter les phénomènes de groupe et leur faire prendre conscience qu'ils sont un public au même titre que les autres.

3 garçons quittent leurs places et se regroupent sur le côté. Je décide de m'installer auprès d'eux. Nous sommes quasi tous les trois, derrière d'autres spectateurs avertis. « Madame, pourquoi ils ont fait des fauteuils où on a pas la place de mettre nos jambes, c'est bizarre ? ». Ils sont tous très grands et leurs jambes, assises, touchent avec insistance le fauteuil de devant leur laissant aucune possibilité de bouger.

On répète la consigne des portables éteints pendant la représentation et tous nous assurent : « oui oui pas de problème madame ! ». Dernier Snapchat, photos dans la salle envoyées aux copains et on éteint (apparemment) le portable en même temps qu'une dizaine de spectateurs, dans le noir de la salle, seuls derniers faisceaux allumés avant l'arrêt complet des portables.

Au bout de deux minutes, les portables sont ressortis mais sous le pull, laissant juste deviner un faisceau lumineux sur le visage de mes voisins... Je décide de ne rien dire dans la mesure où ils restent plutôt discrets...

Au moment de la boîte de nuit où les deux jeunes comédiens dansent accompagnés par une musique intense, mon voisin dégaine son portable et l'application Shazam pour trouver la musique correspondante. Quelques minutes plus tard, juste avant que Wahida se mette nue, mon voisin dégaine encore son portable pour la

photographier nue. Je mets tout de suite un holà, l'empêchant de mener à bien son entreprise. Soudainement, il paraît très intéressé par la pièce...

À l'entracte, je leur demande s'ils comprennent, si les langues ce n'est pas trop compliqué... Un « ça va » pas trop engageant mais je sens qu'ils comprennent le propos général et malgré un intérêt pas très expressif, on y trouve un petit contentement.

On retrouve Zaccaria à la pause, il se balade seul dans le théâtre au milieu des spectateurs alors que tous les autres sont aux toilettes ou partis au Mac Do (juste en face du théâtre). Zaccaria est emballé, il aime beaucoup la pièce et semble fier d'être là, si bien qu'il ne cherche pas à tout prix à rejoindre le reste du groupe. Il nous fait la remarque que le surtitrage n'est pas très bien traduit pour la langue arabe et je comprends donc qu'il le parle. Il nous dit aussi parler anglais. Connaissant son intérêt pour l'écriture, nous le questionnons avec Daniel sur ses écrits... Il part dans un monologue de 10 minutes sur son travail d'écriture et sa passion pour le médiéval, les mythes, notamment ceux du Nord. Il écrit souvent deux textes en même temps... Bref, d'un coup on remarque à quel point Zaccaria semble habiter par ses recherches et son langage, plutôt soutenu, ressemble peu à celui du reste de la classe.

Après la reprise de l'entracte, mon voisin, tout en regardant son film sur son portable avec une luminosité très basse, me pose régulièrement des questions sur le déroulement de l'action et l'énigme qui est en train de se dévoiler. Il vérifie s'il a bien tout compris tout en restant scotché à son écran. Enfin, les sentant à bout avec leurs jambes et leurs attentions relatives, je les avertis de la fin très proche du spectacle. Premier ouf de contentement en dépliant enfin leurs jambes après un tonnerre d'applaudissements dans la salle et des spectateurs debout. « Madame, ça fait mal aux mains. Pourquoi on doit applaudir autant ? »

Les retours, malgré la longueur du spectacle et l'intégralité des dialogues en surtitrage, ont plutôt rencontré l'engouement. Certains étant étonnés des réactions du public en salle, notamment des rires.

Un public scolaire « hors norme »

- 14 Cette sortie au théâtre permet de mettre en évidence un ensemble d'habitudes et de dispositions corporelles (ce que Bourdieu nommera « l'habitus ») qui vont former l'individu « par l'inculcation non consciente et l'intériorisation de façons d'être propres à un milieu ». C'est ce qui permet d'appréhender, comme l'explique Nathalie Heinich, ce qui fait la « véritable barrière à l'entrée » dans les lieux de la haute culture « non tant un défaut de moyens financiers, ni de connaissances que le manque d'aisance et de familiarité, la conscience diffuse de ne pas être à sa place, manifestée par les postures de corps, l'apparence vestimentaire, la façon de parler ou de se déplacer⁴ ».
- 15 Mais si la réception du théâtre est souvent mal perçue chez ces jeunes, c'est parce que celui-ci opère à une « domestication⁵ » des publics, comme l'a montré Dominique Pasquier, à savoir une obligation à respecter un ensemble de règles : ne pas arriver en retard, s'asseoir à une place désignée, ne pas bouger, ne pas parler, applaudir à des

moments précis... Ainsi, pour pouvoir accéder à la culture savante, une contrepartie se révèle dorénavant nécessaire : posséder le rituel comportemental. La quête de l'ordre gouverne dans les salles de spectacle et le public scolaire non initié au théâtre et issu des classes populaires pose souvent problème en ne respectant pas ces codes de bienséance.

Témoignages des élèves sur le dispositif

Une vidéo de quatre minutes a été réalisée lors de l'édition 2018. Elle donne la parole à des lycéens qui ont suivi le projet, le jour du rassemblement final avec l'ensemble des classes à La Comédie de Reims. Ces interviews ont été réalisées quelques heures avant que les élèves montent pour la première fois, sur le grand plateau de La Comédie, restituer devant les autres lycéens bénéficiaires, ce qu'ils avaient travaillé dans les ateliers. Le document, accessible en ligne (<https://www.youtube.com/watch?v=mWm7gi7YQf0>) permet de résumer, de façon pragmatique, le dispositif vécu.

Une histoire à poursuivre...

- 16 Si l'expérience esthétique correspond à éprouver du plaisir, on est encore loin d'un sentiment d'appartenance à une communauté. En observant les formes contemporaines de réception de ces lycéens, on peut mieux cerner ce qui se joue dans « l'expérience » du spectacle vivant, le rapport au théâtre, mais aussi peut-être davantage saisir la manière dont ce public se construit en rapport à ce que l'on attend de lui et sans perdre en considération ce que produisent en retour ces attentes sur lui.
- 17 En septembre 2020, le dispositif « Éducation & proximité » s'est transformé en accueillant une quatrième structure culturelle, le Grand T à Nantes. Condensé sur une semaine de résidence dans chacun des théâtres, il se nomme à présent : *Lycéens citoyens, sur les chemins du théâtre*.

NOTES

1. Voir le site de La Colline : <http://www.colline.fr>
2. Stanislas MOREL, « Une classe de Zep à l'Opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle », *Réseaux*, n° 137, p. 173-205.
3. Je reprends ici la terminologie « hors norme » utilisée par Stanislas Morel pour qualifier la réception de l'Opéra par les collégiens de ZEP.
4. Nathalie HEINICH, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, 2001, p. 50.
5. Dominique PASQUIER, « Spectateur de théâtre : l'apprentissage d'un rôle social », *Sociologie de l'Art*, vol. 25, n° 1, 2016, p. 177-192.

AUTEUR

MARIE-JULIE PAGÈS

Théâtre national de La Colline

L'éducation populaire et le cinéma ou la recherche d'un modèle d'émancipation par et pour l'image

Léo Souillés-Debats

NOTE DE L'ÉDITEUR

Cet article de Léo Souillés-Debats est une reprise de sa contribution au colloque « L'émancipation populaire par l'art d'hier à aujourd'hui ». L'auteur est spécialiste de l'histoire du cinéma en France, de la cinéphilie, de l'enseignement du cinéma et de l'éducation à l'image. Partant d'une approche historique centrée sur les ciné-clubs, sa démarche s'appuie également sur des sources contemporaines, une expérience de terrain et l'observation, généralement participante, de plusieurs études de cas.

- 1 L'éducation à l'image constitue aujourd'hui un secteur dense et structuré, particulièrement développé sur l'ensemble du territoire français. Ce maillage inédit, sans équivalent à l'international, doit sa richesse et sa densité à son intégration progressive au sein des établissements scolaires, mais également à l'héritage des mouvements d'éducation populaire, particulièrement actifs en France tout au long du xx^e siècle. Avant de s'institutionnaliser via l'action conjointe du Centre national du cinéma et de l'image animée [CNC] et des ministères de la Culture et de l'Éducation nationale au début des années 1980, le secteur est délimité par un réseau associatif porté par un objectif d'émancipation par et pour le cinéma. Jusqu'aux années 1970, le mouvement des ciné-clubs est pratiquement le seul acteur sur ce terrain qui propose une offre de formation à l'échelle nationale et à destination de toutes les classes d'âges dans l'ensemble de l'espace public (établissements scolaires, entreprises, institutions diverses, etc.). Porté par les idéaux de l'éducation populaire, il vise à mettre en place un modèle reposant sur la participation des adhérents à l'occasion de projection de films présentés et débattus. À terme, cette confrontation régulière avec les œuvres cinématographiques et le discours qui les accompagnent, couplée avec une formation plus ciblée grâce à des stages et une

documentation spécifique, doit permettre aux membres des clubs de devenir eux-mêmes animateurs afin d'assurer la gestion du ciné-club ou d'en créer de nouveaux pour former à leur tour d'autres spectateurs. La question de l'apprentissage par la pratique du cinéma se pose également mais se développe plus lentement pour des raisons essentiellement techniques (complexité du fonctionnement des appareils) et financières (coût élevé de l'équipement). Cantonnées aux réseaux de clubs de cinéma amateur, ces formations par la pratique audiovisuelle ne prennent véritablement leur essor qu'à partir des années 1970 grâce à la démocratisation financière et technique des caméras et appareils de projections.

- 2 Du côté des ciné-clubs, les fédérations qui structurent le mouvement préfèrent mettre l'accent sur la diffusion et l'accompagnement des films. En somme, les animateurs doivent jouer un rôle de passeurs dans ce processus d'émancipation afin d'encourager l'émergence d'une forme d'autogestion des clubs par les adhérents eux-mêmes. Si cet objectif ambitieux produit des résultats inégaux sur le terrain, il contribue en revanche à l'émergence d'un véritable paradigme qui place la question de l'émancipation par l'autonomie au centre de ce modèle d'éducation par l'image dont l'influence est toujours palpable aujourd'hui, notamment dans les pratiques d'une nouvelle génération de médiateurs et de médiatrices. En revanche, cet héritage de l'éducation populaire est nettement moins prégnant dans le cahier des charges des dispositifs d'éducation à l'image mis en place par l'État depuis la fin du xx^e siècle. Cet écart entre la théorie et les pratiques peut d'autant plus surprendre dans un contexte où le développement de l'offre audiovisuelle domestique et des technologies de l'information et de la communication pose plus que jamais la question de l'autonomie, de l'autoformation et de l'autogestion des spectateurs et des spectatrices face à leur consommation audiovisuelle. Aussi, il est légitime de s'interroger sur les raisons de cette dissonance afin d'en étudier les conséquences et les différents enjeux qu'elle suppose.
- 3 Cet article se propose de retracer les grandes lignes de l'histoire de l'éducation aux images en France à travers les différentes initiatives menées par les défenseurs d'une éducation populaire visant à une émancipation culturelle et sociale par l'intermédiaire du film (support pédagogique) et pour la reconnaissance de l'art cinématographique. Cet historique servira ainsi de socle réflexif pour analyser, à partir d'étude de cas contemporains, les enjeux que pose aujourd'hui l'éducation à l'image au regard de l'évolution des pratiques des usagers.

L'autonomie des usagers dans une éducation populaire par et pour le cinéma : la question de l'autogestion

- 4 Si la question de l'émancipation par le cinéma trouve rapidement sa place au sein des premiers réseaux de l'éducation populaire dès le début du xx^e siècle, celle de l'autogestion est en revanche plus tardive. En effet, les premières initiatives en matière d'éducation par l'image sont quasiment contemporaines de l'invention du cinématographe en 1895. Dès l'année suivante, les réseaux catholiques français, dont le savoir-faire en matière de transmission par des images fixes n'est plus à démontrer¹, s'approprient aisément ce nouvel outil qui trouve progressivement sa place dans les églises puis les salles de patronage. S'appuyant sur le service des projections lumineuses dirigé par Guillaume-Michel Coissac en mai 1896 au sein de la Maison de la bonne presse, les diocèses ont accès à des appareils de projection et à des courts métrages spécifiques

afin de transmettre le discours de l'Église². À partir des années 1910, les réseaux laïques investissent le terrain en s'appuyant essentiellement sur la Ligue de l'enseignement³. Remplaçant le discours évangéliste par une propagande républicaine destinée à défendre la laïcité, cette dernière construit un réseau extrêmement dense en s'appuyant sur sa forte présence dans les établissements scolaires et sur les Offices du cinéma éducateur, sorte de cinémathèques régionales créées dès les années 1920 qui proposent aux enseignants de louer des films et du matériel pour organiser des projections dans les classes⁴. Qu'elles soient portées par les catholiques ou les laïques, ces initiatives, regroupées sous le nom de « cinéma éducatif » ou « éducateur », trouvent ainsi dans le film un formidable support pédagogique pour transmettre leurs discours respectifs. Mais si la question de l'émancipation par la foi ou par la citoyenneté est revendiquée par ces dispositifs, aucun d'entre eux ne laisse de place à une véritable autonomie des spectateurs dont la place est généralement réduite à une écoute attentive et un silence respectueux lors des projections, reprenant la traditionnelle posture unilatérale éducateur-éduqué qui caractérise la période.

- 5 Parallèlement, les premiers ciné-clubs naissent à Paris en 1920 et visent à promouvoir, autour de séances privées, accessibles uniquement aux membres des clubs, une programmation d'avant-garde destinée à convaincre l'intelligentsia parisienne de la dimension artistique du cinéma. Porté par de jeunes cinéphiles qui souhaitent défendre ce « septième art » à travers leurs articles, leurs ouvrages, l'organisation de séances-conférences et par leurs propres réalisations, ce réseau associatif se développe dans les principales villes françaises jusqu'à la Seconde Guerre mondiale⁵. Contrairement aux réseaux du cinéma éducateur, la participation des spectateurs est ici fortement encouragée à l'occasion des conférences et débats qui précèdent ou clôturent les séances faisant office de formation à cet art nouveau. Toutefois, ces échanges ne constituent pas un véritable appel à l'émancipation des classes laborieuses car ces dernières ne sont pas présentes dans ces cénacles fermés que constituent, à dessein, les ciné-clubs de l'entre-deux-guerres. Majoritairement hermétiques aux idéaux de l'éducation populaire, les premiers ciné-clubs évoluent essentiellement en circuit fermé et assument, dans une certaine mesure, un esprit de chapelle selon eux nécessaire à la victoire de leurs idées. En somme, le réseau des ciné-clubs constitue avant tout un espace d'expression pour une élite qui s'adresse à une autre élite et ce, malgré des débats internes qui n'aboutiront qu'à des expériences aussi originales qu'éphémères⁶. Par conséquent, cette rencontre entre un modèle d'apprentissage propre au ciné-club (« présentation-projection-discussion ») et un objectif d'émancipation par le film n'intervient que bien plus tard, juste après la Seconde Guerre mondiale.
- 6 À la Libération, les anciens réseaux de l'éducation populaire sont rapidement réactivés, portés par cette idée d'une émancipation populaire par la culture qui trouve un écho très favorable durant la période. C'est dans ce contexte particulièrement propice que le cinéma éducateur et les héritiers des ciné-clubs se rencontrent et constituent un mouvement des ciné-clubs qui revendique pleinement son ancrage populaire. Désormais ouvert à tous, le ciné-club opère une fusion lente et complexe entre la reconnaissance du statut artistique du cinéma et celle de sa fonction pédagogique. Il s'agit ainsi d'éduquer le peuple *pour* et *par* le cinéma, soit *pour* la reconnaissance d'un art cinématographique en transmettant son histoire et son « langage », tout en utilisant le film comme un support d'apprentissage afin de transmettre, *par* son intermédiaire, une culture plus générale contribuant à l'émancipation sociale des classes populaires. Toute la complexité

du paradigme ciné-clubiste résidant dans le maintien d'un juste équilibre entre ces deux postures dont la complémentarité est loin d'être évidente pour les animateurs mais également pour les adhérents dont les attentes vis-à-vis du mouvement sont très diverses. La place et le rôle qu'ils occupent dans ce modèle d'apprentissage sont d'ailleurs au centre des réflexions. De plus en plus influencé par les travaux de l'Institut coopératif de l'École moderne [ICEM] fondé par Célestin Freinet en 1947⁷ et porté par un réseau d'animateurs majoritairement enseignants, le mouvement ciné-club s'intéresse à une pédagogie reposant sur l'expression libre et l'appropriation des dispositifs d'apprentissage par les usagers. Dans les faits, cela se traduit par la volonté de certains animateurs de laisser un maximum de responsabilité aux adhérents afin qu'ils s'approprient leur club. L'expérience la plus notable en la matière est certainement celle menée par Jean Michel, un enseignant valençois qui fonde en décembre 1946 le Ciné-Club d'enfants de Valence. Influencé par le modèle pédagogique de l'École moderne française, il encourage l'expression libre des enfants au travers de textes, de dessins ou d'articles. Un an plus tard, son ciné-club regroupe plusieurs antennes dans différents établissements de la ville et compte près de 1 000 adhérents âgés de 5 à 17 ans. Outre le sujet fulgurant du Ciné-Club des jeunes de Valence, c'est surtout son mode de fonctionnement qui interpelle les fédérations du mouvement : le club est interdit aux parents et le conseil d'administration, entièrement composé d'enfants⁸, désigne le bureau, gère les finances, organise la programmation, les séances, la présentation des films, les débats d'après projections et la rédaction du journal du ciné-club⁹.

- 7 Ce modèle d'autogestion des adhérents est érigé en exemple par les représentants des fédérations de ciné-clubs qui soutiennent rapidement l'initiative dans leurs réseaux respectifs à travers leurs publications internes¹⁰. Fort de cette exposition médiatique au sein du mouvement et s'inscrivant pleinement dans l'objectif d'émancipation de l'éducation populaire, l'expérience de Valence inspire d'autres animateurs à Grenoble, Biarritz, Clermont-Ferrand, Lille¹¹ ou encore Coutances¹² à partir de la fin des années 1940. Le Ciné-Jeunes clermontois tend par exemple vers une certaine autogestion dès février 1949 en proposant à ses jeunes adhérents de composer la programmation tout en restreignant leur choix à une liste de 3 à 10 films¹³. En 1954, le Ciné-Club des apprentis du bâtiment et des travaux publics propose quant à lui un conseil de délégués au sein des apprentis et des jeunes ouvriers pour choisir les films et animer les séances¹⁴. Des initiatives similaires sont également recensées dans les ciné-clubs d'Alès, Béziers, Florensac, Mende, Perpignan et Pézenas qui réunissent près de 3 000 jeunes adhérents au milieu des années 1950¹⁵. Mais l'expérience la plus édifiante est certainement celle de l'Association nationale du cinéma pour l'enfance et la jeunesse [ANCEJ] qui, dès sa création en 1948, constitue un réseau spécifique intitulé « écran des Jeunes » et directement inspiré de l'expérience de Valence. En 1950, sa brochure interne encourage ainsi l'intégration des enfants dans la gestion des clubs :

Tenir compte du spectateur si jeune fût-il [afin de] lui apprendre à formuler son opinion, provoquer les discussions, les concours de jeux qui sont la forme enfantine des palabres adultes est mieux. Obtenir enfin que les spectateurs participent à la gestion de leur ciné-club, y prennent des responsabilités et, de membres passifs, deviennent des collaborateurs actifs [...]¹⁶.

- 8 Mais si les bienfaits de l'autogestion semblent convaincre une majorité d'animateurs, force est de constater que ce modèle peine à s'exporter en dehors des ciné-clubs de jeunes. Car, paradoxalement, les expériences les plus ambitieuses reposant sur une

émancipation par l'autogestion sont restreintes au jeune public. L'autonomie des adhérents adultes, en particulier lorsqu'il s'agit d'un public ouvrier ou paysan, est nettement moins plébiscitée, si ce n'est totalement exclue, par des animateurs très réticents, voire méfiants, à l'idée de confier les clés de leur ciné-club à un public populaire. Les ciné-clubs pour adultes privilégient ainsi un modèle d'apprentissage plus classique dans lequel les adhérents ont, au mieux, un pouvoir consultatif. Les rares témoignages d'animateurs et d'adhérents de la période semblent conforter cette observation qui révèle une certaine infantilisation d'un public populaire tant par les premiers que par les seconds, ces derniers ne s'accordant pas eux-mêmes la légitimité nécessaire pour prétendre à la gestion d'un ciné-club¹⁷. Arguant de l'absence de compétences d'un public encore en formation, les animateurs invoquent ainsi le risque d'une posture démagogique pour justifier ce choix pédagogique. Pour les adhérents, le choix de l'autogestion pose également une question complexe. Car si certains souhaitent effectivement participer à la gestion de l'association, une majorité semble percevoir le ciné-club comme une véritable école du cinéma dont ils seraient les élèves. Par conséquent, cette génération de spectateurs n'exprime pas nettement le désir de prendre la place de l'éducateur ou de participer à la gestion du club car elle n'associe pas encore ce mode d'apprentissage par la pratique à une véritable formation. Du côté des formateurs du mouvement ciné-club, il s'agit donc d'adopter un juste milieu en encourageant l'expression des adhérents au-delà du seul débat d'après projection, notamment pour concevoir la programmation, sans pour autant leur donner un pouvoir décisionnel¹⁸. Dans la pratique, il est difficile d'évaluer précisément les applications de cette approche faute de témoignages. Si certains attestent d'une absence de « dirigisme » chez les animateurs¹⁹, d'autres au contraire regrettent une certaine hypocrisie dans l'absence de considération des avis collectés auprès des adhérents²⁰, ouvrant au passage le débat sur les risques d'émergence d'une éducation populaire paternaliste qui, à défaut d'émanciper, perpétuerait, tant dans le fond que dans la forme, une hiérarchie sociale à l'opposé des idées défendues par le mouvement.

L'éducation au cinéma face au développement d'une offre domestique cinématographique : un rendez-vous manqué ?

- 9 Tirailés entre les questionnements théoriques et leurs mises en pratique effectives sur le terrain, de moins en moins soutenus par les fédérations qui adoptent une ligne plus conventionnelle, les partisans de l'autogestion revoient ainsi leurs ambitions à la baisse dès les années 1960. Loin d'avoir établi un modèle de référence pour l'ensemble du mouvement, le choix de la gestion par les adhérents est laissé à la libre appréciation des animateurs. Outre le fait de se sentir suffisamment légitime dans un domaine encore jeune, ces derniers doivent composer seuls en fonction des spécificités de leur club, du type de public concerné et de leur propre compétence. Quoi qu'il en soit, cette première génération permet véritablement de défricher un terrain que la suivante n'hésite pas à investir dès les années 1970. Encouragés par leurs expériences d'adhérents, plus enclins à dénoncer les postures parfois paternalistes de leurs aînées et portés par un contexte post-68 particulièrement propice à ce type d'approche, les nouveaux animateurs formés dans les ciné-clubs de jeunes tentent ainsi de revaloriser l'autogestion²¹. Ils restent malgré tout minoritaires dans un mouvement ciné-club alors en perte de vitesse tant

dans ses effectifs que dans la légitimité qu'il occupe sur le terrain de l'éducation par et pour l'image. De plus en plus concurrencé par le développement des salles classées « Art et Essai », par l'émergence de nouveaux acteurs associatifs tels que les MJC et par une offre télévisuelle de plus en plus diversifiée, le mouvement perd sa position de premier formateur de France en matière de cinéma. Confrontées à leur affaiblissement et à cette concurrence inédite, les fédérations misent sur la consolidation d'un modèle ciné-club de plus en plus critiqué tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du mouvement. Jugée trop rigide, la formule « présentation-projection-débat » est partiellement reprise par d'autres acteurs qui l'assouplissent et l'adaptent en tenant compte de l'évolution des pratiques du public, notamment en supprimant la présentation ou le débat en fonction des intervenants sollicités, du film projeté ou de l'heure de projection²². À l'inverse, les représentants du mouvement ciné-club choisissent de réaffirmer le caractère indivisible de ce modèle désormais reconnu par l'État²³, quitte à décourager les initiatives les plus innovantes et à accélérer le départ d'animateurs qui se tournent vers d'autres réseaux²⁴. Progressivement, le mouvement ciné-club n'incarne plus, aux yeux d'une jeune génération d'animateurs, cet espace d'expérimentation pour concevoir l'éducation populaire par et pour le cinéma de demain. Or de nouveaux enjeux majeurs se posent à partir des années 1970 avec la démocratisation d'une offre domestique qui bouleverse les rapports traditionnels entre les spectateurs et le cinéma en plaçant la question de l'autonomie au centre de ces nouvelles interactions.

- 10 La télévision inaugure l'émergence de cette première offre domestique du cinéma qui joue un rôle majeur dans la formation des spectateurs dès les années 1960. Du côté des ciné-clubs, la position à adopter vis-à-vis de ce nouveau média est ambivalente. Outre l'expérience éphémère des télé-clubs à partir des années 1950²⁵, le petit écran exauce, en un sens, l'un des souhaits les plus chers du mouvement en permettant progressivement à une part croissante de la population d'accéder à des films issus du patrimoine cinématographique²⁶. À partir des années 1970, la portée de la télévision, désormais présente dans 80 % des foyers français, est sans commune mesure avec celle du réseau des ciné-clubs. De fait, l'offre télévisuelle joue un rôle officieux dans l'éducation cinématographique des spectateurs, en particulier les enfants des baby-boomers qui, dans leur grande majorité, découvrent leur premier film dans leur salon. Saluant cette formidable accessibilité²⁷, le mouvement ciné-club n'en demeure pas moins sceptique sur l'accompagnement des films proposés malgré le succès de programmes éducatifs et de jeux télévisés en lien avec le cinéma tels que *Cinéastes de notre temps* (1964), *Monsieur Cinéma* (1967), *le Cinéma de minuit* (1976), *Cinéma, Cinémas* (1982), ou encore *La dernière séance* (1982)²⁸. Bien que ces programmes participent eux aussi à une certaine forme d'éducation au cinéma, les ciné-clubs dénoncent une qualité de contenus variable mais aussi et surtout une utilisation sans leur accord de leur modèle pédagogique et de leur héritage. L'émission de Claude-Jean Philippe et Patrick Brion, *le Ciné-Club d'Antenne 2* (1971), qui reprend directement dans son titre le nom du mouvement et propose la traditionnelle présentation du film avant la projection, est la première cible des représentants des fédérations²⁹. Non sans une certaine hypocrisie, les représentants du mouvement ciné-club dénoncent une éducation unilatérale qui ne permet aucunement aux spectateurs d'interagir avec le présentateur ou de débattre après le film et soulignent ainsi les limites d'une autoformation domestique : « La télévision prend la relève d'une pratique de ciné-club en détournant ses intentions initiales : il s'agissait de faire parler le spectateur. Ici, il s'agit de mieux le faire se taire ou alors de passer ses questions au filtre réducteur des terminaux téléphoniques [...] »³⁰.

- 11 Dénonçant l'absence d'interaction avec le public, le mouvement ciné-club alerte sur une posture du téléspectateur considérée comme passive, qui ne peut, de fait, conduire à une véritable émancipation. Mais si cette position trouve un écho certain au sein de l'éducation populaire, elle est profondément bouleversée à partir des années 1980, lorsque l'offre domestique investit de nouveaux supports. La démocratisation progressive des magnétoscopes et des vidéocassettes donne ainsi pour la première fois aux spectateurs et spectatrices la possibilité de contrôler le défilement des films (pause, ralenti, accélération, retour arrière) mais également, dans une certaine mesure, leur diffusion (enregistrer, louer, acheter, collectionner). Si la télévision avait ouvert la voie à la première offre domestique de cinéma, elle ne permettait pas d'acquérir un tel pouvoir sur les œuvres cinématographiques et leur diffusion dans l'espace privé. Fragilisant l'hypothèse d'une opposition binaire entre un spectateur actif et un téléspectateur passif, ce développement technologique pose plus que jamais la question de l'autonomie des usagers, de l'autoformation à domicile et, par corrélation, du rôle de l'éducation au cinéma dans ce nouvel environnement. Or, si la question de la cogestion a toujours été au cœur des réflexions du mouvement ciné-club, force est de constater que ce dernier peine à se positionner sur le sujet, préférant dénoncer une forme de concurrence déloyale sur le terrain de la formation et de la diffusion des films plutôt que de penser et d'intégrer ces nouvelles formes d'apprentissages autonomes dans son modèle pédagogique. C'est d'ailleurs une ligne sensiblement identique qu'adopte au même moment le CNC lorsqu'il est chargé, par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale, de mettre en place des dispositifs nationaux d'éducation à l'image à destination des publics scolaires.
- 12 Porté par la Fédération nationale des cinémas français [FNCF] à partir de 1987, le projet « Collège au cinéma » vise ainsi « à réapprendre aux jeunes à voir des films dans leur format d'origine, c'est-à-dire en salles, et à découvrir, au cours de leur scolarité, un certain nombre de films importants de l'histoire du cinéma³¹ ». En s'appuyant directement sur la figure de l'exploitant de salles qui deviendra un acteur clé du futur dispositif, le CNC adopte une position qui vise à rassurer un secteur profondément affaibli. Face à des chiffres de fréquentation en berne et un nombre inédit de fermetures de salles à partir des années 1980, l'exploitation dénonce plus que jamais la concurrence de la télévision et des nouveaux supports domestiques, mais également les projections réalisées en dehors des établissements cinématographiques, et en particulier dans le cadre scolaire. En réaffirmant la nécessité de découvrir les films en salles, le projet de la FNCF vise donc clairement à capter ces séances scolaires en les déplaçant en dehors de la salle de classe. Sur le fond, le dispositif reprend dans ses grandes lignes les méthodes des ciné-clubs (projection et accompagnement des films), mais en lui associant un lieu exclusif (la salle de cinéma). Sur le terrain, le dispositif soulève un certain nombre de réticences auprès des enseignants car, s'il garantit une certaine liberté dans les modes d'accompagnement des films (débat, conférences, ateliers, etc.), il est en revanche nettement plus verrouillé en amont, notamment dans le choix des films et dans la conception des outils pédagogiques pour lesquels les enseignants ne sont pratiquement jamais sollicités. À l'heure où les spectateurs ont de plus en plus de contrôle sur leur consommation cinématographique, l'école ouvre ainsi ses portes à un dispositif qui n'intègre pas directement les élèves dans son fonctionnement et réduit bien souvent l'enseignant à un simple rôle d'accompagnateur ou, dans le meilleur des cas, à un animateur d'après-séance sur un film qu'il n'a pas choisi. Mais c'est aussi cette même rigidité qui permet la rapide expansion de ce dispositif « clé-en-main » facilement adaptable à la plupart des établissements et des territoires. La formule est ainsi déclinée

pour les écoles (« École et cinéma ») et les lycées (« Lycéens et apprentis au cinéma ») tout au long des années 1990 jusqu'à atteindre un maillage national inédit au début des années 2000.

- 13 Parallèlement à « Collège au cinéma », la création des « classes cinémas » entre 1984 (premières expérimentations) et 1988 (officialisation) ouvre la voie à un enseignement officiel du cinéma au sein de l'Éducation nationale. Bien qu'elle ne concerne que les lycéens inscrits en section A3 (Lettres-Arts), cette nouvelle « matière » n'est pas uniquement symbolique puisqu'elle accorde des points dans le cadre du baccalauréat. En reprenant un programme, une évaluation et des méthodes proches de celles des autres matières, les premiers enseignants des sections A3 s'inquiètent de voir émerger un enseignement sans plaisir qui en oublierait la fonction première du cinéma³². Malgré une certaine liberté pédagogique et des compétences reconnues en la matière³³, ces derniers adoptent un modèle d'apprentissage plus traditionnel afin de pouvoir répondre aux exigences d'un cadre scolaire très contraignant, quitte à s'éloigner des expérimentations pédagogiques les plus ambitieuses. En somme, qu'il s'agisse des sections A3 ou de « Collège au cinéma », la formation par l'autogestion n'est pas à l'ordre du jour de ces nouveaux dispositifs qui tournent le dos aux idées portées par les mouvements d'éducation populaire, comme le rappelle Carole Desbarats en octobre 1985, à l'occasion d'un bilan sur les expériences menées dans les établissements scolaires :

Malgré des conditions matérielles le plus souvent difficiles, écrans placés trop haut ou trop bas, acoustique souvent douteuse, ronronnement du projecteur accompagnant la bande-son, interruption à chaque bobine, les animateurs de ciné-clubs ont persisté à montrer des films. Se déroulant en dehors des heures de cours, les ciné-clubs permettaient une initiation à la cogestion puisque les élèves étaient la plupart du temps associés à l'élaboration des programmes. Et surtout, il s'agissait d'un véritable travail réflexif sur le cinéma : préparation des affiches, des fiches distribuées en début de séances, et bien sûr des débats³⁴.

- 14 Seuls les cours de pratique vidéo des « classes cinémas » semblent offrir un espace un peu plus ouvert où la formation technique sert de prétexte pour développer des expériences pédagogiques plus ambitieuses. Désormais considérée comme une posture légitime et indispensable pour former au cinéma, cette éducation par le « Faire » occupe une place croissante dans les programmes de formation, y compris en dehors des établissements scolaires. Cette reconnaissance s'inscrit dans le prolongement des premiers clubs de cinéastes amateurs du début du siècle³⁵, mais connaît un véritable essor à partir des années 1970 avec la démocratisation technique et financière du matériel audiovisuel. Le développement d'une pratique audiovisuelle amateur, qu'elle soit encadrée ou non par des formateurs professionnels, encourage ainsi les expériences pédagogiques les plus innovantes de la période. Si l'apprentissage par le « Voir » était jusqu'ici largement dominant dans l'offre de formation, le « Faire » offre désormais des perspectives stimulantes pour les partisans de l'autoformation, en particulier à l'heure où les acteurs en présence ont tant de difficultés à questionner leur propre modèle. Cette difficulté à penser et à intégrer les nouvelles pratiques domestiques dans un nouveau paradigme pédagogique n'est toutefois pas exclusive aux ciné-clubs et aux dispositifs mis en place par l'État. La plupart des acteurs historiques du secteur peinent à s'approprier ce que l'on nomme désormais l'« éducation à l'image », appellation officielle qui revendique en un sens cette synthèse entre le *pour* et le *par*, entre le « Faire » et le « Voir ». Difficile pourtant d'affirmer que l'équilibre tant espéré par les ciné-clubs depuis des décennies ait

été trouvé. En témoignent notamment les contradictions récurrentes des nouveaux dispositifs qui oscillent entre un enseignement spécifique du cinéma et une utilisation du film pour transmettre le programme officiel que leur nouvel environnement scolaire leur impose. Mais au-delà de cette réflexion historique, l'éducation à l'image, du fait de sa nouvelle dépendance vis-à-vis du secteur de l'exploitation, peine à sortir de la salle de cinéma pour explorer les nouveaux territoires audiovisuels et médiatiques³⁶, un champ dont les frontières sont encore à définir et qui gagne en complexité avec l'avènement de nouveaux outils numériques dès la fin du XX^e siècle.

« Faire » et « Voir » tout seul : une émancipation par les outils numériques ?

- 15 Le développement des technologies de l'information et de la communication connaît un nouveau sursaut avec la révolution numérique. En s'éloignant progressivement de l'analogique, les services de diffusion à domicile sont désormais amplifiés et simplifiés. À cette accessibilité inédite s'ajoute une qualité technique permettant de se rapprocher toujours plus de celle proposée par les salles de cinéma. Après le *LaserDisc* et le *Video CD*, le *Digital Versatile Disc* (ou « disque numérique polyvalent » ou DVD) devient le premier standard domestique numérique en remplaçant son cousin analogique, la VHS, dès la fin des années 1990. Parallèlement, le *World Wide Web* sort progressivement des laboratoires de recherche pour proposer une offre exponentielle de contenus inédits à un public encore restreint. Cette dernière s'étoffe particulièrement en 1999 avec la mise en ligne de Napster, premier service d'échange de fichiers entre utilisateurs, plus connu sous le nom de *peer-to-peer*. Ce système de partage de contenus, d'abord exclusivement textuels ou musicaux, s'ouvre rapidement au téléchargement de films et favorise l'émergence du piratage numérique tout en enrichissant considérablement l'offre disponible en ligne. D'abord utilisé par une minorité d'utilisateurs du fait de sa complexité, le *peer-to-peer* gagne en accessibilité avec l'avènement du « Web 2.0 », une forme plus intuitive d'Internet qui permet à un très large public d'accéder à ces nouveaux services numériques à partir de la seconde moitié des années 2000. Des plateformes comme Youtube, site web d'hébergement de vidéos créé en 2005, se développent au même moment et contribuent ainsi à enrichir l'offre audiovisuelle domestique. Du côté du support physique, le format Blu-ray est commercialisé à partir de 2006, offrant au passage une qualité d'image et de son inégalée tout en proposant un usage toujours plus intuitif et un contrôle plus précis que le DVD. Enfin, l'essor des services de vidéos à la demande à l'acte puis par abonnement accentue encore un peu plus ce phénomène en développant la diffusion immatérielle qui résout notamment le problème du stockage physique des films à domicile.
- 16 En l'espace d'une décennie, l'accès au film dans l'espace domestique est donc profondément bouleversé. Au début du XXI^e siècle, l'offre numérique atteint un volume inédit et devient accessible à un très large public du fait de la baisse des coûts d'accès à Internet et d'une interface toujours plus intuitive. Dans un tel contexte, l'avenir de l'exploitation cinématographique inquiète les professionnels du secteur qui dénoncent une concurrence déloyale. Mais si les spectateurs et spectatrices n'ont jamais eu autant de raisons de consommer à domicile, force est de constater que la fréquentation des salles de cinéma conserve un niveau tout à fait honorable, voire augmente considérablement dans certains pays. C'est notamment le cas en France, où le nombre

d'entrées connaît une nette croissance à partir de la seconde moitié des années 1990 jusqu'à renouer, dans les années 2010, avec les chiffres de fréquentation des années 1960. Si cette relance est due en partie à l'émergence d'une troisième génération de salles plus adaptée à l'évolution du marché (les multiplexes) ou à des choix stratégiques des grands groupes d'exploitation français (cartes illimitées, diversification de l'offre extracinématographique, dispositifs de projections inédits, etc.), d'aucuns pourraient y voir, bien qu'il soit difficile d'établir un lien de causalité définitif, l'effet d'une politique d'éducation à l'image centrée sur la salle de cinéma qui commence à porter ses fruits vingt ans après sa mise en place. En somme, les enfants ayant bénéficié des dispositifs mis en place par le CNC continueraient de fréquenter les salles une fois devenus adultes et contribueraient ainsi à l'augmentation de la fréquentation des 20-60 ans, soit la population qui va traditionnellement le moins au cinéma. Les chiffres officiels appuient d'ailleurs ce constat et confirment une légère progression de la fréquentation des plus de 25 ans entre 1993 et 2013³⁷. D'autre part, les études menées par le CNC attestent également de l'importance de deux classes d'âges dans cette relance de la fréquentation : celle des plus de 60 ans et des moins de 20 ans. Par conséquent, le public cible des dispositifs d'éducation à l'image est celui qui, depuis vingt ans, se rend le plus dans les salles de cinéma. Or c'est à ce même « jeune public » que l'éducation à l'image souhaite faire « découvrir en salle de cinéma des œuvres cinématographiques³⁸ ».

- 17 En affichant dans ses objectifs principaux la nécessité de découvrir exclusivement les films en salles, le cahier des charges de l'éducation à l'image semble sous-entendre que le jeune public doit nouer ou renouer un lien avec un lieu spécifique de diffusion qu'il entretient pourtant déjà en dehors du cadre scolaire ou périscolaire, sur son temps de loisir. Cet objectif est par ailleurs présenté comme une nécessité afin de prolonger une consommation domestique dont l'absence supposée d'encadrement ou d'accompagnement inquiète. Mais au-delà des questionnements sur l'autonomie domestique du public, il s'agit aussi de lutter contre le téléchargement illégal. Cette idée qu'un film téléchargé (légalement ou non) équivaldrait à une entrée de cinéma perdue est pourtant mise à mal par les différentes études menées par le ministère de la Culture ou par la Haute Autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur internet [HADOPI] depuis plus de vingt ans. En effet, ces dernières démontrent que les jeunes de 15 à 24 ans sont à la fois les plus grands consommateurs de contenus illicites, ceux qui consomment le plus de services ou de produits culturels licites³⁹, et comptent parmi les spectateurs de cinéma les plus assidus⁴⁰, confirmant ainsi la théorie économique de l'exception à la décroissance de l'utilité marginale de la consommation des biens culturels⁴¹. Par conséquent, l'association entre éducation à l'image et relance/maintien de la fréquentation des salles de cinéma peut certainement être questionnée, sans nécessairement être pleinement remise en question. Considérant d'une part la complexité, la richesse et l'accessibilité de la nouvelle offre audiovisuelle domestique, et d'autre part la diversité des pratiques observées dans la sphère privée, il serait sans doute pertinent de reconsidérer les objectifs et les priorités des dispositifs mentionnés. D'autant que, en dehors du cadre officiel de l'école et des réseaux de « Ma classe au cinéma⁴² », une multitude d'acteurs s'appuient désormais sur les pratiques domestiques et les nouveaux outils numériques pour penser et concevoir une éducation aux images qui laisse de plus en plus de place à l'autonomie et à la cogestion avec les usagers.
- 18 Sur ce terrain, le secteur le plus innovant est certainement celui du « Faire ». Les technologies de l'information et de la communication ont en effet grandement facilité l'accessibilité, la prise en main et la maîtrise des outils de création audiovisuelle. De la

caméra intégrée des smartphones aux logiciels libres de montage, les ateliers de création n'ont jamais été aussi accessibles sur le plan financier. D'autre part, le numérique permet aussi à l'utilisateur de supprimer ou de réduire une barrière purement technique et, dans certains cas, de se passer de la plupart des intermédiaires pour s'intéresser directement au geste créatif. L'exemple de la Table-Mashup illustre très bien les possibilités offertes par le numérique dans le champ du « Faire ». Créé en 2013 par Romuald Beugnon et Pierre-Alexandre Vigor, cet outil propose de monter un court métrage à partir de cartes que l'utilisateur vient déposer sur une table numérique. En fonction de l'ordre et du type de cartes déposées, le logiciel intégré à la table lit les capteurs et projette automatiquement leur contenu sur un écran. Des cartes actions permettent de finaliser le film (par exemple la carte « Monter »), un micro permet d'ajouter des voix sur les extraits choisis et des cartes musiques permettent de composer une bande-son⁴³. En somme, cet outil permet d'expérimenter directement l'essence même du montage, sans avoir suivi de formations préalables aux logiciels professionnels ou au montage analogique. Outre l'accessibilité inédite qu'elle propose, la Table Mashup illustre cette part croissante d'autonomie de l'utilisateur dans l'éducation à l'image à l'heure du numérique et pose par la même occasion la question de la place du médiateur dans ce type d'ateliers. Désormais, ce dernier occupe moins le rôle du formateur-technicien qui apprend à faire fonctionner le matériel que celui qui accompagne une démarche purement créative de moins en moins contrainte par la technique. Toutefois, il serait certainement exagéré d'affirmer que le numérique a profondément bouleversé le « Faire ». Au fond, l'objectif (apprendre le cinéma en le pratiquant) et la démarche pédagogique (pratiquer pour apprendre) restent inchangés et les nouveaux outils ne font que les faciliter.

- 19 Dans le champ du « Voir », la question de l'intégration du numérique et de l'autonomie qu'elle suppose apparaît plus complexe. Nettement moins développés que dans le « Faire », les dispositifs basés sur la diffusion de films intègrent peu les nouveaux outils numériques en dehors bien entendu des supports (DVD, Blu-ray, DCP) et du matériel de diffusion (projecteurs et vidéoprojecteurs numériques) qui facilitent grandement l'organisation des projections. Les nouvelles fonctionnalités des outils numériques sont pourtant nombreuses et prometteuses. Certes, la marge de manœuvre est nettement plus réduite dans le champ du « Voir ». Essentiellement concentré autour de la projection d'un ou plusieurs films, il n'offre pas un cadre aussi souple et créatif que celui des ateliers de pratique. Mais cette marge de manœuvre restreinte ne semble pas dissuader pour autant les médiateurs du « Voir » qui commencent à se saisir de ces outils domestiques et à mesurer les enjeux que pose cette offre domestique inédite. Car, malgré une interface toujours plus ergonomique, la maîtrise et la gestion au quotidien de ces nouveaux services à domicile ne vont pas de soi. Désormais, un usager a accès très facilement et en parfaite autonomie, de manière légale ou non, à un contenu extrêmement riche. En résumé, le « Voir » ne serait plus un problème car la grande majorité de l'offre audiovisuelle mondiale est accessible en ligne. Reste toutefois une action en apparence bénigne mais loin d'être négligeable : l'utilisateur doit désormais et plus que jamais choisir ses programmes.

Programmer à l'heure du numérique : un nouvel enjeu de l'éducation à l'image ?

- 20 Le numérique n'a pas inventé la programmation à domicile mais l'a décuplé. Si le public a la possibilité de programmer chez lui depuis l'apparition des VHS, le numérique rend cet acte particulièrement complexe. Outre le fait qu'il s'agit d'un métier à part entière supposant un certain savoir-faire, la programmation mobilise toute une série d'actions complexes : explorer les différentes offres proposées ; trier les films par catégorie et critère préalablement définis consciemment ou non par le programmeur ; rechercher et comparer les avis de la presse et/ou des autres spectateurs et/ou des proches ; choisir le lieu (salon, chambre, chez soi, chez un ami, dans le bus, etc.), le support (vidéoprojecteur, écran de télévision, ordinateur, tablette, smartphone, etc.), et le moment (quel jour et à quelle heure ?) ; tenir compte ou non des personnes qui partageront la séance et redéfinir en conséquence toutes les actions précédentes. Toutes ces tâches impliquent un effort considérable et autant de compétences que l'utilisateur lambda ne peut acquérir que par une expérience quotidienne, qu'elle soit personnelle ou partagée avec des proches. Or cette autoformation ne va pas de soi comme le rappelle l'accumulation de films en attente de visionnement, stockés sur des disques durs personnels, dans les vidéothèques privées, ou enregistrés dans diverses listes de favoris. Combien d'entre eux ne seront programmés que si une personne tierce (proposer ou se faire proposer un film) ou un programmeur domestique (une diffusion à la télévision) intervient dans notre quotidien pour amorcer l'acte de diffusion ? Paradoxalement, choisir un film en totale autonomie n'a jamais été aussi difficile. Programmer pour soi est devenu un acte complexe demandant un temps et une réflexion considérables face à la démesure de l'offre disponible. Programmer avec les autres (entre amis, en famille, en couple, etc.) n'est pas non plus une tâche facile mais présente l'avantage d'expérimenter un processus de décisions collectif complexe tout en partageant la responsabilité des choix effectués⁴⁴.
- 21 Conscients de ces difficultés, les services de diffusion domestiques expérimentent d'ailleurs des outils numériques fondés sur des algorithmes comme le rappelle notamment la mise en place d'une fonction de lecture aléatoire sur Netflix. Constatant le temps considérable que ses utilisateurs consacrent au choix de leur programme, la plateforme américaine propose ainsi de faire le choix à leur place⁴⁵. En France, Netflix pousse l'expérience encore plus loin en proposant le service *Direct*, l'équivalent d'une chaîne de télévision diffusant des programmes en continu⁴⁶. Ces nouvelles fonctions de lecture aléatoire et de diffusion en flux continu traduisent ainsi la nécessité de proposer un véritable service que les usagers ne peuvent pas ou ne souhaitent pas assumer dans leur quotidien. Mais au-delà des solutions automatisées des plateformes de vidéo à la demande, aucune formation spécifique n'est véritablement proposée aux spectateurs désireux de mieux gérer leur propre autonomie audiovisuelle. Certes, les dispositifs du « Voir » permettent, via la diffusion de films, d'acquérir une culture cinématographique qui aide à penser ses choix de consommation, mais offrent rarement l'occasion d'expérimenter l'acte de programmer pour soi et/ou pour les autres. Pourtant, il s'agit désormais d'un enjeu majeur pour une très large partie des usagers, en particulier pour le plus grand consommateur de contenus domestiques qu'est le jeune public. Quelques expériences traduisent d'ailleurs cette préoccupation des médiateurs du « Voir ». En effet, de plus en plus de festivals offrent la possibilité à de jeunes spectateurs de

composer une partie ou la totalité de leur programmation dans le cadre de dispositifs spécifiques. C'est notamment le cas du festival « Cinélatino » à Toulouse qui met en place des ateliers de programmation avec des collégiens⁴⁷ ou encore celui du festival « Les enfants font leur cinéma » organisé par le cinéma Le Trianon à Romainville. Ce dernier propose des modules tout au long de l'année afin que les enfants puissent concevoir la programmation de l'événement après avoir visionné plusieurs films. Les participants confectionnent également les affiches, tiennent la billetterie, assurent la projection et la présentation des séances⁴⁸. Renouant avec l'expérience d'autogestion du Ciné-Club des jeunes de Valence, ce type de dispositif demeure exceptionnel mais acquiert une visibilité et un écho croissants depuis quelques années. En témoigne notamment l'appel à projets 2021 du dispositif « Passeurs d'Images » en Nouvelle-Aquitaine qui encourage les « expériences de visionnage et de sélection [aboutissant] à une diffusion » via des « ateliers de programmation ⁴⁹ ». Parallèlement, quelques expériences de programmation en cogestion ou en totale autonomie ont été menées à plus grande échelle mais n'ont pas été pérennisées. La plus représentative d'entre elles est certainement celle de « Ciné Lycée », un dispositif inauguré en 2010 par le ministère de l'Éducation nationale, en partenariat avec France Télévisions, qui vise à développer, à partir d'une plateforme numérique proposant une liste de 200 films et des ressources pédagogiques, des séances de cinéma au sein des lycées en associant directement les élèves dans leur organisation. Là encore, l'héritage des ciné-clubs de jeunes autogérés transparaît nettement dans le cahier des charges du dispositif :

L'enseignant référent culture de chaque établissement coordonnera le dispositif. En lien avec le chef d'établissement, il accompagnera les élèves dans l'utilisation de la plateforme et l'organisation, plusieurs fois par mois, de séances de cinéma dans une salle de l'établissement, équipée au minimum d'un vidéo-projecteur et d'une connexion Internet. Les lycéens [...] pourront préparer les séances et les débats, en s'appuyant sur des ressources pédagogiques créées en partenariat avec le CNDP, France Télévisions et Allociné. Des outils de travail collaboratifs et les fonctionnalités de réseau social permettront aux lycéens d'échanger, de préparer et de débattre sur les films qu'ils auront choisi de projeter [...]⁵⁰.

- 22 Très ambitieux, le dispositif est pourtant interrompu après une année d'expérimentations. Les raisons de cet échec demeurent obscures mais il est très probable que l'inquiétude d'une hypothétique concurrence avec le secteur de l'exploitation associé aux dispositifs « Lycéens et apprentis au cinéma » ait joué un rôle dans cette décision⁵¹. D'autres projets reposant sur la gestion directe des lycéens ont également été menés à l'échelle locale, notamment en Île-de-France avec le dispositif « Toutes les clés pour créer un ciné-club », porté par l'association Les Sœurs Lumières et le Forum des images entre 2011 et 2016, avant d'être abandonné à la suite du désengagement financier du Conseil régional d'Île-de-France⁵². Mais au-delà des considérations pécuniaires, les dispositifs reposant sur la diffusion et/ou la programmation de films en dehors d'une salle de cinéma rencontrent, encore aujourd'hui, de grandes réticences du secteur de l'exploitation. Bien que cette potentielle concurrence soit fortement nuancée par les études sur les pratiques culturelles des publics, l'idée qu'une projection en milieu scolaire, associatif ou institutionnel est une séance de moins pour une salle de cinéma inquiète une grande partie des exploitants, y compris ceux et celles qui sont directement associés aux dispositifs nationaux du CNC. Figures majeures du réseau de l'éducation à l'image en

France depuis près de quarante ans, ces derniers pourraient toutefois jouer un rôle clé dans de nouveaux projets axés sur la programmation en tant que spécialiste de la question, au même titre qu'un réalisateur encadrant un atelier de pratique audiovisuelle ou qu'un médiateur animant une séance. En choisissant de placer l'exploitant dans le rôle du médiateur/formateur, ces nouveaux dispositifs permettraient de ne plus restreindre l'éducation à l'image à la salle, à l'heure où le cinéma se consomme plus que jamais en dehors de celle-ci. Peut-être pourraient-ils favoriser également l'émergence d'un véritable point de rencontre, futur point d'ancrage, avec le réseau de l'éducation aux médias sans pour autant nier les spécificités du septième art en matière de diffusion et de médiation. À l'heure où le numérique confronte plus que jamais à la question du choix des programmes au quotidien, le savoir-faire de l'exploitant a certainement un rôle à jouer dans l'éducation à l'image de demain afin d'épauler le médiateur.

Conclusion

- 23 Depuis le début du xx^e siècle, différents acteurs se réclamant de l'éducation populaire ont construit des réseaux et une offre de formation reposant sur l'émancipation du peuple *via* l'acquisition d'un savoir par l'expérience de la pratique audiovisuelle (« Faire ») ou de la séance de cinéma (« Voir »). À partir des années 1980, ce modèle s'est trouvé profondément bouleversé par le développement de l'offre audiovisuelle domestique analogique puis numérique. Ce tournant majeur dans l'évolution des pratiques a ainsi redéfini la place et le rôle de l'éducation à l'image dans la formation et l'autoformation des spectateurs et des spectatrices. Désormais, ses principaux représentants doivent composer avec la question du rapport direct de l'utilisateur aux films et à leur programmation dans l'espace privé en acceptant de transmettre et de partager un savoir-faire dont ils détenaient, jusqu'à la fin du xx^e siècle, l'exclusivité : chercher, sélectionner, trier, hiérarchiser et programmer des films. Or en acceptant cette part croissante de la participation active des usagers dans les nouveaux dispositifs qu'ils conçoivent, ces derniers renouent par la même occasion avec les premières initiatives de cogestion menées dès les années 1940. En ce sens, l'éducation à l'image contemporaine constitue moins une rupture qu'un prolongement d'un modèle d'apprentissage dont les méthodes se sont adaptées au fil de l'évolution des pratiques et des publics tout en conservant un objectif qui demeure inchangé : éduquer, former et transmettre pour s'émanciper par et pour l'image.

NOTES

1. Isabelle SAINT-MARTIN, *Voir, savoir, croire. Catéchisme et pédagogie par l'image au XIX^e siècle*, Paris, Honoré Champion, 2003.
2. Mélisande LEVENTOPOULOS, *Les catholiques et le cinéma. La construction d'un regard critique (France, 1895-1958)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Histoire », 2014, p. 29-36.
3. Jean-Paul MARTIN, *La Ligue de l'enseignement. Une histoire politique (1866-2016)*

4. Pascal LABORDERIE, *Le Cinéma éducateur laïque*, Paris, L'Harmattan, coll. « Champs visuels », 2015.
5. Christophe GAUTHIER, *La passion du cinéma, Cinéphiles, ciné-clubs et salles spécialisées à Paris de 1920 à 1929*, Paris, AFRHC-École nationale des chartes, 1999.
6. L'éphémère réseau de ciné-clubs ouvriers des « Amis de Spartacus », créé en 1928, en est certainement l'exemple le plus édifiant. Voir à ce sujet : Chr. GAUTHIER, *La passion du cinéma...*, *op. cit.*, p. 172-181.
7. Leslie DAGNEAUX, *Les techniques Freinet ou le cinéma scolaire autrement : l'émancipation comme maître-mot. Retour sur quarante ans d'expérimentations (1927-1968)*, thèse de doctorat en Études cinématographiques sous la direction de Roxane Hamery, université de Rennes 2, décembre 2017.
8. À une exception près : Jean Michel y siège en tant que référent légal.
9. Jean Michel cité dans Filmeas Fogg, « Le Carnet du Club-Trotter », *L'Écran Français*, n° 258, 12 juin 1950, p. 16.
10. Jean Michel, « Ciné-clubs en France : l'expérience de Valence », *Informations UFOCEL*, n° 19, novembre 1948, p. 12-13.
11. Le Ciné-Club de jeunes de Lille, fondé par Jean Delmas en mars 1949, choisit par exemple de s'appuyer sur les goûts des adhérents, établis à partir d'enquêtes et de questionnaires, pour élaborer la programmation. Voir à ce sujet : Filméas Fogg, « Le Carnet du Club-Trotter », *L'Écran Français*, n° 226, 31 octobre 1949, p. 14 ; Jean DELMAS, « Le public des Ciné-Clubs d'enfants... comme réceptif de la qualité cinématographique », *Ciné-Club*, numéro spécial, avril 1954, p. 11.
12. F. MORY, « Le Ciné-Club de Jeunes de Coutances », *Informations UFOCEL*, n° 22, avril 1949, p. 4.
13. Les ciné-clubs de Lyon, Bordeaux et Toulouse expérimentent également ce fonctionnement.
14. Maurice BOURGES, « Merci Monsieur Zavattini », *Cahiers du Cinéma*, n° 33, mars 1954, p. 52-53.
15. Jean COSTE, « Ne soyons pas égoïstes », *Ciné-Club Méditerranée*, n° 5, octobre 1955, p. 1-2.
16. Auteur anonyme, *Le Cinéma et les enfants*, Paris, ANCEL, 1950, p. 30.
17. Pour une analyse plus approfondie et plus sourcée, nous invitons le lecteur à consulter Léo SOUILLÉS-DEBATS, « Les pratiques cinéphiles au prisme de la programmation des ciné-clubs : du choix des animateurs aux goûts des adhérents », 1895. *Revue d'histoire du cinéma*, n° 81, printemps 2017, p. 69-52.
18. C'est notamment la posture défendue dans l'un des manuels les plus diffusés à partir des années 1960 : Vincent PINEL, *Introduction au ciné-club*, Paris, Éditions Ouvrières, coll. « Vivre son temps », 1964, p. 76-77.
19. Pierre WILDENSTEIN, « Où en sont les ciné-clubs ? », *Radio-Cinéma-Télévision*, n° 521, 10 janvier 1951, p. 49.
20. Alain REYMON, « La nouvelle vague des ciné-clubs », *Cinéma 67*, n° 117, juin 1967, p. 106.
21. À ce sujet, le lecteur pourra se reporter aux témoignages de Ginette Delmas ou de Bernard Nave, tous deux membres de la Fédération Jean Vigo durant la période : Ginette Delmas, « Le Ciné-club. École de la vie », *Jeune Cinéma*, n° 177, novembre-décembre 1986, p. 4-5 ; Entretien de Bernard Nave retranscrit dans : *Jeune Cinéma ou la recherche d'une nouvelle jeunesse d'une « cinéphilie populaire » (1964-2081)*, mémoire de Master 2 en histoire sous la direction de Natacha Laurent et Christophe Gauthier, université Toulouse-II – Le Mirail, juin 2009.
22. Sur la rupture entre le modèle ciné-club et l'évolution des pratiques des adhérents à partir des années 1970, le lecteur pourra consulter Léo SOUILLÉS-DEBATS, « Le mouvement ciné-club à l'épreuve de la multiplication des écrans : portrait d'une génération des spectateurs », *Écrans*, n° 2, juin 2014, p. 25-31.
23. L'article 3 de l'arrêté du 6 janvier 1964 précise que « seuls peuvent se prévaloir du titre de "ciné-club" [les associations] qui organisent régulièrement des séances comportant des présentations et des débats sur les films projetés ».

24. Pour une analyse plus détaillée des animateurs de ciné-clubs de cette période, le lecteur pourra consulter Léo SOUILLÉS-DEBATS, « L'animateur de ciné-club, de l'amateur éclairé à l'expert ordinaire. L'engagement par et pour le cinéma », dans *Figures de l'engagement. Objets, formes, trajectoires*, éd. par J.-P. Higelé et L. Jacquot, Nancy, PUN – Éditions universitaires de Lorraine, coll. « Salarariat et transformations sociales », 2017, p. 235-257.
25. Voir Marie-Françoise LÉVY, « La création des télé-clubs. L'expérience de l'Aisne » dans *La télévision dans la République : les années 50*, éd. par M.-F. Lévy, Paris, Éditions Complexe, 1999, p. 107-132.
26. En 1966, la moitié des foyers français est équipée de téléviseurs et plus de 300 films sont diffusés chaque année sur les deux chaînes que propose l'ORTF : Régine CHANIAC et Jean-Pierre JEZEQUEL, *Télévision et cinéma : le désenchantement*, Paris, Nathan, coll. « Médias-Recherches », 1998.
27. Jean-Daniel LAFOND, « Une animation pour quoi faire ? », *La Revue du Cinéma-Image et Son*, n° 311, novembre 1976, p. 75-80.
28. Bernard NAVE, « 548 films à la t.v. : le point de vue des ciné-clubs », *Jeune Cinéma*, n° 85, mars 1975, p. 1.
29. Jean DELMAS, « Plus que jamais une raison d'être », *Cinéma 73*, n° 182, décembre 1973, p. 9-10.
30. J.-D. LAFOND, art. cit., p. 78.
31. Pierre FORNI, « Historique des dispositifs nationaux d'éducation au cinéma », dans *Géographie de l'éducation au cinéma, 20 ans d'action culturelle cinématographique (1989-2009)*, éd. par V. Cayla, Paris, CNC – Direction de la communication, décembre 2009, p. 7.
32. Voir Bernard NAVE, « L'accès aux films et les fédérations de ciné-clubs », dans *L'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel*, éd. par M. Martineau, *Cinémaction*, n° 45, Cerf, 1987, p. 213.
33. Il est important de rappeler que la majorité des enseignants ayant contribué à la mise en place des « classes cinémas » et de « Collège au cinéma » ont été ou sont encore animateurs de ciné-clubs au sein de leurs établissements lorsque les premières expérimentations sont lancées. Leur expérience et leur savoir-faire ont indéniablement joué un rôle dans la concrétisation de ces deux projets.
34. Carole DESBARATS, « Écran blanc et tableau noir », *Cinéma 85*, n° 324, du 2 au 8 octobre 1985, p. 8.
35. Voir Benoît TURQUETY et Valérie VIGNAUX (dir.), *L'amateur en cinéma. Un autre paradigme. Histoire, esthétique, marges et institutions*, Paris, AFRHC, 2017.
36. En France, l'éducation aux médias se développe ainsi dans un réseau bien distinct de celui de l'éducation à l'image, construit autour du Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information [CLEMI], un organisme créé en 1983 par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary.
37. Benoît DANARD, *Les jeunes et le cinéma*, CNC, 2014.
38. Définition de l'éducation à l'image sur le site du CNC : <https://www.cnc.fr/cinema/education-a-l-image>
39. Denis RAPONE (dir.), *Consommation culturelle en ligne des 15-24 ans : une propension à payer supérieure aux autres consommateurs !*, Hadopi, *L'Essentiel*, n° 12, décembre 2018, consultable en ligne : https://www.hadopi.fr/sites/default/files/sites/default/files/ckeditor_files/ESSENTIEL_12_HD_1.pdf
40. Philippe LOMBARDO et Loup WOLFF (dir.), *Cinquante ans de pratiques culturelles en France*, Ministère de la Culture, DEPS, *Culture études*, 2020/2, consultable en ligne : <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-etudes-2007-2021/Cinquante-ans-de-pratiques-culturelles-en-France-CE-2020-2>

41. Cette hypothèse théorisée par l'économiste Alfred Marshall établit que la demande pour un bien culturel augmente en fonction de la consommation du bien en question. En somme, contrairement aux autres biens de consommation dont le plaisir tiré par la dernière unité consommée (l'utilité marginale) décroît au fil des utilisations, plus nous consommons des films et plus nous serons à même d'en tirer satisfaction et de vouloir continuer à en consommer davantage. Par conséquent, plus nous regardons de films en salles ou ailleurs, plus nous souhaitons en regarder d'autres. Encourager la consommation domestique d'œuvres cinématographiques pourrait donc avoir un effet positif sur la fréquentation des salles et créer ainsi une offre complémentaire et non concurrentielle.

42. Depuis trois ans, les dispositifs « École et cinéma », « Collège au cinéma », et « Lycéens et apprentis au cinéma » sont regroupés dans « Ma classe au cinéma » : https://www.cnc.fr/cinema/etudes-et-rapports/ma-classe-au-cinema_1297574

43. Pour une description plus précise de la table Mashup, se référer au site officiel : <https://www.mashuptable.fr/>

44. Dans la pratique, la programmation avec les autres peut se transformer en un jeu complexe où les critères, les goûts et les envies de chacun entrent en conflit jusqu'à ce qu'un ou plusieurs acteurs engagés prennent l'ascendant pour établir le choix final. Dans ce cas, peut-être est-il plus juste de parler d'une programmation pour les autres et non plus avec les autres. Une posture qui se rapproche de celle du programmeur professionnel ou de celle du médiateur.

45. <https://www.businessinsider.fr/netflix-va-lancer-un-bouton-lecture-aleatoire-et-choisir-a-votre-place-quel-programme-regarder-186394>

46. <https://selectra.info/telecom/actualites/acteurs/direct-nouvelle-chaine-netflix-seulement-france>

47. <http://cinelatino.fr/contenu/retours-dexperiences#festival2020>

48. <https://www.cinematrianon.fr/festivals/festival-les-enfants-font-leur-cinema>

49. https://alca-nouvelle-aquitaine.fr/sites/default/files/alca/fichiers/cahier_des_charges_appel_a_projet_passeurs_d_images_edition_2021_0.pdf

50. <https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/francais-tice/sites/cinema/plateforme-cine-lycee>

51. Toutefois, il semble que le dispositif soit en passe d'être réactivé dans une forme plus modeste (31 films disponible au lieu de 200) en 2021 comme l'atteste la mise en ligne de la plateforme <https://cinema.lumni.fr/edutheque/> portée par le ministère de l'Éducation nationale et France Télévisions dans un souci de « Développer les ciné-clubs dans tous les collèges et les lycées » : <https://www.education.gouv.fr/developper-les-cine-clubs-dans-tous-les-colleges-et-les-lycees-8789>

52. Le cahier des charges du dispositif est consultable en ligne : <http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/ToutesLesClesPourCreerUnCineClub.pdf>

Le formulaire du dispositif témoignant de l'importante responsabilité des lycéens dans le dispositif est également consultable ici : <https://www.forumdesimages.fr/media/fdi/35786-inscription-cine-club.pdf>

AUTEUR

LÉO SOUILLÉS-DEBATS

Maître de conférences en études cinématographiques à l'université de Lorraine, membre du
Laboratoire lorrain de sciences sociales [2L2S]

Émancipation et cinéma : questionner l'expérience de l'association Autour du 1^{er} mai

Sylvie Dreyfus-Alphandéry

NOTE DE L'ÉDITEUR

Sylvie Dreyfus-Alphandéry a été chargée, jusqu'en 2018, de la politique des publics et pilote de la Mission de la diversification des publics de la Bibliothèque nationale de France. Elle est à l'origine du projet sur l'éducation populaire dont le présent ouvrage est l'une des nombreuses traces. Cet article reprend les réflexions développées au cours d'un atelier sur les médiations culturelles et sociales, organisé aux Archives nationales en 2019. L'autrice y présente les activités de l'association Autour du 1^{er} mai.

- 1 Comment faire connaître à tous l'immense patrimoine culturel qu'est le cinéma ? Comment, grâce au cinéma, nourrir nos interrogations multiples face à la réalité complexe du monde aujourd'hui ? Comment sortir de l'entre-soi des cinéphiles pour construire une relation à un cinéma qui interroge le monde en impliquant un public possédant autant à dire sur les films que les spécialistes de cinéma ?
- 2 C'est autour de ces questionnements que s'est constituée, en 2005, l'association Autour du 1^{er} mai, pour partager le cinéma dans sa multiplicité et la diversité de ses formes, pour aider qui le souhaite à trouver des films, à les choisir, à bâtir une programmation, à animer un débat, dans la tradition des ciné-clubs et de l'éducation populaire.
- 3 À l'image de ce que représente le 1^{er} mai pour des millions de gens sur cette terre, grâce à la diffusion d'un cinéma qui questionne le monde, l'association rejoint tous ceux qui désirent « transformer le monde », « changer la vie », comme l'ont dit Karl Marx, puis Arthur Rimbaud, et beaucoup d'autres ensuite.
- 4 Autour du 1^{er} mai est en lien aussi bien avec des acteurs de la société civile qui œuvrent à la transformation de la société, qu'avec des associations, comme ATD Quart monde, qui

agissent avec des personnes fragilisées socialement. Elle coopère avec les acteurs culturels que sont les cinémas et les bibliothèques publiques, tout comme avec des chercheurs et le monde des archives et de la conservation du patrimoine en faisant partie du CODHOS [Collectif des centres de documentation en histoire ouvrière et sociale].

- 5 L'association Autour du 1^{er} mai est née en Corrèze, à Tulle, ville où elle organise un festival de cinéma depuis quinze ans, à l'origine avec l'association Peuple et culture. Elle intervient en Nouvelle-Aquitaine, à Paris et en banlieue parisienne, et travaille avec des acteurs aussi différents que des pensionnaires d'une maison de retraite, des jeunes apprentis de CFA [centres de formation d'apprentis], des paysans, des retraités de la manufacture de Tulle, des jeunes gens habitant en banlieue, des urbains d'un quartier de Paris.
- 6 L'objet de ces quelques lignes n'est pas d'établir une genèse des relations entre éducation populaire et cinéma, encore moins d'écrire une histoire de l'évolution des ciné-clubs. Cette double filiation fait cependant partie de notre histoire. Nous reprenons à notre compte cette belle formule de Bertrand Tavernier : « Montrer le monde au monde ».
- 7 Cette phrase nous parle car elle souligne ce qui nous tient particulièrement à cœur : le cinéma contribue à faire entendre « les bruits du monde » ; c'est un art du partage ensemble et du faire avec. Que veut dire « faire avec » ? Quinze ans après sa création en 2005, l'association Autour du 1^{er} mai a souhaité intégrer dans sa réflexion et sa pratique la prise en compte de la question des droits culturels, qui nous semble en partie aborder cette interrogation.
- 8 Les droits culturels désignent les droits et les libertés pour une personne, seule ou en commun, de choisir et d'exprimer son identité et d'accéder aux références culturelles, comme autant de ressources qui sont nécessaires à son processus de construction personnelle, de communication avec les autres. Chaque personne est égale en droit devant le savoir et est vouée à exprimer l'originalité de la perception de son rapport au monde. Les droits culturels impliquent que nous sommes tous des « sachant », à partir de nos expériences multiples, dans différents domaines, bien sûr. Sans savoir, nulle émancipation, mais il est urgent d'interroger ce qu'est le savoir.
- 9 Ce faisant, par exemple, l'association remet en cause le cloisonnement entre cinéma populaire et cinéma d'auteur, se questionne sur la notion de « bon goût ». Il n'était pas de bon ton dans les années 1970 d'aimer De Funès lorsqu'on était cinéphile, alors que cinquante ans après la Cinémathèque française lui consacre une exposition qui l'encense. La méfiance envers le cinéma populaire se doit d'être examinée.
- 10 En effet, c'est en faisant se croiser et dialoguer ensemble, à parts égales, des personnes qui ont des goûts différents, des relations différentes au cinéma, qui viennent de tous les milieux sociaux, qui appartiennent à des générations différentes, que peut se créer une culture partagée, faite de réflexions sur le monde, de divergences de goût et de perception mais aussi de construction d'un commun, l'expérience d'avoir regardé un film ensemble, d'avoir appris des autres, d'avoir élargi son champ de vision. Regarder un film ensemble est une expérience politique, au plein sens du terme car elle construit un commun partagé.
- 11 C'est ainsi qu'à Autour du 1^{er} mai, nous sommes des passeurs. Nous construisons avec les personnes qui participent aux projets de programmation des relations d'égaux, même si certains sont plus savants en cinéma que d'autres. Des personnes peuvent apporter, à travers leur expérience vécue, leurs questionnements, leur relation au monde, un regard

qui nous permet de mieux percevoir le contenu d'un film et de faire du moment de la projection un plaisir partagé. Autrement dit, nous aimons nous laisser surprendre par les propos des spectateurs, qui par leurs interventions nous font réfléchir, de la même façon que nous leur apportons nos propres connaissances au sujet d'un film.

- 12 Notre association, par ailleurs, propose de ne pas laisser la pratique de la programmation aux seuls programmeurs professionnels, mais de multiplier les échanges et les partenariats avec des acteurs de la société civile.
- 13 Pour ce faire, Autour du 1^{er} mai a créé un outil, la « Base cinéma et société », qui permet à qui le souhaite de devenir programmeur, en trouvant des films classés par 26 « chemins d'accès » qui balayent un très large spectre de questions qui interrogent la société :
 - Cette base de données est un catalogue raisonné qui offre une sélection de films identifiés et localisés qui témoignent de la société, de ses soubresauts, de ses combats, de ses utopies. Une fiche décrit chaque film, indique le contact avec son producteur et/ou son distributeur, présente, lorsqu'il existe, un dossier de presse. La base recense des films produits de façon classique, documentaires comme fictions, ainsi que des films produits parfois en marge de l'histoire officielle, parfois par des amateurs. Nous pourrions définir la base comme un regard subjectif et engagé sur le cinéma qui donne à voir les questionnements de la société.
 - La base s'adresse aux professionnels comme aux amateurs : aux médiathèques, aux associations, aux syndicalistes, mutualistes, membres de la société civile, aux chercheurs ; bref à tous ceux qui souhaitent trouver des films, les localiser, les visionner, les programmer.
 - Notre base est alimentée grâce à la veille active des membres d'Autour du 1^{er} mai et elle s'enrichit des programmations organisées par l'association et de la coopération avec les festivals amis qui proposent des films témoignant d'une égale préoccupation du monde.
- 14 Autour du 1^{er} mai développe également des projets qui invitent des personnes à passer du statut de spectateur à celui de programmeur. Nous proposons de présenter l'un de ces projets, « Tous programmeurs », mené de concert avec la Scène nationale de l'Essonne Agora-Desnos, le conseil des jeunes de la ville d'Évry-Courcouronnes, et l'association Citoyens Agités de Ris-Orangis. Il consiste à proposer aux jeunes une carte blanche pour composer une soirée ciné-débat et se déroule en plusieurs étapes :
 - la recherche d'un thème fait l'objet de discussions animées qui sont menées avec tous les acteurs du projet. Le consensus autour du thème retenu se construit peu à peu ;
 - Autour du 1^{er} mai propose alors une sélection de plusieurs films, balayant tous les genres cinématographiques, à l'occasion de projections collectives dont l'objet est de choisir le film qui sera montré au public. Les échanges sont féconds et stimulants, menés à parts égales par les jeunes, les membres d'Autour du 1^{er} mai et de la Scène nationale ;
 - un moment de préparation du débat permet d'anticiper une séance d'échanges avec les spectateurs, animée par les jeunes (et qui s'est par exemple révélée lors de la dernière projection du film particulièrement riche en échanges féconds).
- 15 Autour du 1^{er} mai s'attache enfin à développer des projets de programmation et de recension de films, dans une perspective de transition écologique et citoyenne, et qui sont coconstruits avec des associations qui interviennent dans ce champ :
 - l'association accompagne les associations de la société civile qui travaillent à des alternatives de transitions sociales et écologiques et qui sont demandeuses de trouver des films présentent ces alternatives ;

- les fiches signalétiques des films rejoignent la « Base cinéma et société » qui construit peu à peu, ainsi, une « mémoire longue » du cinéma, témoin de ces expériences de transition. On l'aura compris, Autour du 1^{er} mai s'attache tout particulièrement à recenser les films qui témoignent du champ d'intervention de l'économie sociale et solidaire [ESS] ;
 - un partenariat avec la Bibliothèque nationale de France permet de proposer aux producteurs de déposer les copies ou les fichiers des films au dépôt légal des vidéogrammes, afin qu'ils soient consultables par les chercheurs.
- 16 Ainsi, en forme de conclusion interrogative, Autour du 1^{er} mai se trouve à la confluence entre le monde de la cinéphilie et celui de la société en mouvement, situation stimulante mais complexe puisque l'association « navigue » grâce au cinéma entre le champ d'intervention sociale et le champ culturel.
- 17 De quel monde faisons-nous alors partie ? Comment, à partir de cet entre-deux, développer de réels effets de synergie entre les deux mondes et surtout créer des échanges croisés entre les personnes venues du monde du cinéma et de larges pans de la société en mouvement ?
- 18 Nous pensons la relation au cinéma comme le partage en commun d'un regard sur le monde. Autour du 1^{er} mai intervient donc à la fois dans le champ culturel, social et citoyen, pour inviter les personnes à inventer un nouvel imaginaire et à se retrouver dans un monde commun où chacun aurait sa place. Il s'agit pour Autour du 1^{er} mai de contribuer à développer des pratiques d'émancipation grâce au cinéma.

Figure 1. Rencontre « Cinéma et société » à Saint-Martin-la-Méanne, 2019.



Figure 2. Séance « Ciné-droits » au Majestic-Bastille, 2019.



AUTEUR

SYLVIE DREYFUS-ALPHANDÉRY

Association Autour du 1^{er} mai

Réanimer le musée : l'Association populaire des amis des musées (APAM), 1936-1960

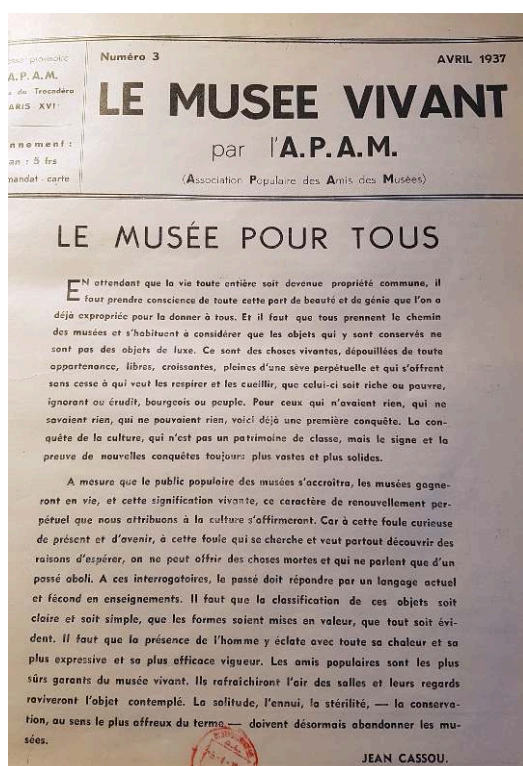
Julie Verlaine

NOTE DE L'ÉDITEUR

Julie Verlaine, historienne, spécialiste de l'histoire du marché de l'art, des galeries et des musées, est intervenue lors du colloque « L'émancipation populaire par l'art d'hier à aujourd'hui », qui s'est tenu aux Archives nationales le 20 novembre 2019. Elle y a exposé les débuts d'une recherche qu'elle menait alors sur les sociétés d'amis de musée, en se concentrant ici sur l'Association populaire des amis des musées [APAM], particulièrement concernée par l'esprit et les méthodes de l'éducation populaire.

- 1 L'Association populaire des amis des musées [APAM], née en 1936 sous le Front populaire et pétrie de son esprit, avec l'ambition d'ouvrir l'institution muséale aux classes populaires, est doublement originale. Du point de vue de l'histoire longue des associations culturelles d'une part, parce qu'elle affirme d'emblée, dans son nom même, son caractère populaire, à rebours des modèles de sociétés créées au cours du XIX^e siècle, extrêmement exclusives, élitaires, « snobs » dit-on en juin 1936 ; du point de vue de l'éducation populaire, d'autre part, parce que sa vocation est précisément de rapprocher les masses de l'institution muséale dont elle construit une nouvelle définition, en prise sur des fonctions de médiation et d'instruction et non plus de collection : celle d'un lieu ouvert, public et habité par le public ; un « musée vivant », en somme, pour reprendre le titre donné au bulletin de l'association [Fig. 1].

Figure 1. Le Musée vivant



Bulletin de l'Association populaire des amis des musées, première page du numéro 3, avril 1937
Bibliothèque nationale de France [© BnF].

- 2 Malgré la place historique majeure qu'elle tient dans l'histoire de l'éducation populaire au musée et dans l'histoire des associations culturelles liées au musée, force est de constater que cette association est tombée dans un relatif oubli ; elle n'a pas laissé d'archives propres hormis quelques dossiers conservés aux Archives nationales et un bulletin conservé à la Bibliothèque nationale de France. Il semble toutefois possible de proposer une analyse de ses activités centrée sur la conception que ses animatrices et animateurs se font du rôle que peut jouer le musée dans le vaste projet de l'éducation populaire qui en 1936-1938 connaît des développements historiques. Comment provoquer, concrètement, l'émancipation populaire par la fréquentation du musée ? Quel degré de rénovation de l'institution ce projet suppose-t-il ? À travers l'étude de sa création et de ses animateurs, de son programme d'activités culturelles au musée et hors du musée, se donnent à voir aussi bien des convictions que des expérimentations, des réussites que des échecs.

La culture par le musée : genèse et projets de l'APAM

- 3 Dans l'ébullition sociale et culturelle du printemps 1936, l'idée de l'APAM émerge avant la chose : c'est Jacques Soustelle, jeune ethnologue américaniste de 24 ans, considéré par Paul Rivet comme son dauphin au musée de l'Homme alors en préfiguration, qui publie le 26 juin 1936, dans les colonnes de l'hebdomadaire *Vendredi*, un article intitulé « Pour une culture populaire¹ ». Ce texte, dont Madeleine Rousseau, cheville ouvrière de l'APAM, dira rétrospectivement que « tout le programme auquel nous sommes demeurés fidèles y était précisé² », articule plusieurs convictions fortes, à commencer par celle

faisant du musée l'un des plus sûrs moyens d'éducation populaire, qui place l'initiative de ces Parisiens en 1936 dans une filiation longue, mais hachée, comprenant des ramifications en France avec Edmond Groult, en Belgique avec Charles Buls ou encore aux États-Unis avec John Cotton Dana notamment³. Dans cette même veine, la définition retenue du musée est délibérément large : tout type de lieu permettant l'observation directe de la réalité, passée comme présente, incluant donc le zoo, le vivarium et l'aquarium, par exemple. Un autre point important du texte de Soustelle est la critique, très vive, de la situation actuelle des musées : « cet admirable instrument demeure inutilisé », explique Soustelle qui partage l'impression de nombre de ses collègues, jeunes professionnelles et professionnels de musée engagés politiquement à gauche, selon laquelle le XIX^e siècle, celui de l'industrie et de la bourgeoisie triomphantes, a tué le musée. Les institutions ont « oublié leur fonction active d'organismes vivants » (J. Soustelle) et « sont devenus des lieux morts pour des choses mortes : poussiéreux, obscurs, encombrés d'objets accumulés jusqu'au plafond et [...] inaccessibles au public » (M. Rousseau). Déplorant et luttant contre la confiscation du musée par les élites bourgeoises, les futurs animateurs de l'APAM souhaitent renouer avec des précurseurs qui, en 1793 avec le Museum central des arts, puis en 1848 avec le Louvre de la Seconde République imaginé par Philippe-Auguste Jeanron (à qui Madeleine Rousseau a consacré sa thèse), ont mis en pratique une ouverture du musée aux classes populaires. La culture n'est pas un patrimoine de classe, comme l'expriment diversement Louis Chéronnet, Édouard Dolléans ou encore Jean Cassou dont le texte-manifeste « Le Musée pour tous » est reproduit en première page du *Musée vivant* en avril 1937⁴.

- 4 L'initiative, de manière originale dans l'histoire des associations d'amis de musée (moins dans celle des associations d'éducation populaire), est portée par des « techniciens des musées », comme ils aiment à se désigner, qui entendent se mettre au travail et changer le musée de l'intérieur. C'est en leur nom collectif que l'appel de Jacques Soustelle est lancé en juin 1936 et c'est à eux que revient la charge de mettre en branle le changement espéré qui passe par une modernisation du musée (dans le contexte d'essor de la muséographie comme science nouvelle depuis 1927-1928, et des nouvelles normes internationales en matière d'exposition, de visite et d'accueil du public), par une multiplication des structures (conjuguée à leur décentralisation assurant leur meilleure répartition sur l'ensemble du territoire national) et par leur animation (au moyen de promenades-conférences, de voyages et de « tout un ensemble d'activités gravitant autour des musées »). L'objectif étant de « réanimer » les musées, de les rendre vivants : « Vivants ? C'est-à-dire clairs, gais, accueillants, fréquentés par d'innombrables visiteurs dont la présence, l'enthousiasme inciteraient le muséographe à poursuivre les améliorations commencées⁵. »
- 5 Un lien explicite est fait entre les aspirations au changement des hommes et des femmes de musée, d'une part, et le projet politique, social et culturel défendu par l'union des gauches en un Front populaire victorieux aux élections de mai 1936, d'autre part : tous souhaitant contribuer à l'édification d'un monde nouveau, même si le projet spécifique de l'association, comme l'a montré Laurent Besse à propos du secteur de l'éducation populaire dans l'entre-deux-guerres, est assez nettement spécialisé et segmenté, et participe donc de la double segmentation repérée au plan général qui concerne les publics (classes d'âge, nature d'activité, logiques confessionnelles) et les domaines (sport, cinéma, théâtre, mais aussi arts). Madeleine Rousseau en est bien consciente quand elle écrit : « Notre domaine culturel est donc très nettement limité, mais entre ces bornes

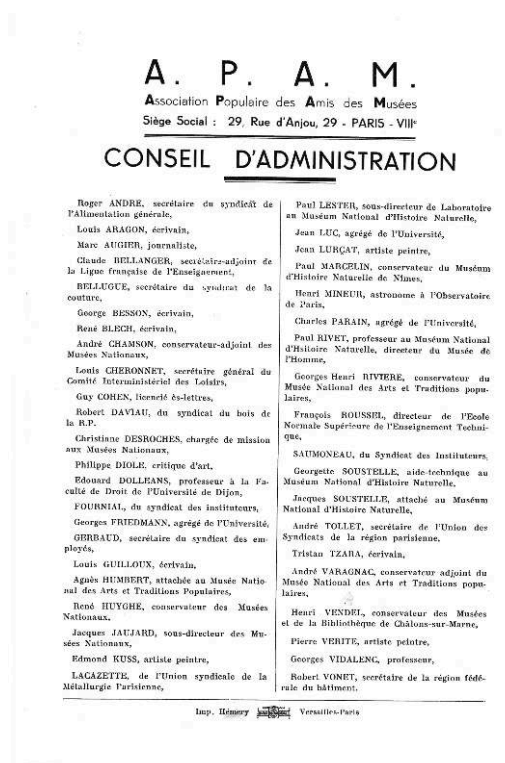
précises notre action peut s'exercer à l'infini⁶. » Des liens informels existent d'ailleurs entre l'APAM et d'autres associations très actives sous le Front populaire, souvent affiliées au réseau des Maisons de la culture comme elle, comme la Chorale populaire de Paris, avec qui l'APAM organise un festival le 28 juin 1937 au Centre rural – musée du terroir de l'exposition internationale ; l'Association pour le développement de la lecture populaire « qui poursuit dans le plan de la Bibliothèque des buts parallèles aux [siens]⁷ » ou encore Les Amis de la nature, culture et loisirs, et d'autres associations militantes engagées en faveur des loisirs ouvriers et populaires. Marqué par la victoire politique des gauches réunies, par les premières réformes au sein d'un programme culturel ambitieux mais aussi par la préparation de l'exposition internationale, le contexte de fondation de l'association est exceptionnel et, durant ses premiers mois d'existence, il a porté ses animateurs et animatrices.

Des techniciens aux animateurs : l'engagement associatif

- 6 Quarante personnes, 37 hommes et 3 femmes, composent le conseil d'administration de l'Association dont les statuts sont déposés en préfecture le 22 janvier 1937 avant d'être officiellement inscrite au *Journal Officiel* le 19 février 1937 [Fig. 2]. Par leur diversité ils reflètent bien « l'interaction entre organisations enseignantes, syndicales et de loisirs populaires » qui, selon Pascal Ory, fait l'originalité de ces associations front-populaires⁸ ; y dominant, quantitativement, les hommes et femmes de musée, attachés et conservateurs, souvent proches de Paul Rivet et de l'équipe du musée de l'Homme comme Georges-Henri Rivière, Agnès Humbert, le couple Soustelle. On trouve aussi des représentants de syndicats de travailleurs, ouvriers et employés, professionnels de l'éducation, et une nébuleuse d'artistes, d'écrivains et d'universitaires soutiens du mouvement. Les deux animateurs de l'association sont, d'une part, Georges-Henri Rivière, 40 ans en 1937, actif collaborateur de Rivet au musée du Trocadéro et dans la préparation du musée de l'Homme, et défenseur d'un projet de musées d'art et traditions populaires à Paris et sur l'ensemble du territoire national ; et, d'autre part, Madeleine Rousseau, 42 ans, artiste-peintre, élève de l'École du Louvre et attachée de conservation au musée du Luxembourg, qui, sans avoir jamais eu de contact avec les milieux ouvriers avant 1936, souhaite alors « rendre accessibles à tous les joies pures que nous donnent la connaissance et la communion spirituelle avec les belles œuvres humaines⁹ ». Elle se charge, en tant que secrétaire générale de l'association, d'organiser l'ensemble des activités, de préparer le bulletin et de guider les groupes. Son implication est très forte, jusqu'aux années 1960 : elle « est » l'APAM, dont le programme reflète bien d'ailleurs ses propres convictions :

Servir ! c'est le mot qui définit le mieux notre attitude : nous servons les travailleurs, les éducateurs de l'enseignement primaire, les professeurs et les élèves de l'enseignement secondaire ou professionnel ; nous servons les musées en les rendant nécessaires, non plus seulement à quelques-uns mais au plus grand nombre. Nous en faisons des « musées vivants », selon le vœu de Georges-Henri Rivière, l'animateur qui créa l'APAM. Vivants, fréquentés par une foule jeune et curieuse qui apporte son mouvement dans des lieux demeurés trop longtemps silencieux et immobiles, qui apporte aux techniciens de musée l'encouragement qui justifie leurs efforts¹⁰.

Figure 2. Les membres du conseil d'administration de l'APAM en 1937



Archives nationales, F/21/4892 – Dossier « Association populaire des amis des musées (APAM) 1937-1939 » [© Arch. nat.].

- 7 La principale activité de l'association consiste à élaborer des programmes de sorties au musée, pour les deux catégories d'adhérents : des particuliers d'une part, dont la cotisation annuelle de 1 franc ouvre droit à participation à des visites culturelles les samedi et dimanche, et des structures syndicales et associatives, d'autre part, dont l'affiliation à l'APAM entraîne l'établissement d'un programme spécifique de vingt sorties culturelles par an. Si le groupe est important (plus de 9 000 membres), une adhésion globale de 500 francs est acquittée ; s'il est plus petit, la cotisation est plus modeste. Il est ensuite attendu que le délégué aux loisirs de cette organisation affiliée rencontre les secrétaires généraux de l'APAM lors d'une de leurs permanences (les mardi, jeudi et samedi entre 18 h et 19 h, au musée de l'Homme puis dans leurs locaux au 29 quai d'Anjou sur l'Île Saint-Louis), afin d'établir un programme de sorties, dont la mise en œuvre est partagée entre l'APAM qui prend la responsabilité d'obtenir les autorisations nécessaires et fournit les conférenciers, et le délégué qui diffuse l'information, inscrit les volontaires et recueille les sommes suffisantes pour indemniser l'association de ses frais et des honoraires du conférenciers.
- 8 Les groupes accompagnés par l'APAM pour visiter l'exposition des *Chefs-d'œuvre de l'art français*, durant le mois d'octobre 1937, rendent compte de la diversité des affiliés (syndicats, associations culturelles) : le groupe Savoir, l'association Camping et culture, le Cercle international de la jeunesse, l'Union des jeunes filles de France, les Cheminots de Vitry, les Employés de la compagnie d'assurances Le Phénix, des techniciens du bâtiment, les Loisirs du livre, les Cheminots de Paris, le Syndicat des chauffeurs. Ce sont surtout des femmes qui guident les groupes : Madeleine Rousseau, mais aussi Agnès

Humbert et Suzanne Oddon. Outre ces visites, sont organisées des formations à destination des instituteurs afin que ceux-ci emmènent leurs classes au musée : 400 instituteurs assistent, le 1^{er} décembre 1938, à une première conférence de formation au musée de l'Homme durant laquelle Georges-Henri Rivière présente les ressources sur les musées et Madeleine Rousseau des conseils matériels pour l'organisation d'une visite pour enfants. Elle demande avec insistance à Jean Zay que les instituteurs puissent disposer d'une carte d'entrée permanente dans les musées dépendant de l'Éducation nationale afin de leur faciliter la préparation des visites avec leurs élèves. Le ministre propose de délivrer des laissez-passer, par l'intermédiaire de l'APAM qui crie victoire et reproduit sa lettre en pleine page dans son bulletin¹¹.

- 9 Les visites de musées et de monuments sont animées par des conférenciers professionnels et les conférences sont de haut niveau. Madeleine Rousseau a plusieurs fois exprimé ses critiques de l'idée de « vulgarisation » : elle se fait forte de n'être pas tombée dans ce qui, selon elle, est un piège : « L'APAM n'a jamais commis l'erreur de ceux qui ont cru que, pour le peuple, il fallait des spectacles spéciaux, et qui sont tombés dans le naturalisme le plus vulgaire. Certes on peut gagner une partie du peuple en flattant ce qu'il y a de mauvais en lui, mais on l'égaré et on rebute les meilleurs¹². » Le projet d'éducation populaire de l'APAM oriente donc une définition du musée comme lieu de formation et de réflexion, à l'opposé d'une conception bourgeoise l'association à l'oisiveté et au divertissement.

« Si l'on sait agir... » : les voies de l'émancipation populaire par le musée

- 10 Entre le printemps 1937 et l'été 1939, 965 visites collectives sont organisées par l'association, réparties en quatre catégories : artistiques (281), historiques (245), techniques (247) et scientifiques (192), pour environ 60 000 individus¹³. Les activités de l'association n'ont pas ralenti après la fin du Front populaire, même si plusieurs indices montrent un plus grand effort fourni pour maintenir le caractère populaire et le contact étroit avec les organisations ouvrières après le printemps 1938. Pascal Ory précise en outre que « l'action culturelle de l'APAM ne s'arrête pas au verbe concédé » : se développent au même moment un ensemble de pratiques participatives – « nous travaillons à l'élaboration d'une culture collective, née de la participation de tous », écrit Madeleine Rousseau – particulièrement pionnières, à commencer par la « Fête » organisée le 1^{er} juillet 1938, ancêtre de la Nuit au musée actuelle : une grande fête populaire accueille 2 000 travailleurs et jeunes dans « leur » musée, le musée de l'Homme tout juste inauguré, avec, au programme, visite de l'exposition, inauguration de la salle de cinéma, grand buffet populaire pour 2 000 convives, tombola. « Le clou, artistique et ludique, de la fête frappe par son exacte adéquation à la philosophie culturelle du Rassemblement, comme par son décalage saisissant avec la conjoncture internationale : une grande farandole autour du globe terrestre trônant dans le hall d'entrée du nouveau musée¹⁴. » L'association publie également un bulletin intitulé *Le Musée vivant*, dans lequel il est rendu compte de ses activités, des réactions des visiteurs et de quelques polémiques qui agitent le monde muséal, notamment sur les tarifs d'entrée à Paris et les horaires nocturnes. Le bulletin est aussi l'occasion de diffuser des informations sur les actions de l'association bien au-delà du noyau parisien et il va être l'instrument

privilegié de l'internationalisation du concept d'association populaire des amis des musées.

- 11 Dès le deuxième numéro du *Musée vivant* est lancé un « Appel à nos camarades des régions », afin que se créent des sections locales de l'APAM en province. Pour encourager ce développement, Madeleine Rousseau met sur pied, avec Jacques Woog, une exposition circulante destinée aux organisations de loisirs culturels, associant un conférencier et sept panneaux sur « l'évolution de l'art en France depuis les Celtes jusqu'au XX^e siècle¹⁵ ». En 1938 et 1939, sont fondés treize noyaux locaux dont les animateurs sont des conservateurs (M. Gaillard à Cambrai, Fernand Guey à Rouen, Andry-Farcy à Grenoble), des professeurs (Jean Gosset à Brest), des écrivains (Max-Pol Fouchet à Alger), qui partagent l'ambition rappelée par Georges-Henri Rivière en janvier 1938 de « faire des musées de grands instruments de culture populaire et les rendre de plus en plus accessibles aux travailleurs et à la jeunesse, organiser des visites de musées d'art, d'histoire, de science et de technique, des visites d'expositions, de monuments, de sites, d'usines, et cela à l'intention des membres individuels et des collectivités syndicales ou culturelles affiliées à l'APAM¹⁶ ». Déjà porté par l'association générale des amis des musées de province, le leitmotiv de la nécessaire et urgente revitalisation des musées de province trouve ici encore un écho.
- 12 Un élan international est pris lors de la participation de l'APAM à la Conférence internationale des loisirs des travailleurs créée par Louis Piérard et réunissant en 1935, puis en 1938, cent délégués de quinze nations dont, pour la France, Léo Lagrange (Auberges de jeunesse), Raymond Siroux (ministères de la Santé et de l'Éducation nationale), Claude Bellanger (Ligue française de l'enseignement) et Madeleine Rousseau (APAM). Cette dernière y noue de nombreux contacts visant à créer des associations populaires d'amis de musées dans toutes les nations membres et une fédération internationale des APAM qu'elle prépare au printemps 1938. C'est en Belgique que la greffe prend le mieux : en mai 1938 est organisée une réunion à Bruxelles, dans le bureau de Jacques Lefrancq, directeur du service éducatif des musées d'art et d'histoire, au Palais du Cinquantenaire. Une vingtaine de personnes écoutent Madeleine Rousseau présenter l'association française (ses statuts, son fonctionnement et le bilan de ses dix-huit mois d'existence). Parmi elles, Mme Mounier, secrétaire générale du service éducatif, et M. Corremans, directeur des laboratoires des musées d'art et d'histoire ; M. Deboodt, directeur du service éducatif du musée d'histoire naturelle, M. Ruelandt, M. Richard, secrétaire de la Centrale d'éducation ouvrière, Mlle Hermann (mouvement du Congrès mondial de la jeunesse pour la paix, section belge), M. Counhaye, professeur à l'Institut des arts décoratifs, Mlle Delaruwière, des musées royaux de peinture, et des assistants du service éducatif du musée d'art et d'histoire : un groupe assez similaire à celui qui a été à l'origine de l'APAM en France à l'été 1936, avec cette différence majeure du bilinguisme qui amène à la fondation, le 13 juin 1938, d'une Association populaire des amis des musées belge, dotée d'un seul conseil d'administration mais de deux bureaux, « absolument distincts », l'un flamand, l'autre wallon. Son président est Auguste Vermeylen, professeur à l'université de Gand et député socialiste flamand, et son secrétaire général, Léo Ruland, docteur en philosophie et lettres, ancien collaborateur des musées royaux. Le procès-verbal de la séance constitutive est reproduit dans les pages du *Musée vivant*, signe du grand intérêt que porte l'association française à sa jeune sœur belge¹⁷. Cette dernière, constituée en association sans but lucratif, accueille des

représentants des grandes organisations culturelles populaires plus ou moins associées aux syndicats et demande des subsides à l'Office des loisirs des travailleurs.

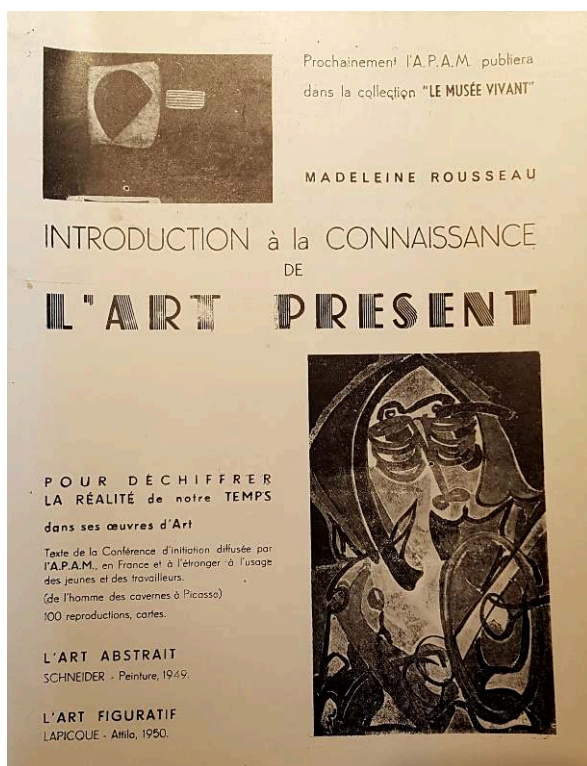
- 13 Les liens entre les associations française et belge sont encore resserrés lorsque les 11 et 12 novembre 1938, 300 « apamistes » (*sic*) français sont accueillis en grande pompe à Bruxelles et Anvers. Le groupe, essentiellement composé de cheminots, est reçu par Jean Capart dans la rotonde du Palais du Cinquantenaire autour d'un buffet, suivi de la visite des salles d'art mosan et d'une causerie sur la dentelle. Il est prévu une réciprocité, qui n'a jamais été réalisée en raison de la guerre, tout comme ont été arrêtés les autres projets internationaux dont fait état la demande d'agrément de l'APAM en 1945 : des pourparlers en cours en Suisse, en Suède, en Angleterre, qu'interrompt abruptement le second conflit mondial. D'une manière plus générale, la guerre coupe net cette dynamique populaire et militante dans le champ des associations de musée.

Des amis de musée sans musée

- 14 Lorsqu'il est l'heure, en 1946-1948, de relancer des initiatives, la situation a changé. L'APAM belge ne semble pas renaître ; l'APAM française, après cinq années de suspension de toute activité, obtient en avril 1945 une « subvention de démarrage¹⁸ » destinée à assurer les premières dépenses indispensables (matériels et fournitures, publicité, acompte versé à l'imprimeur pour le *Musée vivant* qui va reprendre). Le contexte politique et associatif est bouleversé par l'apparition de nouvelles associations fondées dans l'esprit non plus du Front populaire mais du Conseil national de la Résistance (Travail et culture, en particulier, dont Madeleine Rousseau fait partie du comité directeur ; mais aussi les Amis de l'art, peuple et culture). L'association reprend de l'activité, mais en se tenant de plus en plus éloignée des musées sur lesquels elle ne ménage pas ses critiques : cherté des entrées et des transports, horaires d'ouverture réduits, nouvelles présentations inadaptées au grand public¹⁹, bref, comme le résume cette petite phrase en 1957 : « Les musées se prêtent de moins en moins à nos méthodes²⁰ » et peu à peu, l'APAM devient une association d'amis de musées sans lien avec les musées.
- 15 Deux inflexions notables se produisent au sein de l'APAM au début des années 1950, qui correspondent d'ailleurs aux intérêts nouveaux de son animatrice : l'éloignement de l'institution muséale pour se consacrer à des projets de publication, transformant le *Musée vivant* en une collection de publications de référence (« numéros spéciaux » fortement illustrés²¹), proches dans la forme et dans l'esprit du *Musée imaginaire* défendu au même moment par André Malraux ; et l'ouverture à d'autres territoires artistiques, l'art abstrait, d'un côté, et les arts d'Afrique et d'Océanie, de l'autre [Fig. 3]²². Sont organisées des conférences dans le local exigu de l'association à Paris, situé au 316 rue Saint-Jacques dans le V^e arrondissement, où Madeleine Rousseau a constitué une bibliothèque ouverte à tous, et des tournées en province, en particulier en Lorraine, en Champagne et en Normandie. Sont parfois créées d'éphémères sections locales de l'APAM, en lien avec la renaissance des associations d'amis des arts et autres sociétés d'amateurs, comme à Châteauroux autour du boulanger François Pardilla, à Toulon autour du plasticien Serge Varaud ou encore à Nîmes autour du capitaine Denis Ausset [Fig. 4]. Mais l'activité de l'association repose presque exclusivement sur l'énergie, le temps et le travail de Madeleine Rousseau : aussi, quand cette dernière est élue en 1958 à la Commission de la République française pour l'éducation, la science et la culture auprès

de l'Unesco, tout ou presque s'arrête (aide financière de l'État, parution de la revue, conférences), mettant fin à deux décennies d'existence de l'association.

Figure 3. Prospectus annonçant la parution de *Introduction à la connaissance de l'art présent* (1950)



Bibliothèque nationale de France [© BnF].

Figure 4. Coupure de presse relative à la section locale de l'APAM à Châteauroux, dossier « Association populaire des amis des musées, 1945-1953 »



Archives du Bureau des associations nationales, direction du temps libre et de l'éducation populaire, Archives nationales, 19790591/3 [© Arch. nat.].

- 16 L'histoire de l'Association populaire des amis des musées rend compte d'un tournant à la fois dans l'histoire de l'éducation populaire en matière d'art et de patrimoine – l'apparition d'une première génération de jeunes professionnels de musée désireux d'ouvrir largement l'institution dans laquelle ils travaillent à un vaste public populaire et, pour ce faire, prêts à redéfinir en profondeur leur métier, ouvrant la voie au développement des programmes d'animation culturelle et de médiation à destination du public, puis des publics des musées ; mais aussi dans l'histoire des associations dites d'amis de musée : avec une poignée d'autres associations dont la création est contemporaine (Amis de Mariemont, à Morlanweltz en Belgique) ou légèrement postérieure (Amis des musées de Lille en France), cette société propose un nouveau paradigme associatif rejetant vivement les fondements idéologiques qui ont fait le succès de ses aînées – accumulation capitaliste, mécénat financier et valorisation de la figure du collectionneur-donateur – pour *a contrario* mettre en avant l'éducation populaire, l'expérience de visite et le partage des références culturelles. L'entrée dans l'âge démocratique des politiques culturelles est en train de se faire.

NOTES

1. Cet article fondateur est reproduit dans le premier numéro du bulletin de l'APAM, en février 1937 : Jacques SOUSTELLE, « Pour une culture populaire », *Le Musée vivant*, n° 1, février 1937.
2. Madeleine ROUSSEAU, « L'A.P.A.M. et l'éducation ouvrière », *Esprit*, 1^{er} novembre 1938, p. 258
3. Voir François MAIRESSE, *Le musée, temple spectaculaire. Une histoire du projet muséal*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 2002.
4. Jean CASSOU, « Le Musée pour tous », *Le Musée vivant*, n° 3, avril 1937, p. 1.
5. M. ROUSSEAU, art. cité, p. 258.
6. M. ROUSSEAU, art. cité, p. 260-261.
7. *Le Musée vivant*, n° 5, juin 1937.
8. Pascal ORY, *La Belle Illusion, Culture et politique sous le signe du Front populaire, 1935-1938*, Paris, CNRS Éditions, 2016, p. 264.
9. M. ROUSSEAU, art. cité, p. 265
10. Madeleine ROUSSEAU, « Le second anniversaire de l'APAM : où en sommes-nous ? », *Le Musée vivant*, III^e Année, n° 1, janvier-février 1939.
11. *Le Musée vivant*, III^e Année, n°s 3 et 4 (spécial Province), mai-juin-juillet 1939, p. 7.
12. M. ROUSSEAU, art. cité, p. 262.
13. Rapport d'activité de l'APAM en 1945, jointe à la demande d'agrément, avril 1945 (dossier « Association populaire des amis des musées, 1945-1953 », Archives du Bureau des associations nationales, direction du temps libre et de l'éducation populaire, Archives nationales, 19790591/3).
14. P. ORY, *La Belle Illusion...*, op. cit., p. 266.
15. *Le Musée vivant*, n°s 10-11, novembre-décembre 1937.
16. *Le Musée vivant*, n°s 12-13, janvier-février 1938, p. 2
17. « En Belgique », *Le Musée vivant*, II^e Année, n° spécial, septembre-octobre 1938, p. 9.
18. Lettre de Madeleine Rousseau à André Basdevant du 15 janvier 1946, directeur adjoint des mouvements de Jeunesse et d'Éducation populaire (dossier « Association populaire des amis des musées, 1945-1953 », Archives du Bureau des associations nationales, direction du temps libre et de l'éducation populaire, Archives nationales, 19790591/3).
19. Rapport sur l'activité de l'APAM en 1952, 1953 (dossier « Association populaire des amis des musées, 1945-1953 », Archives du Bureau des associations nationales, direction du temps libre et de l'éducation populaire, Archives nationales, 19790591/3).
20. Voir Rapports sur l'activité de 1956 et de 1957 (*Ibid.*)
21. « Au cours de 1948, en accord avec la direction des mouvements de Jeunesse, une orientation nouvelle a été donnée à la revue de l'APAM : *Le Musée Vivant*, autrefois bimestriel, tiré sur 30 pages à 2 500 ex. et réservé aux collectivités ouvrières ou de jeunesses, a été tiré sur 100 pages, illustré, et à 6 500 ex., de façon à toucher le grand public. Il a donc été mis dans le commerce ce qui permet, en outre, de trouver des ressources pour pallier l'insuffisance de la subvention : celle-ci, en effet, malgré l'augmentation de tous les prix (impressions, conférences, clichés, photo, etc.) n'a pas été augmentée depuis 1946 » (Madeleine ROUSSEAU, *Rapport sur l'activité de l'Association populaire des amis des musées, 13 décembre 1948, ibid.*)
22. Les numéros 36/37 à 39 (novembre 1948 à 1953) constituent des numéros spéciaux qui en plus de leur titre propre portent « Collection Le Musée Vivant ». Cf. *Introduction à la connaissance de l'art présent*, 1953 ; *L'art océanien*, 1951, notamment.

AUTEUR

JULIE VERLAINE

Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne/IUF

IV. Vers de nouvelles pratiques d'éducation populaire ? L'exemple des activités sportives et de plein-air pour la jeunesse

Médiation sociale par les activités physiques et sportives et éducation populaire

Gilles Raveneau

NOTE DE L'ÉDITEUR

Avec la participation d'étudiants en carrière sociale et en médiation par le sport, a eu lieu, le 19 septembre 2019, aux Archives nationales, un atelier intitulé « Les médiations culturelles et sociales ». Gilles Raveneau, alors enseignant à l'université de Paris Nanterre, responsable d'une licence professionnelle dédiée aux médiations par le sport, est venu présenter sa vision de l'éducation populaire. S'appuyant sur ses propres expériences professionnelles et sur ses recherches, il montre en quoi l'intégration par le sport est un mythe. Selon ses observations de terrain, la médiation socio-éducative physique et sportive n'a d'efficacité que si elle s'adosse à l'éducation populaire et à sa dimension émancipatrice.

- 1 Au regard de mon parcours et du beau métier d'instituteur que j'ai pratiqué il y a bien longtemps, il me reste un intérêt et une tendresse particulière pour les questions d'éducation et d'émancipation par le savoir et la pratique. Le métier d'enseignant-chercheur lui-même est largement traversé par ces questions. La liberté de pensée y est au cœur de sa pratique et la relation qu'il entretient avec les étudiants vise, non à les aliéner, mais bien à les émanciper et à les aider à penser par eux-mêmes. Sans compter, comme le disait Émile Durkheim, que j'aime à citer et qui dit, dans l'introduction de *La Division du travail social* (1895), que « la sociologie ne vaut pas une heure de peine si elle ne devait avoir qu'un intérêt spéculatif » et si elle ne pouvait servir. C'est dans cette perspective que j'ai animé pendant quelques années une licence professionnelle à l'université de Paris Nanterre, intitulée « Intervention sociale : développement social et médiation par le sport ». Cette formation permet d'acquérir des compétences professionnelles dans la construction, l'encadrement et la responsabilité de dispositifs de

médiation socio-éducative utilisant des pratiques physiques, sportives et de loisirs adaptées à un public de jeunes en situation de rupture sociale, scolaire ou familiale.

- 2 Je voudrais rendre compte ici de cette expérience et des réflexions qu'elle a suscitées, en la resituant plus largement dans le cadre de l'éducation populaire et du champ des pratiques physiques et sportives. L'objectif consiste à examiner cette expérience et le terrain de la médiation sociale par le sport au prisme du concept d'émancipation.

Émancipation vs domination

- 3 Historiquement, l'émancipation désignait l'acte juridique par lequel un maître affranchissait un esclave qui lui appartenait. Mais le terme s'est très vite élargi et a pris un sens métaphorique visant à souligner que tous les êtres humains sont esclaves de leurs passions, de leurs désirs, de leurs ambitions, ou d'autres hommes ou femmes qui les dominent par la force, la ruse ou le savoir. De ce point de vue, chacun est invité à s'émanciper et cet objectif constitue un horizon plutôt qu'un stade qui pourrait être atteint une fois pour toutes.
- 4 C'est au XIX^e siècle que la question de l'émancipation prend le devant de la scène avec les luttes ouvrières et les mouvements politiques et syndicaux (anarchistes, socialistes et communistes) qui visent à affranchir les ouvriers de ceux qui exploitent leur travail et les soumettent à des conditions de vie dégradées. Puis cette catégorie a occupé une place centrale dans les revendications portées par les minorités politiques, culturelles et sexuelles, en tant que mot d'ordre de libération par rapport aux oppressions et aux injustices. Les opprimés se présentent alors sous la figure des peuples colonisés, des femmes, des enfants ou des minorités sexuelles. Les luttes ne sont plus seulement politiques, mais aussi sociales, culturelles, pédagogiques ou sexuelles. C'est la raison pour laquelle l'émancipation est un concept central du champ et de la pensée des mouvements d'éducation populaire¹.
- 5 Cependant, en raison du succès incomplet de ces mouvements sociaux, la notion d'émancipation a été critiquée². D'une part, la perspective des projets d'émancipation individuelle fondés sur l'idéal de la raison émancipatrice a été mise en cause³ ; d'autre part, les projets d'émancipation collective portés par le mouvement ouvrier ont été critiqués à l'aune de la dérive autoritaire et répressive des États socialistes⁴. Enfin, les réinvestissements néo-libéraux et managériaux des aspirations à l'émancipation individuelle ont été mis en évidence par une critique d'un « nouvel esprit du capitalisme⁵ ».
- 6 Mai 68 marque l'acmé du thème de l'émancipation : les travailleurs, les jeunes, les femmes, les immigrés, les minorités sexuelles sont invités à se libérer des dominations économiques, patriarcales, politiques, sociales, raciales et sexuelles. Des idéaux de 1968, de l'avènement de la liberté et du bonheur d'exister comme de celui d'une émancipation généralisée, on sait ce qu'il est advenu. La libéralisation tous azimuts et la promesse d'émancipation ont débouché sur une forme de compromis passé par l'éthique libérale avec les nécessités de la consommation de masse. On y a découvert non pas une disparition des interdits mais bien plutôt une nouvelle distribution des contraintes et des dominations. La libération des travailleurs a débouché sur de nouvelles formes de management centrées sur la responsabilisation, sur la gestion individualisée des ressources humaines, l'approche par objectifs, etc.⁶ Des configurations dans lesquelles les

contraintes visent à être intériorisées plutôt qu'à être imposées et qui provoquent stress et souffrance au travail. C'est sur une de ces nouvelles configurations du travail social dans lesquelles la question de l'émancipation et de la domination s'articule de manière paradoxale que j'ai commencé à réfléchir⁷. Comment s'émanciper quand on ne sait plus contre qui se révolter, ni qui vous domine ?

- 7 Les formes de la domination actuelle dissimulent les dominants et la domination. En conséquence, la problématique de l'émancipation s'en trouve bouleversée. Elle est conduite à des remaniements⁸. Ceux-ci ont pris trois orientations principales. D'abord, un recentrage sur les logiques d'aliénation et de désaliénation dans la société néolibérale⁹. Puis, une inflexion pragmatiste de la recherche en sciences sociales, qui a mis le point de vue des acteurs, voire des actants, et des effets pratiques des structures sociales au centre des réflexions scientifiques¹⁰. Enfin, l'impact des mouvements sociaux des minorités ont mis l'autonomie ou la capacitation au cœur de leurs programmes et de leurs pratiques politiques¹¹. Ces logiques participent de concert à une inflexion de la politique et ont conduit à un retour de la catégorie d'émancipation dans l'actualité scientifique et dans la société comme à une réactualisation de l'éducation populaire¹².

Le mythe de l'intégration par le sport

- 8 L'actualité et la puissance de l'éducation populaire aujourd'hui résident dans sa capacité à lutter contre les inégalités et les discriminations, à favoriser une démocratie directe et vivante par l'expérimentation des méthodes actives, des formes de participation et d'expression publique où les habitants peuvent agir, décider et prendre en main leur destin. Dans cette perspective, les activités physiques et sportives occupent une place de choix. Pour certains, le sport jouerait un important rôle de socialisation et d'intégration. Le terrain de jeu se substituerait à l'instance éducative et pourrait permettre aux personnes en difficulté avec elles-mêmes (exclusion, solitude, manque de confiance en soi) ou avec les autres (échec scolaire, précarité économique, rejet social et familial), d'intégrer certaines valeurs positives et d'expérimenter par la pratique un autre rapport au monde et aux autres. Pour autant, le sport porte-t-il en lui-même des valeurs et des normes propres à produire de l'intégration et de l'éducation populaire ? Les bienfaits du sport sont-ils universels (santé, performance, volonté, socialisation, sociabilité, intégration) ?
- 9 Si le sport constitue une forme de jeu parmi d'autres dans l'histoire et la diversité des cultures humaines, force est de constater que cette modalité de jeu est devenue dominante aujourd'hui¹³. Mais le sport, dans sa version canonique, promeut la compétition, la performance, etc.¹⁴. Cette logique semble peu compatible avec une perspective éducative au sein du travail social. Là où le jeu et les activités physiques au sens large permettent d'inventer, de créer, d'imaginer, le sport ne ferait qu'entretenir la domination au travers de principes de rendement et de compétition qui favoriseraient l'exclusion par la mise au ban des perdants. C'est la raison pour laquelle dans la licence professionnelle de médiation sociale par l'activité physique et sportive que je coordonne avec Thibaut Brouillet à l'université de Paris Nanterre, nous envisageons nos interventions avec l'équipe pédagogique en privilégiant les jeux, les activités artistiques et les sports dans leur version éducative. Autrement dit, toutes les formes d'activités qui mobilisent le corps s'appuient sur le jeu et permettent une forme d'émancipation par la pratique motrice, le faire et l'expérimentation.

- 10 Ma connaissance du champ de l'animation et de la formation socio-sportive dans laquelle j'ai été longtemps impliqué me conduit à formuler une hypothèse. L'idéologie sous-tendue par la majeure partie des acteurs de l'animation et de l'éducation socio-sportive est de croire, d'une part, que le sport intéresse tout le monde et qu'il serait donc possible de l'utiliser pour toucher les publics en difficulté et, d'autre part, qu'il peut contribuer à résoudre ces difficultés grâce aux valeurs intrinsèques qu'il porterait en lui-même. Il s'agit à mon sens d'une illusion que nombre de professionnels contribuent souvent à perpétuer parce qu'ils y croient et que le caractère précaire de leur position les y contraint¹⁵. C'est le mythe de l'intégration par le sport, présent non seulement chez les acteurs de terrain, mais également dans les structures administratives et politiques de ce secteur de l'insertion sociale, notamment celles de la politique de la ville.
- 11 Or, on sait qu'à travers le jeu libre, c'est-à-dire non orienté et défini par l'adulte, l'enfant et l'adolescent engagent ce que Donald W. Winnicott appelle sa créativité¹⁶. Indépendamment des contraintes sociales, il découvre un espace propice à l'expression de ses qualités sensibles et au développement de soi. En jouant, l'enfant est non seulement en lien avec la réalité sociale, mais il crée également un espace pour l'autre, un espace qui correspond au développement de sa créativité et, ce faisant, à sa subjectivation et au développement de son identité. De ce point de vue, le jeu constitue une sorte d'objet frontière. Au cours du jeu, l'enfant, l'adolescent et même l'adulte se saisissent d'éléments de la réalité pour les transformer, les agencer, les manipuler de façon à leur donner un sens dans le cadre d'une expérience créative.
- 12 Dans le jeu symbolique et les activités physiques ludiques, les enfants et les adolescents s'engagent dans un processus d'individuation qui passe par une forme d'imitation des comportements sociaux observés, mais aussi par une appropriation personnelle de ceux-ci. Loin de se limiter à la reproduction de ce qu'ils perçoivent de la réalité, les jeux symboliques possèdent un côté libre et presque « délirant » parfois. Or, si les éducateurs considèrent cela, tout en pensant qu'il existe un transfert possible de l'apprentissage du respect des règles sportives à celui des règles sociales, il faut bien conclure qu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux individus à se soumettre à une contrainte quel qu'en soit le sens, mais plutôt d'apprendre à se donner des règles à soi-même et aux autres, ou, pour le dire autrement, d'apprendre l'autonomie : l'art de se gouverner soi-même dans le respect des autres.
- 13 De ce point de vue, ce que nous essayons de faire avec les collègues dans cette licence professionnelle à Nanterre est de former des animateurs et des médiateurs socio-sportifs réfléchis, critiques du mythe de l'insertion par le sport et de la croyance aux valeurs éducatives intrinsèques aux sports de compétition, capables d'utiliser avec une distance critique et à bon escient les différentes formes d'activités physiques ludiques et artistiques, qu'elles soient sportives ou non. Finalement, il s'agit de pratiquer l'art de la maïeutique (en grec, l'art de faire accoucher quelqu'un), autrement dit, que le médiateur socio-sportif aide ses interlocuteurs à « accoucher » de leur propre vérité, en prenant comme point d'appui privilégié le corps en mouvement. La qualité d'écoute et d'analyse de la situation dans laquelle se trouve le médiateur socio-sportif et celle de son intervention appropriée à la situation s'avèrent ici déterminantes dans la réussite de l'entreprise. Celui qui se sent écouté se sent déjà compris et pris en compte pour ce qu'il est. Il peut alors exprimer son « vécu » et construire une relation. Pour dénouer le nœud d'une difficulté et d'un conflit, il ne suffit pas d'établir la vérité objective des faits, il faut surtout appréhender la vérité subjective des personnes avec leurs émotions, leurs désirs,

leurs frustrations, leurs ressentiments et leurs souffrances. À cette condition, il est possible de construire des dispositifs de médiation socio-sportifs efficaces et respectueux des publics auxquels ils s'adressent comme aux institutions qui les accueillent.

La médiation par les activités physiques et sportives

- 14 « Médiation par le sport », « intégration par le sport », « insertion par le sport » sont des expressions qui ne se sont développées que récemment dans le paysage sportif français. Avant d'en arriver là, il était plutôt question de l'utilisation du sport à des fins éducatives, ce qui a constitué pendant longtemps l'apanage des seuls professeurs d'éducation physique et sportive. C'est au cours des années 1980 que l'on commence à parler d'insertion et d'intégration par le sport et que des professionnels, animateurs socio-culturels et éducateurs de prévention, traditionnellement plutôt allergiques au sport et à toute l'idéologie qu'il véhicule selon eux, se sont mis à organiser et encadrer des activités sportives dans le cadre de leurs pratiques¹⁷. Ils ont utilisé le sport comme moyen pour entrer en contact avec des individus ou des groupes et comme support d'une relation éducative face à des populations rencontrant des difficultés sociales, culturelles et familiales particulières. L'appellation « médiation par le sport » naît plus tard, vers la fin des années 1990, sans doute portée par la mode de la médiation au sens large¹⁸.
- 15 La médiation a surgi de la société civile dans les années 1980. Elle a été portée par des pionniers issus du monde associatif (droits de l'homme, solidarité, migrants, minorités culturelles et sexuelles, etc.). Très tôt ces pionniers se sont dotés d'une méthode et d'une déontologie spécifiques pour ouvrir des passerelles entre les membres d'une société menacée de fractures. La médiation, au sens large, est l'intervention d'un tiers qui s'interpose dans l'entre-deux des protagonistes d'un conflit. Le tiers vient se mettre au milieu de deux adversaires (deux personnes, deux communautés ou deux organisations) qui se font face et sont tournés l'un contre l'autre. La médiation vise à faire passer les deux protagonistes de l'adversité (du latin « *ad-versari* » : être tourné contre) à la conversation (du latin « *con-versari* » : se tourner vers), c'est-à-dire à les amener à se tourner l'un vers l'autre pour se parler, se comprendre et, si possible, trouver un compromis qui ouvre la voie à la conciliation.
- 16 Le médiateur n'est pas celui qui prend parti pour l'un ou l'autre des adversaires, mais celui qui prend parti pour les deux à la fois. Il accorde un soutien et apporte une aide aux deux parties en présence. Il s'engage aux côtés de l'un, puis aux côtés de l'autre et s'implique donc deux fois. Mais ce double parti pris n'est pas inconditionnel et neutre, il est celui « d'un parti pris de discernement et d'équité¹⁹ ». Le médiateur facilite la communication entre les deux protagonistes afin qu'ils puissent s'écouter, se comprendre et parvenir à un accord. L'espace intermédiaire est un espace de « re-création » dans lequel les deux parties vont pouvoir re-créer des relations dans une démarche constructive.
- 17 C'est dans le cadre de ce développement des activités de médiation dans la société contemporaine qu'on a vu ainsi s'amplifier ce que l'on peut appeler des « médiateurs sportifs » et des animateurs « socio-sportifs », dans le cadre des activités de structures socio-culturelles ou d'animation directement gérées par des communes. Ces médiateurs et animateurs sont présents dans les structures qui ont une politique d'animation de proximité en direction de publics en difficulté, dans des zones géographiques concernées par des politiques volontaristes de l'État (politique de la ville, opération « Ville-Vie-

Vacances »), de certains établissements publics (caisses d'allocations familiales), des collectivités territoriales (communes mais aussi structures intercommunales), des associations de l'éducation spécialisée ou de protection judiciaire de la jeunesse, ou encore des centres sociaux ou des dispositifs périscolaires de l'éducation nationale, qui assurent le financement de projets et dont certains visent l'intégration par le sport. Les activités sportives les plus fréquemment utilisées sont les sports collectifs (surtout le football, le basket de rue, mais aussi certaines activités plus traditionnelles), certains arts martiaux (la boxe, anglaise et française, mais aussi le « street judo » par exemple), des nouvelles pratiques (roller, skate, mais aussi le hip-hop, la capoeira). Tout ce mouvement s'appuie au fond sur l'idée que le sport aurait des vertus intégratives par lui-même²⁰.

- 18 Pourtant l'insertion sociale comme la médiation ne se décrètent pas. Faire du sport ne saurait résulter d'une prescription tel un médicament plaqué sur les symptômes d'une maladie²¹ ou sur la marginalisation²². Ceux qui voient dans le sport l'exemplarité de modèles comportementaux et qui prônent les vertus purificatrices du sport ne voient pas que les activités physiques et sportives ne sont pas seulement le lieu d'une transformation physique et d'un modèle de la volonté et de la performance, mais comme un lieu qui peut être le support d'une autre transformation, celle qui conduit à l'autonomie, à la responsabilité et à la réconciliation de soi et des autres. Les pratiques physiques et sportives ne peuvent être efficaces en tant qu'outil de médiation que dans la mesure où elles s'inscrivent dans des dispositifs éducatifs élargis et qu'elles sont accompagnées et mises en œuvre par des médiateurs-animateurs socio-sportifs formés, capables de réflexivité sur leurs pratiques et disposant d'une palette de compétences élargie, insérés non seulement dans le champ sportif mais aussi dans celui de l'éducation populaire. Cette dernière a toujours su prendre ses distances, hier comme aujourd'hui, avec le mythe de l'intégration par le sport comme avec la croyance d'un transfert automatique des vertus sportives sur les pratiques quotidiennes individuelles.

NOTES

1. François GALICHET, *L'émancipation. Se libérer des dominations*, Lyon, Chroniques sociales, 2014.
2. Hourya BENTOUHAMI, Adrien CHASSAIN, Gilles COUFFIGNAL, Clémence FOURTON, Chloé LE MEUR, Marc LENORMAND, Damien SIMONIN et Marine TRÉGAN, « L'éducation au prisme de l'émancipation », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 25, 2013 [<http://journals.openedition.org/traces/5866>, consulté le 16 juin 2018].
3. Max HORKHEIMER et Theodor ADORNO, *Dialectique de la raison*, Paris, Gallimard, 1974 [1947] ; Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975 ; Michel FOUCAULT, *Histoire de la sexualité*, t. 1, *La volonté de savoir*, Paris, Gallimard, 1976.
4. Cornelius CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil, 1975 ; Claude LEFORT, *L'invention démocratique : les limites de la domination totalitaire*, Paris, Fayard, 1981.
5. Luc BOLTANSKI et Ève CHIAPELLO, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
6. Michel CHAUVIÈRE, *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*, Paris, La Découverte, 2007 ; Vincent de GAULEJAC, *La Société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Le Seuil, 2005.

7. Gilles RAVENEAU, « Psychologisation et désobjectivation des rapports sociaux dans le travail social aujourd'hui », *Journal des anthropologues*, n° 116-117, 2009, p. 443-466.
8. H. BENTOUHAMI *et al.*, art. cit., 2013 ; F. GALICHET, *L'émancipation...*, *op. cit.*, 2014.
9. Jean-François GASPARD, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, Paris, La Découverte, 2012 ; Gilles RAVENEAU, « Extension du domaine de la psychologisation dans une maison d'enfants à caractère social », dans *Face à la domination : dévoiler, résister, s'émanciper*, éd. par J. Cultiaux et P. Fugier, Paris, L'Harmattan, 2017, p. 65-77.
10. Luc BOLTANSKI et Laurent THÉVENOT, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991 ; Michel CALON et Bruno LATOUR, *La science telle qu'elle se fait. Anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*, Paris, La Découverte, 1991.
11. G. RAVENEAU, art. cit., 2009 ; Elsa DORLIN (dir.), *Black feminism, anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*, Paris, L'Harmattan, 2008.
12. Alexis CUKIER, Fabien DELMOTTE et Cécile LAVERGNE (dir.), *Émancipation, les métamorphoses de la critique sociale*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2013.
13. Jacques DEFRANCE, *Sociologie du sport*, Paris, La Découverte, 2009.
14. Définition de Pierre Parlebas par exemple (1981) : « Ensemble des situations motrices codifiées sous forme de compétition et institutionnalisées. » Même si le sport a un sens plus étendu : « Le sport englobe tout type d'activités physiques réalisé dans un but récréatif, hygiénique ou compétitif et dans un cadre réglementaire minima », Pierre PARLEBAS, *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*, Paris, INSEP, 1981.
15. Michel KOEBEL, « L'intégration par le sport, une croyance durable », *Empan*, n° 79, 2010/3, p. 28-39.
16. Donald W. WINNICOTT, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, [1971] 1975.
17. M. KOEBEL, art. cit., 2010.
18. Michèle GUILLAUME-HOFNUNG, *La médiation*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1995.
19. Jean-Marie MULLER, « Médiation », *Dictionnaire de la non-violence*, Paris, Éditions du Relié, 2005, p. 207-211.
20. M. KOEBEL, art. cit., 2010.
21. Gildas LOIRAND, « Le sport est-il toujours bon pour la santé publique ? », *Informations sociales*, n° 187, 2015/1, p. 54-57.
22. François CHOBEAUX, « Faut-il structurer les pratiques spontanées ? », *Sport dans la cité*, n° 135, 1993, p. 46-48 ; David LE BRETON, « Activités physiques et sportives et intégration : aspects anthropologiques », *Empan*, n° 51, 2003/3, p. 58-64.

AUTEUR

GILLES RAVENEAU

Professeur d'anthropologie, Université Lumière Lyon 2
UMR 5600 du CNRS, Environnement Ville Société [EVS]

Les « colos » au cœur des politiques éducatives : contrôle et soutien

Mathias Lamarque

NOTE DE L'ÉDITEUR

Le 9 avril 2019, a été organisé aux Archives nationales un atelier intitulé « Les colonies et centres de vacances : quelles transformations au fil du temps ? », coordonné et modéré par Mathias Gardet, historien, professeur des universités en sciences de l'éducation, à l'université Paris 8. La séance a été ouverte par Mathias Lamarque, avec la communication qui suit.

- 1 Il est une évidence : l'État n'est pas l'organisateur des colonies de vacances et, sauf exception, il ne l'a jamais été. S'interroger sur le lien entre ce secteur et les politiques éducatives renvoie donc à quelques questions que je n'aurais pas ni le temps ni la compétence de traiter ici de manière exhaustive. Peu d'ouvrages ou de travaux se sont penchés sur cette question, même s'il en est suffisamment pour que je puisse ici donner quelques pistes.
- 2 En premier lieu, je tiens à remercier les organisateurs de ce programme « éducation populaire » de me permettre de m'interroger devant vous sur le sujet des transformations des colonies et centres de vacances au fil du temps. Pour ce qui concerne le sous-directeur de l'éducation populaire auprès du directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative [DJEPVA] que je suis, cette question peut être appréhendée dans l'affirmation que les « colos » sont toujours au cœur des politiques éducatives, mais que l'intervention de l'État relève du contrôle et du soutien. Premièrement, la fonction de contrôle est liée au cadre régalién de l'action de l'État. Deuxièmement, la mission de soutien a évolué à l'aune des priorités de l'action publique.
- 3 Une telle présentation aurait le mérite de la simplicité. Mais elle ne résiste pas à l'étude historique. En effet, l'action de l'État a évolué au fil du temps (un temps court tout de

même) entre une indifférence obligée, une codification nécessaire, un accompagnement volontariste, une mise sous tutelle, un soutien fort et un appui moins visible.

- 4 Laura Lee Downs, dans *l'Histoire des colonies de vacances*¹, indique clairement que l'organisation des loisirs et la protection sociale des enfants sont des espaces d'action parapolitiques à mi-chemin entre le public et le privé. Si l'on se réfère à l'évolution des colonies de placement familial et celle des colonies collectives, on identifie bien des espaces fragmentés, relativement politisés.
- 5 En France, comme l'indique Michel Ménard dans son rapport d'information parlementaire², l'État a, au début du xx^e siècle, un positionnement qui refuse de s'inscrire dans le mouvement d'embrigadement de la jeunesse que l'on connaît dans les pays fascistes ou communistes. L'administration de l'État laisse libre cours aux initiatives privées (le plus souvent associatives) ou locales tout en construisant un régime juridique de protection des enfants. Cette action de protection est légitime. Elle est ancienne. En 1874, l'État excluait les enfants de moins de 12 ans des ateliers et usines (pas encore des corvées agricoles car ce n'est qu'en 1939 qu'une circulaire a édicté des sanctions contre les abus des paysans nourriciers). En 1881, il a institué l'obligation scolaire.
- 6 Pour ce qui est des colonies de vacances, l'intervention de l'État a été reconnue légitime en 1924 par une déclaration de la Société des Nations. Ainsi, en 1938, une réglementation est mise en place qui repose sur trois principes : le mineur envoyé en colonie est placé sous la protection de l'État ; les accueils et les équipes d'animation sont soumis à une obligation de déclaration préalable ; les activités proposées doivent avoir un objectif éducatif et être conduites par un personnel qualifié. On voit bien ici que l'organisation des colonies de vacances est au centre de plusieurs politiques publiques : la santé, la protection des mineurs, l'éducation. Comme l'indique Roselyne VanEecke dans son ouvrage récent *Comprendre et appliquer la réglementation des ACM*³, les premiers textes visaient à faire des colonies de vacances des espaces ou enfants sains.

Les colos sans l'État

- 7 Les premières colonies de vacances, qui étaient des placements familiaux, sont organisées par des œuvres qui en assuraient un autocontrôle (des surveillants assuraient des contrôles par tournées). Il en a été de même pour les colonies collectives mises en place par des collectivités qui avaient leurs instituteurs surveillants ou des conseillers municipaux délégués à l'inspection (Suresnes, 1923).
- 8 Le passage, dans les années 1930, de la primauté du placement familial à celle des colos collectives n'a cependant pas modifié le public visé principalement : les enfants des classes laborieuses urbaines, qui souffraient de carences en matière de santé et dont les parents ne pouvaient s'occuper quand l'école était fermée (pas ou peu de congés payés).
- 9 La formation des cadres s'est auto-organisée : cours de formation dans les séminaires dès 1903, instauration de la pédagogie active chez les laïques et création des centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [Ceméa] dans les années 1930, formation des chefs à l'extrême droite (colos des Croix de feu).
- 10 Ces systèmes que l'on peut qualifier de concurrents ou complémentaires sont fondés sur plusieurs ambitions (sans ordre !) : une volonté sanitaire (le bon air, la nourriture) ; la glorification de la paysannerie et de ses valeurs (on retrouvera ce point sous le régime de Vichy) ; la mise en œuvre de pédagogies actives et centrées sur les jeux ; la création

d'une conscience de classe ; l'évolution (ou la non-évolution) de la place des femmes ; la préparation de la classe ouvrière à rester à sa place ou à s'émanciper.

Une codification nécessaire

- 11 Le développement des colonies de placement vacances et des dérives constatées (corvées agricoles, etc.) a amené l'État à réglementer ce champ. Avant même le décret-loi du 17 juin 1938 dont on a parlé plus tôt et qui place sous la protection de l'autorité publique tout enfant de 3 à 14 ans envoyé en colonie de vacances, des textes ont donné un cadre à ce secteur. On citera :
- une instruction du ministère du Travail du 15 juin 1935 concernant les allocations de chômage qui permet aux municipalités de retenir l'allocation supplémentaire pour les enfants à charge pendant la période des vacances pour défrayer une partie des frais de colonie. Dans ce cas, il peut même être fait pression sur les familles en retenant l'allocation alors même que l'enfant ne va pas en colo !
 - une instruction du 18 mai 1937 qui définit les lieux d'implantation des colos ou, la même année, l'instauration d'un avis favorable de l'inspecteur départemental d'hygiène sur ces locaux.
- 12 D'autres textes viendront, au fil du temps, parachever ce cadre réglementaire. Il s'agira surtout du cadre d'hygiène qui sera transféré par le décret-loi du 17 juin 1938 du ministère de la Justice au sous-secrétariat d'État chargé de l'organisation des loisirs (rattaché au ministère de la Santé).

Un accompagnement volontariste

- 13 La formation des cadres, dont la dénomination passe du « surveillant » au « moniteur », ne sera réglementée que plus tard (circulaire du 29 mars 1938, puis arrêtés de 1954). En revanche, des personnels de l'enseignement public, encouragés par leur ministre Jean Zay, s'engagent dans cette forme d'éducation.
- 14 La période du Front populaire sera, pour les colos, celle de la construction d'un lien très fort entre le ministère de l'Éducation nationale et l'éducation populaire laïque. Les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [Ceméa] sont créés en 1937. Le premier stage, durant les vacances de Pâques, reçoit un soutien financier du ministère de la Santé. La sphère laïque structure des filières de formation. Elle n'est pas la seule : le champ catholique se structure aussi avec l'Union française des centres de vacances [UFCV]. Il est à noter que les références au scoutisme ne sont, des deux côtés, jamais très loin.

Figure 1. Jean Zay, à la gare Montparnasse, entouré d'enfants partant en colonies de vacances aux Sables-d'Olonne, juillet 1937, Associated Press (Paris)



Arch. nat., 667AP/136 [© Arch. nat./Pôle image].

- 15 Il est intéressant de mentionner que, malgré un cadre réglementaire peu contraignant en matière de taux d'encadrement (50 enfants par adulte), les éducateurs qui se mobilisent dans ces réseaux vont valoriser un modèle de colos reposant sur de petites équipes (1 moniteur pour 15 à 20 enfants).

Une mise sous tutelle

- 16 La période du gouvernement de Vichy sera celle d'une mise sous tutelle des organisations de jeunesse, quand elles ne seront pas dissoutes.
- 17 L'État français va structurer une administration de la jeunesse, mais cette parenthèse rapproche notre pays des modèles des dictatures avec, en particulier, une logique d'encadrement de la jeunesse (chantiers de jeunesse par exemple), mais aussi la création d'un réseau d'établissements de formation de cadres qui sera, à la Libération, utilisé pour relancer une politique d'éducation populaire (centres de ressources, d'expertise et de performance sportives [CREGS et CREPS], centre de Marly-le-Roi), mais aussi des corps d'agents publics sur lesquels va s'appuyer la structuration de l'action de l'État : les inspecteurs des mouvements de Jeunesse et les inspecteurs des Sports.

Un soutien fort

- 18 À la Libération, la période de reconstruction et les problèmes de carence alimentaire et de pénurie de logements rendent le soutien aux colos nécessaire car elles sont perçues comme une solution à la crise sanitaire que connaît la population infantine. On parle

même d'une « rééducation alimentaire ». Ainsi, la branche famille fixe en 1947 des recommandations dans les domaines alimentaires, d'hygiène, d'encadrement et des critères sociaux pour son intervention. L'État finance au titre de cette priorité nationale jusqu'à 50 % des frais de fonctionnement.

- 19 Cependant, avec l'arrivée de la fin des restrictions en 1949, l'aide de l'État passe de 50 à 10 % des frais de fonctionnement en 1956. Le soutien public n'est pas supprimé, il est transféré vers les caisses d'allocations familiales et les municipalités. En outre, un nouvel acteur émerge, du fait des lois sociales de la Libération : les comités d'entreprises. Les colos passent alors d'un objet socio-éducatif à destination des classes les plus pauvres à un phénomène massifié qui répond aux besoins des classes populaires, mais aussi des classes moyennes.

Un appui toujours présent même s'il est moins visible

- 20 La montée en charge des colos a été accompagnée de la sophistication de leur réglementation. Il ne s'agit pas d'une spécificité française. À titre d'exemple, les Summer Camps américains sont aussi très fortement réglementés par les États qui peuvent obliger, outre le cadre réglementaire, la prise de « licences », les formations universitaires des encadrants.
- 21 En France, le suivi des colonies de vacances est confié aux services de la Jeunesse et des Sports, services académiques créés par décret du 27 novembre 1946, et plus précisément aux corps des inspecteurs de la Jeunesse et des Sports. Leur rôle est « sanctuarisé » par le décret du 29 janvier 1960 qui est le socle des dispositions actuelles du code de l'action sociale et des familles.
- 22 Le réseau des établissements et les instructeurs nationaux sont mobilisés pour l'accueil des formations des cadres. Cette organisation et ce soutien reposent sur la reconnaissance de l'animation volontaire. Les diplômés de directeur et de moniteur ne sont pas des diplômés professionnels, même s'ils sont longtemps intégrés à la formation des instituteurs.
- 23 Depuis les années 1990, on assiste à un double phénomène : le nombre d'enfants et d'adolescents qui partent en colos diminue, mais le cadre réglementaire évolue toujours. Ce phénomène n'est, à mon sens, ni paradoxal ni contradictoire.
- 24 En premier lieu, la réglementation évolue car elle s'adapte à plusieurs facteurs :
- l'émergence de nouveaux types d'accueils : les accueils sans hébergement, la reconnaissance de la spécificité scout ;
 - l'évolution des attentes de la population : accidents médiatisés, contrôle d'honorabilité, attentes en matière de sécurité, complexité des activités ;
 - les attentes des intervenants (mise en cause de l'annexe 2, la création du contrat d'engagement éducatif [CEE]).
- 25 En second lieu, le cadre sécurisé n'est, à mon sens, aucunement responsable de la baisse du nombre d'enfants qui partent en colo (passé de 1,3 million à 800 000 en 25 ans). Il s'agit davantage de la convergence de phénomènes profonds qui traversent la société française : l'évolution des loisirs et des vacances des familles ; la rupture du lien naturel entre enseignants et colos ; les difficultés sociales des classes moyennes ; les difficultés économiques des collectivités.

- 26 Ces éléments ont amené le repositionnement de financeurs (comité d'entreprise, branche famille) vers des loisirs plus variés (accueils sans hébergement, aide aux vacances familiales). Cependant, l'État reste très attaché à un cadre éducatif porté principalement par les acteurs de l'éducation populaire. Depuis plusieurs années, dans un contexte budgétaire contraint, une campagne de promotion des colos est organisée en lien avec les principaux organisateurs.
- 27 Depuis le rattachement de la Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative [DJEPVA] au ministre de l'Éducation nationale, un travail de fond est mené, en lien avec la Jeunesse au plein air [JPA], pour revaloriser l'image des colos dans le champ scolaire. Il ne s'agit pas de dévoyer les colos en réduisant les exigences réglementaires, mais plutôt d'accompagner l'évolution d'un secteur durablement utile au pays et à sa population.
-

NOTES

1. Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.
 2. Michel MÉNARD, *Rapport d'information sur l'accessibilité des jeunes aux séjours collectifs et de loisirs*, 10 juillet 2013, n° 1236.
 3. Roselyne VAN EECKE, *Comprendre et appliquer la réglementation des ACM*, Revigny-sur-Ornain, Le journal de l'Animation, 2018.
-

AUTEUR

MATHIAS LAMARQUE

Inspecteur principal de la Jeunesse et des Sports, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse

La « boum en colo », un moment sous haute tension

Enjeux pédagogiques et de genre d'un « passage obligé »

Marion Perrin

NOTE DE L'ÉDITEUR

Ce texte est une réflexion qui s'inscrit dans le prolongement d'un atelier organisé par Mathias Gardet sur le thème « Les colonies et centres de vacances : quelles transformations au fil du temps ? ». Bien que Marion Perrin n'ait pas pu participer à cet atelier, elle a écrit ce chapitre en relation avec le sujet que cette chercheuse aurait dû traiter. Doctorante, elle prépare actuellement une thèse à Paris 13 en sciences de l'éducation dont le sujet est le suivant : « “Apprendre par corps”. Éprouvés et savoirs expérientiels dans les récits de soi de Mineurs Non-Accompagnés pris en charge par l'Aide sociale à l'enfance ». Ce chapitre sur les colonies de vacances s'inscrit dans le cadre de ses recherches, mais aussi de son expérience professionnelle dans l'animation.

Préambule

- 1 Les colonies de vacances que j'ai vécues étant enfant, celles auxquelles j'ai participé comme animatrice ou que j'ai pensées en tant que directrice constituent une part importante de mon expérience et participent pleinement de ma biographie. Les raconter pourrait relever du témoignage, ou encore de l'anecdote, mais, dans tous les cas, elles constituent des lieux/moments/situations privilégiés d'apprentissages informels, propres à l'éducation populaire.
- 2 Cependant, les perspectives en recherche biographique en éducation [RBE] ou encore en pédagogie invitent à aller plus loin dans la prise en compte de l'expérience comme lieu d'apprentissages : il s'agit de considérer cette dernière comme un creuset de savoirs issus de l'expérience même, mais aussi comme la matière à une théorisation des pratiques, voire la condition même de la théorisation¹. Ainsi, Dilthey « fait de la réflexivité

biographique la condition et le mode d'une connaissance de l'humain² », tandis que Houssaye place la pédagogie dans la béance entre théorie et pratique³. Il ne s'agit alors pas seulement de narrer ou de témoigner, mais d'effectuer un double effort de réflexivité et de théorisation des expériences vécues. C'est à ce mouvement que la contribution présentée ici participe.

- 3 Par ailleurs, quoique singulière, l'expérience n'en est pas moins sociale et socialisée et elle renvoie ainsi aux « espaces d'interaction avec le monde environnant⁴ ». S'intéresser au quotidien, aux « espaces interstitiels⁵ » ou encore à des rites tels que la boum sont alors des entrées pertinentes (et passionnantes) pour comprendre ce qui se joue dans l'articulation entre social et individu au cœur des institutions (ici la colonie de vacances). Cela est d'autant plus vrai lorsque l'on s'intéresse à l'intime comme lieu de l'expérience singulière et comme lieu du politique et du social, à l'instar des études autour de la sexualité et du genre. Ce texte, qui s'intéresse à la conflictualité de la boum comme espace de mise en scène de la sexualité et de l'hétérosexualité d'un point de vue de ses enjeux éducatifs, croise ainsi expérience biographique, observations de terrain, entretien avec des animatrices et animateurs et, enfin, échanges lors de (co)formation entre personnes encadrantes.

Introduction

- 4 La boum m'intrigue depuis longtemps : pré-adolescente puis adolescente en colo, moi qui adorais danser, je ne comprenais pas bien le malaise qui parfois me saisissait dans ces soirées où des salles polyvalentes, souvent trop grandes, s'ornaient de guirlandes en papier crépon qui cachaient mal la solitude des uns et des autres, où l'excitation striait l'air et les courses-poursuites dans les couloirs, les « anims »⁶ criant de revenir s'amuser. Et, alors que travaillait mon jeu de jambes sur des *madisons* endiablés, je ne comprenais pas non plus pourquoi on forçait d'autres jeunes à rester – à moitié somnolents – sur une chaise, parce que c'était la boum et que tout le monde devait être ensemble. Et puis, ensuite, cette fameuse « nuit blanche » me rendait tout aussi perplexe : après que nous avons été puni(e)s plus tôt dans le séjour pour avoir transgressé les heures de coucher et la non-mixité dans les tentes, les anims nous mettaient toutes et tous entassé(e)s sur des matelas dans la même salle commune, avec des films toute la nuit. J'adorais les boums et je détestais les boums.
- 5 Et c'est sûrement ce paradoxe, ainsi que mon intérêt pour les colos comme espace éducatif, qui m'a amenée à prendre ces dernières comme sujet de travail, depuis 2012, lors mon master en études de genre⁷ jusqu'à mes recherches actuelles en sciences de l'éducation. Adoptant une démarche clinique, je m'inscris dans une approche pédagogique des colos, c'est-à-dire dans un mouvement « d'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducatives par la même personne, sur la même personne⁸ ». Je m'appuie ainsi sur mes propres encadrements de terrain comme matériau de recherche⁹. Cependant, afin d'élargir ma compréhension des enjeux éducatifs – et notamment en ce qui concerne la transmission (volontaire ou non) des normes de genre et de sexualité –, je croise ces observations avec celles effectuées sur des séjours où je suis observatrice extérieure, ainsi qu'avec des entretiens réalisés avec des animateurs, animatrices, directeurs et directrices de centre. Ces recherches – qualitatives – ont donné lieu à des publications, notamment sur l'hétéronormativité comme assise éducative implicite des centres de vacances¹⁰, ou encore sur l'articulation entre genre, pédagogie et

care comme levier d'éducation critique¹¹. Cet article propose de se centrer plus précisément sur un moment particulier de la colo – la boum – qui remet en jeu ces différentes dimensions, dans un espace-temps paradigmatique des colonies de vacances. Les situations évoquées et les citations sont issues des différents terrains effectués de 2012 à 2021 (les références à un terrain en particulier sont entre parenthèses) et dans lesquels j'ai occupé des places parfois différentes : directrice, observatrice extérieure ou bien encore formatrice.

- 6 Par ailleurs, l'association Les 400 coups¹², organisatrice d'ACM [accueils collectifs de mineurs], a proposé une coformation en mai 2021 portant sur la question des genres et des sexualités en colos. Constatant que ces dimensions influencent en profondeur les fonctionnements et les relations dans les séjours tout en étant le point aveugle des réflexions des équipes, il s'agissait, pendant quatre jours, de réfléchir ensemble à ces problématiques, à partir d'expériences de terrain, dans une perspective de théorisation mais aussi de praxéologie (trouver de nouvelles pistes pour les pratiques concrètes de terrain) propre à l'éducation populaire. L'un des ateliers se proposait ainsi de « déconstruire et reconstruire la boum » et je remercie ici vivement les organisateurs et organisatrices de cette formation, et plus particulièrement les participants et participantes à cet atelier, qui m'ont donné matière à penser pour ce texte.

Les ingrédients d'une boum

La boum, un moment consensuel ?

- 7 Quiconque a été en colo, en tant que jeune ou en tant qu'adulte, sait que la boum est un moment fort, incontournable, une sorte de passage obligé¹³. Au même titre que les grands jeux et certaines veillées. Ces différents moments traversent les générations et si la forme et les musiques changent, le principe de la boum reste globalement le même. Pour autant, ce n'est pas toujours un temps apprécié des jeunes, ni bien vécu. Si les plus petits semblent plutôt s'accommoder de cette activité, on observe, chez certains et certaines plus âgé(e)s, des manifestations d'ennui, de retrait, ou encore des refus manifestes de participer. Ces réticences vis-à-vis de la boum sont plus fréquentes et plus affirmées chez les enfants d'une dizaine d'années, jusqu'à seize, dix-sept ans environ. Cette corrélation renforce l'hypothèse que la boum est un moment particulièrement engageant pendant l'adolescence, alors que se conjuguent à la fois un besoin de ressemblance et de conformité à la norme des pairs¹⁴, l'émergence des questions de sexualité et les problématiques liées aux changements corporels qui s'opèrent¹⁵.
- 8 Ces résistances de certains et certaines de ces jeunes interrogent, puisque c'est censé être l'acmé du séjour, comme en attestent les discussions autour de la boum, qui peuvent démarrer dès le premier jour (« Et il y aura une boum ? » [2012]), ou encore le soin apporté aux préparatifs qui peuvent durer plusieurs jours. Très généralement située au dernier soir de la colo¹⁶, elle en est le point d'orgue, une célébration collective qui vient témoigner que, dans le groupe constitué pour le séjour, on est « tous ensemble », qu'« on s'entend trop bien » et qu'on « s'éclate ». Ce qui est encore plus étonnant, c'est que certains animateurs et certaines animatrices ne vivent pas non plus la boum de manière très sereine. Une gêne, des questionnements, la sensation parfois d'une contradiction entre ce que l'on porte pédagogiquement et éducativement parlant (la liberté ou des

fonctionnements en autogestion par exemple) et ce qui se passe, là, dans cette salle polyvalente, dans ce barnum aux guirlandes de crépon scotchées à même la toile.

- 9 Avant de proposer quelques hypothèses d'analyse, il me semble nécessaire de rappeler quels sont les « ingrédients » de la boum, car c'est au cœur de chacun de ces éléments, et dans l'articulation de ces paramètres entre eux, que se nichent les questions éducatives et éthiques que pose la boum. Alors, que nous faut-il donc ?

Des ingrédients matériels

- 10 De la musique – pas toujours choisie pour sa qualité, mais plutôt pour son aspect entraînant, ou « populaire » (populaire pour qui ?). La « playlist » est parfois faite en amont par les anims qui prennent en charge l'ensemble des musiques, gérant l'ambiance, l'alternance entre moments dansants, slows et « quarts d'heure américains ». Parfois, ce sont les jeunes qui choisissent, coupant la chanson d'avant qu'ils n'aient pas trop, enchaînant avec un remix de mauvaise qualité dégoté sur Youtube, provoquant un certain agacement chez les autres jeunes, jusqu'à parfois « casser l'ambiance ». Qu'elle soit préétablie ou improvisée, la « playlist » pose dans tous les cas la question d'un « en commun » musical : qu'est-ce qui fédère ? Comment rendre compte de la diversité des goûts présents chez les jeunes, et qui parfois s'expriment dans des antagonismes forts (entre tenant du rap et du métal, par exemple) ?

Quelques minutes sur le quart d'heure américain

Le « quart d'heure américain » désigne un moment de la boum, où, pendant la séquence des slows, c'est aux filles d'inviter les garçons à danser. Cette expression renvoie à l'image d'une fille délurée et entreprenante. Sans rentrer dans l'archéologie de cette expression, notons, pour le sujet qui nous intéresse, quatre points qui interrogent fortement le recours à son usage et à cette expression :

- s'il est besoin de spécifier qu'il y a un temps pour que les filles invitent les garçons, c'est que la norme, c'est l'inverse. En effet, le propre d'une norme, c'est de ne pas se dire, de ne pas avoir besoin d'être explicitée (c'est notamment ce qui rend plus compliqués son décryptage et sa remise en cause). La norme, donc, c'est donc que les garçons entreprennent les filles, qui attendent, patiemment (passivement ?), d'être choisies ;
- comme on le voit, il s'agit bien ici de s'inscrire dans un cadre strictement hétérosexuel – garçons invitant filles, filles invitant garçons – où les normes de genre et de relations de séduction sont réaffirmées (de manière implicite, et c'est toute la difficulté lorsqu'on veut remettre en question les normes, qui se présentent toujours comme évidentes, voire « naturelles »), confinant parfois au stéréotype ;
- le « quart d'heure américain », on l'aura compris, n'est pas censé durer longtemps : d'accord pour un peu de licence et de subversion, mais point trop n'en faut. Avant et après ce temps autorisé (souvent à l'initiative des anims), il s'agit que les filles réadoptent un comportement moins entreprenant, qu'elles ne soient pas sujets de désir et affichent leur envie de séduction, mais qu'elles retrouvent un statut d'objet : aux garçons de faire leur choix, de comparer et d'essayer.
- enfin, il est intéressant de constater que cette licence morale qui autorise les filles à être sensuellement entreprenantes, ne peut venir que de l'étranger, d'ailleurs (« américain »). Il s'agit bien d'une double exception : temporelle et spatiale, qui renforce l'idée que la norme, ce n'est pas cela.

- 11 Une « sono ». Souvent l'objet des réunions de préparation de la boum (avec la fabrication des guirlandes et les listes de courses), elle est au cœur d'un enjeu central pour la boum, qui vient directement interroger les équipes dans leur rapport aux normes de genre : qui s'occupe de la sono ? Qui sait faire les branchements ? Qui sait de quel type de câble on va avoir besoin ? Parfois, manquant d'anticipation, on se retrouve au lancement de la boum face à des problèmes techniques, de compatibilité. L'énerverment monte et, finalement, c'est l'animateur « qui s'y connaît » – ou, en tout cas, qui croit s'y connaître mieux que les autres – qui prend d'office les commandes [2014]. Là encore, le rapport à la technologie et à l'informatique est un terrain propice pour reconduire des divisions genrées dans les activités et les capacités supposées, parfois en dépit du bon sens et souvent en dépit d'un travail vers plus d'équité dans la répartition des tâches¹⁷. En effet, l'on remarque que l'animation est particulièrement structurée par la répartition traditionnelle des tâches entre hommes et femmes, les premiers étant considérés comme plus compétents dans les activités « techniques », sportives ou dans le maintien de l'autorité¹⁸, tandis que les activités de soin et d'organisation sont plus volontiers dévolues aux femmes¹⁹, dans une approche de « complémentarité entre les sexes²⁰ ».
- 12 Du sucre. Que ce soit les sodas, les bonbons, les brochettes de fruits (dans les versions les plus soucieuses d'un certain équilibre alimentaire), le sucre a la part belle dans les boums. Il arrive même que, parfois, il soit en accès illimité ce soir-là alors que les bonbons envoyés dans les colis pendant le séjour sont, eux, confisqués. D'où une certaine stagnation devant « le bar ». D'où aussi, peut-être, quand même, le niveau d'excitation qui saisit certains enfants...

Des ingrédients relationnels

- 13 Des jeunes – oui, pour faire une boum, il faut des jeunes. D'ailleurs, le plus souvent, il faut tous les jeunes de la colo, quelle que soit leur envie réelle d'être là et quel que soit leur âge : les entretiens et les analyses des plannings réalisés pendant les séjours montrent que les boums commencent tôt, vers cinq ans²¹, et ne cessent ensuite de se répéter (quoiqu'avec quelques variations, et de belles !). Les jeunes se répartissent alors entre celles et ceux « qui s'éclatent », qui sont sur la piste de danse du début à la fin, celles et ceux qui occupent des postes stratégiques (tenir le bar permet, par exemple, d'exercer un certain pouvoir sur les autres en servant ou en ne servant pas les boissons) ou encore à la « sono ». Et puis, il y a les figurantes et figurants : celles et ceux qui restent sur les chaises. En rond. Autour de la piste de danse. Parfois en petit groupe. Parfois seul ou seule. Sporadiquement, un•anim – plus souvent, une animatrice – les rejoint, leur demande si ça va, les encourage à venir danser. Certaines ou certains cèdent (est-ce de bon cœur ?). D'autres résistent. Parfois, ces jeunes se font rabrouer au titre d'une injonction à s'amuser : le statut de « spectateur » ou « spectatrice » n'est pas ouvertement admis, alors même qu'il participe de cette mise en scène collective de la boum, où, pour que certaines et certains puissent être vu(e)s, il faut bien qu'il y en ait qui regardent. Celles-là et ceux-là sont donc sur le banc de touche, dans la pénombre, et rechignent à s'avancer dans la pleine lumière. Enfin, il y a aussi celles et ceux qui sont dans le hors-champs²² : ils et elles sont là, mais on ne les voit pas vraiment ; conciliabule du côté de la porte d'entrée, course-poursuite dans les couloirs, bataille d'eau dans les toilettes, jeune qui pleure, seul ou seule, près d'un arbre...

- 14 Du flirt et des drames – dans les boums, chacune et chacun le sait, il ne s’agit pas que de danser. Voire, il s’agit carrément de tout autre chose, qu’on n’annonce pas comme un objectif de la boum, mais qu’on sait pourtant être sa véritable raison d’être : séduire²³. La tenue de boum, le temps dédié à la préparation pour « se faire beau », « se faire belle », les séances de maquillage, l’organisation de certains jeux par l’équipe, la formation de couples en amont, l’importance des slows, ou encore, les jeux de facteurs²⁴ sont autant d’éléments qui concourent à mettre la séduction au centre de la boum. Il s’agit alors de « concrétiser », de « pécho », de « mater », de « sortir avec », c’est-à-dire de prouver que l’on est « entré » et « entrée » dans la sexualité, que l’on est capable de plaire, notamment pour les filles, et que l’on sait adopter le comportement adéquat pour s’attirer une partenaire pour les garçons²⁵. Pour cela, il faut se mettre en scène, sortir sa plus belle tenue, soigner son apparence, participer à une mise en lumière brusque de soi-même, sous les regards des autres. Si cela peut avoir un caractère ludique entraînant chez les plus jeunes, ce temps de préparation du corps se teinte, à l’adolescence, de questions plus « existentielles » : on se compare aux autres, on se trouve moche ou on espère qu’untel ou unetelle dira oui pour danser. Et puis, si l’on sait déjà qu’on est gay ou lesbienne, on sait également que le premier baiser, ce ne sera pas pour ce soir : trop de risque, la frivolité de la séduction n’est pas permise, il n’y a qu’à voir : J., l’animateur, « il arrête pas de répéter qu’on n’est pas des pédés » [2012]. Pendant la soirée, souvent avant (mais rarement après, étant donné que la boum a lieu le dernier jour et qu’après, c’est le départ), il y a de forts enjeux affectifs pour les jeunes, des sentiments qui s’éprouvent, se disent et se vivent. Parfois, il y a des drames, de véritables chagrins d’amour. Il y a des trahisons, des ruptures, des cœurs gros. Cet enfant qui pleure sous son arbre. Les témoignages recueillis, les observations réalisées ainsi que la littérature existante sur la boum permettent d’avancer l’hypothèse que cette dernière est donc un moment de forte intensité émotionnelle, notamment pour les préadolescents, préadolescentes, adolescents et adolescentes²⁶.
- 15 Des anims – où sont les anims ? Parfois, dans le bureau voisin, en train de finir « la compta », d’écrire le bilan du séjour ou de ranger leurs affaires. Ils et elles sont aussi sur les postes clés – bar, sono –, font « les videurs » à l’entrée de la boum, veillant à la bonne tenue des jeunes, surveillant les allées et venues, sont sur la piste de danse, chauffant la salle ; ils et elles « s’éclatent » aussi, parfois jusqu’à en oublier les jeunes. Ils et elles font « des rondes » : « oh ! on a dit tout le monde dans la salle, personne dehors sans surveillance ! » [2012].
- 16 Parfois, les anims organisent des jeux pour rendre la boum plus vivante – c’est souvent le cas avec les plus petits et petites, qui, clairement, préfèrent se courir derrière et jouer à chat que de se déhancher sur un titre de Jul. On retrouve aussi cet animateur qui organise « des mariages » avant la boum : les filles en rangée d’un côté, les garçons de l’autre, il constitue des couples [2012]. Qu’est-ce qui se passe si l’on préférerait se « marier » avec une autre fille ? Si l’on souhaiterait être dans l’autre colonne, si tout ça, ça ne nous intéresse pas, même si on a treize ans ? On ne sait pas : on n’a pas le temps, la boum va commencer et on est là pour s’amuser. On retrouve aussi cette animatrice qui joue l’entremetteuse, cherchant à connaître les potins des jeunes, faisant et dé faisant les couples avec eux [2017]. On voit bien dès lors que si l’un des enjeux de la boum, c’est l’entrée dans la sexualité, il s’agit d’une sexualité « sous contrôle », où les adultes jouent un rôle actif, flirtant parfois avec l’intrusion dans l’intimité des jeunes et asseyant leur

action sur la reconduction des normes hétérogenreées (quoique parfois inconsciemment). La sexualité autorisée est alors une hétérosexualité sans sexualité²⁷.

- 17 Ailleurs, à l'abri dans une chambre d'adolescente, il y a A. qui écoute et discute avec les jeunes : qu'est-ce que c'est l'amour ? Comment c'est quand on embrasse ? Comment on sait si quelqu'un nous plaît ? Est-ce qu'on est jolie ? C'est quoi un préservatif ? [2017]. Il y a E., animateur, qui sent la boule lui monter dans le ventre, encore une colo, encore une boum, encore une soirée où il va falloir faire le mariole sur la piste de danse, lui qui préférerait vraiment passer la soirée à lire des histoires au petit groupe qui s'ennuie. Lui qui déteste être au centre de la lumière, qui ne sait pas danser, qui ne trouve pas ça drôle. Mais on n'a pas eu le temps de parler de tout ça en réunion, hier soir, parce qu'il fallait se dépêcher de savoir qui faisait quoi et que la boum, c'est demain [2021]. Cette éviction des enjeux liés à l'éducation affective et à la sexualité des réunions de préparation et des discussions en équipe participe à faire de la boum un impensé éducatif. Il me semble que l'on peut dégager trois raisons (au moins) qui expliquent ce phénomène : tout d'abord, le rythme très soutenu des colos, qui oblige les équipes à prioriser les sujets de discussions et de réunions, ensuite, la non-professionnalisation qui caractérise les équipes et qui pousse les anims à s'appuyer sur ce qu'ils et elles ont vécu en tant que jeunes pour assurer leur fonction, et, enfin, un certain « allant de soi » qui fait que la boum n'est que peu considérée comme un temps à mettre au travail : si cela fonctionne depuis si longtemps, pourquoi passer du temps à la réinventer ?
- 18 De l'éclate – « s'éclater », « la boum »... autant de termes qui disent bien le caractère explosif de ce moment, la tension qui parcourt la salle et les corps. Ça lâche, on a le droit de faire un peu n'importe quoi. Ou, en tout cas, on a le droit de faire des choses qui pouvaient être interdites jusque-là : se coucher tard, manger et boire tant qu'on veut (« la défonce au sucre »), s'exhiber, etc. En effet, la boum s'accompagne d'une certaine permissivité. Ce relâchement soudain des règles participe de la montée de l'excitation, de comportements parfois pulsionnels. Et si cette permissivité est toute relative – l'équipe veille et surveille –, il arrive aussi que les anims relâchent la pression en ce dernier jour et « débordent », comme ce groupe d'animateurs qui organise un *strip-tease* au milieu de la piste de danse [2012]²⁸. Et puis, ils et elles aussi sont pris dans les effets de séduction : il y a des regards, des frôlements, parfois des couples qui se forment entre elles et eux. Qui tient la position²⁹ d'adulte référent, alors ?
- 19 Ce que l'on voit à travers ces différentes dimensions de la boum, c'est que, contrairement à l'illusion que la répétition des boums génère, rien n'est en fait évident. La boum soulève des enjeux majeurs sur un centre de vacances, qui mettent en tension la question de l'individuel et du collectif, la place, le rôle et la fonction des uns et des autres, la capacité des adultes à tenir le cadre (quel cadre ? décidé par qui ?) ou encore la fonction des corps dans la colo, ce que nous allons voir maintenant. Par son caractère exceptionnel, par le brassage des individus qu'elle admet, la boum remet en jeu les règles qui jusque-là présidaient au gouvernement des corps dans le centre³⁰, à leur circulation ou encore au primat du groupe sur les individus. Elle soulève des problèmes pédagogiques, des problèmes de place, ou encore des questions liées à la reconduction des normes de genre et à l'institution d'une hétéronormativité de fait dans les centres³¹.

Leviers d'analyse

Le collectif et l'individuel en colo, entre contrainte et liberté

- 20 Je l'ai dit en introduction, la boum est souvent considérée comme un passage « obligé ». Et ce dernier terme pose question, à l'instar de bon nombre de fonctionnements de colos où les journées sont organisées de telle manière que les jeunes sont assez peu maîtres de leur temps et de leurs occupations. Ce modèle de colo, organisé en « journée type » ou encore inspiré de la forme scolaire, encadre étroitement le corps des jeunes, leurs déplacements, et fait primer le collectif sur les besoins et désirs individuels³². On se lève de telle heure à telle heure, on se couche en même temps, on fait des activités obligatoires de telle heure à telle heure et, après le repas de midi, il s'agit d'être calme, quitte à punir les enfants qui préfèrent courir et taper dans le ballon. Les moments où les jeunes récupèrent (un peu) d'autonomie sur leur propre corps sont rassemblés dans ce qui est dénommé « le temps libre », qui correspond souvent à des temps de flottements entre deux moments de tout collectif, et dans la transgression des règles (en sortant la nuit par exemple).
- 21 Et que l'on songe donc à cette expression « temps libre »... Qu'en est-il alors du reste du temps ? Comment faire tenir ensemble la nécessité de formaliser des temps libres et la notion de vacances (ou de loisirs ?), qu'on retrouve quand même explicitement dans « colonie de vacances » ? Cette antinomie dans les termes est récurrente dans les projets pédagogiques et dans les fonctionnements de centre, comme l'a montré J. Houssaye³³. Cette conception de la colonie de vacances s'ancre, par ailleurs, profondément dans l'histoire des colonies de jeunes³⁴ et dans une vision orthopédique de l'éducation³⁵. La boum comme « passage obligé » met en lumière, alors, la dimension implicite de contrainte qui structure la colo toute entière et qui définit les relations entre jeunes, et entre adultes et jeunes.
- 22 L'autre dimension que la boum révèle, c'est l'omniprésence, voire l'omnipotence, du regard des adultes sur les faits et gestes des jeunes, sur leur corps même³⁶. Beaucoup de colos sont ainsi pensées pour que les jeunes n'échappent jamais au regard des adultes, même si la réalité est toujours différente : les activités sont obligatoires, les sorties accompagnées, les portes de chambre doivent rester ouvertes, etc. Pour pouvoir surveiller constamment les jeunes, il faut que ceux-ci soient toujours rassemblés, à vue, et les désirs des uns ou des autres, les besoins, les singularités s'effacent devant l'impératif du groupe. Les jeunes se fondent alors en une « masse » à encadrer, à gérer. Le collectif, entendu comme un « grand tout », prime sur l'individu. Mais cela pose une question pédagogique : comment à la fois promouvoir l'autonomie – voir l'émancipation – de l'individu, comme on le voit régulièrement dans les projets pédagogiques, et nier – dans le fonctionnement du centre – l'individu lui-même ? La boum, à cet égard, est une bonne illustration de ce paradoxe.

La boum, expression d'un « paradoxe éducatif » entre principes pédagogiques et postures pratiques

- 23 Mais alors, qu'en est-il dans des fonctionnements pédagogiques autres, fondés par exemple sur le courant des Pédagogies de la décision³⁷ ou sur une organisation en autogestion ? Dans des colos où prévalent une plus grande liberté de circulation des

corps et une singularisation des temps et des espaces, il semble que, là aussi, la boum pose problème, puisqu'elle viendrait contredire les principes pédagogiques mis en œuvre – par exemple, en réinstituant le primat du collectif sur l'individuel –, ou reconduirait des rapports de pouvoir – liés à l'hétéronormativité, entre autres – que, par ailleurs, les équipes tentent de mettre au travail³⁸.

- 24 Par les éléments intrinsèques aux boums (voir plus haut), les collectifs peuvent alors être conduits à adopter un fonctionnement ponctuel mais signifiant, qui réuniformise les relations : prééminence du grand collectif, activité boum obligatoire là où les autres activités sont d'habitude facultatives, appréhension face au spectre d'une sexualité qui serait, à ce moment-là, plus présente et qui peut conduire à des attitudes de défiance vis-à-vis des jeunes. Les postures et les fonctionnements adoptés produisent alors un certain « réencodement » des relations, c'est-à-dire que ces dernières réintègrent des formes standardisées de manières de faire relation entre mineurs et adultes³⁹, mais aussi en fonction de normes de genre plus stéréotypées. C'est y compris le cas dans des tentatives de subversion de ces dernières, comme dans cette boum [2021] où l'injonction à « transgresser son genre » réinstaure le pouvoir coercitif des adultes sur le corps des jeunes et sur leur rapport à leur expression de genre, en même temps qu'elle encourage certains stéréotypes de genre, notamment à travers la pratique du travestissement⁴⁰.
- 25 Cette tension entre liberté des jeunes et action éducative se retrouve également, par exemple, dans les choix de musique, qui mettent les anims en porte-à-faux avec leurs principes pédagogiques et éthiques. En effet, comment travailler sur le sexisme et danser ensuite sur Booba ? Faut-il interdire les musiques qui véhiculent des discours sexistes ? Comment préserver, alors, la liberté d'initiative des jeunes, le partage, entre pairs, de ce qui fait, pour une grande part, « culture commune » ? Pour parer à ces risques de contresens éducatif, la tentation peut être grande de simplement supprimer la boum. Ce qui n'est pas non plus satisfaisant, comme le montrent les rébellions d'enfants face à cette décision [2021], ou encore parce que là aussi, ce serait renier le principe pédagogique et politique d'une décision collective et concertée.

La boum et le paradoxe de l'intimité rendue publique

- 26 Être tenté de supprimer la boum, ce peut-être aussi une réponse à des inquiétudes qui touchent au plus intime du sujet et qui renvoient les anims à leur propre vécu : le corps, l'ipséité⁴¹, l'identité, le désir . Tel enfant devenu adulte se souvient des heures passées sur une chaise et de la musique trop forte qui vrille les tympanes ; tel autre a encore dans les oreilles les paroles parfois cruelles, insultantes ; telle animatrice, traitée de « salope » quand, adolescente, elle n'attendait pas le quart d'heure américain pour inviter le garçon qui lui plaisait, se rappelle son premier baiser [2021] ; un autre, encore, qui se souvient d'avoir été puni après avoir été trouvé dans les toilettes avec le garçon dont il était amoureux [2014]. Et puis, ces danses collectives, toujours les mêmes depuis des générations, « tout le monde dans le même sens à tourner par un quart de rond... on dirait qu'ils marchent au pas ! » [2021].
- 27 Ce qui se passe dans la boum, c'est une irruption subite (subie ?) des corps dans un espace marqué du sceau de l'excitation (ça n'a lieu qu'une fois, il ne faut pas se rater) et qui met en scène, sous le regard de tous, les corps dans ce qu'ils ont de vulnérable et de (non-)conforme aux normes sociales. Mais aussi (surtout ?) des corps qui posent la question de leur désirabilité (désir que l'on éprouve, désir que l'on suscite),

préoccupation récurrente à l'adolescence, mais également chez les anims, qui sont elles-mêmes et eux-mêmes parfois tout juste sortis et sorties de l'adolescence (le BAFA peut s'obtenir à 17 ans). La colo, par la sociabilité entre pairs qu'elle permet en dehors du cadre familial, par le temps de vacances et la vie quotidienne, est un moment privilégié d'expériences, de questionnements et d'ajustements vis-à-vis de ces interrogations-là⁴², où la boum joue un rôle important.

- 28 Ce que l'on constate, c'est qu'une grande part de la boum est dévolue aux questions de drague, de séduction et d'émois sensuels. C'est cet objectif implicite, mais néanmoins connu de toutes et tous, qui plonge des êtres pas toujours préparés – et pas toujours consentants – dans un ensemble de gestes et de grammaires corporelles, d'interactions et d'actes qui peuvent être troublants, voire angoissants. La boum est ainsi toujours un moment de prise de risque qui engage corps et âme. Si cette « inquiétante familiarité⁴³ » peut être excitante pour certains et certaines, elle peut être très difficile à vivre pour d'autres, que ce soit du fait d'un événement particulièrement angoissant ou violent, ou que ce soit par l'effet de répétition d'une même expérience d'échec, d'exclusion, de relégation voire de stigmatisation. La question n'est alors pas tant de supprimer ou de pérenniser les boums, que de savoir comment on accompagne les jeunes dans ce moment, comment on prépare les boums, au-delà des aspects matériels.
- 29 Les anims ne sont pas neutres dans ce moment : pour elles et eux aussi la boum est un passage obligé, qui vient les chercher dans le plus intime de leur vécu, dans la réminiscence de souvenirs plus ou moins heureux qui interfèrent avec leurs conceptions éducatives et leurs actes *in situ*. De fait, quel que soit le rapport que les uns et unes et les autres entretiennent avec ce rite⁴⁴, les anims doivent tenir le cadre, tenir la position⁴⁵ d'adulte référent : ce sont elles et eux qui sont les garants de la sécurité physique et psychique des mineurs, comme l'indiquent les fonctions du BAFA. Nous pourrions ajouter « sécurité affective ». Entre coercition, ingérence dans la vie affective des jeunes, rencontre avec sa propre jeunesse et éthique éducative, les anims ne peuvent faire l'économie d'une réflexion individuelle et collective autour de la boum.

Conclusion

- 30 Alors, que faire ? Ici, pas de solution toute faite. Cependant, quelques pistes pourraient nous aider à penser et vivre la boum autrement. Tout d'abord, en réinterrogeant – en formation, pendant les réunions de préparation, durant le séjour – les représentations, les attendus, les « moments forts » d'une boum. En considérant que la vie affective, la sexualité et la séduction font partie intégrante des colos. Les nier ne sert à rien : cela ne les efface pas et laisse parfois la porte ouverte aux fantasmes d'une sexualité juvénile pourtant bien loin des réalités de terrain⁴⁶. En revanche, les prendre en compte, les travailler en équipe et y réfléchir permet d'avoir, sur le terrain, des postures qui ouvrent à un travail éducatif adapté aux questions que se posent les jeunes et à un accompagnement attentionné, par exemple autour de l'estime de soi, du consentement, des pratiques de réduction des risques. Il faut le redire ici : la boum n'est que la pointe de l'iceberg de l'articulation entre genre/sexualité, corps et pédagogie en colo.
- 31 Et parce que cela touche au plus intime de soi-même, mais aussi à des considérations morales liées à l'éducation que nous avons reçue⁴⁷, il est également nécessaire d'entreprendre un travail réflexif sur soi-même : quelles sont mes représentations, qu'est-ce qui me dérange ? Pourquoi ? Comment j'agis et réagis sur le terrain ? En

situation ? Qu'est-ce que cela me fait (comme sensations, émotions⁴⁸) ? Nous pourrions espérer que ce travail apporte un vent de créativité sur les colos : ces dernières ont bien besoin de sortir des carcans et des modèles dont elles ont hérité. Et enfin, nous devons poursuivre un travail de théorisation autour des dimensions éducatives, sociales, politiques et cliniques des colos.

- 32 Finalement, ce qu'il faudrait faire exploser, ce n'est pas tant la boum que les tabous sur la boum. Les colos ne se sentiront que mieux... les jeunes et les anims aussi !

NOTES

1. Georges DEVEREUX, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980, p. 21.
2. Christine DELORY-MOMBERGER, *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*, Paris, Economica, 2005, p. 7.
3. Jean HOUSSAYE, *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994, p. 11.
4. Chr. DELORY-MOMBERGER, *Histoire de vie...*, *op. cit.*, p. 46.
5. Paul FUSTIER, « L'interstitiel et la fabrique de l'équipe », *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n° 14, 2012/2, p. 85-96.
6. J'utilise le terme « anim' » ou « anims » lorsque je me réfère indifféremment à toutes les personnes qui composent l'équipe d'animation, c'est-à-dire quand cela renvoie à un comportement homogène et partagé par les différentes personnes de l'équipe, quelle que soit leur socialisation genrée. Lorsque cette dernière est signifiante et éclaire la situation, je précise alors « animateur » ou « animatrice ».
7. Master 2 en études de genre, spécialité sciences de l'éducation, Paris 8, sous la direction d'E. Fassin.
8. Jean HOUSSAYE, *Quinze pédagogues...*, *op. cit.*, p. 11.
9. Notamment en 2012, 2014, 2017 et 2018.
10. Marion PERRIN, « La colo, une école de l'hétérosexualité ? Négociation des normes sexuelles et de genre en colonie de vacances », *Initio, Genre, éducation et travail*, n° 5, 2015/1, [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02969051>, consulté le 15 juillet 2021].
11. Marion PERRIN, « Du care dans les vestiaires ! Genre, pédagogie de la décision et éthique du care en centre de vacances », *Agora débats/jeunesses*, n° 72, 2016, p. 91-106 [<https://www-cairn-info.lama.univ-amu.fr/revue-agora-debats-jeunesses-2016-1-page-91.htm>, consulté le 15 juillet 2021].
12. <https://les400coups-colo.fr/>
13. Il n'existe pas, à ma connaissance, d'études statistiques sur l'organisation de boum en colonies de vacances. Cependant, dans tous les entretiens et les observations de terrain réalisées, la boum revient comme moment fort des colos et un incontournable, ce que confirme également le rapport de l'INJEP de 2011 sur les colonies de vacances. Ainsi, même quand la boum n'a pas lieu, ce qui reste très exceptionnel dans les séjours, elle fait l'objet de discussions entre jeunes et dans l'équipe. Voir Yaëlle AMSELLEM-MAINGUY et Aurélie MARDON, *Partir en vacances entre jeunes : l'expérience des colos. Rapport sur les accueils collectifs de mineurs, volume 2, Rapport d'étude*, Paris, INJEP, 2011, p. 30 et suiv.

14. Elsa RAMOS, « La vulnérabilité “ordinaire” à l’adolescence », dans *La jeunesse n’est plus ce qu’elle était*, éd. par J. Hamel et al., Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010, p. 189-195.
15. Marika MOISSEEFF, « Apprivoiser la métamorphose pubertaire », *Ethnologie française*, 2010, p. 75-84.
16. Y. AMSELLEM-MAINGUY et A. MARDON, *Partir en vacances entre jeunes...*, op. cit.
17. Marie-Christine BARTHABURU et Yves RAIBAUD, « Ségrégation des sexes dans les activités musique et danse. L’exemple d’une commune de la périphérie de Bordeaux », *Agora débats/jeunesses*, n° 58, 2011/3, p. 65-78.
18. Laurent SOLINI et Gérard NEYRAND, « Survirilisation des pratiques sportives en établissement pénitentiaire pour mineurs », *Agora débats/jeunesses*, n° 59, 2011/3, p. 107-119.
19. Élixa HERMAN, « Le genre en centre de loisirs : faire avec et “mettre de soi” », dans *Mixité, parité, genre dans les métiers de l’animation*, éd. par J.-C. Gillet et Y. Raibaud, Paris, L’Harmattan, 2006, p. 87-101.
20. Magalie BACOU, « Les ressorts de la féminisation et de la valorisation de la mixité sexuée dans les équipes d’animation en accueil de loisirs », dans *Colos et centres de loisirs : institutions et pratiques pédagogiques*, éd. par J. Houssaye, Vigneux, Matrice, 2010, p. 147-170.
21. Et ce, en dépit d’un certain bon sens éducatif : le tout collectif n’est pas une préoccupation des enfants de cet âge, le *kuduro* non plus, les *slows* n’en parlons pas, et l’insistance sur la séduction (se faire beau, se faire belle, mettre sa plus belle tenue) est questionnante à un âge où, par ailleurs, elle ne se pose pas (ce qui n’empêche pas, d’ailleurs, les enfants, d’avoir une vie affective et sensuelle propre à eux).
22. François LAPLANTINE, *Penser le sensible*, Paris, Pocket, 2018.
23. Régis REVENIN, *Une histoire des garçons et des filles. Amour, genre et sexualité dans la France d’après-guerre*, Paris, Vendémiaire, 2015.
24. Système de communication, là encore parfois lancé par les adultes, où les jeunes échangent entre eux *via* des bouts de papiers sur lesquels ils peuvent s’écrire des petits mots. Il arrive que ce soit des jeunes qui occupent le rôle de facteur et factrice, mais il arrive aussi que ce soit les anims, qui, au passage, n’hésitent pas toujours avant d’ouvrir ce courrier qui ne leur est pas destiné.
25. Hugo LAGRANGE, « Le sexe apprivoisé ou l’invention du flirt », *Revue française de sociologie*, n° 39, 1998/1, p. 139-175.
26. Voir, notamment, Y. AMSELLEM-MAINGUY et A. MARDON, *Partir...*, op. cit., p. 55 et suiv.
27. M. PERRIN, « La colo, une école de l’hétérosexualité ?... », art. cit., p. 40.
28. *Ibid.*, p. 17.
29. Joseph ROUZEL, *Le quotidien en éducation spécialisée*, Paris, Dunod, 2015.
30. Michel FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
31. Isabelle CLAIR, « Le pédé, la pute et l’ordre hétérosexuel », *Agora débats/jeunesses*, n° 60, 2012/1, p. 67-78.
32. Laura LEE DOWNS, *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris, Perrin, 2009.
33. Jean HOUSSAYE, *C’est beau comme une colo. La socialisation en centre de vacances*, Vigneux, Matrices, 2005.
34. Mathias GARDET, *Les colonies de vacances*, Paris, Le Cherche midi, 2014.
35. Georges VIGARELLO, *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin, 2004.
36. M. PERRIN, « La colo, une école de l’hétérosexualité ?... », art. cit., p. 39.
37. J. HOUSSAYE, *C’est beau comme une colo...*, op. cit.
38. Renaud LECONTE, Anaïs MEYER et Marion PERRIN, « Transgresser les pédagogies de la décision ? », *Efadine*, n° 11, 2019, p. 71-81.
39. Yves Bonnardel, *La domination adulte. L’oppression des mineurs*, Forges-les-Bains, Myriadis, 2015.

40. M. PERRIN, « La colo, une école de l'hétérosexualité ?... », art. cit., p. 39.
41. Ce qui fait que l'on se sent être soi-même, différent d'autrui, même si semblable par ailleurs. Voir : Paul RICÉUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990, p. 367.
42. Y. AMSELLEM-MAINGUY et A. MARDON, *Partir en vacances entre jeunes...*, op. cit., p. 16 et suiv.
43. J. ROUZEL, *Le quotidien en éducation spécialisée*, op. cit., p. 45.
44. Christoph WULF, *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1999.
45. J. ROUZEL, *Le quotidien...*, op. cit.
46. Comme en témoignent, par exemple, les inquiétudes des équipes face à la sexualité des jeunes, ou les mythes récurrents concernant la question de la responsabilité « du directeur » en cas de grossesse au sein du centre (directeur qui deviendrait alors le père légal de l'enfant). Cette « légende de colo » reste vivace, et l'on en trouve des traces dans différents forums dédiés à l'animation.
47. Blandine BRI, Pierre DASEN, Colette SABATIER, Bernd KREWER, *Propos sur l'enfant et l'adolescent. Quels enfants, pour quelles cultures ?*, Paris, L'Harmattan, 1990.
48. Car oui, les sensations physiques sont un élément important pour identifier la façon dont le corps est en jeu.
-

AUTEUR

MARION PERRIN

Doctorante en sciences de l'éducation – Université USPN-Paris Nord, laboratoire Experice,
Animatrice, directrice d'ACM et formatrice BAFA/BAFD

Les terrains d'aventure dans les années 1970-1980, retour sur une expérience

Témoignage : entretien avec Serge Gerbaud

Gilles Raveneau et Serge Gerbaud

NOTE DE L'ÉDITEUR

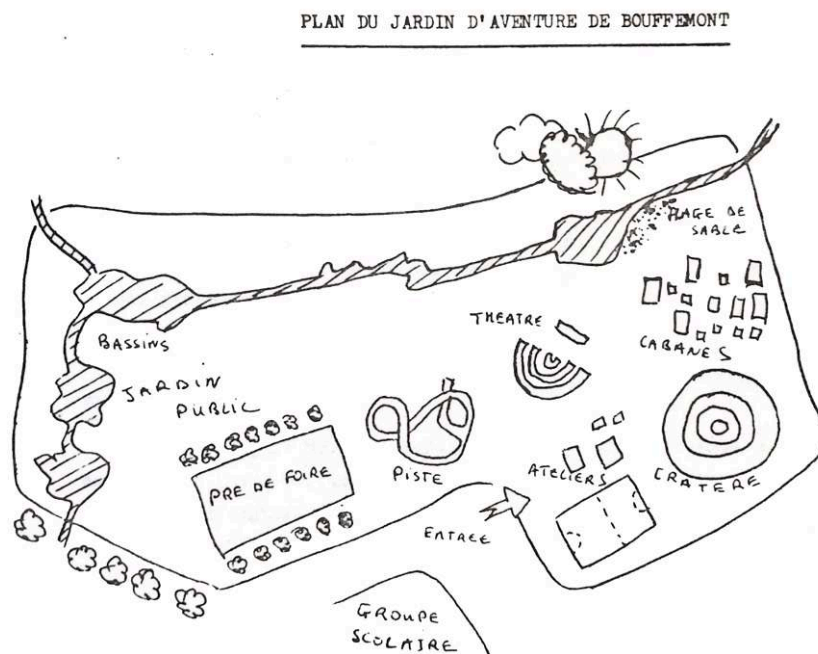
Dans le cadre de l'atelier « Animer les quartiers et les villages : une longue histoire », qui s'est tenu aux Archives nationales le 7 novembre 2019, Gilles Raveneau, anthropologue, a évoqué les aires de jeu libres, friches laissées à la libre imagination des enfants des villes, appelés terrains d'aventure. À la suite de cet atelier, un projet de recherche portant spécifiquement sur les terrains d'aventure a vu le jour¹. Le présent article a été écrit après-coup, en introduisant des extraits d'un entretien réalisé avec Serge Gerbaud, ancien animateur socio-culturel et responsable d'un des tout premiers terrains en 1972, à Bouffémont, dans le Val-d'Oise. Croisant analyses universitaires et récit empreint de recul, il permet d'appréhender une expérience qui renaît aujourd'hui sous de nouvelles formes.

- 1 À partir des années 1930, l'avènement des loisirs et la diversification des lieux qui leur sont consacrés, le développement des mouvements de jeunesse et des pratiques de plein air comme celui des projets d'éducation populaire se traduisent par l'apparition de nouvelles institutions et de nouveaux équipements : écoles de plein air, camps de vacances, colonies, auberges de jeunesse, clubs et foyers de jeunes, maisons pour tous, etc.². Ces équipements socio-culturels et ceux qui les ont animés ont été portés par une forme d'utopie et de lutte visant la mixité sociale et l'appropriation collective de l'espace par ses usagers dans les années 1950 et 1960³, au moment où les villes se transformaient et s'étendaient en périphéries et en banlieues – ce qu'Henri Lefebvre a synthétisé dans un ouvrage et une formule qui ont fait long feu : « le droit à la ville⁴ ». L'auteur y évoque la disparition des quartiers populaires de Paris au profit d'une ville

dominée par le fonctionnalisme, le bureaucratisme et animée par la recherche du profit et de la rentabilité⁵. C'est dans ce contexte qu'apparaissent et se développent en France les terrains d'aventure, équipement urbain consacré aux enfants.

- 2 Le concept du terrain d'aventure est né au Danemark en 1943 pendant la Seconde Guerre mondiale avec la reconstruction des villes et le manque d'équipement pour la jeunesse dans les quartiers les plus éprouvés par la guerre. Occupant les terrains vagues des villes européennes bombardées, les *junk playgrounds* représentaient pour la société d'après-guerre un moyen de prendre en charge la jeunesse déboussolée, dans un climat où les limites entre résistance et délinquance étaient brouillées⁶. À Emdrup (dans la banlieue de Copenhague), un urbaniste paysagiste, Sørensen, observe que les enfants trouvent sur les chantiers un terrain de jeu idéal.
- 3 Il réalise l'intérêt d'un « terrain vague dans lequel les enfants peuvent créer, construire, rêver et imaginer une réalité ». Il crée alors un espace de jeu clos et réservé à l'usage des enfants sur un terrain vague dans lequel les enfants peuvent jouer, bricoler et construire librement à partir de matériaux simples. C'est la naissance du premier terrain d'aventure. Il s'agit souvent d'un terrain désaffecté, avec un relief mouvementé et boisé si possible, réservé à l'usage des enfants qui peuvent y construire des cabanes et qui se livrent ainsi à toutes sortes d'activités qu'ils imaginent. Des animateurs y sont présents pendant les horaires d'ouverture et en assurent le fonctionnement et la sécurité. C'est un équipement réduit à sa plus simple expression. Il est peu onéreux, nécessite de faibles frais de première installation et de maintenance, ainsi qu'un personnel réduit pour s'en occuper. Ces qualités et le franc succès qu'ils rencontrèrent auprès des enfants permirent de multiplier les expériences⁷.
- 4 À la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'idée est importée en Grande-Bretagne. Les terrains d'aventure y connaissent un essor remarquable dans les années 1950⁸. Dans le courant des années 1960, des terrains sont créés en Suisse puis en Allemagne, en Belgique. Les appellations varient : « terrains bric-à-brac » (*skrammellegeplads*) au Danemark, « plaine Robinson » ou « jardin Robinson » en Suisse, « espace de jeu d'aventure » (*abenteuerspielplatz*) ou « espace de construction » (*bauspielplatz*) en Allemagne et « terrain de jeu d'aventure » (*adventure playground*) en Grande-Bretagne. Ils apparaissent en France dans les années 1970 sous le nom de « terrain d'aventure » ou « terrain pour l'aventure⁹ ». Le premier est ouvert à Paris en 1971 et celui où Serge Gerbaud fait ses premières armes à Bouffémont (Val-d'Oise) en 1972. Nous l'avons rencontré chez lui pour un entretien sur son expérience des terrains d'aventure et son engagement dans l'éducation populaire.

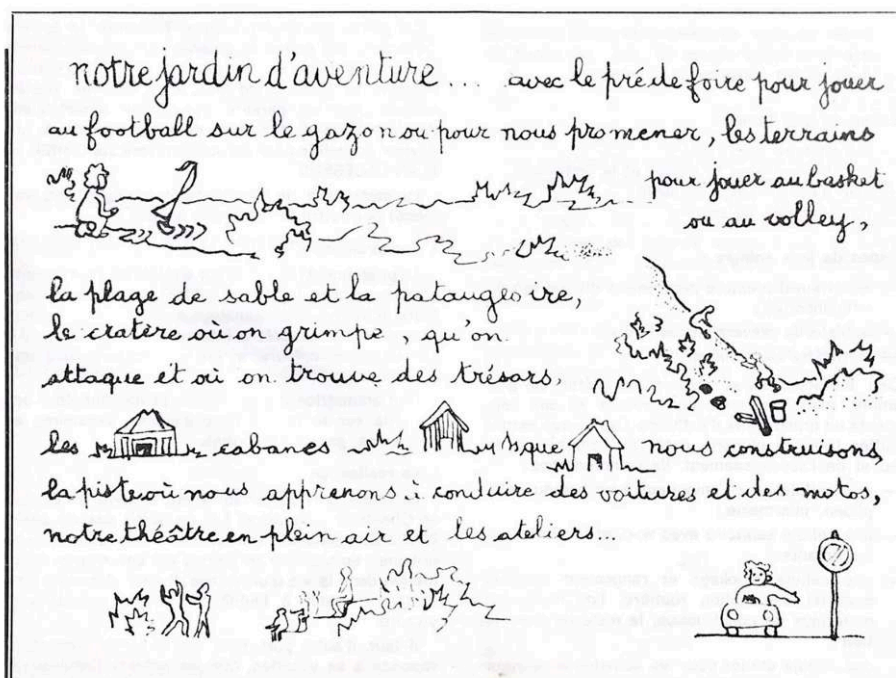
Figure 1. Schéma du jardin d'aventure de Bouffémont (Val-d'Oise)



Extrait de *Plaines et terrains d'aventure*, brochure du Comité enfance du centre socio-culturel de Saint-Nicolas (Laval), 1974, p. 5.

Arch. nat., 19790813/3 [© Arch. nat./Clothilde Roullier].

Figure 2. Description du jardin d'aventure de Bouffémont (Val-d'Oise)



Extrait de « Les espaces de jeux de l'enfant », Jeunesse au plein air, no 85, avril 1975, p. 15.
Arch. nat., 19860457/21 [© Arch. nat./Clothilde Roullier].

☐☐☐☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐☐☐☐☐ – Qu'est-ce vous a conduit, dans votre parcours, au terrain d'aventure ? Comment avez-vous croisé cette expérience ?

Serge Gerbaud – Ce qui m'a aidé dans mon itinéraire, pour mettre tout ça en place, remonte à mes sept ou huit ans quand mes parents m'ont envoyé en colonie de vacances. Là, on m'a demandé d'être le responsable d'une petite équipe. [...] J'ai continué, après, dans un « patro » [patronage] où je faisais de la gymnastique. Je devais avoir 14 ou 15 ans. Les éducateurs, les animateurs qui étaient là – qui étaient en fait une famille que j'ai connue longtemps, une famille de 10 enfants dont on disait que j'étais le onzième – m'ont mis le pied à l'étrier en me demandant d'encadrer, d'accompagner certains de nos camarades. Quand on faisait des voyages – parce qu'on allait faire des compétitions un peu partout –, ils m'avaient demandé d'illustrer l'itinéraire, ce qui m'a amené à préparer des choses et à prendre la parole en public. [...] Après, j'ai pris quelques autres responsabilités : moniteur de colonie de vacances, encadrant de camps d'adolescents, directeur de colonie de vacances dans le Jura. Ensuite, j'ai continué de faire des choses comme directeur de foyer de jeunes travailleurs.

Et puis, c'est en rejoignant les centres sociaux, en 1972 à peu près, que le délégué de l'époque, Jean Busson¹⁰, m'a dit : « Tiens, il y a une association qui cherche du monde. » J'étais un peu entre deux, en train de rechercher un point de chute, et il m'a dit : « Va donc voir les gens de l'APES », l'Association pour les équipements sociaux, qui intervenait dans les nouveaux ensembles immobiliers – c'est comme ça que cela s'appelait. Le directeur, Marcel Bou, et la présidente, Laure Eteneau¹¹, recherchaient quelqu'un pour « encadrer » le jardin d'aventure de Bouffémont qui avait été mis en route à peu près un an avant.

– La revendication du « droit à la ville », déjà ébauchée dès le milieu des années 1960 par l'intermédiaire des GAM [groupes d'action municipale], qui visaient l'implication de la population dans les affaires de la cité, contribue à modifier le regard porté par les milieux politiques sur les problèmes urbains. Le choc de 1968, auquel s'ajoute l'accumulation des critiques à l'égard des grands ensembles, va accélérer cette prise de conscience¹². La croissance urbaine, l'augmentation de la délinquance juvénile, l'inadaptation des enfants au mode de vie urbain et le manque d'équipements pour la jeunesse dans les années 1970 en France réunissent tous les éléments d'une crise. C'est dans ce contexte qu'apparaissent et se développent en France les terrains d'aventure. Quelle est la situation en mai 1973 lorsque vous arrivez à Bouffémont pour vous engager sur le terrain d'aventure ?

Serge Gerbaud – Bouffémont est dans le Val-d'Oise, sur une ligne de chemin de fer qui part de la gare du Nord et qui va jusqu'à Montsoult. Bouffémont était un tout petit village un peu marqué par le château du baron Empain¹³, le long de la forêt de Montmorency. Il y avait un territoire sur lequel l'association APES et, surtout, l'organisme dans lequel était cette association – qui s'appelait l'OCIL, l'Office central interprofessionnel de logement, créé en 1953, pour ce que nous appelions à l'époque « le 1 % patronal » et qui est devenu « le 1 % logement » –, construisaient plus de 100 000 logements en Île-de-France, dans la région lyonnaise et dans la région bordelaise.

À côté de la construction des immeubles ou des pavillons, il y avait l'APES qui prenait en charge d'autres sujets. L'APES est née en 1961, bien avant donc. Mais il y avait ce que l'on a appelé des « réalisations », c'est-à-dire des agents de développement, des gens qui développaient de la vie sociale et associative à partir d'équipements. Quand les immeubles étaient construits, il y avait une législation qui faisait naître ce qu'on appelait des « mètres carrés sociaux », devenus après les « locaux collectifs résidentiels », dont certains ont été plus ou moins regroupés pour donner naissance à des centres sociaux ou des maisons de jeunes, selon les cas de figure.

Il y avait donc cette volonté, de la part de cet organisme – qui est d'origine patronale, très clairement, même si, après, il est devenu paritaire avec les syndicats de salariés –, une volonté d'accompagner les nouveaux habitants dans les nouveaux ensembles d'une façon un peu plus collective, d'où la conception de lieux pour qu'ils se rassemblent, des espaces de jeux, des aménagements divers et variés. L'APES s'était dotée d'un chargé des espaces de jeux. Je n'y étais pas encore, c'était Jean-Louis Laure. Il était conseiller en espace de jeux à l'OCIL. Quand il y avait une programmation de construction d'immeubles ou autre chose, il faisait partie de l'équipe de la programmation et il suggérait que l'on aménage ceci ou cela d'une façon ou d'une autre. [...] Au moment de la construction des immeubles à Bouffémont, dans un quartier qui s'appelait Les Hauts Champs, juste à côté de la gare, il y avait un terrain disponible. L'OCIL¹⁴ a construit dessus des pavillons et des immeubles HLM, une école, une maison pour tous, un centre social et a aménagé, ou a fait aménager, un jardin d'aventure. À l'époque, c'était dans l'air du temps. Pour cela, Jean-Louis Laure a fait appel à un couple d'architectes paysagistes : Michèle et Jean-Claude Saint-Maurice. À ce moment-là, Jean-Louis était déjà au Codej, car il a participé à la création du fameux Codej, le Comité de développement des espaces pour le jeu, avec Valia Tanon, sa présidente, et d'autres organismes de construction : la Caisse des dépôts, le Foyer du Fonctionnaire, La Sablière [les HLM de la SNCF].

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■■■ – Le Comité de développement de l'espace pour le jeu a été créé en 1971. Qui en faisait partie à l'époque et quel était son objectif ?

Serge Gerbaud – Il y avait des bailleurs, des psychologues, des sociologues, des architectes et puis les mouvements d'éducation populaire : les Francas, les Ceméa, et tous ces gens-là¹⁵. Ça réunissait tout ce monde pour gamberger sur les terrains d'aventure, et ensuite, sur l'aménagement des cours d'école, sur les fermes pour enfants, etc. [...] Le Codej avait la volonté de favoriser, valoriser ce type d'équipements au service des gamins d'un quartier donné. En même temps, j'ai un peu suivi le Codej dans la mise en place aussi de terrains d'aventure à Paris, dans le XIII^e, et puis j'ai facilité le terrain d'aventure du XX^e après, l'ADATACR¹⁶, avec Michel Lespagnol, parce qu'il y avait un terrain disponible. Rue Vitruve, rue des Orteaux, juste à côté. Maintenant, je ne sais pas ce qu'est devenu ce terrain, mais il y avait un terrain vague, au pied des immeubles. La rue des Bois, aussi : là, c'était l'association Place des Fêtes Avenir qui avait mis ça en place. Mais tous ces gens-là étaient en lien très étroit avec le Codej, puisque c'était quand même cette association qui était porteuse du « principe ».

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■■■ – Vous voulez dire que le Codej était la tête pensante et la cheville ouvrière du dispositif des terrains d'aventure ?

Serge Gerbaud – Tout à fait. Le Codej avait fait un voyage d'études à Londres en 1972. En 1974, nous avons refait un voyage d'études à Copenhague, dans le quartier de Tivoli où s'était développé de longue date ce type d'équipement. J'y étais. J'ai participé à ces choses-là aussi. Soyons clairs, quand j'ai été embauché à l'APES, je ne savais pas ce qu'était un terrain d'aventure. En mai 1973, j'ai découvert le sujet. Je n'étais pas complètement en dehors d'une pédagogie ouverte ou d'un certain nombre de choses que l'UFCV, avec les moniteurs de colonie de vacances, m'avait un peu inculquées. Néanmoins, la terminologie « terrain d'aventure » m'était totalement étrangère. J'ai mis les pieds dans le sujet à Bouffémont avec ce fameux jardin d'aventure.

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■■■ – Pourquoi « jardin » précisément ? Pourquoi l'avoir appelé « jardin d'aventure » à l'époque ?

Serge Gerbaud – À mon avis, Bouffémont n'est pas un ensemble très dense sur le plan urbain, ce n'est pas un quartier central d'une ville nouvelle, il n'y a pas de grands immeubles. Deuxième élément, le terrain est assez grand. Cela faisait l'équivalent d'un terrain de foot, à peu près. À côté du jardin d'aventure, ils ont fait une piste d'éducation routière et, après, il y a eu un terrain de foot. Tout cela dans le même ensemble. Et il y avait l'école qui était tout proche aussi, puisqu'on travaillait en bonne intelligence avec les enseignants, surtout quand les gamins quittaient l'école le soir. Donc, ce jardin d'aventure, en fait, c'était une friche que les architectes et l'association avaient mise en place... Il y avait une butte, une grosse butte de terre à cause des travaux. Cette butte a été rassemblée et est devenue un volcan dans la tête des gamins. Et l'association avait mis en place, là-dessus, un wagon de chemin de fer, un wagon de marchandises.

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■■■ – Était-ce le bureau d'accueil et le local de rangement, l'équivalent des containers d'aujourd'hui, dans lequel on peut entreposer des outils, du matériel de bricolage et que l'on peut fermer ?

Serge Gerbaud – Absolument. On y rangeait les outils. C'était le « local ». [...] Le jardin d'aventure fonctionnait déjà depuis un an avec une équipe d'animation. De mémoire, il y avait une responsable, on va en parler, c'était Dominique d'Allaines, et il y avait deux ou trois animateurs et animatrices. Voilà, c'est tout. C'était ouvert. L'équipe

d'animation était présente à certaines heures, en général, en fin de journée, les mercredis ou jeudis – je ne sais plus si c'était déjà passé – et au moment des vacances scolaires, présente sur le terrain, accueillant ceux qui voulaient venir et ensuite demandant tranquillement ce qu'ils avaient envie de faire ou de ne pas faire, montrant ce qu'il y avait comme disponibilité d'outillage.

Qu'est-ce qu'on faisait ? Du feu, des cabanes, des plantations éventuellement, dans certains cas – et là, c'était le cas –, des clapiers pour accueillir des lapins. Bref, les gamins faisaient ce qu'ils avaient envie de faire.

Et puis, plusieurs fois, souvent, les parents accompagnaient leurs gamins pour voir un peu ce qui se passait. J'ai vu des parents blêmes ; ils se demandaient : « Mais, attends, c'est quoi ? Vous laissez nos gamins jouer avec des clous et avec des marteaux ? Vous les laissez faire du feu, vous les laissez comme ça ? Vous ne les surveillez pas ? » « Eh bien non, on ne surveille pas. On est avec eux, on fait en sorte qu'il n'y ait pas de risque majeur. Néanmoins, on accompagne les idées qu'ils peuvent avoir, pour les mettre en place. »

[...] Il y a eu aussi des courses de vélo. À un moment donné, comme c'était à la campagne, il y avait des petites routes autour, il y en a qui sont venus avec leur vélo. Ils se regroupaient et puis ils partaient avec le vélo. Cela a servi aussi, sur le fameux « volcan », à faire du gymkhana ou des « trucs » comme ça.

[...] Il a fallu que les animateurs, qui étaient là, passent parfois plus de temps à essayer de convaincre les parents qu'à observer ce que faisaient les gamins ou à leur donner un coup de main. Les adultes étaient presque plus rétifs à cette pédagogie que les gamins qui étaient heureux de cela. En plus, le jardin en question avait, tout en bas – c'était un peu pentu –, un petit ruisseau, sur le bas du terrain, un petit filet d'eau de rien du tout, à partir duquel tu peux faire des tonnes de choses : des barrages, des moulins, tout ce que tu veux. Il y avait matière à inventer, s'exprimer, exploiter et expérimenter. J'ai découvert cela au fur et à mesure. En même temps, j'ai lu ce qui se passait. Je faisais allusion tout à l'heure à Dominique d'Allaines qui a écrit un bouquin après, sur cette expérience¹⁷. Elle avait bien épousé, à ce qu'il me semblait, la démarche. Je pousse un peu le bouchon, mais est-ce que c'était un tout petit peu de relents de soixante-huitard attardé ? Parce qu'on était en 1973.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – En effet, c'est une époque de contestation et de renouveau qui porte un mouvement fondé sur des valeurs centrées autour de la liberté, de l'autonomie et de la créativité de l'enfant. Les conceptions de l'enfant, la pédagogie scolaire et périscolaire s'en trouvent profondément modifiées dans un sens antiautoritaire. L'enfant et l'élève deviennent alors des sujets qui peuvent intervenir dans la pédagogie dont ils sont l'objet. La vocation utopique de cette expérience se réalise dans la constitution des terrains d'aventure comme lieu de vie enfantin idéal, propice à une adaptation de l'éducation des enfants, à un apprentissage de l'autonomie et de l'autodiscipline. Dominique d'Allaines-Margot a un parti pris politique en faveur de l'enfant dans son ouvrage et souligne les décalages entre le cadrage administratif et les pratiques qu'il autorise, non ?

Serge Gerbaud – Elle était un tout petit peu critique. Elle avait dit qu'elle s'en irait. C'est pour cela qu'on m'a embauché. Il y avait aussi une certaine tension entre elle et le directeur de l'association, Marcel Bou, ancien instituteur, permanent national des Associations populaires familiales, qui avait été embauché, après, à l'APES, comme directeur de cette association et qui était plutôt ouvert à la démarche. Mais, avec Dominique, ils s'étaient accrochés plus ou moins, plusieurs fois. Ce qui fait qu'elle avait décidé de s'en aller. Quand elle a été partie, après, elle a écrit un bouquin¹⁸ où elle était un peu sévère. Son départ et mon arrivée traduisaient une reprise en main.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Par qui ?

Serge Gerbaud – Par les adultes, par l'organisation, par l'association. Elle pensait que les gens de l'association n'avaient pas bien compris le côté libre, ouvert et non interventionniste de la place des animateurs au sein même du terrain d'aventure.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Donc, lorsque vous arrivez, elle est encore là ?

Serge Gerbaud – Oui, elle est encore là, tout à fait. Elle est encore là pour trois mois, puisqu'elle n'a pas fait la période d'été. J'ai été embauché en mai, on a été en mai/juin ensemble et puis elle est partie. J'ai pris le relais à ce moment-là.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – C'est donc vous, à ce moment-là, qui avez pris la responsabilité du terrain ?

Serge Gerbaud – Oui, tout à fait, j'ai été embauché pour cela.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Pouvez-vous me raconter cette période ? Vous arrivez en mai, vous n'avez jamais entendu parler des terrains d'aventure, bien que vous soyez quand même déjà ouvert à différents types de pédagogie, assez libres. Que se passe-t-il ? Comment apprenez-vous ? Est-ce que vous vous souvenez de vos premières impressions, de vos premiers choix, de vos premiers mouvements ? Vous arrivez là, ce terrain est déjà ouvert. Il vit, il y a des enfants, on y fait du feu, il y a de l'eau, des planches, des clous et des marteaux...

Serge Gerbaud – J'ai regardé. J'ai regardé. J'avais lu un peu de choses – pas énormément, mais quand même – sur cette démarche. Il y avait déjà ce que le Codej avait un peu produit et cela m'a aidé. J'ai eu des échanges avec Jean-Louis Laure puisqu'il travaillait dans l'association. Et puis, j'ai rencontré Valia Tanon très rapidement. [...]. Ce qui m'a aidé à regarder, c'est que Dominique était encore responsable au moment précis où je suis arrivé. Pendant deux ou trois mois, j'étais en observateur.

Et puis, la mayonnaise a pris, doucement, tranquillement. J'avais plutôt une assez bonne relation avec les gamins. Les autres animateurs et animatrices qui étaient déjà là ont continué. D'ailleurs, Didier Blanloeil, qui y était animateur, va continuer après moi, puisqu'on va me demander de faire autre chose. C'est lui qui accompagnera ensuite le terrain d'aventure.

Ma première démarche a donc été de regarder, d'observer, de comprendre et de constater que les gamins avaient une énergie et une imagination fabuleuses, et qu'il n'était pas nécessaire de leur faire des suggestions, de les organiser, de leur proposer. [...]

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Si j'ai bien compris, bien qu'étant un animateur déjà diplômé et avec une solide expérience, votre formation au terrain d'aventure est une formation « sur le tas ». Parce qu'il y a quand même une différence avec votre expérience précédente de l'animation, avec celle des colonies de vacances à 300 enfants où il s'agit d'un autre fonctionnement. Lorsque vous arrivez sur le terrain d'aventure, c'est différent. Une grande liberté est laissée aux enfants. Comment parvenez-vous à articuler les deux choses à ce moment-là ? Il y a quand même un changement. Une forme d'acculturation s'opère, non ? Pouvez-vous revenir sur cela et le raconter ?

Serge Gerbaud – Pour autant que je puisse m'en souvenir ou le reformuler bien sûr. À ce moment-là, il était nécessaire et je souhaitais vraiment reprendre un travail « pédagogique » ; c'était ma démarche. Je souhaitais accompagner, encadrer. Je sortais des foyers de jeunes travailleurs, des choses comme ça, donc je souhaitais avoir ce type de « présence ». Mais, en même temps, oui, le concept m'était totalement inconnu. Je me suis donc fait un petit peu hara-kiri quelque part pour ne pas intervenir, pour être le plus distancé possible. Parce que de prime abord, l'envie de suggérer, de donner une

idée, de prétendre qu'il valait mieux faire comme ci que comme ça, c'était assez spontané. Mais j'avais compris aussi que ce n'était pas du tout la démarche dans laquelle je m'inscrivais. J'avais donc à me « retenir » d'une façon assez forte, tout en me permettant aussi de voir que, finalement, c'était très positif, c'était très souhaitable. Et cela me donnait une relation avec les gens autour de moi – notamment avec les enfants, gars et filles –, complètement différente de celle que j'avais pu avoir avant, en encadrant comme on disait. D'ailleurs, pour nous, sur le terrain d'aventure, il n'y avait pas de directeur/directrice ni d'animateur : il y avait des adultes responsables, pas autre chose. Il y avait un peu cette démarche-là. Voilà.

[...] Le deuxième maire, Michel Coffineau¹⁹, avait un de ses gamins qui venait sur le terrain. Lui, il a fallu lui expliquer en long et en large quelle était la démarche – bien qu'il soit élu PS – parce qu'on était à deux pas du Congrès d'Épinay. [...] Ce qui fait qu'il fallait vraiment, vraiment expliquer aux adultes, presque en leur disant : « Mais attends, toi, quand tu étais gamin, qu'est-ce que tu aurais aimé vraiment faire ? » Un sur deux disait : « J'aurais voulu faire ce que j'avais envie de faire. » Je disais : « Eh bien, voilà, regarde ce qui se passe. » Mais ils auraient voulu qu'il y ait plus d'encadrement, y compris des productions. C'est pour ça que je note ce côté « productions ». Ils ne supportaient pas que les gamins ne fassent « rien » de palpable à part des choses comme ça. Pour des adultes, ça ne sert à rien ça, ça n'avait aucune valeur à leurs yeux, alors que pour le gamin, c'était une vraie production. Mais les adultes ne comprenaient pas qu'il y ait ce type de démarche. Même les enseignants. Je me souviens, sans m'être « accroché le dentier », avec le directeur de l'école, il fallait vraiment lui dire : « Mais attends, ce n'est pas le même travail. Toi, tu fais un travail, tu fais passer des connaissances. Nous, on est là plutôt pour que les gamins s'expriment eux-mêmes, parce qu'ils ont beaucoup de choses en tête et ils doivent pouvoir l'exprimer sous la forme qui leur convient. » On était quand même sur des planètes différentes.

☐☐☐☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐☐☐☐ – Cette planète se réalise dans la constitution des terrains d'aventure comme lieu de vie enfantin idéal, propice à une adaptation de l'éducation des enfants, à un apprentissage de l'autonomie et de l'autodiscipline. Les enfants deviennent des sujets qui peuvent intervenir dans la pédagogie dont ils sont l'objet. Il s'agit ici d'une conception de la vie libre, active et audacieuse, une valorisation de l'autonomie et du droit d'agir, d'expérimenter et de se risquer qui nous renvoie avec quelque nostalgie à une conception de l'enfance, de la vie sociale et de l'éducation qui ont bien changé en quelques décennies... Ce type d'espace semble difficile à imaginer aujourd'hui, quand le discours dominant insiste sur la protection de l'enfant de tout danger, interdisant par exemple les bacs à sable dans les cours d'école. Comment, progressivement, vous appropriez-vous cette démarche du terrain d'aventure, cette philosophie ?

Serge Gerbaud – Ce qui m'a certainement aidé : une licence des sciences de l'éducation. Je dirais un panel suffisamment ouvert de démarches pédagogiques et puis aussi un intérêt pour Montessori, les choses comme ça, qui me laissaient entendre qu'il n'y avait pas qu'un encadrement strict et organisé, mais qu'il pouvait y avoir d'autres approches pédagogiques. [...]

Et puis le deuxième lien que je serais tenté de faire aussi, c'est celui de mes implications dans toute une série d'autres associations. Mais c'était un petit peu à la fois dans le cadre de mon travail, mais aussi par sensibilité ou par intérêt, y compris au niveau des centres sociaux, au sens large, mais aussi au niveau d'associations s'occupant d'enfants handicapés. Parce que là aussi, voilà un univers qui est souvent mal connu, mal compris, où il y a des richesses considérables de gamins, même d'ados ou d'adultes, qui s'expriment avec des sourires monumentaux. Une fois qu'ils ont fait quelque chose et

que tu le reconnais, que tu le regardes et que tu l'apprécies, c'est du bonheur pas possible ! Donc, tout cela, me semble-t-il, m'a un tout petit peu aidé dans cette structuration. C'est pour ça que tout à l'heure, je parlais de structuration. Il me semble que l'individu que nous sommes ne cesse jamais de se structurer.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Milieu transformable, éléments et matériaux à disposition et liberté d'action sont les trois conditions essentielles à la source des activités et à la réussite d'un terrain d'aventure. Quel en a été l'équilibre à Bouffémont ?

Serge Gerbaud – Pour ce qui était du matériel de base, on essayait de récupérer sur les chantiers : des palettes, des « trucs » à la scierie, après, il y avait pour faire le feu. Un moment, il y a eu de la peinture aussi qui s'est faite sur un mur de béton qui était là sur le bord, donc là, il y avait une petite enveloppe financière. Mais l'essentiel était de la récupération. [...] Il n'y avait besoin de rien d'autre pour les cabanes. Pour les lapins, ils allaient dans les jardins, ils demandaient des carottes ou des « conneries » comme ça. Et puis, pour les graines pour les poules, on allait au BHV ou des choses de cette nature. Et les gamins eux-mêmes apportaient parfois des « trucs », des « machins ». Je me souviens qu'il y en a eu un, un jour, qui a amené une poussette pour bébé. Alors, la poussette a servi, je ne te dis pas ! Eh oui, parce qu'on peut monter à un ou deux sur une poussette et le troisième qui pousse. Bref, vous imaginez le bonheur qu'il y avait à grimper, à monter, à descendre. Enfin, des toboggans, en veux-tu en voilà. Des choses de cette nature. Mais ça, ça ne dure pas non plus. Donc, de temps en temps, il y avait une benne, et on faisait un peu d'ordre. On nettoyait un petit peu.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Alors, c'était les adultes qui nettoyaient ou bien c'était fait avec les enfants ?

Serge Gerbaud – Toujours avec les enfants. C'étaient les adultes qui disaient : « Bon, là, on va mettre un peu d'ordre ensemble. On regarde ce qu'il faut avec les uns ou les autres : qu'est-ce qu'on garde, qu'est-ce qu'on ne garde pas ? On enlève ce que l'on ne garde pas. » Et puis, ça permettait, parfois, de faire repartir une nouvelle activité ou un nouvel usage de ce qu'il y avait. Je prends un exemple : un jour, on avait récupéré une carcasse de bagnole. On a mis la carcasse de bagnole. La voiture, elle a servi de cabane, de ceci et de cela. Puis, à un moment donné, on s'est dit : « Bon, c'est bien. Mais les gamins jouaient de moins en moins dedans. » Mais, dans la bagnole il y avait des banquettes. C'était une Méhari, une Citroën, une grosse voiture carrée, avec, devant et derrière une banquette. La bagnole n'avait plus de roues, je ne sais plus s'il y avait encore un moteur. Bref, l'idée a été : « On dégage la carcasse, mais on garde les deux sièges. » Et les gamins les avaient mis dans un coin et ça devenait un lieu de tranquillité. [...] Dès l'instant où on voyait un chantier, parce qu'il y a eu le chantier des immeubles à côté, parce qu'après il y a eu d'autres immeubles qui se sont construits – il y a eu une résidence pour personnes âgées, il y a eu un certain nombre de choses –, à chaque fois qu'il y avait un chantier, on allait récupérer des « trucs » divers et variés. Et puis, on est allés au BHV aussi pour acheter des clous, des marteaux, des scies, des égoïnes ou des trucs comme ça.

☞☞☞☞☞☞☞☞ ☞☞☞☞☞☞☞☞☞☞ – Donc, j'imagine qu'il y avait de temps en temps des cabanes qui étaient construites et finalement détruites ?

Serge Gerbaud – Eh oui. Parce qu'il y avait des cabanes qui étaient plus belles les unes que les autres. Il y en avait qui étaient sur pilotis, ce qui fait qu'il y en avait qui habitaient en bas et puis d'autres qui habitaient au-dessus ou en dessous. Donc, ça se « chicorait » de temps en temps. Il y en a une, un jour, qui a été construite en haut,

quasi en haut du « volcan ». Tout le monde a pensé que c'était celui qui voulait devenir le chef. Alors, les autres sont venus, et en l'absence des uns ou des autres, ils ont mis la cabane par terre, etc. Une partie du bois a servi à être sculptée, une autre à être brûlée. [...] En général, on se donnait comme principe de laisser le conflit, je dirais, non pas s'envenimer, mais vivre et mourir de sa belle mort. Quand c'était possible. Jusqu'à ce qu'il n'y ait pas mort d'homme. [Rires] Parce que, quand même, on avait un peu cette inquiétude-là : on ne voulait pas que les gamins se battent. Moi, je n'ai pas souvenir de les avoir vus agressifs, se battre les uns contre les autres, non. Il y avait des invectives, il y avait de la démolition. C'était presque par produit interposé, c'est-à-dire : « Je détruis plutôt ce que tu as fait que de te détruire toi-même. » Il y avait un peu de ça. Et à ce moment-là, il y avait souvent un échange, quand même, avec le gamin, où les gamins, selon le cas de figure, pour leur demander ce qu'ils pensaient de ce qui s'était passé. Et comment on aurait pu l'éviter. Voilà, c'est tout.

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ – Sur le terrain, à l'époque, aviez-vous élaboré des règles de fonctionnement du terrain ? Aviez-vous affiché les règles de base collectives, des choses de ce type ? Et si oui, comment l'aviez-vous fait ?

Serge Gerbaud – Ah oui, oui. On a écrit collectivement – je ne sais plus comment on l'avait appelé d'ailleurs –, une sorte de mode d'emploi du terrain. Notamment autour des outils : « J'emprunte, je rapporte. » Je ne sais plus ce qu'on avait, mais, enfin, il n'y avait pas d'interdits au sens fort, il y avait simplement des rappels qu'on avait élaborés ensemble.

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ – Avec les enfants ?

Serge Gerbaud – Avec les gamins, oui. Même si, au final, au moment de la rédaction, les adultes y ont mis un peu leur patte. [...] Elles étaient affichées. Au moment de la baraque, il y avait un panneau, avec les horaires de notre présence – ce n'était pas les horaires d'ouverture, c'était les horaires de notre présence –, et puis, il y avait le mode d'emploi et deux ou trois téléphones si vraiment il y avait besoin. On nous l'avait demandé, à ce moment-là. Jeunesse et Sport était venu « agréer » le terrain, parce qu'on avait fait comme un centre de loisirs sans hébergement – à l'époque, ça ne s'appelait pas comme ça. On avait une subvention de la ville, et puis il y avait un agrément Jeunesse et Sport pour qu'on puisse accueillir les gamins. C'était ouvert, c'était libre. Et on avait l'un des représentants de Jeunesse et Sport du département qui était venu, avec qui on était resté longtemps en lien et qui était, lui, très partant dans la démarche.

■■■■■■■■■■ ■■■■■■■■■■ – Si les terrains d'aventure semblent être en France des espaces éducatifs appartenant au passé, notre programme de recherche TAPLA [« Des Terrains d'aventure du passé/pour l'avenir »] fait au contraire l'hypothèse qu'ils sont une ressource du passé propre à être expérimentée à nouveau et dont les filiations se laissent voir à travers différents dispositifs actuels²⁰. Et en effet, comme vous le savez, nous assistons depuis deux ou trois ans, parallèlement à la constitution de nos recherches, à un intérêt renouvelé pour ces espaces d'apprentissage et d'expérimentation par le jeu de la part des Ceméa en particulier. Cette année 2020, vous savez qu'à Angers il y a eu une expérience pendant tout l'été, juillet, août et septembre. Quelle hypothèse faites-vous de l'avenir des terrains d'aventure aujourd'hui ?

Serge Gerbaud – J'ai l'impression que c'est une production éphémère. Elle repose bien sûr sur des volontés, des engagements volontaires, d'abord d'un groupe de gens – habitants ou périphérique d'habitants – parce qu'il faut quand même qu'il y ait une articulation avec les gens du cru, c'est indispensable. Deuxièmement, il faut qu'il y ait

une dimension pédagogique, des gens qui s'engagent à accompagner, à encadrer, à être présents. Ça veut dire aussi qu'il faut qu'il y ait un troisième élément : des flux financiers, sous des formes diverses et variées qui permettent au terrain d'exister, d'être alimenté, d'être enrichi, d'être équipé, à des personnels d'être présents et donc d'être rémunérés. Et puis qu'il y ait de l'information, de la publicité, de façon à ce que ce ne soit pas quelque chose à part. Si ça pouvait irriguer la tête des uns et des autres, à commencer, notamment – parce que ce n'est pas le même métier tout à fait –, par les enseignants, d'où le rôle vis-à-vis des « pédagogos » ou dans les écoles de formation, peu importe, mais qu'il y ait, en permanence, une instillation de ce type de démarche qui, aujourd'hui, existe peu. Mais j'ai l'impression qu'elle réapparaît, disparaît, réapparaît, disparaît... Je n'ai pas vu, et je ne sais pas si ça existe, des choses qui soient pérennes sur les vingt dernières années. Je ne suis pas sûr. S'il y en a, je veux bien voir et essayer de comprendre pourquoi. Mais, je dirais même, dans nos articulations avec les Ceméa, avec les Francas, avec l'UFCV, etc., au niveau national, tous ces « meneurs de jeu » sont prêts à faciliter l'émergence d'une réalisation ou d'une autre, mais ne l'intègrent pas, me semble-t-il, comme étant un continuum verrouillé dans leurs propres projets.

☐☐☐☐☐☐☐☐ ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ – Donc pour vous, le terrain d'aventure...

Serge Gerbaud – C'est une aventure. [Rires]

NOTES

1. Projet Terrains d'aventure du passé/pour l'avenir [TAPLA], soutenu par le Labex Les passés dans le présent, pour les années 2020-2022. <https://tapla.hypotheses.org/>
2. Gérard CHOLVY, *Histoire des organisations et mouvements chrétiens de jeunesse en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris, Cerf, 1999. Alain CORBIN (dir.), *L'avènement des loisirs 1850-1960*, Paris, Aubier, 1995. Joffre DUMAZEDIER, *Sociologie empirique du loisir. Critique et contre-critique de la civilisation du loisir*, Paris, Seuil, 1974. Joffre DUMAZEDIER, *Révolution culturelle du temps libre 1968-1988*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988. Michel RAGON, *Histoire de l'architecture et de l'urbanisme modernes*, 3 vol. (t. 1 : *Idéologies et pionniers, 1800-1910* ; t. 2 : *Naissance de la cité moderne, 1900-1940* ; t. 3 : *De Brasilia au post-modernisme, 1940-1991*), coll. « Point Essais », Seuil, 1991. Gilles RAVENEAU et Olivier SIROST, *Anthropologie des abris de loisirs*, Nanterre, Presses universitaires de Paris Ouest, 2011.
3. Jean-Pierre GARNIER et Denis GOLDSCHMIDT, *La comédie urbaine ou la cité sans classe*, Paris, Maspero, 1978. Grégory BUSQUET, « L'idéologie et l'espace dans les années 1960-1970 », dans *Imaginaire, territoires et sociétés. Contribution à un déploiement transdisciplinaire de la géographie sociale*, éd. par Laurent Viala et Stéphane Villepontoux, Montpellier, CNRS-Université Paul Valéry, 2007, p. 311-324.
4. Henri LEFEBVRE, *Le Droit à la ville*, suivi de *Espace et politique*, Paris, Anthropos, [1968] 1972.
5. Laurence COSTES, « Le Droit à la ville de Henri Lefebvre : quel héritage politique et scientifique ? », *Espaces et sociétés*, 1, n^{os} 140-141, 2010, p. 177-191.
6. Roy KOZLOVSKY, *Adventure Playgrounds and Postwar Reconstruction. In Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children; An International Reader*, New Brunswick, Rutgers University Press, 2008.

7. Gilles RAVENEAU, « Les terrains d'aventure en France dans les années 1970 ou la contestation en acte de la notion d'équipement socio-culturel », dans *Des lieux pour l'éducation populaire*, éd. par Laurent Besse et Clarisse Catherine, Tours, Presses universitaires François-Rabelais, 2020. Et Gilles RAVENEAU, « Les terrains d'aventure en France dans les années 1970-1980, une aventure sans lendemain ? » *Des lieux pour l'éducation populaire : conceptions, architecture et usage des équipements depuis les années 1930*, Paris, Archives nationales, École nationale supérieure d'architecture Paris-Malaquais, PAJEP, 3-5 décembre 2014 <halshs-03377115>.
8. Arvid BENGTTSSON, *Adventure Playgrounds*, London, Crosby Lockwood, 1972.
9. Bernard VERGNES, Pierre KLING et Marie-Christine GUÉRANT, *Du terrain ! pour l'aventure...*, Paris, François Maspéro, 1975.
10. Ancien délégué général de la Fédération des centres sociaux et socioculturels de France [FCSF] créée en 1921.
11. Fondatrice et déléguée générale de l'Association pour les équipements sociaux [APES].
12. L. COSTES, art. cit., p. 184. – M. RAGON, *Histoire de l'architecture...*, op. cit.
13. Le baron Édouard-Jean Empain, à l'époque riche héritier et président-directeur général du groupe Empain-Schneider. L'affaire Empain a défrayé la chronique au début de l'année 1978, à la suite de son enlèvement à Paris.
14. L'Office central interprofessionnel de logement [OCIL] était aussi aménageur. C'est à ce titre qu'il programmait, finançait et réalisait les équipements de la ZAC qui comprenaient un aménagement paysager, une piste d'éducation routière, un terrain de sport et le jardin d'aventure. Notons que cette appellation était sans doute plus neutre et plus politiquement correcte que celle de terrain d'aventure, un peu comme on parlerait d'un jardin public, car le maire de l'époque et sa majorité étaient très réticents au projet de terrain d'aventure.
15. Il s'agit d'associations et fédérations d'éducation populaire françaises : la Fédération nationale laïque de structures et d'activités éducatives, sociales et culturelles [Francas], Union française des centres de vacances [UFCV], Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active [Ceméa].
16. Association pour le développement et l'animation des terrains d'aventure du quartier Charonne-Réunion (75020).
17. Dominique d'ALLAINES-MARGOT, *Terrain d'aventure et enfants de cités nouvelles : aperçu d'une expérience*, Paris, ESF, 1975.
18. D. d'ALLAINES-MARGOT, *Terrain d'aventure...*, op. cit.
19. Député-maire de Bouffémont à l'époque.
20. G. RAVENEAU, art. cit. Gilles RAVENEAU, « Des Terrains d'aventure du passé pour l'avenir », *SUD. Volumes critiques*, n° 4, <https://revue.marseille.archi.fr/numero/numquatre/>
-

AUTEURS

GILLES RAVENEAU

Professeur d'anthropologie, Université Lumière Lyon 2
UMR 5600 du CNRS, Environnement Ville Société (EVS)

SERGE GERBAUD

Ancien animateur socio-culturel et responsable d'un terrain d'aventure
Retraité, actif et syndiqué (!)

Terrains d'aventure : théorie et pratique

Adventure Playgrounds: Theory and Practice

Fraser Brown

NOTE DE L'ÉDITEUR

Fraser Brown, professeur d'université à Leeds, a donné cette conférence sur les terrains d'aventure le 19 novembre 2019 dans le cadre du projet « Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIX^e-XXI^e siècle », en préambule au colloque qui s'est tenu aux Archives nationales le lendemain. La version française ici publiée se fonde sur l'interprétariat de Chloé Billon et de Marguerite Capelle. La version originale suit la version française.

- 1 Les terrains d'aventure sont beaucoup plus répandus au Royaume-Uni qu'en France. Ce concept a débuté dans les années 1970 : il y en avait alors 700, leur nombre a peu à peu décliné et il n'en reste désormais qu'environ 200. Beaucoup de raisons peuvent expliquer cette diminution, mais deux raisons principales doivent être évoquer : la politique d'une part, les préoccupations liées à la sécurité d'autre part.
- 2 Cette communication vise à retracer l'historique des terrains d'aventure, par le biais de la théorie – notamment les idées sous-jacentes permettant d'expliquer le développement de ces terrains –, mais aussi par celui de ma propre expérience.

Les origines des terrains d'aventure : les terrains de jeu de récupération

- 3 Le concept original était celui des « *junk playgrounds* », c'est-à-dire des « terrains de jeu de récupération ». L'idée était que les enfants puissent faire ce qu'ils voulaient avec des

matériaux dont personne d'autre ne voulait : des matériaux de rebut, des déchets d'industries, de boutiques, de magasins, etc.

- 4 Ce concept a été développé par le paysagiste danois Carl Theodor Sørensen [Image. 1], qui rédigea à ce sujet *Park Politics in the Parish and Market Town*¹. Au sein de cet ouvrage, il explique qu'il avait observé des enfants en train de jouer dans des chantiers, des casses, des terrains vagues, ou encore des sites qui avaient été bombardés pendant la Première Guerre mondiale puis abandonnés. Ces enfants avaient l'air, non seulement de beaucoup s'y amuser, mais surtout de plus s'y amuser que lorsqu'ils jouaient sur les terrains de jeux « classiques », qui leur étaient destinés. Sørensen s'interroge alors sur la possibilité d'un nouveau concept :

On devrait peut-être essayer de créer des terrains de jeu à partir de matériaux de récupération dans des endroits adaptés où les enfants pourraient jouer avec des vieilles voitures, des cartons, du bois. Il est possible qu'on ait besoin de supervision pour empêcher les enfants de se battre trop sauvagement, et pour diminuer les risques de blessures, mais il est aussi tout à fait possible que cette supervision soit globalement assez inutile.

Image 1. Carl Theodor Sørensen, 1942.



- 5 Sørensen avait beaucoup d'espoir dans ce concept et le premier exemple qu'il développa vit le jour en 1943, à Copenhague, pendant l'occupation du Danemark par l'Allemagne, lorsque la création d'un « terrain de jeu de récupération » lui fut commandée en raison de l'aménagement du projet immobilier de l'Empdrup Housing Estat. Dans la mesure où les enfants qui grandissaient dans des zones urbaines n'avaient pas autant d'occasions de jouer que ceux qui grandissaient en bord de mer ou à la campagne, il intégra dans ce premier terrain de jeu des éléments reflétant les idées de plage, de champ, de forêt. Ainsi, le terrain présentait du sable par endroits, les enfants pouvaient creuser ou fabriquer des choses à partir des matériaux disponibles, comme ils l'auraient fait s'ils avaient été dans la nature. La préoccupation principale de Sørensen était que le maximum soit laissé entièrement à l'imagination des enfants.

- 6 Dans sa carrière, tout ce qu'avait réalisé jusqu'alors Sørensen avait trait à la beauté, était d'ordre esthétique : il avait assis sa réputation initiale en créant de merveilleux paysages [Images 2 et 3]. Ses projets de terrains de jeu de récupération – ressemblant quelque peu à des déchèteries – étaient donc complètement à l'opposé de cet impératif esthétique. Mais l'observation du comportement des enfants sur ces terrains de jeu, qui représentait un très fort contraste avec celui, beaucoup plus discipliné, qu'ils adoptaient sur des terrains de jeu plus traditionnels, le conduisit à estimer que : « de tout ce que j'ai contribué à réaliser, le *junk playground* est peut-être le projet le plus laid mais pour moi c'est mon œuvre la plus belle et la plus importante ».

Images 2 et 3. Parc universitaire d'Aarhus (gauche), parc du château d'Egeskov (droite).



- 7 Lors de ma thèse de doctorat, j'avais étudié la façon dont les enfants jouaient sur des terrains de jeu à équipements fixes : tant qu'il y avait des adultes, les enfants jouaient sur les équipements fixes exactement de la manière dont ils avaient été conçus pour être utilisés. Ils se balançaient sur les balançoires, ils glissaient sur les toboggans, etc. En revanche, dès qu'il n'y avait plus d'adultes, ils jouaient sur ces mêmes équipements de façon totalement différente, extrêmement créative, ou à contre-emploi : ils ne grimpaient pas à l'échelle du toboggan pour y glisser ensuite, mais ils le remontaient par l'avant afin de glisser sur les marches, par exemple. Il semblait évident que les enfants désiraient être intrépides, mais un tel comportement n'était jamais encouragé par les adultes.
- 8 L'intérêt majeur de ces terrains de jeu, au regard des normes comportementales, concernait bien évidemment l'utilisation des déchets et des matériaux de récupération comme matériel de jeu acceptable, ce qui présentait un contraste très fort avec les matériaux fixes et aseptisés typiques des jeux ordinaires. L'idée de Sørensen était donc de permettre aux enfants d'utiliser le terrain de jeu exactement comme ils le souhaitent, librement. Le premier « *playleader*² » à avoir travaillé sur ce type de terrain, John Bertelsen, décrit une inversion des valeurs sociales. Selon lui, toutes les idées pédagogiques ou occupationnelles étaient complètement renversées, au profit de ce qu'il a appelé la « *junkology*³ », à savoir la science du rebut, de la récupération.

Le rôle du *playleader* (également « *playworker* » à partir des années 1970)

- 9 Si la proposition initiale de Sørensen n'exigeait pas la présence d'un adulte, lorsque le premier terrain de jeu de récupération a vu le jour, le bailleur qui gérait le terrain a donc embauché John Bertelsen. Pour ce dernier, son rôle n'était pas de contrôler les enfants en

dirigeant leurs activités afin d'arriver à un but fixé par les adultes, comme un but jugé utile, mais plutôt d'être un facilitateur afin de leur permettre de mener à bien leurs propres projets. Il disait ainsi : « l'initiative doit venir des enfants, je ne peux pas leur apprendre quoi que ce soit, et je ne le ferai pas ». C'était une véritable déclaration de foi et de confiance. Il était persuadé qu'en laissant faire les enfants comme ils le désiraient, ils allaient apprendre de nombreuses choses, et qu'il n'était pas utile qu'un adulte leur explique ce qu'il fallait faire ou ce qu'il fallait apprendre, comme le feraient les enseignants.

L'émergence des terrains d'aventure au Royaume-Uni

- 10 Comment cette idée danoise est-elle arrivée au Royaume-Uni ? En 1946, Lady Allen of Hurtwood, alors en visite à Copenhague, s'est rendue sur le terrain de jeu d'Empdrup et fut subjuguée par ce qu'elle y vit. Ce fut une véritable prise de conscience pour elle : la manière dont elle avait créé jusqu'à présent des terrains de jeu pour les enfants était probablement erronée ; les enfants ne souhaitaient pas véritablement d'équipements fixes, mais plutôt prendre possession des équipements proposés [Image 4]. Elle ne voulait pas que ces terrains soient associés à l'idée de déchets ou de poubelles, et n'était donc pas encline à utiliser le mot « *junk* », qu'elle remplaça par « terrain d'aventure » lors des conférences qu'elle donnait ou au sein des articles qu'elle rédigeait à ce sujet. C'est ainsi que naquit le concept sous cette forme. Sous l'impulsion de Lady Allen, le premier terrain d'aventure vit le jour à Morden, dans le sud de Londres. Elle fut par ailleurs très impliquée, tout comme Drummond Abernethy (directeur du département de la Jeunesse et des Enfants), dans l'association des terrains de jeu nationaux au Royaume-Uni. Ensemble, ils furent les principaux promoteurs des terrains d'aventure : dans les années 1970, il y en avait ainsi environ 700, principalement dans des zones urbaines.

Image 4. Terrain de jeu d'Empdrup, années 1950

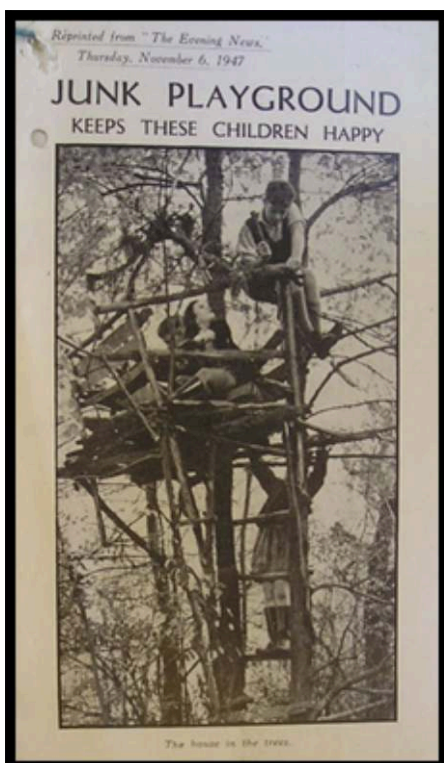


[© Erik Petersen/Scanpix].

L'essence des terrains d'aventure

- 11 Afin de comprendre l'essence des terrains d'aventure, il est nécessaire d'intégrer deux notions principales : celles de création et de contrôle. Les terrains d'aventure sont en réalité créés par les enfants qui les utilisent, ce sont les enfants qui choisissent ce qu'ils en font [Images 5 et 6].

Image 5. Terrain de jeu de Morden, 1947



[© The Evening News, Londres].

Image 6. Vue d'ensemble du terrain de jeu de Stenhills, 1976



[© Fraser Brown].

- 12 C'est principalement ce que j'enseigne aux étudiants dans mon cours de formation au rôle de « *playworkers* ». Ce cours forme ces futurs travailleurs sociaux à travailler avec les

enfants, en utilisant le jeu comme mécanisme de facilitation. Je leur rappelle constamment le point suivant, qu'il s'agit de ne jamais oublier : lorsque les enfants jouent, c'est la seule situation dans laquelle ils possèdent complètement le contrôle sur ce qui se passe. En effet, dans toute autre circonstance, un adulte décide des priorités et les impose aux enfants. Quand ils sont à l'école, ils sont toujours supervisés par des enseignants ou des professeurs qui suivent un programme⁴. S'ils sont à l'hôpital, il y a également toujours un adulte qui impose le rythme et la procédure à suivre afin qu'ils aillent mieux. Même lorsqu'ils sont à la maison avec leurs parents, les enfants sont soumis aux priorités de leurs parents, à leurs objectifs. Lorsqu'ils jouent, c'est donc le seul moment où ils possèdent le contrôle. Ainsi, lorsqu'on travaille avec des enfants sur un terrain d'aventure, il est impératif de garder à l'esprit cette idée primordiale : les enfants conservent l'essentiel de la maîtrise de ce qui se passe.

- 13 Par ailleurs, ces terrains de jeu favorisent l'apprentissage puisque les enfants interagissent avec le monde qui les entoure : ils apprennent donc de leur environnement. Ils interagissent également avec les autres enfants, ce qui leur permet d'apprendre beaucoup sur le développement social et les interactions sociales. Il s'agit ainsi d'apprentissages par l'expérience. La plupart de ces temps d'apprentissage ont lieu lorsque les enfants réfléchissent aux problèmes auxquels ils sont confrontés. Parfois, ils vont même créer leurs propres problèmes afin de les résoudre : comment construire un camp ? Comment s'entendre avec quelqu'un qui nous agace depuis trois semaines ? Autant de problèmes quotidiens auxquels ils sont confrontés et pour lesquels ils doivent trouver des solutions, avec le minimum d'interventions possibles de la part du *playleader*.
- 14 Avec les terrains d'aventure, il est également question de communauté, dans les deux sens du terme : ils sont en effet souvent situés au centre d'une communauté, d'un quartier. Par exemple, lorsque j'ai quitté l'université, j'ai dirigé un terrain. On m'avait engagé parce qu'il s'agissait d'un quartier de logements sociaux difficiles et les travailleurs sociaux avaient énormément de mal à se faire accepter par les habitants. Comme ils étaient employés par les autorités locales, les travailleurs sociaux étaient considérés comme une menace, on « ne pouvait pas leur faire confiance ». Le conseil municipal a eu alors l'intuition suivante : en créant un terrain d'aventure et en y intégrant des *playleaders*, ceux-ci pourraient réussir tout d'abord à se faire accepter par les enfants, puis, s'ils y arrivaient, pourraient ensuite se faire accepter par les adultes, et ainsi les encourager à accepter les travailleurs sociaux au sein de leur communauté. Cela a très bien fonctionné et ce terrain est devenu le cœur de cette communauté. Enfin, et plus important encore, le terrain d'aventure a permis de créer une communauté au sein des enfants, qui n'appartenait qu'à eux : cette cohésion était renforcée par toutes les activités qu'ils partageaient, ensemble, sur ce terrain de jeu.
- 15 En outre, le terrain peut posséder une dimension de refuge pour les enfants dont la vie témoigne de difficultés : les terrains d'aventure offrent souvent un nouveau « chez-soi ». Au début de ma carrière, j'ai travaillé avec de nombreux enfants issus de familles très dysfonctionnelles (des parents parfois absents, qui avaient du mal à faire face à la vie, des problèmes d'addictions, de drogue, etc.). Les enfants en souffraient et présentaient souvent également des difficultés à l'école en étant constamment en conflit avec les enseignants. Pour eux, la vie était un combat permanent et lorsqu'ils venaient sur ce terrain d'aventure, ils y trouvaient une dimension de refuge, un endroit dans lequel ils se sentaient en sécurité : personne n'allait leur crier dessus, leur intimer des ordres ou avoir des comportements irrationnels vis-à-vis d'eux.

Théorie et expérience

- 16 La théorie qu'il s'agit à présent d'évoquer est sous-jacente à l'intégralité du concept de terrain d'aventure. Je l'ai développée en 1989 et ai depuis beaucoup écrit sur le sujet, en particulier dans un livre récent : *Play and Playwork, 1001 Stories of Children Playing*⁵, qui recense des anecdotes dont on peut tirer de nombreux enseignements.

Le « cercle vertueux de la flexibilité », ou la « flexibilité composée »

- 17 Le cercle vertueux de la flexibilité (*Compound flexibility*) correspond à une théorie sur le développement de l'enfant, en cinq phases, que je vais présenter et illustrer étape par étape. Cette théorie repose sur le lien qu'il y a entre le degré de flexibilité de l'environnement de jeu de l'enfant et le degré de flexibilité au sein de l'enfant, lui-même en développement. Pour résumer, plus son environnement de jeu est flexible, plus l'enfant sera flexible dans son esprit et dans son développement.

Phase 1

- 18 **Le degré de flexibilité dans le monde d'un enfant influence ses opportunités d'expérimentation, de contrôle, etc. Plus son monde est flexible, plus son environnement est ouvert, plus l'enfant sera en mesure de mener ses propres expériences, de contrôler son environnement, etc.** (voir schéma 1).
- 19 Cela reflète la « théorie des pièces détachées » (*Theory of the loose parts*), développée par Simon Nicholson dans les années 1970 : « dans un environnement donné, le degré d'inventivité et de créativité, tout comme les possibilités de découverte, sont directement proportionnels au nombre et aux formes de variables en présence ». Plus il y a de pièces « détachées » (qui ne sont pas fixes) au sein d'un environnement, plus on peut être créatif avec.
- 20 J'explique tout cela à mes étudiants de la façon suivante. La plupart de mes cours ont lieu dans des salles de classe avec des tables, des chaises, etc. Je leur donne pour consigne : « Vous avez cinq minutes pour vous fabriquer des cabanes, un camp, avec tous les objets que vous trouvez dans cette pièce. » Ils se mettent alors à courir dans la pièce, surexcités, à rassembler des tables, des chaises, à utiliser la corbeille à papier, leurs manteaux, tout ce qu'ils trouvent. À chaque fois, ils arrivent à créer de merveilleux petits camps, des cabanes, et je leur demande alors : « Comment pensez-vous que vous vous en seriez sortis si je vous demandais de faire cela dans un amphithéâtre ? » Ce ne serait pas impossible, mais ce serait malgré tout beaucoup plus difficile de construire une cabane dans une pièce telle, où tout est fixé au sol – ce qui réduit indubitablement la créativité –, que dans une salle de classe où le matériel est beaucoup plus « libre ». Il s'agit donc d'une idée très simple, mais très puissante.
- 21 L'histoire de Ben Tawil, un collègue qui travaillait sur un terrain d'aventure, permet d'illustrer ce point. Un jour, lors d'une réunion de *playworkers*, un camion déversa un chargement de meubles à l'entrée du terrain de jeu, puis repartit. Il observa alors :

Lorsque les enfants arrivèrent pour la session du soir, ils se sont immédiatement intéressés à ces meubles. Un groupe de sept enfants, de 8 à 12 ans, garçons comme filles, a commencé à se frayer un chemin dans les

meubles et à fouiller. Au début, leur recherche était chaotique et ils communiquaient très peu entre eux, chacun semblait avoir des idées différentes au fur et à mesure qu'ils déplaçaient des meubles et en découvraient d'autres. Finalement, deux « leaders » ont émergé, une fille de 12 ans et un jeune garçon de 8 ans, en adoptant le rôle de designer d'intérieur. Ils ont signifié aux autres la façon dont les meubles devaient être disposés, et leurs instructions ont été suivies « à la lettre », avec le plus grand sérieux. Ensemble, ils ont ainsi créé un environnement domestique. Très rapidement, un garçon de 11 ans s'est assis à un bureau et s'est exclamé : « Est-ce que vous pourriez faire moins de bruit ? J'essaie d'écrire une lettre au conseil municipal ! », et sans la moindre hésitation la fille la plus âgée, qui était jusqu'alors la décoratrice d'intérieur en chef, s'est adressée aux autres enfants d'une voix autoritaire : « Votre père vous a demandé de faire moins de bruit, allez jouer ailleurs tranquillement ! » Immédiatement le reste du groupe a adopté d'autres rôles : frères et sœurs, grands-parents, fille, petite-amie en visite. Cette pièce de théâtre a recommencé pendant deux semaines tous les soirs et toute la journée le week-end. Divers groupes d'enfants utilisaient les meubles et matériaux pour modifier l'environnement, en fonction des besoins de leur histoire. Les enfants ont fini par se désintéresser, peut-être avaient-ils épuisé ce dont ils avaient besoin pour ce type de jeu – du moins pour le moment. Ils avaient aussi certainement usé le mobilier déjà endommagé. Le jeu s'est alors transformé, une fois de plus : les enfants se sont servis des panneaux des meubles pour leurs jeux de construction, et les restes ont été utilisés pour alimenter le feu de camp nocturne.

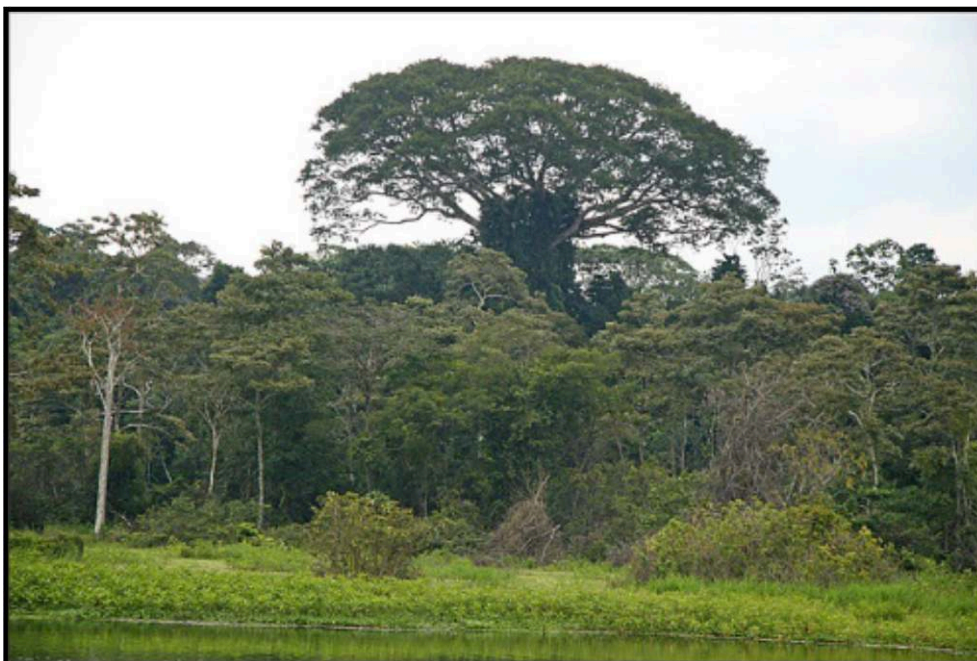
- 22 C'est donc un excellent exemple des possibilités fournies par les « pièces détachées » et les multiples façons dont les enfants peuvent les exploiter, si on les laisse créer.

Phase 2

- 23 **Lorsque les enfants explorent, expérimentent et exercent un contrôle sur leur monde, cela produit une réaction chimique dans leur cerveau, en particulier dans la partie droite du cerveau, et entraîne un sentiment positif : cela leur permet de se sentir bien avec eux-mêmes.**
- 24 L'histoire suivante m'a été racontée par une Péruvienne, Martha Janos, au sujet de son enfance. Cela n'a rien à voir avec les terrains d'aventure mais c'est un bon exemple de la façon dont les enfants aiment contrôler le monde :

J'ai grandi au Pérou et, devant notre maison, il y avait de nombreux arbres. Quand j'avais environ cinq ans, j'avais pour habitude de grimper au sommet du plus haut d'entre eux et de m'y asseoir. J'adorais cette sensation, les branches et les feuilles me protégeaient, je me sentais en sécurité. Assise tout en haut de cet arbre je pouvais voir le monde tout entier, un monde que les adultes ne pouvaient voir [Image 7].

Image 7. L'arbre.



- 25 Il s'agit bien ici d'avoir son espace à soi, privé, d'être en position de contrôle, d'être hors de l'interférence des adultes : j'ai observé ce genre de réaction dans des terrains d'aventure. Ainsi, une fois, un garçon d'une quinzaine d'années, qui était dans un centre de détention pour mineurs, a grimpé immédiatement au sommet de l'une de nos plus grandes structures lorsqu'il en est sorti et a commencé à crier des obscénités. J'avais le sentiment qu'il n'avait pas le vocabulaire à sa disposition pour dire : « je suis libre ». C'est pourtant exactement ce qu'il était en train de faire en hurlant des insanités à qui voulait l'entendre, il disait en substance : « Je suis libre – enfin libre ! ». Il utilisait donc ce terrain de la même manière que cette jeune Péruvienne utilisait son arbre.

Phase 3

- 26 **Lorsque nous nous sentons bien avec nous-mêmes, cela nous aide à développer la confiance en soi, la conscience de soi, l'acceptation de soi, et sommes donc beaucoup plus enclins à apprendre sur nous.**
- 27 Pour illustrer ce propos, voici l'histoire d'un enfant qui a vécu ce processus. Lors d'une étude que je menais sur l'utilisation de la cour de récréation par les enfants à l'école, j'ai observé une fois par semaine, pendant six mois, la façon dont ils jouaient et dont ils utilisaient les équipements à leur disposition.
- 28 Pendant les quatre premières semaines, l'enfant situé à gauche de l'image 8 était assis dans un coin, reclus. Le seul contact qu'il avait avec les autres enfants, c'était lorsqu'ils venaient lui crier dessus et l'insulter. C'était donc un enfant extrêmement triste et très isolé. En revanche, la fille située à gauche de l'image 9 était une enfant que les autres admiraient.

Image 8. Le jeu des cerceaux (1).



Image 9. Le jeu des cerceaux (2).



29 La cinquième semaine, la petite fille avait apporté des cerceaux. Le garçon précédemment évoqué s'empara des cerceaux afin de les lancer par-dessus un grand

poteau, dans le but de les « empiler ». Manifestement, la petite fille jugea que c'était amusant : elle en fit donc un jeu et convia les autres enfants à l'accompagner.

- 30 La première fois qu'ils jouèrent à ce nouveau jeu, environ douze enfants participaient (dont le petit garçon) et elle leur demanda de constituer des équipes. Il fut le dernier à être choisi car aucune équipe ne voulait le sélectionner. Cependant, en commençant à jouer, ils se rendirent compte que ce petit garçon réussissait à chaque fois à envoyer le cerceau sur le poteau, alors qu'aucun autre n'y parvenait : il était le plus doué.
- 31 La sixième semaine, il fut le premier à être choisi lors de la composition des équipes. Petit à petit, au fil des semaines, il s'est socialisé, s'est fait des amis et est devenu une partie intégrante du groupe d'enfants à la récréation [Image 10]. À partir du moment où il avait trouvé un jeu auquel il pouvait jouer avec les autres enfants, ceux-ci ont commencé à le respecter davantage. Il a ainsi été capable de nouer des amitiés et il était manifeste que sa confiance en lui s'était considérablement accrue.

Image 10. Le jeu des cerceaux (3).



Phase 4

- 32 **Un enfant qui a plus de confiance en lui est davantage en mesure d'affronter les problèmes de la vie quotidienne.**
- 33 Ne sont pas évoqués ici des problèmes majeurs, mais les petites contrariétés qui arrivent tous les jours et auxquelles nous devons apprendre à faire face.
- 34 Voici un autre exemple, qui provient d'un terrain d'aventure cette fois-ci, géré par un collègue.
- 35 Un jour, plusieurs enfants qui venaient sur ce terrain perdirent leur mère. Lorsqu'elle décéda, ils ne vinrent pas pendant quelques semaines, puis reparurent après

l'enterrement. Les autres enfants avaient entendu parler de l'enterrement et commencèrent alors à « jouer à l'enterrement ». Pendant environ quatre semaines, c'était devenu le jeu à la mode. Les orphelins jouaient avec les autres enfants et leur inventèrent toutes sortes de rôles : l'enfant, le directeur des pompes funèbres, le prêtre, le cadavre.

- 36 Freud explique que trois phénomènes ont lieu lorsque les enfants jouent : aspiration, gratification et réconciliation. L'aspiration correspond au fait d'endosser des rôles, de jouer à ce que l'on aimerait être plus tard dans la vie. La gratification équivaut à jouer à un jeu qui est une pure source de plaisir, juste pour s'amuser. Enfin, la réconciliation consiste à utiliser le jeu pour surmonter des événements traumatiques. C'est exactement ce qu'il se passa pour ces enfants. Lorsque ce jeu de l'enterrement s'était mis en place, deux des *playworkers* avaient essayé de l'empêcher, pensant que cela pouvait être bouleversant pour les enfants en deuil. Finalement, ils avaient décidé de permettre aux enfants de jouer à ce jeu car ils avaient l'impression que tous voulaient y participer et, manifestement, cela fut bénéfique pour les deux enfants qui avaient perdu leur mère.
- 37 Dans les années 1990, j'ai beaucoup travaillé en Roumanie et ai acquis une grande expérience dans ce domaine. J'ai travaillé avec un grand nombre d'enfants maltraités, gravement négligés, abandonnés (on se souvient tous des images de bébés mourants et de ces milliers d'enfants dans des orphelinats). Il est remarquable de constater à quel point le jeu peut les aider à surmonter et à accepter ce qui leur est arrivé. C'est en jouant, rejouant ces scènes, à leur propre manière, qu'ils arrivent à accepter ces événements traumatisants. Lorsqu'ils jouent ainsi, deux choses se produisent :
- jouer ces événements de différentes façons les aide à comprendre ce qui s'est réellement passé ;
 - jouer ces événements de différentes façons leur permet de prendre progressivement le contrôle de la situation, donc de ce qui s'est passé.
- 38 Il s'agit là de deux mécanismes très puissants.

Phase 5

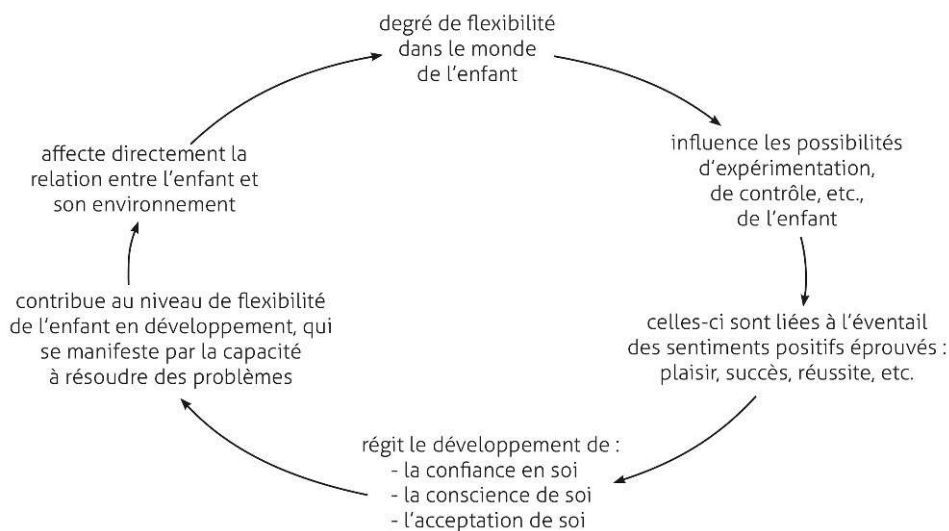
- 39 **Les personnes capables de résoudre des problèmes seront à même de mieux saisir les opportunités qui existent dans leur environnement.**
- 40 Si l'on est doué pour résoudre des problèmes, on fera bon usage des opportunités de notre environnement car on sera plus inventif, plus créatif, dans la façon dont on utilise ce qui est à notre disposition.

Conclusion

- 41 Pour récapituler, le cycle de la flexibilité concerne la relation entre la flexibilité de l'environnement (et le niveau de contrôle que l'enfant exerce sur celui-ci) et la flexibilité du développement de l'enfant lui-même, dans sa pensée et son action. Plus il y a de flexibilité dans son environnement, plus il a d'opportunités pour expérimenter et prendre le contrôle, ce qui lui procurera du plaisir et un sentiment de bien-être. Si l'enfant se sent bien, il développe alors sa confiance en lui, acquiert une plus grande conscience de lui-même et sera prêt à prendre davantage de risques. À ce sujet, Jérôme Bruner⁶ évoquait à quel point il est important que les enfants prennent des risques lorsqu'ils jouent car « le jeu donne aux enfants la liberté d'échouer ». Plus ils ont confiance en eux, mieux ils réussiront à faire face aux petits problèmes quotidiens, ce qui

développera leur capacité à résoudre des problèmes. Plus ils sont aptes à résoudre des problèmes, mieux ils arriveront à utiliser les ressources présentes au sein de leur environnement. Voilà ce qu'est le cercle vertueux de flexibilité (schéma 1).

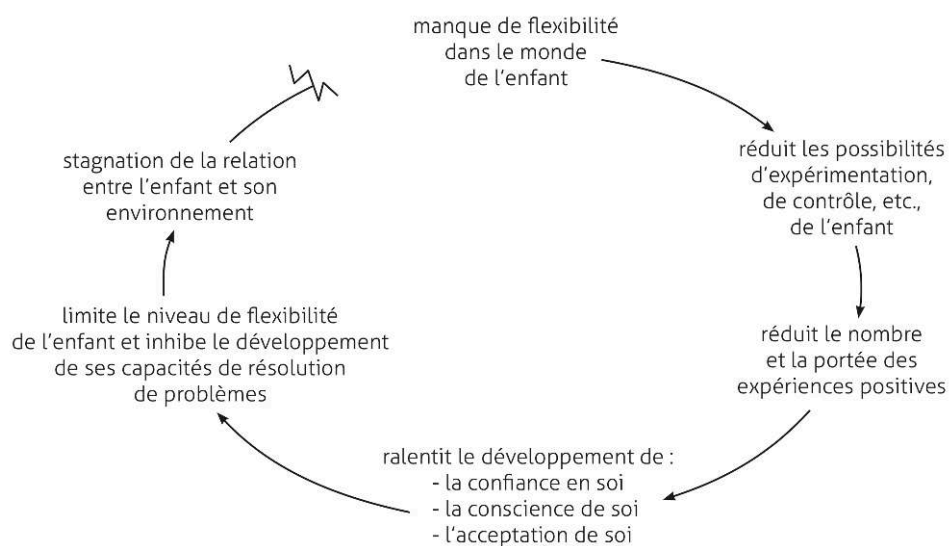
Schéma 1. Le cycle vertueux de la flexibilité



[© Fraser Brown, 1976].

- 42 Quel est le rapport avec les terrains d'aventure ? Tout simplement le suivant : nous sommes confrontés, en particulier dans nos sociétés occidentales et urbaines modernes, au fait que le processus de flexibilité composée s'effondre, parce que l'environnement offert aux enfants est rigide. L'exemple le plus évident est que les enfants ne peuvent plus jouer dans la rue comme ils le faisaient il y a trente ou quarante ans : la circulation automobile a beaucoup augmenté et nous sommes à présent extrêmement préoccupés, au Royaume-Uni comme ailleurs en Occident, par la menace des pédophiles. Les parents deviennent paranoïaques, persuadés qu'en laissant leur enfant jouer dehors, il risque de se faire kidnapper. Il ne doit en réalité pas y avoir plus de prédateurs sexuels aujourd'hui qu'il y a cinquante ans, mais nous sommes désormais mieux renseignés et sommes donc devenus plus beaucoup plus prudents.
- 43 Ces problèmes ne sont pas les seuls à avoir un impact sur la flexibilité de l'environnement de jeu de l'enfant. Les enfants vivent fréquemment dans des tours, sans jardin, sans possibilité de jouer dehors ; beaucoup d'enfants également, notamment issus de la classe moyenne, sont emmenés dans des clubs le soir plutôt que d'être autorisés à jouer dehors avec leurs amis. Ce cadre est donc très rigide et néfaste pour l'enfant. Le processus naturel du cercle vertueux de la flexibilité s'effondre, créant alors le cycle négatif illustré dans le schéma 2 ci-dessous.

Schéma 2. Le cycle négatif de la flexibilité



[© Fraser Brown, 1976].

- 44 Les terrains d'aventure représentent donc un mécanisme puissant pour aborder ce problème de société. Mais ce n'est pas le seul.

Études Montessori – La chasse au trésor

- 45 Un autre problème réside dans la façon dont des adultes bien intentionnés peuvent compliquer ou gâcher la vie des enfants. Il s'agit d'un processus dit d'« adultération », dont il convient de donner quelques exemples.
- 46 Le premier exemple fut constaté lors d'une étude sur le jeu réalisée avec ma collègue Kitty Fisher au sein d'une crèche Montessori :

Josh, un petit garçon de 3 ans, entre dans la salle et demande : « Où est Rosie ? » Il sourit lorsqu'il la voit et se dirige vers elle. Ils sautillent l'un en face de l'autre, se prennent dans les bras. Rosie (3 ans également) prend des livres sur la table et les laisse tomber par terre. « Allons nous promener avec des livres ! », dit-elle. En se tenant la main, ils font le tour de la salle en emportant les livres et en criant : « Nous marchons, nous marchons ! »

Josh suggère alors : « Faisons une carte des endroits que nous avons visités ! » Ils prennent du papier, des crayons, et gribouillent une carte. Josh roule ensuite le papier, il en fait un tube [Image 11], et dit à Rosie de faire comme lui : « Allons chercher un trésor ! » Rosie n'arrive pas à rouler son papier, elle me demande de l'aide, je suggère qu'elle demande plutôt à Josh, qui accepte. Puis ils portent le « télescope » à leurs yeux et cherchent un trésor en se promenant entre les tables en s'écriant « Un trésor, un trésor ! ».

Rosie dit : « Je suis la princesse Rosie. » Josh dit : « Je suis un pirate. » Rosie prend un panier de haricots dans le matériel sur l'étagère et le renverse au sol. Elle me demande de l'aider à creuser pour trouver le trésor.

C'est alors qu'intervient l'enseignante, en réprimandant Rosie pour avoir renversé les haricots par terre et en disant à Josh d'aller faire quelque chose de plus constructif.

Image 11. L'enfant au télescope.



- 47 L'attitude de l'enseignante était compréhensible, puisqu'elle ne surveillait pas les enfants. Pour elle, ces deux enfants s'étaient promenés en criant dans la classe, avaient ensuite pris un morceau de papier pour le salir, avaient froissé ce papier, s'étaient de nouveau promenés dans la salle en criant « trésor », pour enfin jeter des haricots par terre. Du point de vue de l'enseignante, cela pouvait apparaître comme un comportement relativement antisocial, dénué de civisme ou de respect, et peu constructif.
- 48 En réalité, c'est un bon exemple de la « zone de développement proximal » de Vygotsk : en discutant plus tard avec l'enseignante, j'appris que Josh avait un grand frère âgé de 6 ans, qui avait probablement étudié les plans et les cartes à l'école et qui avait pu en faire part à son petit frère. Josh était donc en train de le raconter à son tour à Rosie. Si, auparavant, la petite fille n'y connaissait rien aux cartes, aux télescopes, aux trésors, etc., elle l'avait à présent appris. Comme l'aurait dit Vygostky, elle était prête à apprendre mais elle ne le savait pas, et l'a ainsi appris en jouant avec un autre enfant.

Construire des cabanes

- 49 Un autre exemple qu'il me semble intéressant de partager est celui d'une erreur de ma part. L'image 6 montre le terrain d'aventure que je dirigeais à la fin des années 1970. Les enfants adoraient construire des cabanes, des petites maisons, etc. Au début, comme les cabanes s'écroulaient, j'en avais déduit qu'ils avaient besoin d'aide.
- 50 J'avais donc recruté des étudiants de l'école d'architecture locale afin qu'ils aident les enfants à la construction : cela ne fonctionna pas car les étudiants voulaient que tout soit fait « dans les règles », alors que les enfants avaient plutôt envie d'expérimenter – encore une fois, d'être dans le contrôle. J'avais ensuite demandé à des pères de famille de la commune de venir les aider, en pensant qu'ils comprendraient certainement mieux les attentes des enfants que les étudiants. Des pères, qui travaillaient sur des chantiers, étaient donc venus, mais la majorité d'entre eux n'avaient pas suffisamment de patience pour travailler avec ces enfants qui les irritaient très vite.
- 51 Après un certain temps, j'ai fini par comprendre qu'il n'y avait en réalité aucun problème à laisser les enfants expérimenter eux-mêmes et ainsi apprendre de leurs propres expériences. C'est ce qu'il s'est passé : au bout de la deuxième ou troisième année, les

enfants arrivaient à créer des structures très complexes, impressionnantes, parfois sur plusieurs niveaux, avec des escaliers... L'image 12 l'illustre bien : l'intégralité de ces cabanes ont été construites uniquement par les enfants.

Plaisir, liberté, flexibilité

- 52 J'ai géré ce terrain d'aventure pendant trois ans. Comme évoqué précédemment, il s'agissait d'un quartier très difficile. De nombreuses personnes me l'avaient assuré : « Tu n'y survivras pas, ces enfants vont t'agresser, ce sont des animaux, ils vont tout casser, tu ne seras pas en mesure de faire quoi que ce soit avec eux. » (Évidemment, c'était absurde.) Au cours de la première année, les enfants créèrent un grand nombre de petites structures : des cabanes, des balançoires, des bateaux, toutes sortes de choses. Je trouvais cela magnifique. Je m'émerveillais tous les jours en regardant tout ce que ces enfants réputés difficiles étaient capables d'accomplir.
- 53 Au Royaume-Uni, il existe une tradition : la nuit de Guy Fawkes (*Guy Fawkes Night*), au cours de laquelle nous brûlons symboliquement la personne qui a tenté d'incendier le Parlement en 1605. Nous construisons de gigantesques feux de joie au milieu desquels nous plaçons une effigie de Guy Fawkes. Il s'agit d'une célébration païenne, qui a lieu tous les 5 novembre.
- 54 Le 4 novembre de la première année, en allant sur le terrain de jeu, je trouvai un grand bûcher [Image 12]. Les enfants avaient complètement détruit le terrain d'aventure et avaient construit un bûcher avec l'aide des frères et sœurs plus âgés. Cela me brisa le cœur. Le feu de joie était constitué d'un nombre considérable de pneus et quelqu'un avertit : « Il va falloir construire une barrière à l'extérieur, car quand on va y mettre le feu, il va faire tellement chaud, ça va devenir dangereux... » Lorsqu'on l'alluma, la chaleur était en effet si intense que nous ne pouvions nous en approcher. J'étais donc dévasté et ai passé les mois de novembre, décembre, janvier, à être bouleversé par ce qui me semblait être une destruction gratuite. Mais en février de l'année suivante, les enfants ont recommencé à construire leur terrain de jeu, pour, en novembre, le détruire à nouveau afin de construire le feu de joie, et ainsi de suite.

Image 12. Feu de joie du terrain d'aventure de Stenhills, 1976



[© Fraser Brown].

- 55 Il y avait un cycle permanent de transformation, une réalité continue du terrain de jeu ; ce qui me semble très important.
- 56 Je visite souvent des terrains d'aventure aujourd'hui et je demande aux personnes qui s'en occupent : « Depuis combien de temps cette structure est-elle là ? » Ils me répondent que « ça doit faire quinze ans ». Je rebondis : « Vous ne pensez pas qu'il faudrait en changer ? » et ils me rétorquent alors : « Non, nous ne pouvons pas en changer, les enfants l'ont construite. » En réalité, il s'agit d'un autre groupe d'enfants qui l'a construite, et non les enfants qui l'utilisent actuellement...
- 57 Tout l'objectif de ce terrain d'aventure était que les enfants qui l'utilisent aient véritablement la sensation de le posséder, qu'il leur appartenait : ils pouvaient donc le brûler s'ils le souhaitaient, mais aussi le reconstruire, le recréer. Chaque année, de nouveaux enfants arrivaient et créaient un nouveau terrain de jeu qui leur appartenait : ils avaient ainsi un lien beaucoup plus puissant avec le terrain.

Les avantages du terrain d'aventure

- 58 Terminons par résumer les avantages du terrain d'aventure :
- ils sont choisis librement par les enfants, en accès libre pour qu'ils puissent aller et venir comme ils l'entendent ;
 - ils répondent aux besoins des enfants : ce sont les priorités des enfants qui comptent ;
 - ils améliorent la qualité de vie des enfants ;
 - ils contribuent à améliorer leur capacité à jouer, à apprendre, à développer leurs interactions sociales ;

- ils sont gratuits et, pour la plupart, situés à l'intérieur d'un quartier ;
- ils sont accessibles. J'ai mentionné auparavant Lady Allen, qui faisait très attention à développer des terrains d'aventure accessibles aux enfants handicapés – des « terrains d'aventure intégrés ». Elle a particulièrement encouragé l'usage de ces terrains pour les enfants en situation de handicap afin qu'ils puissent se mélanger aux autres enfants ;
- ils contribuent à la croissance et au développement des enfants ;
- ils offrent également la possibilité d'utiliser toutes sortes d'outils, de matériaux, d'acquérir et d'améliorer un grand nombre de compétences fondamentales pour la vie quotidienne, des choses que l'on ne peut apprendre en salle de classe : la sympathie, l'empathie, le mimétisme, etc. Des compétences utiles pour la vie qu'on ne développe qu'en interagissant avec d'autres humains ;
- l'idée fondamentale est celle de la propriété : ce sont les enfants qui contrôlent la conception, l'apparence, la structuration et la construction de leur terrain d'aventure.

59 *****

Adventure Playgrounds: Theory and Practice

- 60 It is true to say that adventure playgrounds are quite common in the UK, and as far as I understand, they are not very common here in France. In the 1970s there were about 700 adventure playgrounds in the UK, but they have contracted in recent years, and we now only have about 200. There are a lot of reasons for that, mainly to do with politics and misguided safety concerns.
- 61 I am going to talk today about the history of adventure playgrounds. I am also going to talk about a bit of theory, the ideas that underpin the way we think of adventure playgrounds; and I am going to talk a little bit about my own experience.

The Origins of the Adventure Playground Concept

- 62 So firstly, we will talk about the history and the concept of adventure playgrounds. Originally, they were called *junk playgrounds*, in other words they were opportunities for children to do whatever they wished with materials that no one else wanted; materials that had been rejected by industry, by shops and so on. The concept was originally developed by the very well-known Danish landscape architect Carl Theodor Sørensen [Fig. 1]. He wrote about it in a book called *Park Policy in the Parish and Market Town*. His reason for doing this was because he had been watching children playing on construction sites and on something he called junk sites, but which were to some extent bombed out sites, left over from the First World War. Sørensen noticed was that children seem to enjoy playing on these sites more than on adult-designed children's playgrounds.
- 63 There are a lot of reasons for that, which are going to rise as I develop this presentation. His main interest may be summed up in his own words:

Perhaps we should try to set up waste material playgrounds, in suitable large areas where children would be able to play with old cars, boxes and timber. It is possible that there would have to be some supervision to prevent children from fighting too wildly and to lessen the chances of injury, but it is likely that such supervision would be largely unnecessary.

Figure 1. Carl Theodor Sørensen, 1942.



- 64 Sørensen had a lot of faith in the way children would play if they were left to their own devices –especially having watched children play on construction sites. The first example, surprisingly, of Sørensen’s concept appeared in 1943, during the German occupation of Denmark when he was commissioned to design a junk playground for the Emdrup housing estate in Copenhagen. One of his ideas was that children who were growing up in urban areas did not have the same opportunities to play as children who were growing up in other areas, such as the seaside, or in the fields, or in rural areas. So, he tried to incorporate in his original design some elements that would reflect the idea of a beach, fields and a forest. So, for example, he had sand in his playgrounds, and he encouraged areas where children would be able to dig like in the fields. They could dig holes, they could make dens out of loose materials, as they might have been able to if they were able to run around in the woods and the forests. Sørensen was determined that the rest of the experience was left entirely to the child’s imagination.
- 65 I chose the two pictures below (a park and the castle garden) because they are typical examples of Sørensen’s other projects, and I think it is one of the most remarkable things about Sørensen’s concept of the junk playgrounds that everything else he did was to do with beauty. That is how he got his initial reputation, from creating these wonderful landscapes.

Figures 2 et 3. University Park Aarhus (left), Egeskov Castle Park (right).



- 66 So, when it comes to the actual playground, the children’s activities inside the playground were in complete contrast to the orderly nature of their behaviour on more typical playgrounds, prompting Sørensen to remark, “of all the things I have helped to realize, the junk playground is the ugliest, yet for me it is the best and most beautiful of my works.”
- 67 My doctoral study was of children’s use of fixed equipment playgrounds. I found that if there were adults around, children played on the fixed equipment, in exactly the way it had been designed to be used. They swung on the swing, they slid down slides, they went round and round on the roundabout. But if there were no adults around, they played on the equipment in a completely different way. In fact, I never saw a child climb up the steps of a slide and slide down a slide. In 500 hours of observation, I only saw slides being used in very creative ways –usually children would climb up the slides and slide down the steps. When adults were around, they behaved ‘nicely’. Clearly children would like to be adventurous, but the adult world does not generally encourage such behaviour.
- 68 However, on adventure playgrounds the use of junk and rubbish as acceptable play materials is common. This is a striking challenge to the norms of behaviour on more typical playgrounds. The idea of Sørensen’s playgrounds was to enable children to play in the way they wanted to, in a free sort of way. The use of junk material is a very strong contrast to the fixed and sanitized materials that are typical in ordinary playgrounds.
- 69 Emdrup’s first playleader, John Bertelsen talked about that inversion of social values, when he said, “all pedagogical and occupational ideas were quickly turned upside down, becoming junkology”. In the English language any word that ends with ‘ology’ means the study of something. So, what he was talking about was children studying junk, exploring all the possibilities of junk.

The Role of the Playleader (not called playworker until 1970’s)

- 70 Although Sørensen’s initial proposal did not require any adult to be present. When they started the Emdrup playground, John Bertelsen was employed by the managers, a housing association. Bertelsen insisted the purpose of the playleader, as they were called at the time, was not to control children by directing their activity toward an adult-defined ‘useful’ goal, but rather to act as a facilitator, by enabling them to pursue their own projects. He argued that “the initiative must come from the children themselves. I cannot, and indeed will not, teach the children anything.”

- 71 This was a great statement of faith really. Left to their own devices, children will learn all sorts of things for themselves. They do not necessarily need to have an adult telling them what to do, telling them what to learn, leading them in a way we might expect of a teacher.

The Emergence of British Adventure Play

- 72 How did the original Danish idea come to the UK?
- 73 In 1946, Lady Allen of Hurtwood was visiting Copenhagen and she visited the Emdrup Playground. In 1979 she told me “I was completely blown away by what I saw.” In other words, it was an incredible realization I suppose that the way she had been designing playgrounds for children was probably the wrong way; that actually children did not really want fixed equipment, because they want to be able to be in control of their play environment [Fig. 4]. She was uncomfortable with the word junk. She did not want these playgrounds to be associated with the idea of rubbish and so she started using the term adventure playground. That is where the term originally came from. During lectures and conferences that she gave, and in various articles that she wrote about this concept, she always called them adventure playgrounds. A result of Lady Allen of Hurtwood’s work was the very first UK adventure playground in Morden, in South London. This is, coincidentally, where I was born. So, that briefly is the origin of the concept. I should also say that Lady Allen was very involved with the National Playing Fields Association in the UK, in particular with the director of the Children and Youth Department, a man called Drummond Abernethy. The two of them were really the main promoters of adventure playgrounds throughout the UK, and as I said, by the 1970s there were about 700 adventure playgrounds, mainly in urban areas.

Figure 4. Empdrup Adventure Playground, 1950s

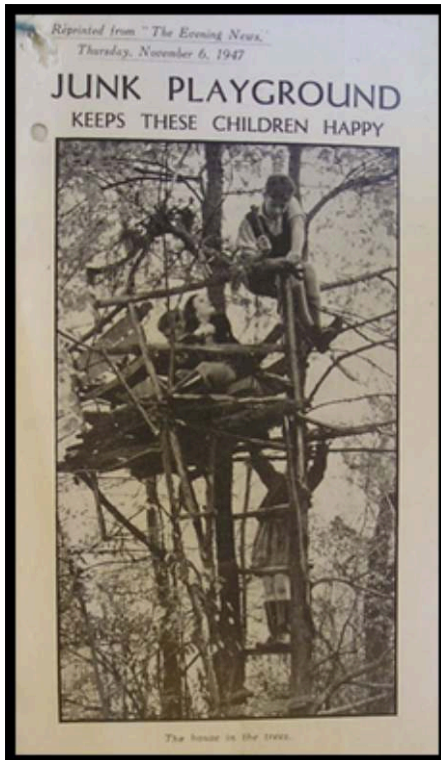


[© Erik Petersen/Scanpix].

The Essence of Adventure Play

- 74 What is the essence of Adventure Play? What is it all about? Firstly, it is about creation and control. So, adventure playgrounds are created by the children who are using them, the children are in control [Figs. 5 and 6].

Figure 5. Morden Adventure Playground, 1947



[© The Evening News, London].

Figure 6. Stenhills Adventure Playground Overview, 1976



[© Fraser Brown].

- 75 In the UK I teach on a degree course based in Leeds Beckett University, a course in playwork (originally called playleadership). The course trains playworkers to work with

children using play as a facilitating mechanism. I regularly say to the students that they must remember when children are playing it is the only situation they ever have where they are completely in control of what is going on. In all other circumstances there is an adult agenda which is leading what the children are doing. For example, when they are in school, there are always teachers who are working to a curriculum. I am not criticizing them for that; they are obliged to work in that way. If children are in a hospital there is an adult agenda, i.e. making the child well again, and so on. Even when the children are at home with their parents, there is always a parental agenda that governs behaviour and priorities. It is only when children are playing that they are truly in control of what is happening. So, if you are going to work with children in an adventure playground for example you must remember it is very important that the children keep most of the control of what happens, and that is what underpins the whole idea of adventure playgrounds.

- 76 Secondly, there is all sorts of learning going on because the children are interacting with the world around them, so they are learning from their environment. They are also interacting with the other children around them, so they are learning a lot about social interaction and social development. It is about experience-based learning and most of it comes by children thinking through the problems they are faced with. They will also create their own problems to solve. How do I build this camp? How do I get on with someone who has been irritating me for the last three weeks? In other words, all sorts of problems that face them day to day, and they work out how to deal with them with minimum input from the playworker.
- 77 It is also about community, community in two senses: adventure playgrounds are very often the center of a community. And to give you an example of that, I managed an adventure playground when I first left university. The reason I was employed was because it was in a very tough housing estate and the social workers were finding it very difficult to become accepted by the people who lived in the housing estate, even though there was a real need for social workers. Because they were employed by the local authority, social workers were seen as a threat, and not to be trusted.
- 78 So, the local authority, the council, had the idea that if we could have an adventure playground, the playworker would get accepted by the children, and because he was accepted by the children he would then be accepted by the adults. The playworker would then be able to encourage the adults to let the social workers into their lives. In that sense it worked very well, and the playground did become the heart of that community. But more important than that, the adventure playground created a community among the children themselves, so they had their own community within the playground, and that was reinforced by all the things they were doing while they were in the playground. It also acted as a sanctuary for troubled children. Adventure playgrounds often provide what I would call a home from home.
- 79 Several children I worked with in the early days were very troubled indeed. They had dysfunctional home lives, maybe parents who were missing, or parents who were struggling to cope with the world, a lot of drug-taking and so on. Children were suffering as a result, and a lot of the children I dealt with were also struggling at school, they would constantly come into conflict with the teachers at school. Life was a constant struggle for some of these children and they were able to come to the adventure playground and regard it as a kind of sanctuary, a safe place for them to come, where no-one was going to be shouting at them. No-one was going to be giving them orders, no-

one was going to be irrational with them, etc. So, they could feel that this was a very safe place.

Theoretical Underpinning

80 This theory underpins the whole concept of adventure play, I developed this theory in 1989 and I have written about it several times since, most recently in the book: *Play and Playwork 101 stories of Children Playing*. That is exactly what it is, they are stories of children playing, with me reflecting on what those stories might teach us.

Compound flexibility

81 Compound flexibility is a five-phase approach to child development, a theory of child development. I am going to take you through this theory stage by stage, and I shall illustrate each stage as I go through. The theory is about the link between the degree of flexibility in a child's play environment and the degree of flexibility in the developing child. The more flexibility there is in the play environment, the more flexibility there is going to be in the developing child. I shall explain why that is the case.

Stage 1

82 **The degree of flexibility in the child's world influences opportunities for experimentation, control, etc. The more flexibility there is, the more open the environment is, the more the children are going to be able to conduct their own experiments and be in control, etc.**

83 This is substantially reflective of what is called the Theory of Loose Parts – a theory developed by Simon Nicholson in the 1970s. Nicholson explained it thus: "In any environment, both the degree of inventiveness and creativity, and the possibility of discovery are directly proportional to the number and kind of variables in it." So, the more 'loose parts' there are in an environment, the more creative human beings will be.

84 When I explain this to our students, I do it like this. Most of my teaching takes place in classrooms with loose tables, chairs and so on, and I say to the students, 'You have five minutes to make a den or a camp out of anything you find in this room'. They run around excitedly putting the chairs and the tables together, using their coats and the wastepaper bin and anything that is around. They are always able to create wonderful little camps for themselves, little dens. Then I say to them, 'How do you think you would get on if I asked you to do that in a lecture theatre?' If you think about this it would be very difficult to make a den because everything is fixed, it restricts your creativity, because it would be possible but not as easy as in a classroom where there are a lot more 'loose' materials. So, that is a very simple idea but quite powerful.

85 To illustrate this, I'm going to read you a story. This story came from my colleague Ben Tawil, who used to work in an adventure playground. Apparently, while the playworkers were having a meeting, a lorry dumped a load of furniture in the entrance to the playground and drove away.

As the children arrived for the evening session, they took immediate interest in the furniture, a group of about seven children, aged eight to twelve, both boys and girls, started to sift through the furniture. At first,

their search seemed indiscriminate, almost chaotic; there was very little communication between them. The children seemed to have concurrent ideas, that stemmed from one person's initial placing down of a piece of furniture. Two leaders emerged, the eldest girl of about twelve and one of the younger boys of about eight. They seemed to be taking on the role of interior designers telling the rest of the group where to position the furniture, these instructions were followed to the letter with great seriousness. Together they created a home environment.

Straight away a boy of about eleven sat down at the bureau and exclaimed, "can you keep the noise down, I'm trying to write a letter to the council", and without question or hesitation the oldest girl, until this point the chief interior designer, addressed the other children in an authoritarian voice, "your dad told you to keep the noise down, now go and play quietly". Immediately the rest of the group took on roles as brothers and sisters, grandparents, daughters and visiting boyfriend.

This play continued for two weeks every evening and for eight-hour days at the weekends. Different groups of children used the materials and altered the environment and the narrative to suit their needs. Eventually the children's interests waned, perhaps they had played out their needs for this type of play, for the time being. They had certainly worn out the already damaged furniture.

The play began to morph once more as the children found uses for panels from the furniture in construction play and the remnants were put to good use fueling the nightly camp fire.

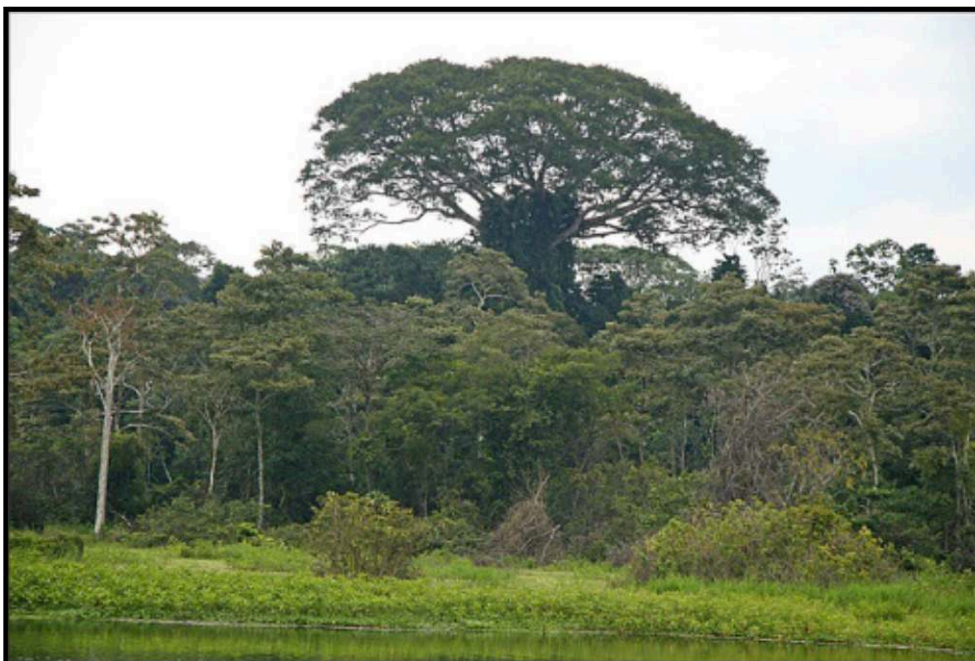
- 86 So, that is a good example of loose parts and the way in which they can be used in any number of ways by children.

Stage 2

- 87 **When children are exploring or experimenting, when they are exercising control over their world, they produce opioids in their brains, particularly in the right side of the brain, which makes them feel good about themselves.**
- 88 Here is a story I was given by a Peruvian woman who told me about her childhood. This is not to do with adventure playgrounds. But it's a good example of the way in which children want to be in control. Martha Janos says:

I grew up in Peru and outside the house were many trees. When I was about five years old, I used to climb right to the top of the biggest tree and sit there. I loved that because the branches and the leaves seemed to enclose me and make me feel safe. Sitting on top of the tree I could see the whole world, a world that the adults couldn't see [Fig. 7].

Figure 7. The tree.



- 89 This is about private space, and about being in control, and about being removed from adult interference, and although it is not an example from an adventure playground, I have seen exactly those things take place in an adventure playground.
- 90 For example, on one occasion, a fifteen-year-old boy who had been in what we call a 'youth detention centre', came out of custody, climbed right to the top of one of our big structures and stood there, yelling obscenities, rude words. My feeling was that he did not have the vocabulary to say "I'm free" but that is what he was doing by yelling the words he knew to anyone who would listen. He was basically saying "I'm free-free at last!".
- 91 Thus, he was using the playground in the same way the Peruvian youngster used her tree.

Stage 3

- 92 **When we feel good about ourselves that helps us develop self-confidence, self-awareness, self-acceptance, we are much more open to learning about ourselves.**
- 93 I'm going to give you an example of a child going through that process. This happened during a study of children's use of a school playground. The study took place over a six-month period, I visited the playground once a week for six months. Just observing how the children played and the way they used certain bits of equipment.
- 94 For the first four weeks that I was there the child on the left-hand side of Figure 8 (let's call him Jeremy) sat to one side by himself, not talking to any other children. The only contact he had with other children was when they went and shouted at him or said something nasty to him. He was a very isolated child, a very sad child. The girl on the left-hand side in Figure 9 was clearly a child that the other children looked up to.

Figure 8. Hoop Game (1).



Figure 9. Hoop Game (2).



95 Something I saw during the fifth week of the study changed the life of Jeremy. The girl had brought out some hoops to play with, and Jeremy took the hoops and started throwing them over that big pole. The girl obviously thought, “Oh, this looks like fun”,

so she invented a game and got children to join in –a game where they were trying to throw hoops over the pole.

- 96 The first time they played the game she asked the children to pick up sides –there were about twelve children taking part. They picked up sides and Jeremy was the last child to be picked. In fact, neither side wanted him to be in their team, but once they started playing the game, they realized Jeremy could get the hoops over the pole every single time; no-one else could. He could play the game much better than anyone else.
- 97 By the time I went back, in the sixth week of the study, and witnessed them picking up sides, Jeremy was the first one to be picked. Gradually over the next few weeks he clearly made friends; he clearly became a part of the playground in a way that he had not been before [Fig. 10]. He had been a very sad individual during my first observation. However, as he found a game he could play with the other children, they in turn began to have more respect for him. He was able to make friendships, etc. Clearly his self-confidence grew in a big, big way.

Figure 10. Hoop Game (3).



Stage 4

- 98 **A more self-confident child is better able to cope with the problems of day-to-day life.**
- 99 I am not talking about major problems, rather more the sort of things that happen every now and then to us and we just have to learn how to cope with them. I have an example of this from an adventure playground.
- 100 A colleague of mine worked on adventure playgrounds and she told me that there were some children who used to come to the playground, whose mother died. For a couple of

weeks they did not appear. Then the funeral happened, and after the funeral the children started coming back to use the playground.

- 101 The other children heard about the funeral and started playing funerals. So, the big game on the playground became funerals and the children who lost their mother joined in with it. Everybody was playing funerals. This went on for about four weeks. The children who had lost their mother invented all sorts of different roles for people to play within the game of funerals, so sometimes you would be the child at the funeral, sometimes you would be the funeral director, sometimes you would be the priest, sometimes you would be the dead body.
- 102 This is an example of ‘reconciliation’ in action. Freud says there are three things that happen when children are playing: aspiration, gratification, and reconciliation. Aspiration is when you try out roles that you might want to try out later in life. Gratification is when you do something you really enjoy doing, just for the fun of it. Reconciliation is using play to come to terms with traumatic events.
- 103 I have a lot of experience of this, having worked in Romania in the 1990’s. Some of you may remember images of dying babies and thousands of children in Romanian orphanages. I have worked with severely neglected and abused children, and it is remarkable how play can help them come to terms with things that have happened to them. The most significant way they come to terms with their damaging experiences is by playing them out in their own way.
- 104 Two things are happening when children are playing out a traumatic event:
- Firstly, by playing it out in lots of different ways, they deepen their understanding of what has happened.
 - Secondly, by playing it out in lots of ways they are gradually taking control of what has happened.
- 105 These are two very powerful mechanisms. Going back to the example I gave of the bereaved children, my colleague told me, “when the children started playing funerals, two of the playworkers actually wanted to stop them because they thought it would be upsetting for the bereaved children, but they actually decided to allow it to run its course because it seemed as if all the children wanted to take part, and in the long run it clearly benefited the children who lost their mother.”

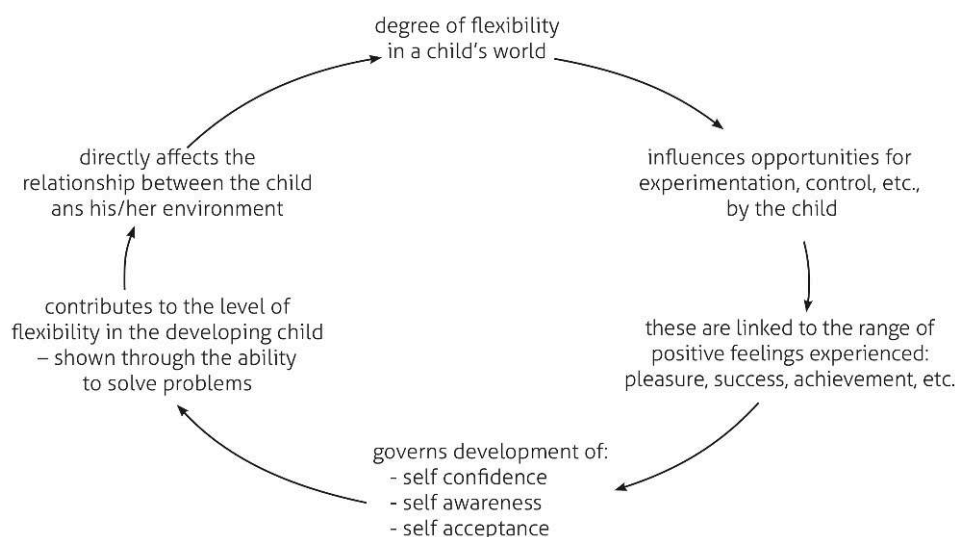
Stage 5

- 106 **Good problem solvers are able to make better use of the opportunities that exist in their environment.**
- 107 If you are good at solving problems, then you are going to make good use of any opportunities that are out there in your environment; you are likely to be more inventive and more creative in the way you use the environment.
- 108 So, to recap, remember I said compound flexibility is about the relationship between the flexibility in the environment (the extent to which the children can control the environment) and the extent to which they develop flexibility in themselves –flexibility of thought and action. The more flexibility there is in the environment, the more they can experiment and take control. That gives them lots of positive feelings; lots of pleasure; it makes them feel good. The fact that they feel good about themselves means they develop more self-confidence and more self-awareness, which means they will tend

to take more risks, etc. Jerome Bruner says something about how wonderful it is that children can take risks during their play, “Play gives children the freedom to fail.”

- 109 The more self-confident they are, the more they are going to be able to cope with minor problems that come into their lives during the week, and that develops their problem-solving skills. The better they are at problem solving, the better use they are going to make of the environment that is there. That is the compound flexibility process (Scheme 1).

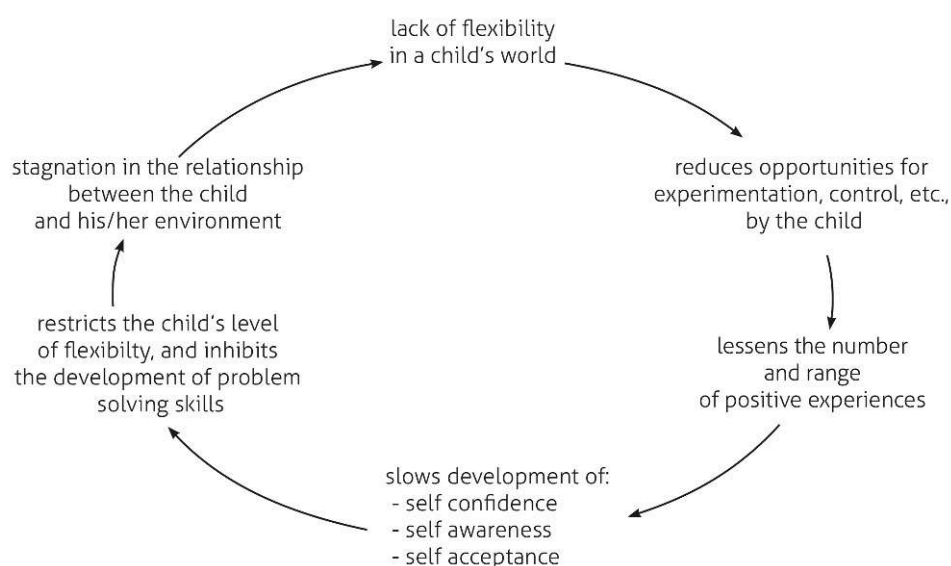
Scheme 1. Compound Flexibility Positive Cycle



[© Fraser Brown, 1976].

- 110 What has this to do with adventure playgrounds? Well, the problem we face, particularly in modern urban societies, modern western societies is that the compound flexibility process breaks down, because we are presenting children more and more with inflexible environments. The most obvious example is that children, particularly in urban areas, are not able to play out in the streets any more in the way they could perhaps thirty or forty years ago. When I was growing up there was far less traffic on the roads.
- 111 Another issue is that in the UK, and elsewhere in the west, we have become fixated on the problem of paedophiles. Parents are paranoid about letting their children go out to play, because they think a horrible man is going to take their child away. The truth is there are no more paedophiles around now than there were fifty years ago. However, we know more about them nowadays, and so we are very much more cautious.
- 112 These are not the only issues impacting on the flexibility of a child's play environment. Children often live in high-rise developments without gardens, so they have no opportunity to play out. Lots of children, especially middle-class children, are taken to clubs every night rather than being allowed just to play out with their friends. It is all very rigid, not very flexible, and therefore not good for the children. Thus, the natural compound flexibility process is breaking down, creating the negative cycle shown in the diagram below.

Scheme 2. Compound Flexibility Negative Cycle



[© Fraser Brown, 1976].

- 113 Adventure playgrounds are a powerful mechanism for addressing this societal problem.
- 114 Another problem is the way in which well-meaning adults can muddle up life for children – a process called ‘adulteration’. I shall give a couple of examples:

Montessori Study–Treasure Hunt

- 115 Here is an observation conducted in a Montessori nursery by my colleague Kitty Press:

Josh who is 3 years old walks into the classroom and asks, “Where’s Rosie?” He smiles when he sees her and walks over to her. They bounce up and down, facing each other. Rosie (also 3 years old) takes some books from the table and drops them on the floor. “Let’s go for a walk with books!” she says. Holding hands, they walk around the classroom carrying the books. “We are walking, we are walking,” they proclaim.

“Let’s make a map of where we’ve been” says Josh. They get paper and crayons and scribble a map. Then Josh rolls up his paper into a tube [Fig. 11]. “Roll your paper,” he tells Rosie. “Let’s go looking for treasure.” Rosie can’t roll her paper and asks me for help. I suggest that Josh helps her. “Okay,” says Josh. They hold the “telescopes” to their eyes and walk around the tables chanting, “Treasure! Treasure !”

Rosie says, “I am Princess Rosie.” Josh says, “I am a Pirate.” Rosie collects a basket of beans (from the ‘transferring exercise’ equipment) and tips these onto the floor. She asks me to help her dig for treasure.

At this point the teacher chastised Rosie for tipping the beans on the floor and told Josh to go and do something more constructive.

Figure 11. Telescope Boy.



- 116 I can understand where the teacher was coming from because she was not watching the children. So, as far as she was concerned these two children walked around the room yelling 'we are walking', then they got a piece a paper and made a mess on it, then they picked up these bits of paper and screwed them up and walked around the room yelling 'treasure', and then they threw a lot of beans on the floor. To the teacher this probably looked like careless antisocial behavior, and not very constructive.
- 117 In fact, it is a good example of Vygotsky's 'zone of proximal development', because when I talked to the teacher later about it, she said that Josh had an older brother who was six years old and probably had been studying maps and things at school, and so told his younger brother all about it. And now Josh had told Rosie all about it. So, although Rosie did not know anything about treasures and maps, and telescopes and so on, now she did because, as Vygotsky would say, she was ready to learn things. She just did not know them yet, but just by playing with another child she learnt about them.

Building Dens

- 118 The other example I want to give is of me getting it very wrong. Figure 6 shows the adventure playground I was managing back in the late 1970s, as you can see the children liked building dens, building their own little houses and camps, etc. To begin with, the dens would fall down. I thought, perhaps they needed some help, so I recruited some students from the local building college, and they came over to help the children construct their dens.
- 119 Basically, it did not work because the students wanted it all done in exactly the right way and the children did not want to do that; they wanted to experiment and be in control, so that did not work. Then I got some local fathers to come and help, because I thought maybe they could relate to the children better than the students. The fathers who worked on building sites came and tried to help the children build their dens. But the fathers by and large, did not have the patience to work with the children; they would get very irritated with them.
- 120 After a while I realized there was nothing wrong with letting the children learn from their own experience, and so that is what they did. They learnt by themselves, and by the second or third year that I worked on this playground the children were creating some

wonderful, complex dens, with sometimes steps to upper levels, etc. Everything you see in the photo was created by the children.

Fun, Freedom and Flexibility

- 121 This is the crux of adventure play; I ran this adventure playground for three years. By the way, it was a very tough housing estate where we were working, I had been told by all sorts of people ‘you won’t survive’, ‘these children will just attack you’, ‘they are like little animals’, ‘they will wreck everything’, ‘you won’t be able to do anything with them’. That was absolute nonsense, and gradually during the first year the children had created lots and lots of little dens and swings, boats, see-saws, all sorts of things. I thought it was beautiful, a bit like Sorensen. I used to go to the playground every day and think what we managed to achieve with these very tough kids was just wonderful.
- 122 Now, I don’t know if you know but we have this thing in the UK called ‘Guy Fawkes Night’, where we symbolically burn the person who tried to blow up our Parliament in 1605 –a person called Guy Fawkes. We build enormous bonfires and stick a ‘Guy’ (an effigy) on top and set fire to it. It’s a very peculiar, pagan, sort of celebration, but it is traditional to do this on November 5th every year.
- 123 On November 4th I went to the playground, and Figure 12 is what I was confronted with. That is what remained of the playground; the children had basically torn the whole thing down and built a bonfire (with help from their older brothers and sisters); they had just wrecked the whole playground. I was heartbroken. The bonfire was full of tyres, and someone said to me ‘you’ll have to build a barrier around the outside because when we set fire to it, it will be dangerously hot’. When we did set fire to it, the heat was so intense no-one could get anywhere near it. By the way, it was on the side of the river Mersey, so from the opposite bank it looked like one of those World War II warning beacons. As I said, I was devastated, but the thing I haven’t said so far is that this is a photo of the end of the second year I was there. So, what actually happened at the end of the first year was this: I spent November, December and January being upset by what seemed like wanton destruction, but in February the children started building their playground again, and in November they tore the whole thing down to build the bonfire; then they started building again, and so on.

Figure 12. Stenhills Adventure Playground Binfire, 1976



[© Fraser Brown].

- 124 There was a constant cycle of change, an ongoing reality on the playground and I think that is very, very important. I often visit adventure playgrounds today, where I say to people ‘how long has that structure been there?’ and they might say, ‘oh, about fifteen years’, and I say, ‘well don’t you think it’s time to change’, to which they respond, ‘oh no you can’t change it, the children built it’. Of course, the truth is a previous generation of children built it, not the children who are now using the playground.
- 125 The point about the playground where I worked was that those children had a real, strong sense of possession; it was their playground; it was theirs to burn if they wanted to; but it was also theirs to create. So, every year a marginally new set of children created a new playground and for that year it was their playground, which meant they had an extremely powerful connection with the place. That was my main point.

The Benefits of Adventure Playgrounds

- 126 To summarize the benefits of adventure playgrounds:
- They are freely chosen by the children, and the children are free to come and go as they please.
 - They respond to the needs of the children. The child’s agenda is given priority.
 - They improve the quality of life for the children.
 - They contribute to improving children’s play, learning and social interaction.
 - They are mostly free of charge, and mostly based within local neighbourhoods.
 - They are accessible; I mentioned Lady Allen of Hurtwood before –she was very keen to develop some adventure playgrounds which were available to disabled children, usually

called ‘integrated adventure playgrounds’, so encouraging disabled children to come and use the playground and mix with able-bodied children.

- They contribute to children’s growth and development in the way that was suggested.
- They offer opportunities for children to use a variety of tools and materials and enhance a range of basic life skills. These are things you cannot learn in a classroom, such as sympathy, empathy, mimesis, etc. They are learnt only when we interact with other human beings.
- They are staffed by trained playworkers.
- The most important thing is this idea of ownership, i.e. that children are in control of what goes on, they take possession of it. They construct their own playground, and it is an ongoing wonderful thing.

NOTES

1. Carl Theodor SØRENSEN, *Park politik i Sogn og Købstad [Park Politics in the Parish and Market Town]*, Copenhagen, Ejlers, [1931] 1978.
2. C’est-à-dire l’animateur.
3. En anglais, tous les mots terminant par « -ogy » renvoient à l’étude de quelque chose : en inventant ce terme, John Bertelsen voulait ainsi signifier que les enfants étudiaient les matériaux de récupération afin d’en explorer toutes leurs potentialités.
4. Ce qui n’est d’ailleurs pas critiqué ici, il s’agit de leur travail, ils y sont obligés.
5. Fraser BROWN, *Play and Playwork: 101 Stories of Children Playing*, Buckingham, Open University Press, 2014.
6. Jérôme Bruner, 1915-2016, psychologue américain qui consacra une partie de sa carrière à l’étude du développement de l’enfant et la psychologie de l’éducation.

AUTEUR

FRASER BROWN

Professor of Playwork, Leeds Beckett University, Royaume-Uni

Remerciements

- 1 Éducation populaire : engagement, médiation, transmission (XIXe-XXIe siècles)
- 2 Comité scientifique du projet
- 3 Jonathan Barbier (chercheur associé à la BnF, LaSSP), Laurent Besse (IUT-Université de Tours), François Boddaert (comité d'histoire des ministères chargés de la Jeunesse et des Sports), Jean-Charles Buttier (Université de Genève), Jean-Christophe Coffin (Université Paris-8), Cécile Fabris (AN), Mathias Gardet (Université Paris-8), Sandrine Gill (AN), Jonathan Landau (Fonjep/Pajep), Gilles Raveneau (Université Paris-Nanterre), Clothilde Roullier (AN), Anne Rousseau (AN), Agnès Sandras (BnF).
- 4 Nous tenons par ailleurs à remercier Claire Béchu, chargée de mission pour la diffusion scientifique aux Archives nationales, pour la relecture attentive de l'ensemble du livre.
- 5 La publication de cet ouvrage est rendue possible grâce à l'appui de la Comue Université Paris Lumières.