



HAL
open science

L'éducation populaire en crise

Christian de Montlibert

► **To cite this version:**

Christian de Montlibert. L'éducation populaire en crise. Journée de l'ASTU (Actions citoyennes interculturelles), Ville de Strasbourg, Nov 2022, Strasbourg, France. hal-03935370

HAL Id: hal-03935370

<https://hal.science/hal-03935370>

Submitted on 11 Jan 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Communication du 8 novembre 2022

Journée consacrée à la crise de la culture populaire

Organisée par l'ASTU Actions Citoyennes Interculturelles

Christian de Montlibert

L'éducation populaire en crise

L'éducation populaire éprouve actuellement bien des difficultés : le public attendu n'est pas toujours là, les animateurs et intervenants se font plus rares, les organismes financeurs imposent des normes comptables rigides qui freinent l'action. Les modes de fonctionnement des associations d'éducation populaire sont de plus en plus exposés à une logique managériale et à des contraintes de gestion à un point tel que les questions des financements et des subventions conditionnent les relations avec les collectivités territoriales et les pouvoirs publics. Les projets, dans ces conditions, sont plus souvent élaborés pour répondre aux critères décidés par les pouvoirs publics ou bien aux exigences d'un marché que pour s'ajuster aux attentes exprimées ou supposées des participants.

Cette crise n'est pourtant pas une nouveauté : vers 1971-1973 l'éducation populaire a connu une période de désillusion qui lui a été dommageable. Les accords de Grenelle, après la longue grève de 1969 qui a réuni jusqu'à 11 millions de salariés, ont reconnu le droit à la formation continue. L'éducation populaire aurait pu devenir une composante de l'éducation permanente mais la loi de 1971 - dont la préparation a bénéficié du travail d'un Raymond Vatier, ancien directeur du personnel des automobiles Renault, proche des associations patronales, très lié au courant du catholicisme social - ruina ces espoirs en soumettant la formation continue aux desiderata des entreprises. L'histoire de l'Institut National pour la formation des Adultes (INFA) créé à Nancy en est l'exemple le plus significatif. Cet Institut devait mener des recherches sur la pédagogie et mettre en place une sorte d'École normale des formateurs d'adultes. L'idée d'une éducation permanente organisée par l'Éducation nationale et ouverte à toutes celles et à tous ceux qui souhaiteraient, à un moment de leur vie, compléter, leurs connaissances ou en acquérir de nouvelles, qu'elles soient en rapport ou non avec des exigences professionnelles soutenait cette création. Mais le Centre National du Patronat Français (CNPF) ne voulait ni d'un prélèvement de la taxe par l'État ni d'une éducation permanente organisée par l'Éducation Nationale qui, à ses yeux, ignorait les « besoins des entreprises ». A peine né, l'Institut national était donc condamné et l'Éducation nationale était, en grande partie, exclue des dispositifs. Pour René Haby, ministre de l'éducation de Chirac, l'utopie d'une éducation permanente prolongeant l'école unique était un « fantasme » ! Seule une formation professionnelle, inculquant en sus des « savoir-faire » un « savoir-être » bien adapté à la nouvelle vulgate entrepreneuriale, verrait le jour. C'est dire que l'idée d'émancipation liée à l'éducation populaire était abandonnée au profit d'une formation adaptée aux nécessités des postes de travail.

Les difficultés rencontrées par l'éducation populaire à des moments différents semblent montrer que la violence des rapports de force entre les groupes sociaux détermine la probabilité de sa réalisation.

Les différences et les inégalités dans les pratiques d'activité culturelle.

Avant même de traiter des raisons des difficultés actuelles de l'éducation populaire il importe de s'interroger sur les pratiques culturelles actuelles et plus précisément sur ce qu'il en est de la répartition par catégories sociales des pratiques culturelles légitimes. Utiliser cette expression implique de s'interroger sur une définition des pratiques culturelles. Celles-ci sont souvent définies par opposition aux pratiques

professionnelles comme si les savoirs et compétences mobilisées par le travail ne relevaient pas de la culture. Ensuite elles sont le plus souvent définies comme activités de loisir se pratiquant en dehors des univers professionnels. Enfin - tous les rapports du Ministère de la Culture le montrent ; la question de la légitimité est incluse dans la définition : la culture reste celle des œuvres attribuées aux artistes consacrés, travaillant à partir des canons et normes nées d'exigences définies par des prédécesseurs. Mais pour autant cette culture classique savante est tout autant un « arbitraire culturel » comme le disaient Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron¹ qu'une autre, elle ne devient légitime que quand elle reçoit l'approbation d'instances consacrées et consacrant comme peuvent l'être des institutions d'État : l'Académie française, la Sorbonne, les principaux musées dont Le Louvre pour le classicisme ou Beaubourg pour la modernité, etc. C'est dire aussi, comme les membres des classes dominantes contrôlent ou dirigent ces institutions, qu'il n'y a de culture légitime que celle des classes dominantes. Dès lors les idées et les sentiments de la classe dominante, transformées par la création artistique ou littéraire, deviennent la culture authentique qu'il est légitime d'imposer.

Dans ces conditions, les inégalités d'accès à cette culture légitime, comme de nombreuses études l'ont montré, demeurent significatives. Ainsi, si 49% des cadres fréquentent des expositions de peinture ou de sculptures ce n'est le cas que de 16% des employés et 10 % des ouvriers, si 59% des cadres fréquentent les musées et 54% les monuments historiques ce n'est le cas que de 22% des employés et 15 % des ouvriers (16% pour les monuments historiques). De la même façon si 6% des professions intellectuelles et des cadres n'ont pas lu de livres dans l'année ce pourcentage est de 45 % pour les ouvriers et a augmenté par rapport à 1973 (34%)². La fréquentation de concerts de musique classique donne des résultats comparables et à fortiori de l'opéra où les classes populaires sont quasiment absentes.

Même les pratiques relevant moins de la culture légitime relève de la même logique (avec des différences moins marquées il est vrai). Ainsi les mots croisés et autres jeux linguistiques ou mathématiques attirent 47% des cadres et 34% des ouvriers, le bricolage est pratiqué par 58% des cadres et 47% des ouvriers, (la différence par niveau de diplômes est encre plus importante puisque le bricolage est pratiqué par 62% des diplômés de l'enseignement supérieur et par 42% des sans diplômes ou des titulaires du CEP), 48% des cadres pratiquent les jeux de cartes et de société contre 41 % des ouvrier.

Les seules activités dans lesquelles les ouvriers et les sans diplômes ou les titulaires du CEP soient plus nombreux que les cadres ou les diplômés du supérieur sont le tricot et autres activités d'aiguille, l'entretien du potager (24% contre 13% pour le tricot ; 25% contre 13% pour le potager), la chasse (28% des chasseurs sont des ouvriers, 4% des cadres), la pêche (32% des pêcheurs sont des ouvriers, 8% sont des cadres), la cueillette (25% sont des ouvriers, 10% des cadres)³. A cela il faudrait ajouter les lotos et jeux collectifs divers⁴.

Reste qu'à l'intérieur de chaque classe sociale existent des différenciations importantes que les analyses mathématiques des données mettent bien au jour⁵. Par exemple tout oppose au sein du groupe ouvrier les jeunes qui écoutent de la musique (clips, Rap, folklore, etc.) et regardent les films d'action et les « *bloks buster* » de TF1 et les ouvriers plus traditionnels ; tout oppose aussi au sein du groupe dominant les individus ayant un fort capital culturel et les individus ayant un fort capital économique. Reste que la participation aux activités culturelles est fortement déterminée par la position au sein d'une structure sociale fortement

¹ Bourdieu P., Passeron J.C., *la reproduction*, Paris, Editions de Minuit,

² Source « Les pratiques culturelles des français » Ministère de la culture.

³ Picon B., Chasse, pêche et cueillette: un même objet support d'attitudes et de pratiques socialement différenciées, *Société contemporaine*, 1991, n°8, pp87-100.

⁴ J'ai compté qu'en 15 jours, du premier octobre au 15 octobre 2022, 11 communes de la Sologne du Loir et Cher ont organisé des lotos dans les salles des fêtes des villages.

⁵ Bonnet Ph., Lebaron F., Le Roux B., les pratiques culturelles des français In Lebaron F., Le Roux B., *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action*, Paris, Dunod, 2015.

hiérarchisée comme le montre le graphique suivant⁶ : la classe supérieure ayant une pratique culturelle intense alors que la classe populaire a une pratique culturelle faible.

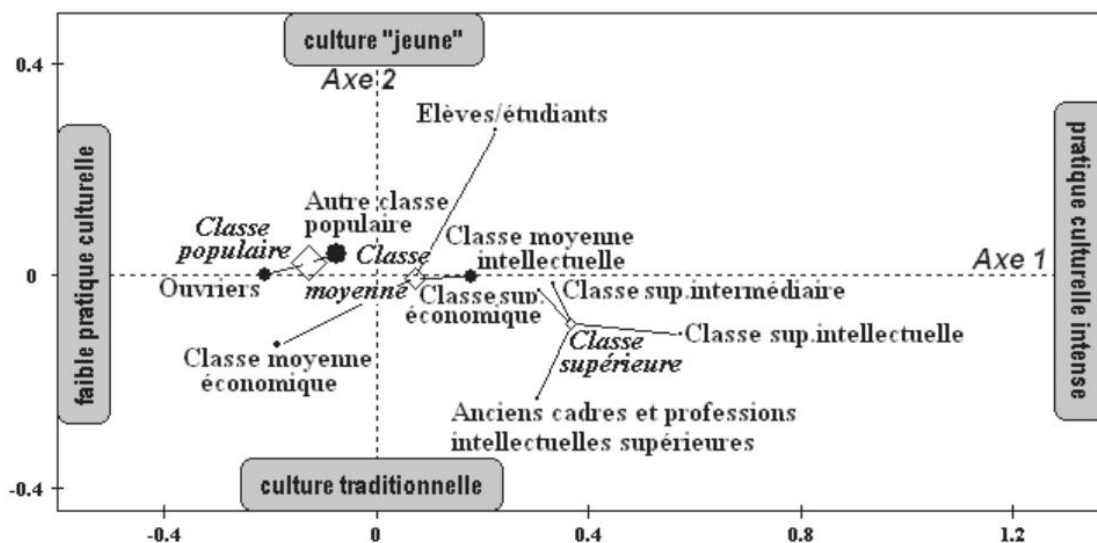


diagramme des pratiques culturelles des français

L'éducation populaire, dans ces conditions, ne peut pas être pensée en dehors des relations de classe. Historiquement d'ailleurs elle a toujours été définie, implicitement ou explicitement, en fonction des rapports de classe soit comme processus de diffusion des goûts culturels légitimes soit au contraire comme opposition aux pratiques culturelles des classes dominantes.

Ces rapports de force entre les groupes et classes déterminent non seulement l'organisation et le fonctionnement des institutions qui régulent les associations d'éducation populaire mais aussi les significations attachées à cette action pédagogique qui sont un enjeu de luttes entre les différents groupes qui interviennent dans cet univers.

Le champ de l'éducation populaire

Le capitalisme néolibéral - le capitalisme est par essence libéral ; le néolibéralisme n'est que la modernisation du libéralisme dont les principes ont été énoncés au XIX e siècle - en modifiant l'organisation institutionnelle de la société , en libérant l'économie des contraintes qui lui avaient été imposées , en bouleversant la structure sociale par un accroissement spectaculaire des inégalités de toutes sortes , en facilitant la diffusion, à travers les nombreuses productions symboliques, des principes sur lesquels il repose, a transformé les conditions sociales qui prévalaient depuis la moitié du XXe siècle en matière d'éducation populaire.

Ces transformations, liées aux rapports des forces entre les classes, sont à l'œuvre

Premièrement en restructurant le champ de l'action pédagogique,

Deuxièmement en modifiant les significations culturelles *i.e.* les rapports entre culture dominante et culture dominée

Les transformations du « champ » de l'action pédagogique

La capacité de l'éducation populaire à mobiliser des intervenants et des participants dépend de la place qu'elle occupe au sein de ce champ de l'action pédagogique *i.e.* des rapports de force entre les classes sociales. L'Education populaire n'est pas isolée ; elle représente une action pédagogique parmi les autres

⁶ Bonnet Ph., Lebaron F., Le Roux B., op.cit.

actions. Elle est un élément en rapport avec d'autres éléments qui constituent ce que Pierre Bourdieu a appelé un « *champ* »⁷.

Pour bien le comprendre il faut s'intéresser aux actions pédagogiques qui se sont constituées au XIX^e et avec l'accélération et l'extension du capitalisme industriel.

Cinq types d'actions se mettent en place à ce moment conduites par,

1-, les entrepreneurs qui s'attachent surtout à la formation de la force de travail. Des patrons s'emploient à former des salariés qualifiés. Ils organisent des cours du soir sur le modèle des conférences pour adultes ouvertes au Conservatoire des Arts et Métiers en 1819. Tous se soucient d'abord des capacités professionnelles de la main d'œuvre : le nouvel outillage mécanique et chimique qui équipait les fabriques rendait plus que nécessaire la formation des salariés. Les chambres de commerce ne furent pas en reste.

2 -d'autres actions sont initiées par les réformateurs éclairés et les républicains modérés qui veulent l'éducation des citoyens par l'Etat; A un moment où le pourcentage d'illettrés atteignait les 33% , induisant, de fait, une coupure radicale au sein de la population, tout montre que les objectifs étaient, d'abord de contribuer à l'homogénéisation cognitive (que tous les citoyens , citoyennes sachent au moins lire, écrire et compter), ensuite de faire en sorte que s'intériorisent des valeurs communes plus ou moins liées, selon les conjonctures politiques, à l'exercice de la citoyenneté et enfin, de participer à la formation de la force de travail.

3- le courant philanthropique fut très actif ; Le partage d'une vision religieuse conduira les uns et les unes, effrayés par la crainte d'une destruction de la famille, à mettre en place des pratiques d'enveloppement et d'assistance. Les femmes sont souvent présentes dans l'organisation des activités : Caroline Coulomb, Sarah Monod, Georges Sand en sont de bons exemples. Ces pratiques de charité et d'éducation morale préventive devaient permettre d'enserrer la pauvreté dans un filet d'assistance suscitant la reconnaissance et les obligations qui s'ensuivent. Méfiants à l'égard de l'État, ces philanthropes n'acceptent guère l'idée d'une école publique proposée par les républicains.

Vers la fin du siècle ce courant prend de l'importance et veut maintenir l'influence religieuse avec *l'œuvre des cercles catholiques ouvriers* d'abord, vers 1870, puis surtout avec *le Sillon* de Marc Sangnier. François Mauriac, Charles Péguy, Léon Bloy, entre autres, participeront aux cours et conférences des instituts ouverts par *le Sillon*. D'une certaine façon, l'association *Peuple et Culture*, inspirée par la pensée d'Emmanuel Mounier, maintiendra la présence d'une philosophie spiritualiste.

4- le militantisme socialiste et anarchiste développe aussi ses pratiques pédagogiques. Les premières initiatives, adossées aux efforts des bibliothèques populaires et des journaux ouvriers pour une éducation du peuple, sont du fait d'ouvrières autodidactes comme Nathalie Le Mel, ou d'ouvriers comme Agricol Perdiguier, Martin Nadaud ou Pierre Leroux⁸. Les anarchistes font des tournées de conférences et utilisent aussi le tour de chant comme support d'éducation politique⁹. Des associations diverses sont créées: *l'association pour l'instruction gratuite du peuple*, fondée par Cabet, *l'association de la rue de petits -pères* où enseignait le fouriériste Jules Lechevallier ; bientôt *l'association internationale des travailleurs*. Marie Desrains, Louise Michel¹⁰, Fernand Pelloutier, Eugène Varlin, entre autres, insisteront sur le militantisme politique. Les internationales de 1866 à Genève, de 1867 à Lausanne, de 1868 à Bruxelles, de 1869 à Bâle traiteront de l'éducation populaire.

⁷ L italique indique qu'il s'agit d'un concept ayant un sens particulier dérivé du champ de forces de la physique. Bourdieu P., *Microcosmes, Théorie des champs*, Paris, Editions Raisons d'Agir, 2021

⁸ Vergnioux Alain, *George Sand et l'éducation populaire. Leroux, Nadaud, Perdiguier*, Limoges, Lambert-Lucas, 2014, 122p.

⁹Maitron Jean, *Histoire du mouvement anarchiste en France (1880-1914)*, Op. Cit.

¹⁰ Aubrun Dominique, Comment Louise Michel est devenue Louise Michel ? In Bréchemier Dominique et Turpin -Laval Nicole, (dir.), Op. Cit., pp.43-61.

5- une autre action pédagogique voit le jour dans la deuxième moitié du XIX^e siècle avec l'engagement républicain des partisans de *l'émancipation du peuple*. Une adhésion mesurée aux idées débattues durant la Commune, l'appartenance à la franc-maçonnerie ensuite, seront bien souvent les ingrédients de l'appartenance à cette mouvance. Si la *Ligue de l'enseignement* créée par Jean Macé reste d'autant plus sensible aux idées socialistes que nombre de militants dont Raspail, Joigneaux, Bastelica à Marseille, l'ont rejointe¹¹, les *universités populaires*, à partir de 1896-1897, seront plus souvent influencées par le *solidarisme* professé par Léon Bourgeois. Ces philanthropes laïcs, ces réformateurs sociaux, proches du socialisme, sont sans doute d'autant plus attachés à une éducation des classes populaires que, pour eux, la République représente un idéal encore à réaliser. La question de l'éducation des filles n'est pas ignorée et entraîne la publication d'essais des militantes féministes. La prise en charge des petits enfants suscite des projets très élaborés dont celui de Pauline Roland autour de *La Crèche*¹².

Tensions et conflits pédagogiques

Ces cinq courants de l'éducation populaire, parce qu'ils ne sont pas soutenus par les mêmes idéologies et valeurs, parce qu'ils ne visent pas les mêmes objectifs, parce qu'ils n'ont pas l'appui des mêmes groupes sociaux, parce qu'ils n'utilisent pas les mêmes méthodes pédagogiques, se sont parfois ignorés et bien souvent opposés les uns aux autres. C'est que l'éducation met en branle non seulement la perception que chacun peut avoir de sa place sociale mais plus largement la structure même des classes sociales et de leurs rapports. Ainsi, dans un premier temps, les conflits entre l'éducation populaire de la philanthropie et celle initiée par l'action de l'État s'organisent autour de la gratuité de l'enseignement et de l'obligation de l'instruction prise en charge par l'État. Le mouvement ouvrier, loin de demeurer à l'écart de cette question, se divise lui aussi, en 1848, entre ceux qui acceptaient un enseignement copiant l'enseignement des jésuites, souhaitant une progression dans la maîtrise des connaissances encadrée par des maîtres, souhaitant en somme permettre l'accès des classes populaires à la culture classique d'une part et ceux d'autre part qui défendaient l'enseignement mutuel et qui souhaitaient que, dans l'enfance, l'éducation soit très libre et spontanée (introduire la danse pour l'épanouissement du corps) et, quelle que soit la profession future, « *qu'aucun n'abandonne les ateliers de l'industrie* ». Parmi les nouveautés se fait jour l'idée que l'éducation populaire doit être publique et que chacun apprenne à parler devant les autres : « *point d'enseignement à huis clos, entre quatre murs glacés* ». Du côté de l'éducation populaire militante les oppositions étaient aussi franches entre les partisans de Cabet, les Saints Simoniens, les partisans de Proudhon, les socialistes qui suivaient Raspail ou ceux qui, avec Joigneaux, voulaient une éducation populaire « *dans l'échoppe et dans l'atelier* », sans parler des francs maçons qui défendaient une éducation rationnelle, ou des blanquistes refusant toute école professionnelle, facteur essentiel, pour eux, « *de l'action de la bourgeoisie pour maintenir la division des classes sociales et le salariat* ».

¹¹ Duveau Georges, *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, Editions Domat Montchrestien, 1947, 329 p., Avant-propos de Ernest Labrousse, Georges Bourgin, Edouard Dolléans.

¹² Pauline Roland demandait à ce que la Crèche soit obligatoire pour que « *développer dès le berceau chez les enfants le sentiment de la Liberté, de l'Égalité, et de la Fraternité. Loin de soumettre les élèves, comme on le fait dans l'ancien système, à une obéissance absolue qui ne peut faire que des esclaves, l'éducation socialiste doit, dès les premiers pas, épier l'expression de la volonté, et au lieu de la comprimer, pousser de toutes ses forces à sa libre expansion.* » Rapport de Joseph Benoit sur l'Organisation de l'enseignement, représentant du peuple durant la Seconde République, 1851, cité par Georges Duveau, *La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire*, Paris, Éditions Domat Montchrestien, 1947, introduction de Labrousse E., Bourgin G., Dolléans E., P. 87.

Brève esquisse des courants d'éducation populaire Aujourd'hui

Quatre courants ont, au XX e siècle et au début du XXI restructuré l'éducation populaire : un courant adossé d'abord à l'école primaire, faisant largement appel aux instituteurs, institutrices, puis adossé aux lycées et aux universités , un courant autonomisé à l'égard de l'école basé sur l'animation qui commence au moment du Front populaire et connaîtra son essor avec les CEMEA , un courant plus politique et enfin un courant très multiforme que vise les différents groupes installés en France issus d'une émigration.

Le courant des universités populaires est ancien. On sait qu'il se développe avec l'affaire Dreyfus, qu'il a un succès considérable au début du XXe siècle suscitant la participation et les interrogations d'intellectuels de renom dont Péguy puis qu'il connaît un déclin pour renaître après la Seconde Guerre mondiale et prospérer vers 1980 (l'Université populaire de Mulhouse organise en 1982 plus de 250 activités regroupant plus de 8000 participants¹³). Aujourd'hui ces universités populaires sont 80 environ à faire partie de l'Association des Universités Populaires de France (AUPF) et se plaignent de ne plus avoir de ministère dédié pour les soutenir et accompagner¹⁴

Le courant de l'animation est né au moment du Front Populaire avec les Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA). Cette idée de former des animateurs est paradoxalement renforcée durant le régime de l' « État Français » à Uriage pour être arrêtée en 1942 pour « déviation idéologique ». L'expérience de formation des animateurs reprendra à la Libération au sein des CREPS, Centres Régionaux d'Education Populaire et de Sports. Cette période sera celle des « stages » centrées sur des techniques de création ce qui permet d'éviter des confrontations idéologiques¹⁵. La professionnalisation de l'animation voulue par l'État modifie (avec la création du BAFA et du DUT carrières sociales et animation) les orientations renforçant une certain contrôle.

Le courant politique, comme « lieu de résistance de classe et d'éducation politique », très puissant au XIX e siècle, est réapparu au moment du Front Populaire. A ce moment la CGT, par exemple, met en place des Instituts d'éducation ouvrière et des Collèges du travail. L'enseignement vise à développer l'esprit critique et refuse aussi bien « l'entassement des connaissances » que « l'héritage d'une culture bourgeoise »¹⁶. 1968 verra le réveil de ce courant critique dont l'Université de Vincennes est la réalisation la plus aboutie. ADT quart monde développe des ateliers d'éducation pour les plus démunis alors qu'ATTAC met en place un modèle, repris par la suite, de formation politique critique.

Le courant d'éducation populaire des immigrés ou descendants d'immigrés relève de conceptions parfois très différentes qui sont souvent sources de conflits autour de trois questions principales : le rapport à la langue (français ou langue du pays d'émigration), le rapport à la religion (divergences entre laïcité et enseignement religieux et, au sein de l'Islam, divergences entre les quatre grandes écoles coraniques) et le rapport à l'identité. En la matière Abdelmalek Sayad est le représentant d'une pensée (adossée à de nombreuses analyses sociologiques) qui privilégie la langue française opposée aux enseignements de la langue et de la culture des pays d'origine (ELCO) qui, à ses yeux, ne seront toujours en France que des enseignements au rabais qui risquent d'enfermer les apprenants dans une singularité particulière celle de la double absence (ni d'ici ni de là-bas)¹⁷. Sur le fait religieux les positions de Sayad - affirmant que son enseignement appliqué à tous les élèves serait une bonne chose s'il visait l'acquisition d'une autonomie de pensée permettant à chacun, chacune le libre exercice de son jugement - tranchent aussi avec nombre de

¹³ Richez J.Cl., *Les universités populaires en France, Un état des lieux*, Paris, INJEP, 2018.

¹⁴ <<https://www.universitespopulairesdefrance.fr/files/downloads/2022-prise-de-position-sur-la-nomination-du-gouvernement---hexopee.pdf> >

¹⁵ Besse L., Chateigner F., Ihaddadene F., *L'éducation populaire, Savoirs*, 2016/3, n° 42, pp.11-42.

¹⁶ Lefranc G., *La CGT et l'éducation ouvrière en France, Revue internationale du travail*, 1938

¹⁷ Sayad A., *l'Ecole et les enfants de l'immigration*, Paris, Seuil, 2014

pratiques de mouvements d'éducation plus sensibles à la diffusion de normes et de modèles¹⁸. Enfin sur l'identité Sayad développe la thèse que la domination coloniale surtout a un impact qui se continue sur les histoires personnelles (tout particulièrement sur les immigrés d'origine nord africaine) qui percevraient bien la différence entre eux et les étrangers moins stigmatisés qu'ils ne le seraient. En cela Sayad s'oppose aux discours d'intégration qu'ils en chantent les mérites ou qu'ils la jugent insuffisante¹⁹.

La dimension institutionnelle,

Aujourd'hui, en effet, les politiques des États, soumis à l'**emprise d'un néolibéralisme** qu'ils ont mis en place depuis une quarantaine d'années peuvent, schématiquement, se ramener à trois : *déréglementation* de la circulation des marchandises, des services, des capitaux et des forces de travail²⁰ ; *privatisation* des entreprises nationalisées (des banques aux entreprises industrielles) et enfin *financiarisation* de la dette publique qui a fortement augmentée dans la mesure où les orientations politiques dominantes (c'est-à-dire celles des dominants) veulent diminuer le poids de l'État et modifier la répartition de la charge des impôts, dans la mesure, aussi, où, les financiers – les propriétaires du capital représentés par les dirigeants des banques, les dirigeants des fonds de pension et plus encore les dirigeants des fonds de placement flanqués de leurs traders - prélèvent la rente que leur assurent les intérêts de l'argent prêté aux États.²¹

Une nouvelle gouvernance inspirée par le « New Public Management ».

La mise en œuvre des principes du néolibéralisme –a entraîné un bouleversement de la gestion des crédits d'Etat qui se répercute sur le fonctionnement de toutes les associations qui demandent des subventions. Ainsi la loi de **modernisation de l'action publique** (MAP) qui améliore la « **loi organique relative aux lois de finance** » (LOLF) impose, dans tous les services publics, des impératifs comptables (calcul des coûts de chaque activité et rationalisation) et une culture de la performance.

Un de ses effets immédiats a été la baisse des subventions pour les associations d'animation (de 26% en 2012 à 19% en 2014) alors que les financements augmentent pour les associations sportives (de 30 à 36%) et culturelles (de 18 à 21%)²². Ces variations correspondent au changement des sources de financement : l'État et les communes diminuent leur participation alors que les ressources privées émanant de sociétés mécènes et des particuliers augmentent. On comprend que soutenir les sports ou, mais de manière moindre, les événements culturels importent plus pour des entreprises mécènes et les particuliers qui peuvent défiscaliser leurs dons que soutenir des associations d'animation. De fait l'État a modifié sa stratégie : si les subventions diminuent, particulièrement pour les petites associations à tel point que « Les petites associations qui vivent de subventions peuvent éprouver un désengagement des pouvoirs publics »²³ alors que les commandes publiques augmentent pour les associations les plus importantes²⁴ qui sont capables « de se mettre en réseau et de capter les marchés publics²⁵ » l'État et les instances régionales, départementales et communales peuvent plus aisément exercer un contrôle soumettant les pratiques associatives à leurs finalités. Mais par ailleurs les pouvoirs publics invitent les associations à se tourner vers la vente de services comme alternative à leur soutien. Cette évolution conduit même des responsables d'associations de travail social à penser que

¹⁸ Sayad A., *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité ; la fabrication des identités culturelles*, Paris, Raisons d'Agir, 2014.

¹⁹ Sayad A., *La double absence, des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil, 1999.

²⁰ On pourrait citer comme exemple le passage en matière de fourniture d'électricité ou de voyages en chemin de fer d'une politique de tarif à une politique de prix.

²¹ Guex S., « La politique des caisses vides », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2003, n°146-147.

²² *La gazette des communes*.

²³ Cottin-Marx S., Hély M., Jeannot G., Simonnet M., La recomposition des relations entre l'État et les associations : désengagements et réengagements, *Revue française d'administration publique*, 2017, n°163), pages 463 à 476.

²⁴ *La gazette des communes*

leur avenir dépend de plus en plus du recours à « des méthodes lucratives », au grand désespoir des animateurs bénévoles les plus militants.

L'application à la France de « la directive services « dite Bolkestein » qui libéralise le marché intérieur des services et prône la concurrence dans une acception large de l'activité économique identifiée au marché »²⁶ a entraîné la mise en œuvre du principe qui veut que toutes les activités qui peuvent être prises en charge par un marché remplacent les services publics, modifie aussi le fonctionnement des associations. La raréfaction des services publics ou plutôt leur « compression », proposée par le travail des consultants des cabinets spécialisés dans le management, a été décidée par la **Révision Générale des Politiques Publiques** (RGPP) en Juin 2007²⁷. Cette « Révision » entraîne certes le regroupement et la relocalisation des services publics supposés moins utilisés mais surtout elle traite du fonctionnement des services. Elle impose « *une séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle d'un côté, et les fonctions opérationnelles de l'autre côté ; un découpage des grandes bureaucraties en unités administratives autonomes chargées d'une politique publique, un renforcement de l'autonomie des gestionnaires responsables de la mise en œuvre d'une politique à laquelle sont fixés des objectifs de résultats* »²⁸. Elle fait de l'efficacité le critère principal des évaluations imposées : rationalisation, performance deviennent ainsi des objectifs qui contraignent les pratiques à viser la compétitivité. Être compétitif renforce un esprit de concurrence entre les associations du travail social puisque chacune se doit d'être plus performante que l'autre. Reste que croire que chaque compétiteur est à égalité avec l'autre – ce qui est l'idéologie démocratique du marché - est une illusion car certains entrent sur le marché avec plus d'avantages (relations politiques, capacités financières, capital culturel des dirigeants, etc.). Ce faisant cette idéologie de l'égalité des compétiteurs qui sous tend les politiques de gouvernance des services contribue à légitimer, en décernant un label d'excellence, des inégalités structurelles. Enfin on ne peut pas négliger, dans le cadre d'une lutte contre le chômage de masse dont celui des jeunes, des politiques d'emploi qui conduisent à supprimer des détachements de personnels qualifiés (des enseignants dans des associations d'éducation populaire par exemple) et à mettre à disposition des « emplois aidés jeunes » (plus ou moins qualifiés).

Dans ces conditions des responsables d'association et des animateurs n'hésitent pas à affirmer que les associations du travail social et d'éducation populaire –même si elles se doivent de respecter des règles de gestion – « ne sont pas une entreprise »²⁹ et à déclarer qu' « *il est essentiel de souligner que la compétitivité ne peut pas prétendre à gouverner la vie économique, sociale et politique. Elle ne peut pas être la valeur de base d'un monde commun. Le but ultime de l'économie n'est pas de permettre aux uns de gagner ou de battre les autres, il est de promouvoir les meilleures conditions de vie matérielles et immatérielles de tous les membres d'une communauté de citoyens* »³⁰ témoignant par là de leur grande insatisfaction. Cette tension est sans doute d'autant plus ressentie que nombre de travailleurs de l'animation sont comme tiraillés entre leur contrat de travail de droit privé avec les risques de précarité qui l'accompagnent et leur engagement dans une activité pensée comme un service public au service d'une « cause » l'éducation populaire³¹.

²⁵ Cottin-Marx S., Hély M., Jeannot G., Simonnet M., Op. Cit.

²⁶ Laville J-L., Salmon A., Les associations et leur contribution à la démocratie : un défi contemporain, *Les politiques sociales*, 2017, n° 3-4, pp. 14-25.

²⁷ Gervais J., Lemercier Cl., Pelletier W., *La valeur du service public*, Paris, 2021, Éditions La Découverte.

²⁸ Cottin-Marx S., Hély M., Jeannot G., Simonnet M., Op. Cit.

²⁹ Boudjemaï Y., Nos associations ne sont pas des entreprises, *Le Pont des Associations*. Uriopss Nord Pas- de- Calais, n° 350, décembre 2014 ?

³⁰ Boudjemaï Y. Op. Cit.

³¹ Simonnet M., le monde associatif entre travail et engagement, in Alter N., (dir.) *Sociologie du monde du travail*, Paris, P.U.F., 2012

Mais l'État converti au néolibéralisme ne se contente pas de modifier ses règles de gestion, il répond aussi aux demandes des entreprises capitalistes qui exigent que l'Éducation nationale leur fournisse une main-d'œuvre qualifiée et adaptée à leurs besoins ce qui transforme les manières de voir le monde.

Une adaptation aux exigences du néolibéralisme : les compétences remplacent la culture

Depuis que le capitalisme néolibéral, après avoir défait nombre d'institutions mises en place sous la pression des mobilisations collectives du milieu du XX^e siècle, génère de nouvelles contraintes sur les conditions d'existence des individus, les réformes des systèmes éducatifs se sont intensifiées³². Tout se passe comme si ce qui a eu cours jusqu'à maintenant était remplacé par un nouveau système dont les évolutions ne sont pas encore achevées. Les adeptes du néolibéralisme, persuadés que « *le véritable instrument de domination des âmes c'était l'éducation de la jeunesse* »³³, poursuivent l'objectif, avec les réformes du système pédagogique, de faire apparaître un « homme nouveau » bien adapté aux contraintes de la société contemporaine. Le patronat réclame que l'enseignement tienne enfin compte des « *demandes de l'économie* » et vilipende les enseignants « *complètement éloignés des réalités* » de l'entreprise³⁴. Le 4 décembre 2014, les patrons, manifestant leur ras le bol des taxes et charges, s'en prennent aux enseignants qui pensaient encore que l'entreprise était « *un lieu d'exploitation* ». Aussi souhaitent-ils que le système éducatif prenne enfin en compte l'adaptation aux postes de travail.

En effet, les possesseurs de titres scolaires peuvent prétendre à une qualification justifiée par leur savoir. La reconnaissance des diplômes dans les conventions collectives donne un pouvoir au système éducatif, une protection aux salariés et à leurs représentants syndicaux, que les dirigeants d'entreprise ne peuvent accepter car c'est mettre radicalement en cause l'organisation du travail sur laquelle repose leur pouvoir³⁵. On sait que, de toutes les revendications salariales, la mise en cause de l'organisation du travail est la seule qui a toujours été considérée comme non négociable.

Prendre la notion de « compétence » comme base de nouvelles propositions apparaît aux organisations patronales comme une solution. Les évaluations des compétences remplaceraient la qualification certifiée par un diplôme³⁶. Le patronat a trouvé là le moyen de devancer la revendication syndicale en la vidant de son sens. Ce qui lui permet de transformer le système éducatif à son avantage³⁷. Les réorganisations ultérieures du capitalisme renforceront aux yeux

³² Montlibert C.de, « Les compétences », pièce maîtresse d'une révolution pédagogique, *Savoir/Agir*, 2021/4, n° 58, pp.59-66.

³³ Durkheim Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Félix Alcan, 1938. Préface de Maurice Halbwachs.

³⁴ Fritsch Philippe, *L'éducation des adultes*, Paris, Mouton, 1971

³⁵ Coutrot Laurence, « Archéologie des logiques de compétences », *Année sociologique*, 2005, vol.55, n°1, p. 197-230. Laurence Coutrot rappelle que dans les années 1990 les grilles de classification classiques de type Parodi sont remplacées par des grilles « à critères classants » qui évaluent certaines « caractéristiques comportementales » de l'individu.

³⁶ Tanguy Lucie, « De l'éducation à la formation. Quelles réformes ? », *Éducation et société*, 2005, n° 16, p. 99-122.

³⁷ Leclercq Emmanuelle, « Regards critiques sur les réalités de la logique compétence », in Bastien Clément, Borja Simon, Naegel David, *Le raisonnement sociologique à l'ouvrage. Théorie et pratiques autour de Christian de Montlibert*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 285-298.

du patronat la validité de cette logique des compétences : l'employabilité dépendra de la flexibilité donc des compétences personnelles des travailleurs. Pour construire un *habitus* bien adapté à un monde économique concurrentiel dominé par la flexibilité, comme le proclame « France Compétences », l'organisme d'État chargé de réguler l'ensemble des systèmes existants, deux principes structurent cette pensée d'État, dominée par le néolibéralisme : individualiser et s'adapter aux demandes de l'économie.

De la formation continue à l'école maternelle, du lycée à l'université³⁸, de l'entreprise à la société de recrutement de salariés, des directives des ministères français de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur aux instances les plus institutionnalisées de la Commission européenne, la notion de *compétences* acquises par modules dont la combinaison est individualisée, est la notion centrale qui commande l'organisation des enseignements et la pédagogie qui y est employée³⁹. Le contenu des modules n'est plus défini par référence à un savoir universaliste mais par rapport aux exigences des emplois et repose sur une évaluation définie en termes « *de capacité de ou à* » faire, savoir, s'adapter. Ainsi, dès 1992, était publiée une *Charte des programmes* qui mettait au centre des apprentissages de l'élève les compétences⁴⁰. En 2007 seront mis en place dans l'enseignement primaire d'abord « les livrets de compétences ». Les chartes des programmes publiées ultérieurement, en 2018 par exemple, ne feront qu'affiner ces principes généraux. L'adaptation aux exigences des postes de travail, avait été introduite dès la loi d'orientation de 1989 qui prescrit que ce n'est plus une finalité émancipatrice et universaliste qui détermine le contenu des programmes mais les exigences de l'emploi. Dans les voies technologiques et professionnelles d'abord, puis dans l'ensemble du système, et tout particulièrement dans l'enseignement supérieur, les « référentiels de formation » définis à partir d'un « référentiel d'emploi » dictent l'organisation des contenus⁴¹. En somme, organiser non seulement les esprits mais surtout fabriquer des corps bien conditionnés à la nouvelle organisation de la division du travail est devenu un objectif des réformes éducatives.

Rêver de la réussite sociale de ses enfants

La primauté de l'économie capitaliste, en élargissant l'accès à l'éducation scolaire, a contribué à transformer les aspirations culturelles d'une grande partie des classes populaires. Ainsi les familles populaires, aujourd'hui, aspirent aux études longues pour leurs enfants. Dans les années 2000 déjà, 9 familles ouvrières sur 10 souhaitaient que leur enfant atteigne le baccalauréat. En 2010 58% des classes populaires souhaitent que leurs enfants poursuivent leurs études au delà de 20 ans⁴². Tout semble montrer que la « culture anti-école » qui a si longtemps caractérisée la culture ouvrière s'efface au fur et à mesure que les impératifs proprement utilitaristes de l'éducation s'imposent à tous, ou, pour le dire autrement lorsque la fonction de

³⁸Montlibert Ch. de, « Les transformations de l'enseignement supérieur ou comment créer une entreprise », <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03398013/>

³⁹ Dans les textes de la Commission européenne, les « savoirs » deviennent des « connaissances », les « savoir-faire » des « compétences opérationnelles » et le « savoir-être » une « compétence comportementale ».

⁴⁰ « *Le programme ne doit pas être un empilement de connaissances, incompatible par son ampleur avec les capacités d'assimilation des élèves. Il doit, à chaque niveau, faire la liste des compétences visées et des savoirs et savoir-faire qu'elles impliquent* ». « *L'évaluation porte sur le niveau de compétence visé, en donnant une liste des tâches que les élèves devront être capables d'accomplir* »

⁴¹La loi de 1984 impose aux universités de « *contribuer à une politique de l'emploi tenant compte des besoins actuels et de leur évolution* ». Ce qui implique de reconfigurer les savoirs et leur transmission dans une logique d'acquisition de compétences permettant l'adaptation à toutes les situations.

⁴²Hugrée C., Poullaouec T., *L'Université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*, Paris, Raisons d'Agir Éditions, 2022.

placement sur le marché du travail prévaut sur toutes les autres fonctions. Cependant malgré les souhaits des parents les inégalités scolaires non seulement se maintiennent mais s'aggravent (pour certains groupes d'immigrés en particulier). Reste que ces fractions des classes populaires guident tant bien que mal leurs enfants tant qu'ils réussissent scolairement en fonction de ressources qu'elles possèdent mais abandonnent vite lorsque les enfants échouent. Les classes populaires sont loin d'avoir des représentations homogènes en matière d'importance de l'éducation.

On comprend que vouloir que son enfant s'intègre au mieux dans la structure sociale, en acquérant non seulement les connaissances et les manières de faire des emplois visés mais aussi les « savoir-être » spécifiques des classes moyennes et supérieures, entraîne pour les parents, s'ils demeurent dans une opposition de classe ou, au moins dans une « culture anti- école », un risque de « *dissonance cognitive* »⁴³ important et psycho-somatiquement dommageable qui ne peut être réduit qu'en se réfugiant dans une abstention ou même une opposition aux mobilisations revendicatives. Ce retrait est, il est vrai, renforcé par la raréfaction des délégués du personnel (voulu par les ordonnances Macron de 2017⁴⁴) qui, par leurs interventions au plus près des salariés, pouvaient partiellement le contrer en montrant les contradictions.

La place de l'État et du capitalisme commercial dans le champ de l'éducation populaire

Aujourd'hui on ne peut réfléchir sur la structuration du champ de l'action pédagogique qu'en observant qu'**il est dominé par l'État** et par sa volonté d'augmenter le niveau 'd'étude de la population en facilitant l'accès des enfants des classes populaires à l'université avec dans un premier temps le collège unique (loi Haby 1975), puis l'ouverture de l'accès au lycée pour atteindre les 80% de bacheliers (loi Jospin de 1989), puis l'accès du plus grand nombre aux études supérieures (loi Fillon de 2005 qui prévoit 50% au moins dans l'enseignement supérieur) modifiée en 2015 pour atteindre 60% de titulaires d'une licence. Ces politiques conduiront à une augmentation du nombre d'étudiants et amèneront les directions administratives à vouloir réguler les flux avec APB et Parcours sup. En même temps les orientations néolibérales des politiques d'État l'ont amené à autoriser la création d'établissements d'enseignement supérieur privés qui sont multipliés ces dernières années (entre 1960 et 1970 25 écoles de commerce et management ouvrent à Paris, en 2020 elles sont 3236).

En matière de formation permanente l'État s'est très vite dessaisi de son pouvoir au profit des entreprises, des sociétés commerciales et des associations ad hoc. La reconnaissance du droit à la formation continue dans le cadre des accords de Grenelle, après la grande grève de 1968, a en effet modifié le champ de l'action pédagogique. Cette formation permanente, en 1971, sous la pression d'entreprises, sera orientée vers la formation professionnelle. L'État intervient certes encore en participant à l'organisation de la formation continue dans les lycées professionnels ou dans les Conservatoires des Arts et Métiers. mais la loi a surtout permis de déléguer cette formation continue à des associations qui fonctionnent à partir de subsides d'État et de laisser le champ libre aux entreprises qui ne sont pas en reste et ne se sont pas fait prier pour organiser des sessions de formation des salariés ou confier cette action pédagogique à des sociétés spécialisées. Cette orientation néolibérale s'est encore accentuée avec la création du compte individuel de formation qui cherche à faire en sorte que chaque salarié puisse de lui-même, en fonction de son projet professionnel, construire un parcours de formation individualisé

L'autre facteur qui modifie la structuration du champ de l'action pédagogique relève de **l'importance que le capitalisme néolibéral accorde à la commercialisation**. Produire des objets ou des services ne suffit pas encore faut-il les vendre. Loin des documentaires éducatifs conçus par Jean Painlevé par exemple, le savoir et les différents formes de création sont à vendre. Le développement des médias et de la numérisation y

⁴³ Montlibert C. de, Pagès R., Compte rendu de « Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components ». by Rosenberg M.J., Hovland C.I., McGuire W., J., Abelson R., P., Brehm J., W., New Haven, Yale University Press, 1960 ; *Revue française de sociologie*, 1961, 2, n° 4, pp. 333-334.

⁴⁴ Bérout S., Thibault M., *En luttés ! Les possibles d'un syndicalisme de contestation*, Paris, Raisons d'Agir Éditions, 2021.

contribue en proposant des sujets les plus variés qui sont soumis à la concurrence des émissions télévisuelles de variété qui remplacent l'acquisition de savoirs par des bribes décontextualisées. Mais, plus encore, le développement d'une « culture jeune » entièrement fabriquée par des sociétés commerciales, (soutenues en arrière plan par des « majors » de la culture comme Warner, Vivendi, Bertelsmann, Walt Disney, Sony, etc.), qui proposent des œuvres, mettent en scène des artistes, organisent des événements, diffusent des informations sur la vie privée des vedettes, vantent les réussites en jouant sur les audiences, détruit les possibilités d'autres pratiques culturelles. Les processus de concentration qui sont en cours actuellement dans l'édition et dans la presse écrite et télévisuelle – alors que le phénomène est manifeste dans les « *data communication network* » où la propriété est individualisée – ne font qu'amplifier le désinvestissement sur la culture populaire.

Enfin la transformation néolibérale conduit au **démantèlement de plus en plus important des politiques culturelles** développées par la IV République : Le préambule de la Constitution consacrait en effet le droit à la culture. Nombre d'intellectuels ayant rallié un parti communiste puissant ou se considérant comme des « compagnons de route » voulaient contribuer à l'éducation populaire. L'État, à ce moment, favorisait la culture populaire avec la création de centres d'art dramatique qui deviendront des théâtres populaires dont le TNP de Jean Vilar est l'exemple le plus significatif. Aujourd'hui l'État est beaucoup plus guidé par la rentabilité financière et le management que par l'ambition de diffuser la culture. De toute évidence l'utopie lancée au milieu du XXe siècle, institutionnalisée au moment du Front Populaire de 1936 et surtout au moment de l'application en 1945-1946 du programme du Conseil National de la Résistance est morte. Après que la politique culturelle ; qu'elle soutenait ait voulu permettre au public populaire d'accéder aux grandes œuvres de la culture, puis après en avoir rabattu et développé l'animation culturelle et la fête, il faut maintenant que la culture cesse de peser sur le budget de l'État ou, mieux encore, qu'elle soit rentable⁴⁵. « Être profitable ou ne pas être » telle est la question posée à la culture !

Sous-jacent à cette démolition programmée se cache une érosion des bases anthropologiques d'une culture populaire qui, dans les banlieues ouvrières, était faite de gouaille irrévérencieuse à l'égard des pouvoirs politiques et religieux, de mépris hostile aux pouvoirs économiques, d'une relative licence des mœurs, d'une solidarité de voisinage dans les épreuves de la vie, de contestations des pratiques dominantes que les femmes des classes populaires ont initiées bien avant que les femmes de la haute bourgeoisie ne deviennent féministes. « L'État thérapeutique », comme l'a si justement dénommé Christopher Lash⁴⁶ (celui des médecins, des éducateurs, des psychologues, des juges, des psychanalystes, des conseillers conjugaux etc. des techniciens des relations en somme), en dépossédant les classes populaires dont, surtout, la classe des femmes, de ses savoirs ancestraux et de ses pouvoirs, (particulièrement sur les enfants), a permis l'installation d'un contrôle diffus qui dégrade et affaiblit les possibilités de révolte.

Dans ces conditions on comprend qu'aujourd'hui l'éducation populaire occupe une place très secondaire dans le champ de l'action pédagogique. Le capitalisme néolibéral en mettant au premier plan le marché économique contraint l'éducation populaire à se soumettre à des évaluations faites à partir de critères qui ne sont pas les siens. L'action pédagogique de l'éducation populaire perd de son autorité lorsque la force de l'autorité pédagogique dominante (ici celles de l'État, du secteur productif des biens et services, de la sphère commerciale) l'emporte. C'est-à-dire - puisque ce rapport exprime l'état du rapport de force entre les classes sociales - que les rapports de force se font en faveur des classes dominantes. En ce sens l'univers du travail impose des contraintes renforcées qui en modifiant les conditions de vie rendent plus difficile l'investissement dans l'éducation populaire

⁴⁵ Broguière P., *France culture ; la destruction programmée d'une université populaire*, Paris, Éditions Delga, 2007

⁴⁶ Lasch C., *Les femmes et la vie ordinaire ; amour, mariage et féminisme*, Paris, Climats, Editions Flammarion, 2006, traduction de l'anglais (américain) de Christophe Rosson, présentation de Elisabeth Lash-Quinn.

Un durcissement des conditions d'existence des publics potentiels de l'éducation populaire

Deux courants, on le sait, structurent, en France, les mouvements d'éducation populaire : le premier cherche plutôt à diffuser la culture légitime (lectures des grands auteurs, écoute de musique classique, fréquentation d'expositions de peinture etc.) et se heurte aujourd'hui aux transformations des conditions d'existence des classes populaires, le second, plus politique, vise la contestation des formes de dominations sociales et se heurte aujourd'hui aux transformations du rapport à l'école et à la désyndicalisation qui l'accompagne.

Les conditions d'existence des classes populaires interviennent pour faciliter ou restreindre leur participation à l'action pédagogique d'éducation populaire avec la paupérisation, la pénibilité du travail, le chômage de masse et les conditions d'habitat.

La paupérisation. Pour le comprendre il suffit de voir l'augmentation de la pauvreté (qui n'est pas sans rapport avec la croissance des inégalités dont la hausse du patrimoine des très riches). Les immigrés, les jeunes, les travailleurs non qualifiés dont les femmes ayant une faible qualification et souvent en situation de monoparentalité, etc. connaissent une dégradation continue de leur situation. Les 10 % des plus pauvres vivent avec moins de 715 euros par mois. Le taux de pauvreté (la part de ceux qui vivent avec moins de 885€ par mois) est passé de 7.7% en 2009 à 8,2% en 2019, soit 500.000 personnes supplémentaires. En 2021, 5,3 millions, hommes et femmes, vivent dans la pauvreté. Dans ces conditions on constate une augmentation des situations de surendettement difficilement vécues qui profitent d'ailleurs aux organismes financiers qui ont empochés 6,5 Milliards d'euros en 2017 pour frais d'incidents. Il est aussi vrai que le revenu disponible pour une grande partie des salariés diminue à la suite des prélèvements obligatoires et de la hausse des coûts des marchandises : entre 1995 et 2010 le salaire nominal a augmenté moins vite pour toutes les catégories de salariés que la hausse des prix (source INSEE), et le phénomène s'est accentué depuis 2018.

La pénibilité du travail. Les contraintes physiologiques imposées par les situations de travail peuvent plus ou moins inhiber les activités intellectuelles de connaissance. Les usures des corps entraînés par le chômage et par une augmentation des contraintes du travail dont témoignent les 540 000 accidents du travail et les 40 000 maladies professionnelles ayant causé le décès de 550 personnes⁴⁷ le montre bien. Dans tous les secteurs d'activité et à tous les échelons les contraintes des situations de travail ont considérablement augmenté : D'après les enquêtes de la DARES le travail répétitif chez les cadres est passé de 2,5 % à 11 %, pour les professions intermédiaires de 7,5 à 21 %, pour les employés de 18,3 % à 53,7 %, et de 34,7 % à 64, 3 pour les ouvriers. Le contrôle hiérarchique permanent a augmenté dans les mêmes proportions de 17,4 à 31, 5 pour l'ensemble. L'exigence de réponse immédiate et de soumission à une cadence augmente à tous les niveaux, l'impossibilité technique de quitter le travail des yeux conséquence de la robotisation et de la numérisation s'accroît spectaculairement de 6% à 26 pour les cadres, de 9,8 à 37,3 pour les professions intermédiaires, de 10,8 à 37,1 pour les employés et de 26 à 54 pour les ouvriers⁴⁸. Dans ces conditions 61% des aides soignantes, 79% des ouvriers du bâtiment, 80% des ouvriers de l'automobile souffrent de la pénibilité.

Le chômage. La désindustrialisation et la concentration (rachat d'entreprises par de plus puissantes) qui entraînent la fermeture d'établissements, les transformations techniques qui exigent une transformation des qualifications, suscitent en effet un chômage qui ne diminue pas dans la mesure où de nouvelles populations plus ou moins paupérisées se portent sur le marché du travail. Ce chômage désorganise et provoque la vulnérabilité et le désarroi, l'isolement et la désolidarisation. Il suscite des troubles somatiques qui accroissent considérablement la probabilité de décès. En somme le chômage *discrédite, isole, démoralise et démobilitise*⁴⁹.

⁴⁷ Source, Sécurité sociale.

⁴⁸ Source DARES, citée in Vatan A., *La situation de la classe laborieuse en France*, Paris, Éditions Delga, 2022.

⁴⁹ Montlibert C.de, *La violence du chômage*, Strasbourg, PUS,

Le logement Les cités populaires sont plus que d'autres quartiers pénalisées par la présence d'éléments gênants. De multiples indices témoignent à leur détriment. L'intensité des bruits ambiants dus au passage proche d'autoroutes, de routes rapides, de voies ferrées, de lignes aériennes, mais aussi l'emplacement des immeubles faisant caisse de résonance, une moindre présence de parcs et jardins que dans d'autres quartiers, les nuisances électromagnétiques avec le survol de ligne de haute tension, ... usent insidieusement les corps et les esprits en ne permettant guère un repos salvateur, d'autant plus qu'à l'intérieur des appartements et entre les appartements l'isolation phonique laisse à désirer. **Le surpeuplement** des logements complique encore la vie quotidienne. Malgré les politiques menées par de nombreuses villes qui ont entraîné une diminution du surpeuplement, il demeure pour environ 15 à 18 % des ménages français. Comme les ménages les plus pauvres, les ménages immigrés, les familles monoparentales ayant de nombreux enfants sont amenés - du fait même de la hausse de l'immobilier et des changements de politique qui ont conduit à abandonner la construction d'un large habitat social locatif au profit de la propriété individuelle - à se loger dans des quartiers populaires où subsistent encore des HLM la proportion de logements surpeuplés y augmente mécaniquement pour atteindre parfois plus de 30%. Le confinement devient difficile à vivre ; parfois parents, grand parent, enfants d'âges différents doivent coexister. Les activités des uns et des autres étant très différentes, la possibilité de repos devient un luxe inaccessible⁵⁰.

Les significations de l'éducation populaire

Dans les périodes où les classes populaires sont en position de force (comme cela a été le cas après 1945 où la bourgeoisie, déconsidérée pour sa collaboration économique avec l'occupant nazi, faisait profil bas) on comprend que l'éducation populaire ait été florissante et que des artistes et des intellectuels aient été enclins à exprimer les significations propres à la culture des classes populaires. De leur côté, les animateurs et intervenants reproduisaient sans hésitations les significations des groupes qui sont censés leur déléguer une autorité pour ce faire. Dans ces circonstances, rares dans l'histoire, les interrogations et les doutes sur les significations de la culture populaire et de l'éducation populaire ne se posent guère.

Mais les avancées du capitalisme néolibéral ont transformé l'univers des significations véhiculées par les actions pédagogiques laissant les animateurs, animatrices, intervenants, intervenantes de l'éducation populaire démunis ou confrontés à des contradictions multiples. Le capitalisme avancé fournit, en effet, un système conséquent de schèmes de perception, de pensée, d'appréciations et d'action. Les idées de la classe dominante devenant les idées dominantes, il impose son idéologie comme idéologie dominante et, dès lors, influence nombre de productions culturelles. D'abord il met au premier plan la performance et la compétitivité ensuite il met en cause les collectifs dont il dénonce la bureaucratisation, les visions du monde trop conflictuelles, l'inadaptation aux exigences de la modernité et préfère leur substituer des « communautés d'intérêts » où priment les rapports de communication.

Parce que l'ordre social n'est pas exclusivement l'expression de rapports de force économiques et politiques mais aussi un ordre symbolique fait de signes, de mots, de mots d'ordre dans lequel la contribution des intellectuels à la conservation ou à la subversion de cet ordre est décisive puisqu'ils conçoivent les moyens de décrire la réalité et de définir les possibles qui s'y trouvent contenus, on comprend que le capitalisme néolibéral diffuse les présupposés anthropologiques sur lesquels il repose : une société faite d'individus, de luttes concurrentielles produisant souvent des incertitudes inquiètes, organisée par la vérité du marché dans un monde ouvert et mobile, à travers des productions théâtrales, littéraires, cinématographiques, musicales etc. qui les expriment, sans le vouloir expressément ni sans le concevoir explicitement le plus souvent⁵¹.

⁵⁰ Montlibert C.de, *Surmortalité en quartiers populaires, des quartiers ouvriers aux quartiers populaires : un effet des rapports de classe*, *Savoir/Agir*, 2020/2, n° 52, pp.151-159.

⁵¹ Lukács G., *Ontologie de l'être social. l'idéologie, l'aliénation*, Paris, Éditions Delga, 2012, première édition 1984, traduction de l'allemand par Morbois J.P., révisée par Didier Renault, préface de Tertulian N., Georg Lukács développe l'idée que les productions artistiques ne sont ni « un déploiement immanent totalement autonome » des rapports économiques et politiques d'une époque, ni « un produit directement et mécaniquement

Parce que l'ordre social hérite de la culture consacrée, on comprend aussi que les grandes œuvres du passé les moins contestataires, parce qu'elles étaient destinées à satisfaire le besoin de divertissement des classes dirigeantes d'autrefois, donc parce qu'elles transposaient dans la littérature, dans le théâtre, dans l'opéra dans la peinture, etc. les goûts et les dégoûts des dirigeants de l'époque, soient considérées comme consubstantielles des modes de vie des élites d'aujourd'hui et devienne la culture dominante.

On comprend aussi que dans les périodes où les rapports de force ne sont pas en faveur des classes dominées, où ces classes sont fragmentées, dressées les unes contre les autres au nom de la concurrence, l'éducation populaire devienne subordonnée à la culture dominante. Les significations des cultures populaires sont plus ou moins délaissées par les intellectuels et les artistes et parfois stigmatisées. Les réactions des publics qui, soit reconnaissent leur indignité culturelle et s'interdisent l'accès à la culture légitime soit développent une agressivité réactive à l'encontre de la culture, bénéficient aussi à l'imposition des principes qui structurent les rapports de domination entre les cultures.

De fait, dans cette situation, où des classes populaires affaiblies ne peuvent plus et ne savent plus définir les significations qui leur semblent principales et n'ont plus la force de déléguer une autorité pédagogique à l'éducation populaire, certains animateurs et intervenants vivent dans l'illusion de croire que leur pensée et leur pratique se développent en toute liberté, alors les contenus qu'ils choisissent d'enseigner et les méthodes pédagogiques qu'ils ou elles adoptent pour y parvenir rencontrent les limites que leur impose la culture dominante. Dans ce cas, les intervenants sont pris dans des contradictions ou laissent libre cours à leurs propres significations culturelles c'est-à-dire à celles qui ont cours dans leur propre position sociale et dans le rapport que ces positions entretiennent avec les classes populaires. Les débats que cette incertitude suscite se répercutent sur des oppositions à propos des méthodes pédagogiques : entre les tenants de méthodes inspirées par les mythes socratiques d'un enseignement non directif, les partisans de méthodes fondées sur les mythes freudiens d'une éducation non répressive et les défenseurs d'une éducation rationnelle s'appuyant sur des échanges entre participants et intervenants.

Dans ces conditions on comprend que les associations d'éducation populaire soient partagées entre celles qui ne savent plus quelles significations proposer, celles qui souhaitent donner aux classes populaires l'accès à la culture légitime qui, contre leur gré peut-être, ne peut être que celle des classes dominantes, celles qui, à l'opposé, « sacralisent » une culture populaire définie comme culture de traditions et, enfin, celles qui - contre les effets de la culture dominante qui les entoure et structure les modes de vie et de pensée des participants potentiels - tentent de développer une culture de résistance aux dominations.

Conclusion

Finalement les impositions culturelles des actions pédagogiques dominantes - en diffusant la culture dominante - qu'elle soit culture consacrée ou culture d'avant-garde - en discréditant la culture populaire, - qu'elle soit culture politique ou culture de traditions de classe - ou en la stigmatisant comme indigne pour mieux l'exclure - contribuent à la reproduction des rapports de force entre les classes et en fin de compte à la reproduction de la domination des classes dominantes.

Seule sans doute une éducation populaire qui montrerait qu'aucune domination n'est naturelle, qui travaillerait à défaire « la méconnaissance des mécanismes qui fondent » le pouvoir⁵², qui critiquerait les

déterminé » par les rapports économiques (P.249) mais, bien que déterminées idéologiquement, « une ouverture d'un champ de possibilités extrêmement concret pour la résistance aux aliénations dominantes » (P488). Pierre Bourdieu a montré que les rapports de force et les conflits à l'intérieur du champ littéraire ou pictural (prises de position par rapport aux auteurs ou aux peintres concurrents) contribuaient à produire cette autonomie artistique. Bourdieu P., *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Editions du Seuil, 1992. Bourdieu P., *Manet, Une révolution symbolique*. Cours au Collège de France 1998-2000. Paris, Raisons d'agir, Seuil, 2013.

⁵²Bourdieu P., *Interventions, 1961-2001. Science sociale & action politique*, Marseille, Agone, 2002.

représentations qui veulent que les classes populaires soient « dangereuses », « incontrôlables », manipulées par des « agitateurs » ou entraînées par des « casseurs », qui soulignerait au contraire les sociabilités de voisinage, les pratiques festives, les solidarités des lieux de travail qui témoignent d'une créativité collective populaire, qui en reviendrait aux faits historiques et économiques pour traiter de l'immigration, qui aborderait avec un regard critique la construction des catégories administratives qui produisent des « sans papiers, qui saurait mettre en cause tous les porteurs de discours qui imposent les idées néolibérales comme si elle était une pensée commune, une éducation populaire qui saurait en somme utiliser les ressources des sciences sociales, les productions littéraires, théâtrales, cinématographiques, etc. qui, avec leurs moyens spécifiques rompent avec la culture dominante, pourrait, sans pour autant exprimer directement une opposition politique, contribuer à la libération des aliénations.

Parce les écarts entre les schèmes de pensée qui structurent les contenus et les manières de faire des intervenants et ceux qui structurent les contenus et les manières d'être de fractions des classes populaires s'avèrent déterminants de l'attrait qu'une initiative d'éducation peut susciter - une action éducative d'éducation populaire, comme celle qui est esquissée ci-dessus, créerait une proximité culturelle entre les intérêts des participants, participantes et ce qui est diffusé ou, plus précisément, ferait en sorte que les principes qui régissent les représentations et la pensée des classes populaires apparaissent comme dignes d'être pris en considération -