



VOUS AVEZ DIT EDUCATION POPULAIRE ?

- La pauvreté symbolique -

Charlotte HERFRAY

mai 1997

Sommaire

Introduction	2
1 - Quelques jalons historiques	4
1 - Les Lumières	4
<i>a Avant la Révolution</i>	4
<i>b Le Rapport Condorcet</i>	4
2 - Vers l'Instruction Publique	5
<i>a Moments-clés</i>	5
<i>b Le Second Empire</i>	6
<i>c La Ligue Française de l'Enseignement</i>	7
3 - Refuser l'ignorance	8
<i>a La fin houleuse du XIX^e siècle</i>	8
L'affaire Dreyfus et les Universités Populaires	8
Marc Sangnier et le Sillon	9
<i>b D'une guerre à l'autre</i>	10
L'entre deux guerres	11
Et puis il y eut 36...	12
Vichy	12
4 - Et la France fut libérée	13
<i>a Le Plan Marshall</i>	14
<i>b Le Modèle américain</i>	16
<i>c Objectifs et finalités</i>	17
2 - Les éléments du débat	18
1 - Des théories, des valeurs et du désir	17
<i>a « La mauvaise monnaie chasse la bonne »</i>	17
<i>b Les enjeux</i>	19
2 - Education populaire ou culture ?	20
<i>a Problèmes actuels de la culture populaire</i>	21
L'héritage	21
Les changements	21
Le rapport au silence	22
<i>b Quelle lutte ?</i>	22
<i>c Enjeux de l'institution culturelle et de la formation</i>	23
Conclusion : Actualité du concept	24
Notes	25

Introduction

Le terme d'Education Populaire revient à l'ordre du jour. Et se pose pour beaucoup la question de ce que cette notion recouvre. Les réponses sont plurielles. Pour ma part, voici une bonne cinquantaine d'années que je navigue dans les eaux de ceux qui sont taraudés par les questions que ce terme évoque, lesquelles ne sont pas sans rapport avec le politique et l'éthique.

Agent actif sur le terrain au départ, mes pérégrinations m'ont poussée à interroger plus rigoureusement les actes posés dans nos projets de développement culturel. Cela m'a conduite vers la poursuite de mes propres études, une thèse sur la formation des adultes, l'honneur de faire partie de l'enseignement supérieur (enseignement et recherche) puis vers la psychanalyse... J'ai tourné ainsi la page d'une longue expérience en formation d'adultes, remontant à l'époque où ce n'était guère à la mode et où elle n'était pas un objet marchand comme aujourd'hui. Sur le terrain de la formation en tous milieux, mon expérience et les principes posés par les fondateurs du Mouvement Peuple et Culture (Joffre Dumazedier, Bénigno Cacérès, Joseph Rovin pour ne citer que les principaux) m'ont été fort utiles.

Ma "navigation" m'a conduite vers des eaux où j'ai moins été taraudée par "l'objet" de l'Education Populaire que par ceux qui en sont les "sujets" : ceux qui questionnent, ceux qui découvrent le plaisir de l'étude et de la recherche de réponses, ceux qui ne renoncent pas et qui deviennent acteurs et auteurs d'un "procès" qui va les conduire vers la connaissance, vers la culture.

L'énigme du rapport du sujet humain au savoir, le mystère de ce qu'il est convenu d'appeler l'intelligence, m'ont guidée dans mes errances et mes investigations. Pour des raisons liées à la fois à ma propre existence et à ses ruptures, au cheminement intellectuel qui fut le mien et à l'amour du symbolique qui m'a sauvé de bien des naufrages, ainsi qu'à mon goût pour l'initiation et la transmission, ce sont les théories qui soulignent l'importance du langage et de la fonction symbolique qui ont été mes référentiels dans mes recherches et dans mon enseignement. Elles me situent du côté de ceux qui prennent en compte l'importance du symbolique dans l'histoire des humains (Lévi-Strauss, Freud et Lacan) car le symbolique comme fonction de représentation signe notre rupture avec le monde de la nature, le monde animal où le biologique fonde un héritage génétique commandé par l'instinct. Ce qui n'est pas le cas pour l'humain car le sujet humain est un être de culture et un sujet qui se nourrit de sens. Il est un sujet perdu, un sujet sans repères si son esprit est en proie au non-sens ou à l'absence de sens.

C'est dans un tel terreau théorique que mon questionnement sur le rapport du sujet à l'éducation et à l'instruction m'a contrainte à la reconnaissance du "désir" (au sens psychanalytique du mot) comme moteur du devenir du sujet et comme levier de son amour ou de sa haine du symbolique, de son attachement ou de son refus du savoir et de la connaissance.

Toute insertion sociale et toute institution culturelle dont l'éducation et l'instruction (ou leur déficit) sont les vecteurs, se doit de prendre en compte le ressort mystérieux du "désir" qui fait qu'un sujet va aimer ou non le savoir, va aimer ou non les objets du savoir et payer le prix de leur acquisition, en y consacrant son temps et son énergie. Car ces objets ne relèvent pas d'un don... Le savoir ne se donne pas : il s'acquiert. Il passe par la relation à un Autre : sujet sachant et répondant. Et pour des raisons éthiques je n'aime pas les faux savoirs qui maintiennent le sujet dans l'aliénation à ceux qui ne disent pas d'où ils parlent et qui croient que les injonctions permettent d'instituer un sujet questionnant. Seuls le doute et l'esprit critique fondent nos acquisitions : celles-ci sont toujours chèrement payées.

Je donne ces précisions sur mes présupposés théoriques car il me paraît honnête qu'un conférencier dise le point de vue d'où il parle. Sans doute peut-on relever une certaine contradiction entre mes fonctions psychanalytiques d'une part (être attentive à ce dont parle l'inconscient) et mon engagement renouvelé dans la formation d'autre part, car celle-ci concerne le sujet social. Le fait est qu'il ne s'agit pas du même acte ni du même niveau de travail. Toutefois ce qui fait lien entre les deux c'est le registre du symbolique. L'initiation culturelle me paraît une manière de travailler au service de l'enrichissement symbolique en permettant au "désir" de s'investir dans la connaissance et de ne cesser de rechercher ce qui est juste et exact. Si le travail d'acquisition est un exercice solitaire la transmission exige qu'il y ait un répondant. L'autodidaxie me paraît de ce fait un leurre.

Pour de multiples raisons l'idée d'Education Populaire revient à l'ordre du jour car le poids de l'ignorance ne cesse de révéler ses méfaits et la modernité creuse le fossé entre ceux qui savent et les autres.

La Ville de Strasbourg a choisi d'investir dans des actions pour perpétuer ce courant éducatif qui se soucie de la culture de ceux qui n'ont pas eu le privilège de bénéficier d'une formation initiale réussie, et qui sont souvent démunis des prémisses théoriques nécessaires à l'élaboration de connaissances exactes.

Lors de son *Introduction* au Colloque du 23 novembre 1996 sur l'Education Populaire, Catherine Trautmann a rappelé qu'André Malraux, accueillant le général de Gaulle à la Maison de la Culture de Bourges, situait la culture non dans l'ordre des loisirs mais dans "l'ordre de l'esprit". C'est dans cette perspective que nous nous situons ici.

Nos représentations de l'Education Populaire sont nombreuses et variées... j'aimerais préciser les miennes, afin que nous puissions mieux, en connaissance de cause et de sens, élucider les enjeux modernes de cette notion qui remonte, dans notre histoire, à un peu plus de deux siècles. Elle a fait apparaître (en lui donnant corps) une revendication d'accession au savoir chez ceux qui ne disposent guère des outils conceptuels leur permettant de mieux nommer leurs difficultés pour se dégager de la fatalité.

1 - Quelques jalons historiques.

D'aucuns pensent que quand on n'a rien à dire on raconte l'histoire... Or, pour le sujet singulier comme pour les institutions, le présent émerge de l'alchimie subtile entre ce qui est su et ce qui est insu du passé dont nous sommes le fruit. Nous sommes pris dans les effets de ce passé qui pèse sur notre présent et infléchit le sens insu de nos options en proie aux fantasmes produits par notre ignorance. **L'absence de mémoire nous aliène aux discours dominants**, à ceux qui parlent haut et fort et qui ont du vocabulaire ; souvent ils font office de sirènes trompeuses qui ne savent pas toujours ce que signifient les termes qu'ils utilisent mais ils font beaucoup de bruit avec leur bouche et brassent beaucoup de vent. Il nous faut donc faire parler le passé dont nous sommes trop souvent des héritiers ignorants et aveugles. Mon bref survol historique ne saurait être exhaustif : il ne fait que rappeler quelques jalons et quelques repères que je juge importants.

1 - Les Lumières

Avant la Révolution

Bénigno Cacérès dans son *Histoire de l'Education Populaire* désigne Jean-Baptiste de la Salle comme le précurseur de l'Education Populaire. C'est lui qui fut le premier à fonder des écoles gratuites afin de promouvoir une éducation chrétienne chez les enfants des pauvres. Il créa en 1682 l'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes (tenues par des religieux non clercs) où l'enseignement était collectif, se faisait en français et non en latin. Lire, écrire, calculer, s'initier à la morale chrétienne étaient les premières tentatives pour promouvoir l'initiation aux outils du savoir. En 1709 Jean-Baptiste de la Salle organisa les premiers cours pour adultes. A sa mort une trentaine d'instituts existaient à Paris et en province.

En 1783 Philipon de la Madeleine écrit les *Vues Patriotiques sur l'Instruction du Peuple* où il esquisse les grandes lignes qui préfigurent nos actuels cours de formation pour adultes.

Le rapport Condorcet

Lors de la Révolution française, Condorcet présente à l'Assemblée Nationale le *Rapport et Projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique* qui énonce avec clarté et brio les principes d'une éducation pour tous et pour tous les âges. J'en citerai pour mémoire deux courts passages.

D'abord le préambule :

« Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs.

Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue de talents qu'il a reçu de la nature ; et par là établir, entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi.

Tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est, pour la puissance publique, un devoir de justice ».

Et puis, plus loin dans ce long rapport :

« L'instruction doit être universelle, c'est à dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles ».

Les visées qui sous-tendent son discours prennent appui à la fois sur des arguments de l'utilité et de la nécessité mais aussi sur des valeurs faisant référence aux droits et aux devoirs du citoyen. Les présupposés théoriques, fidèles aux croyances en la suprématie de la raison du Siècle des Lumières, méritent d'être revus les sciences humaines modernes qui attirent notre attention sur l'importance du "désir" dans l'acquisition des savoirs et sur le fait que la connaissance ne peut relever d'un don. Ce texte généreux est fortement teinté d'idéologie ; même si notre chant familier se situe du côté de sa musique il faut reconnaître qu'il convient de l'argumenter en référence à des présupposés plus scientifiques de l'acte de formation. Il reste à être traduit et précisé en se servant de théories découvertes depuis lors, mais n'empêche ! les principes qui sous-tendent cette ouverture et l'intuition de la nécessité de l'instruction universelle comme condition d'une identité citoyenne sont plus que jamais à l'ordre du jour. Car l'esprit du texte se fonde sur une indéniable conscience de l'injustice culturelle et permet de repérer deux principes valables de tous temps : l'importance de la lutte contre l'ignorance et le fait que l'accès au savoir et aux connaissances est, pour la République, un devoir de justice.

2 - Vers l'Instruction Publique

Moments-clés

Plusieurs initiatives privées d'écoles gratuites pour adultes ont vu le jour au début du siècle, mais c'est sous le ministère Guizot que l'Etat tente un premier effort d'ensemble pour organiser des classes d'adultes. Le nombre des illettrés était considérable : les statistiques dénombrent en 1827, 57% de conscrits qui ne savaient ni lire ni écrire. Guizot, alors Ministre de l'Instruction Publique prend position : « Il doit exister au-delà des écoles primaires, pour les jeunes gens ou pour les hommes faits qui n'ont pu en profiter, des établissements spéciaux où la génération laborieuse déjà engagée dans la vie active puisse recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance, je veux parler des classes d'adultes ».

Pierre-Emile Levasseur (1828-1911) économiste et géographe, auteur de plusieurs ouvrages sur l'instruction primaire et les classes ouvrières en France écrit en 1873 dans son *Rapport sur l'Instruction primaire et l'Instruction secondaire* : « Entre 1828 et 1846, le nombre d'hommes sachant lire a augmenté de 52%. Les cours du soir

pour adultes après la fermeture des ateliers comptaient 115 164 élèves en 1847. Les écoles se multipliaient ; 2791 communes nouvelles avaient un instituteur en 1830 ».

Les efforts de Guizot portent leurs fruits, peut être au delà de ce qu'il escomptait : en 1847 il jette un cri d'alarme : « L'invasion des classes pauvres par l'instruction est un élément qui doit miner la société dans ses fondements ». En effet, dans l'intervalle les effets d'une instruction qui se généralise apparaissent : une presse ouvrière est née, rédigée par des ouvriers et portant témoignage de leur profond souhait de culture et de leurs positions critiques par rapport à l'ordre établi. Des romans écrits par des ouvriers ont été publiés.

Je ne puis m'empêcher de citer Agricol Perdiguier et son beau livre intitulé *Mémoires d'un compagnon* où il dit : « Le savoir sert, évite une foule de tourments, de préoccupations, d'ennuis, d'affronts parfois à celui qui le possède. Mais dut-on, même en le possédant, ne pas prospérer, il faut encore le désirer et le chérir, parce qu'il nous élève comme homme, qu'il nous donne des satisfactions intimes et nous attire du respect ».

Martin Nadaud, ouvrier maçon devenu éducateur au terme de son périple d'études, raconte dans les *Mémoires de Léonard* : « Pour me perfectionner en français un jeune polytechnicien a bien voulu me donner des leçons ». Mais ceux qui accèdent à l'instruction et à la culture sont une minorité, la durée des journées de travail étant pour tous les sexes et tous les âges de quatorze à quinze heures dont une ou deux heures pour les repas et le repos.

Quand Louis-Philippe et la royauté bourgeoise remplace la royauté aristocratique les travailleurs crurent que leur sort serait amélioré. Il n'en fut rien. Mais parallèlement aux espoirs déçus l'idée d'éducation des adultes prend forme de plus en plus et des intellectuels de tous milieux, chrétiens et libres penseurs prennent conscience de l'injustice qui règne dans la répartition des biens culturels.

Le Second Empire

Une vaste action en faveur de l'éducation pour tous se développe sous le Second Empire qui est une époque pleine de contradictions. Des sommes importantes sont mises à la disposition des travailleurs dans le but d'alimenter leurs sociétés de secours mutuel, leurs caisses de vieillesse et leurs caisses d'assurances en cas d'accident du travail. Napoléon III n'avait-il pas écrit avant son avènement au trône un petit opuscule sur *l'Extinction du paupérisme* ?

Mais c'est aussi l'époque où chaque ouvrier fut pourvu d'un "livret" qui facilite en même temps sa surveillance et un certain contrôle policier. Le Préfet Haussman fait exécuter des travaux d'envergure pour modifier la capitale avec des journées de onze à dix-sept heures !

L'Empire a néanmoins permis aux travailleurs de se grouper, d'aller à l'étranger, en Angleterre, en Allemagne... Ils peuvent constater ce qui s'y réalise. Les contacts qu'ils ont l'occasion d'établir les incitent à conquérir plus de liberté. Sont nés ainsi le droit de coalition et l'autorisation de réunions publiques... sous certaines conditions : Or les rédacteurs du journal *La coopération* dans leur première réunion en 1868 ayant traité « de l'utilité d'un enseignement coopératif et de la création à Paris d'une école

professionnelle coopérative » ont vu interdire leur journal et les participants à la réunion ont été reconnus coupables de non-conformisme !

La prise de conscience des travailleurs et leur organisation aboutit à la reconnaissance des Chambres syndicales en 1868 (elles existaient de fait depuis 1864). L'opposition démocratique et républicaine se renforce et la presse des ouvriers consacre de nombreux articles à l'instruction. Un ouvrier typographe, Henri Leneveux écrit dans *la Propagande de l'instruction* : « Quand nous réclamons la liberté de discussion, nous ne réclamons pas seulement pour les ouvriers le droit de publier des journaux spéciaux traitant des questions d'économie sociale ou de politique générale, nous réclamons aussi la création de cours libres où les ouvriers viennent apprendre ce que leur situation nouvelle leur fait un impérieux devoir de connaître ».

C'est dans ce terreau fécond qu'a pris naissance l'idée d'une Internationale Ouvrière et ceci tout particulièrement à la suite des rencontres entre les ouvriers français et anglais lors de l'Exposition de Londres en 1862. Les membres de l'Internationale portaient tous le souci d'une éducation permanente des adultes. Karl Marx, dans sa séance inaugurale de la 1^{ière} Internationale (1864) le clame haut et fort. Au Congrès de Lausanne est posé la question de la "liberté de l'enseignement". Au Congrès de Bruxelles en 1868 l'ouvrier lithographe français, Emile Aubry, présente un projet de réorganisation de l'enseignement. Il dit :

« C'est une erreur des plus funestes que de penser que la culture des lettres et des sciences, que l'étude rend malhabile, impropre aux travaux manuels ; c'est tout le contraire, il suffit de faire la juste part de l'un et de l'autre. Tantôt la plume, tantôt l'outil à la main, voilà le citoyen véritable... ».

Une dernière précision : Victor Duruy (fils d'un ouvrier de la manufacture des Gobelins), membre de l'Académie française, nommé par Napoléon III ministre de l'Instruction publique, très populaire dans les milieux des travailleurs, est souvent cité par eux, notamment quand il écrit : « Ce n'est pas que j'imagine qu'il se cache dans les 25 lettres de l'alphabet une vertu magique par laquelle soient immédiatement transformés ceux qui les possèdent, mais je reste persuadé qu'il y a pour le plus grand nombre des hommes un lien nécessaire entre l'esprit qui s'éclaire et le cœur qui se purifie... Les esclaves du vice sont ceux qu'il faut plaindre le plus ; le vice a pour complice l'ignorance et je puis dire que sur 2218 forçats que renfermait en 1865 le bagne de Toulon, 1330 ne savaient ni lire ni écrire ; 31 seulement possédaient une instruction supérieure ».

Utilisant la loi, multipliant les instructions, luttant pour des subventions et s'appuyant sur des instituteurs qui adhéraient à ses vues (il souhaitait en faire les « missionnaires de toutes les idées utiles et saines »), Duruy agit en sorte qu'il existe en France, en 1869, 33.638 cours d'adultes suivis par 793136 élèves. Son zèle gagne à ses idées des entrepreneurs comme Dollfus à Mulhouse, Koechlin à Ventigny dans le Doubs, Jules et Emile Peugeot au Pont Salomon, dans la Loire.

La Ligue Française de l'Enseignement

C'est dans ce courant qu'ont pris forme les idées qui ont nourri les luttes pour l'instruction primaire menées avec fougue et intelligence par Jean Macé (1815-1894) et la Ligue française de l'Enseignement fondée en 1866 à Béblenheim (les Wallons

avaient créés en 1864 en Belgique une Ligue de l'Enseignement pour « la propagation et le développement de l'éducation et de l'instruction ». C'est en effet à Béblenheim que Jean Macé s'était retiré après le coup d'Etat du 2 décembre 1851 où Napoléon III prit le pouvoir. Il fonda la Bibliothèque de Béblenheim et, avec l'appui des patrons mulhousiens Engel et Dollfus, la Société des Bibliothèques du Haut-Rhin. En 1870 après la chute de l'Empire il revient à Monthiers près de Pontoise. J'aime à rappeler qu'il eu l'idée de lancer un *Grand Mouvement National du Sou* contre l'ignorance. Ce fut, paraît-il un beau charivari quand la Commission du Sou arriva le 19 juin 1872, avec un grand cortège de chariots, apporter à l'Assemblée Nationale les listes d'adhésions de tous ceux qui avaient signé de leur main pour soutenir le Mouvement National contre l'ignorance.

L'action menée dans tout le pays par la Ligue de l'Enseignement en faveur d'une instruction publique, obligatoire, gratuite et laïque, trouva au Parlement l'appui de Jules Ferry. L'action législative que celui-ci mena quand il fut nommé ministre de l'Instruction Publique était soutenue sans failles par Jean Macé et les militants de la Ligue française de l'Enseignement qui devint la Ligue française pour l'Enseignement. **Cette action conjuguée a conduit aux lois dont est issue (après l'élimination en 1879 des membres du haut clergé siégeant au Conseil supérieur de l'Instruction Publique) l'école publique : gratuite (loi du 16 juin 1881) obligatoire et laïque (28 mars 1882).** Ont aussi été mises en place les Ecoles Normales chargées de former les instituteurs sous la direction de Ferdinand Buisson qui disait que former des instituteurs c'était « former des hommes et non de grands enfants élevés exprès pour leur en confier de plus petits ».

3 - Refuser l'ignorance

La fin houleuse du XIX^e siècle

L'affaire Dreyfus et les Universités Populaires. L'affaire Dreyfus est un événement qui a profondément marqué notre histoire culturelle. Elle a révélé à la France de douloureux clivages. L'extraordinaire lame de fond de réflexions multiples suscitée par ce scandale éthique, social et politique qui révéla au grand jour la haine de la différence dont notre bonne société est habitée, a produit d'étranges effets de rencontres entre gens de milieux et de culture tout à fait différents mais qui se retrouvaient autour des mêmes valeurs : respect de la justice, vérité en matière de faits, reconnaissance d'autrui et refus du poids des préjugés... Ces gens qui se reconnaissaient ainsi adhéraient en fait, sans le savoir, à la même famille d'esprit : pas étonnant qu'ils aient été, à travers les échanges produits par leurs rencontres, le levain d'une ère souhaitant approfondir et élargir le cercle de ceux qui savent comment accéder à la connaissance afin de ne pas rester la proie de l'ignorance et de la haine aveugle qui souvent l'accompagne.

De leurs multiples élaborations sont nées, entre 1898 et 1902, les *Universités Populaires*. En 1902 on en compte 47 à Paris, 48 en banlieue, 48 en province. Elles ont souvent leurs journaux. Parallèlement aux cours elles organisent des loisirs. Le seul problème c'est de trouver des locaux qui peuvent accueillir tous ceux qui ont le

courage, après une dure journée de travail, de consacrer leurs soirées aux études. Parmi les animateurs connus citons Alain et Péguy. Mais il y en a tant d'autres, professeurs, intellectuels de tout bord, écrivains, universitaires. Ainsi : Auguste Comte qui croyait au pouvoir de la science et de la raison et qui caressait l'idée de l'avènement d'une « culture véritable, où les diverses sciences sont rigoureusement mesurées et équilibrées... où domine enfin la morale, c'est à dire la méditation sur le juste et l'injuste ».

Et puis il y avait Jean Jaurès... tout aussi passionné et révolté par ce que cette "affaire" révélait de la société française : la bêtise et la canaillerie du peuple et des bourgeois, le déficit éthique de bien des cadres de la nation comme de la hiérarchie des Eglises. En ce temps d'intense crise et de profonde réflexion critique autour des valeurs, Jean Jaurès entraîna bien des travailleurs dans la protestation, mais tous ne le suivirent pas. **Pour s'autoriser l'esprit critique, peut être faut-il déjà avoir acquis certains repères et certaines références qui permettent de résister en connaissance de cause aux discours dominants et officiels et aux préjugés qu'ils véhiculent.**

Les effets positifs d'ouverture et de changement dont les crises sont l'occasion, restent irréversibles. L'affaire Dreyfus, l'aventure des *Universités populaires*, portent en germe les élaborations futures de tous ceux qui n'ont cessé de lutter pour que les conditions de la conquête du savoir soient possibles pour tous.

Marc Sangnier et le Sillon.. Un mouvement éducatif est né de l'ennui d'un collègue (le Collège Stanislas). Un des élèves, Marc Sangnier organise, une fois par semaine, des rencontres entre élèves des différentes divisions qui se tiennent dans une salle basse du Collège, appelée la Crypte. Quelquefois il y a un invité extérieur. La venue d'un ouvrier de Lille qui vient parler de la question sociale sert de catalyseur. Quoique les familles s'indignent de ce que disent leurs enfants, ceux là, dans leur enthousiasme s'engagent peu ou prou au service d'une éducation populaire. L'objectif du Sillon sera de : « Mettre en valeur la personne humaine pour la vouer au service de la Cité ». Et les jeunes bourgeois de la Crypte réussissent assez bien à créer des cercles d'étude où les assistants ne sont pas des élèves mais bien plus des interlocuteurs. « Le cercle d'étude, écrit Marc Sangnier en 1900, réalise un idéal de liberté et de fraternité... Mais nos cercles d'étude, où il n'y a ni maîtres ni élèves, où la discussion et le respect sortent du consentement intérieur de chacun, où l'amitié vive et sincère provient d'un même but entrevu par tous... l'éducation officielle pourra-t-elle jamais les copier ? » L'expérience des *Cercles d'études sociales* s'étend ; on en compte bientôt 21 à Paris.

En fait l'expérience des *Universités Populaires* et des *Cercles d'études sociales* visent les mêmes finalités au premier chef la lutte contre l'ignorance ; les uns privilégient davantage la prise de parole et les échanges d'arguments, les autres restent plus classiques par rapport à une relation maître-élève.

La logique de ses engagements conduit Marc Sangnier à militer pour la démocratie dans les usines en engageant les ouvriers catholiques à développer la coopération avec les syndicats non chrétiens. Toutefois quand il ose affirmer que Le Sillon est un mouvement laïque travaillant au service d'une République démocratique, *l'Action française* se déchaîne. Rome et l'intégrisme font le reste... En 1910 les évêques sont

mis en garde par le Vatican. Le Sillon doit ouvertement se déclarer catholique et ses membres se soumettre aux évêques. Marc Sangnier obtempère.

Plus tard, il sera un des premiers créateurs des Auberges de Jeunesse, un des fondateurs du parti de la *Jeune République*. Il ne cessera de rester fidèle à ses idéaux de jeunesse, considérant l'éducation populaire et la rencontre entre des classes sociales différentes comme un remarquable moyen de formation pour les uns et les autres. Bénigno Cacérès a repris cette idée en donnant pour titre à un de ses livres *La rencontre des hommes*.

D'une guerre à l'autre

La grande boucherie de 1914-1918 fut, aussi, une extraordinaire "rencontre des hommes". Les événements historiques et politiques de l'après-guerre, les grands marasmes économiques et les grèves qui s'en suivirent, les déchirures sociales et les crises qui résultèrent de tant d'événements douloureux et imprévus, tout cela a fait naître un monde nouveau, très différent de celui d'avant-guerre. Les esprits s'ouvrirent à de nouvelles idées...

L'espoir étant suscité chez beaucoup de travailleurs et d'intellectuels par la Révolution prolétarienne en l'Union Soviétique des lois sociales furent votées dans bien des pays d'Europe (en France en particulier). Inspirées en grande partie par la crainte d'une Révolution, elles ont changé le paysage politique et social ainsi que les nouvelles manières de poser les problèmes et d'analyser les événements, référées aux discours de Marx et de Freud entre autres.

L'entre-deux guerres. L'organisation des forces des travailleurs et des entrepreneurs se poursuit dans le fil du bois de ce qui s'est amorcé au siècle précédent. La loi dite *loi des huit heures* (23 avril 1919) va imposer un nouveau rythme au travail industriel et inaugurer l'époque du temps libre, du temps pour le loisir. Le contexte des conditions de l'éducation populaire va s'en trouver modifié. Tous ces changements que la distance nous permet de repérer avec quelque netteté sous-tendent les conditions d'un grand bond en avant des idées relatives à l'éducation populaire. D'autant plus que sur le plan des liens sociaux, la grande "rencontre des hommes" que fut la guerre, a permis d'établir de réels liens de fraternité et de solidarité entre des êtres qui, sans la guerre n'auraient jamais lié amitié.

Dans ce sillage sont nées les *Equipes sociales* (Jean Guéhenno et Robert Garric) oeuvrant à maintenir des échanges entre les milieux sociaux, les élèves des grandes écoles et ceux qui préparent des concours, les reçus et les refusés... autour d'un idéal de savoir commun qu'ils tentaient par tous les moyens de rendre accessible.

C'est aussi de là que sont issus les *Compagnons de l'Université nouvelle*, apôtres d'une idée force : celle de l'Ecole unique. Ils revendiquent pour chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses mérites, la possibilité d'accéder à la culture, quelle que soit son origine sociale. Leurs analyses sur la nécessité de modifier les apprentissages professionnels et d'organiser des enseignements techniques pour ceux qui quitteront l'école unique sans poursuivre des études secondaires, aboutit en 1919 à une loi sur l'enseignement technique (*loi Astier*) .

Enfin un grand essor des mouvements de jeunesse se développe, favorable à des rencontres entre jeunes de milieux différents. Ces mouvements sont toutefois moins préoccupés par l'accès au savoir que par la transmission d'une morale religieuse ou laïque avec le souci de promouvoir des êtres capables de faire face à leurs responsabilités sociales, en référence à des valeurs religieuses ou à la libre pensée.

L'Action catholique de la Jeunesse française, fondée en 1886 prend tout son essor après la guerre de 14 à travers la création de mouvements tels que la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne), la JAC (Jeunesse Agricole Chrétienne), la JEC (Jeunesse Etudiante Chrétienne).

De même le scoutisme confessionnel et laïque qui aboutit à la création d'une Fédération française des éclaireurs et des éclaireuses où deux confessions (Israélites et Unionistes) cohabitent ainsi qu'une branche laïque.

Concernant l'éducation des adultes la situation est moins brillante. L'inspecteur général Roger écrit dans son rapport en 1933 qu'on est bien obligé de reconnaître « la régression lente mais continue des cours d'adultes ». Il en analyse les causes, selon lui : faible natalité, dépopulation et exode rural, instabilité du personnel, nomination de trop jeunes gens, grand nombre des institutrices, fatigue des maîtres, distractions trop nombreuses offertes aux jeunes gens, hostilité contre l'école laïque dans l'Ouest. Il souligne qu'à l'indifférence des maîtres correspond celle des pouvoirs publics. Et, surtout que le crédit inscrit au budget de l'Etat est dérisoire (inférieur à ce qu'il était en 1875)... alors que les rétributions des cours industriels et post-scolaires sont bien plus intéressantes.

Une grande partie de l'éducation des adultes est prise en charge par les syndicats. La CGT créé en 1931 un Centre Confédéral d'éducation ouvrière, peu fréquenté avant 1936. Après cette date les cours vont connaître une affluence record car les programmes mettent à la portée des travailleurs la culture générale et l'étude des doctrines économiques, entre autres. Aux Conférences participent des leaders syndicaux importants et de nombreux intellectuels (René Bloch, André Philipp, Simone Weil, etc.), écrivains (Edouard Dolléans), universitaires (Henri Wallon), etc.

Et puis il y eut 36... 1936..., et l'avènement des congés payés le 11 juin, la semaine de 40 heures le 12 juin et toutes les lois sociales permettant d'organiser la pratique des loisirs. Tâche qui reviendra à Léo Lagrange chargé par Léon Blum du Sous-Secrétariat des Loisirs et des sports où, en 19 mois, il va réaliser une œuvre considérable.

Les congés payés ont permis la découverte du pays par les gens des villes, les voyages d'étude et de distraction, l'essor du sport et la vie en plein air.

Les Auberges de jeunesse (héritage du Sillon) ont été développées par Léo Lagrange. Leurs Clubs d'usagers qui se réunissaient souvent le soir, en semaine, hors congés, étaient des lieux d'intenses discussions, d'échanges d'idées et de grands débats. Léo Lagrange lui-même les fréquentait assidûment.

Les colonies de vacances furent aussi un des pôles de développement de l'action de son ministère ainsi que les Maisons de la Culture et les Collèges du travail.

C'est dans ce bouillonnement d'idées nouvelles et de projets audacieux qu'ont vu le jour les CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active). Et c'est dans ce contexte qu'est né le mot "stage" appliqué aux stages de formation, sens qui prévaut encore aujourd'hui.

Les années d'avant-guerre, traversées par les remous vivifiants de 1936 sont l'époque d'une réelle explosion d'activités culturelles de loisirs : l'aviation populaire, le théâtre, le cinéma, les conférences, la diffusion de connaissances par TSF... Toute cette explosion en faveur d'un "gai savoir" se déploie souvent hors les structures traditionnelles de l'instruction publique, portée par une idée force : l'espoir !

Vichy. La guerre vint casser et détruire. Elle fut aussi, à travers les grands chamboulements sociaux qu'elle produisit, l'occasion d'ouvertures et de découvertes. Du temps de Vichy l'éducation populaire est "sous le manteau" pour reprendre la belle expression de Bénigno Cacérès dans son livre sur *l'Histoire de l'Education Populaire*. Mais, sous le manteau, il se passe des choses... Comme toujours lors des périodes de crises les prises de conscience sont possibles et s'accomplissent chez ceux qui n'ont pas renoncé à poser et à se poser des questions, cherchant leurs réponses ailleurs que chez les sirènes idéologiques officielles. Les prises de conscience, les découvertes, les questions renouvelées sur le sens de tout ce gâchis ont produit la Résistance dans les coeurs et dans les esprits chez tous ceux qui ne souscrivaient pas à la propagande culpabilisante déversée par Vichy. Dans les maquis aussi la Résistance se mit à l'œuvre... autour d'une parole qui avait proclamé que, somme toute, on n'avait « perdu qu'une bataille »...

Les *chantiers de Jeunesse* et les *écoles de cadres* fondés par Vichy furent des pépinières de réflexion qui conduisirent quelques-uns à se soumettre au discours pétainiste et beaucoup d'autres à rechercher le fil d'or d'une pensée résistante aux aliénations véhiculées par le discours dominant moralisant et culpabilisant. Ceux-là, à l'instar du petit groupe réuni autour de Dunoyer de Segonzac à Uriage, ont retrouvé les repères éthiques qui fondent la culture républicaine et ses valeurs de solidarité et de justice.

En 1942 la Gestapo vient voir de plus près ces résistants de la pensée qui passeront bientôt aux actes. Heureusement des informations leur étaient parvenues qui leur avaient donné envie de vider les lieux.

Certains se sont engagés dans la Résistance, d'autres dans le Vercors ont animé un groupe dont est issu après-guerre le Mouvement Peuple et Culture. Ceux-là, autour de Joffre Dumazedier, Bénigno Cacérès etc., ont poursuivi les efforts de libération de la parole sur la base de références scientifiques plus solides que les envolées de nos beaux discours idéologiques.

C'est là que sont nés les premières théories sur l'éducation populaire et la formation des adultes. C'est là qu'est née une méthode de formation originale et particulièrement adaptée aux milieux qui n'ont pas eu le privilège d'acquérir les repères symboliques qui permettent une pensée autonome et critique : **l'Entraînement Mental.**

La cheville de toutes ces élaborations, c'est Joffre Dumazedier qui avait une expérience des Universités Populaires d'avant-guerre, qui était chercheur au

Laboratoire d'Henri Wallon, qui présentera un peu plus tard sa thèse sur les loisirs. J'aime à lui rendre hommage.

Un mot encore sur *Les Compagnons de France* issu d'une rencontre dans la forêt de Redan, en juillet 1940, entre des cadres des principaux mouvements de jeunesse d'avant-guerre. Constatant que neuf dixièmes des jeunes Français étaient exclus de fait de tout mouvement ils décidèrent de pallier cette faille. Le mouvement se développa dans le Sud de la France (zone libre) où beaucoup de jeunes réfugiés erraient, ayant perdu leurs familles. Les Compagnons tentèrent de les rassembler dans des camps-écoles où la didactique de l'apprentissage a été particulièrement développée. Des milliers de jeunes furent ainsi sauvés de la rue, réunis dans des centres d'apprentissage qui faisaient office de centres culturels. Les efforts de formation et d'éducation produits par cette initiative fut reconnue officiellement : à la Libération leurs centres d'apprentissage furent nationalisés.

Pour les Auberges de Jeunesse, hélas ! cette période fut la fin du rêve d'un pacifisme intégral.

N'oublions pas, enfin, les intenses efforts d'éducation permanente qui se sont déployés dans les camps de prisonniers (que ce soient les Stalags ou les Offlags) où, de cercles d'études en conférences, les échanges entre les intellectuels et les manuels qui partageaient la même vie donnèrent lieu à l'organisation de cours de tous ordres, de représentations théâtrales, de revues... Les échanges ne furent pas toujours faciles mais les prisonniers qui appartenaient à des milieux culturels différents apprenaient à mettre leurs préjugés à l'épreuve et souvent à les dépasser. En fait ils se trouvaient dans des conditions qui favorisaient à la fois une "rencontre" et un intense travail intellectuel, une intense élaboration symbolique continue. Le plaisir subtil qui pouvait en résulter et la fraternité solidaire devant l'épreuve étaient un soutien moral indéniable pour la plupart de ces hommes en proie à des pertes et des privations nombreuses, et dont le "désir" cherchait dans les objets symboliques des occasions de satisfaction et des voies de "sens" susceptibles d'offrir un apaisement pour porter et supporter les épreuves.

4 - Et la France fut libérée

La Libération ouvre une ère nouvelle pour l'éducation populaire dans un contexte politique et social modifié par les événements de la guerre (tripartisme politique, unité syndicale, place importante du prolétariat dans la nation etc.). La Résistance avait été un temps d'intenses élaborations en vue de l'action mais aussi en vue de l'analyse des événements. Elle fut donc un temps fort sur le plan culturel. Elle avait révélé l'importance du rôle des animateurs, ces nouveaux militants de la culture populaire, premiers cadres éducatifs de l'ordre de la formation.

Nombreuses furent les innovations instituées par le Gouvernement de la République - la Sécurité Sociale - mais surtout, par rapport au problème qui nous concerne la création des Comités d'Entreprise, des délégués du personnel, de la représentativité syndicale, des conventions collectives...

Les heures accordées aux délégués d'entreprise prévoyaient un temps réservé à la culture. Des Centres d'éducation ouvrière étaient ouverts à ceux qui venaient pour essayer d'acquérir une culture générale.

Parallèlement aux institutions qui ont vu le jour dans le monde du travail et des loisirs une *Commission d'étude pour la réforme de l'enseignement* fut instituée sous la présidence de Paul Langevin, confiée à son décès à Henri Wallon, dont les conclusions malheureusement, n'ont pas été mises en œuvre.

Soulignons encore la création en août 1945 d'une *Direction de l'Education populaire* au Ministère de l'Education Nationale confiée à Jean Guéhenno. Elle devait « compléter, en matière d'éducation, l'action des divers ordres d'enseignement en favorisant, coordonnant et contrôlant l'activité des mouvements et institutions de jeunes, et, plus généralement, de toutes entreprises propres à promouvoir dans la nation la pensée, la culture et la conscience ».

En fait de nouvelles structures naissent, des textes forts et beaux reprennent l'esprit de ceux qui croyaient en la nécessité de l'Education Populaire, de ceux qui, ayant découvert la joie que la connaissance peut apporter au sujet humain réclamaient des structures qui rendent possible une large diffusion des savoirs. Des associations voient le jour et un extraordinaire renouveau culturel parcourt notre pays. Aussi bien à Paris qu'en province cette fièvre touche tous les milieux et fait fermenter l'esprit d'un nombre important de citoyens taraudés par l'idée de reconstruction et de renouveau : créateurs et usagers dans tous les domaines, artistes et artisans du cinéma, du théâtre, des arts plastiques, etc.

Quand *Peuple et Culture*, premier mouvement français de formation d'animateurs, fut créé en 1944 à Grenoble, ses fondateurs et ses membres étaient pleins d'espoir : tous pensaient que la France vivait à l'heure de l'éducation populaire.

Ce n'est qu'en février 1959 qu'il y eut un *Ministère de la Culture* crée pour André Malraux. Comme nous le savons c'est Catherine Trautmann qui occupe cette charge prestigieuse actuellement.

Mais quelque chose rongait le fruit de l'intérieur, cette contradiction interne qui déjà depuis la guerre de 14-18 venait montrer qu'en dépit de leurs convictions affichées, **les politiques sont pris dans une force inéluctable qui tend à soumettre l'éducation des adultes à la politique de l'emploi. Ce qui renforce l'idée que ce qui n'est pas directement utile ne mérite pas d'être étudié.** Un tel préjugé vient renforcer chez le "sujet" la résistance au savoir non directement utilisable et l'attrait subtil pour l'ignorance.

Le plan Marshall et la formation d'adultes

Tandis que l'Education Nationale d'une part, les associations éducatives et culturelles d'autre part, poursuivaient le fil de leurs élaborations et concevaient leurs programmes selon les modèles en vigueur (plus didactiques dans l'Education Nationale, plus ouverts au débat dans le monde associatif) voici que nous arrivait d'outre Atlantique un nouveau courant. Ce courant bousculait un certain nombre de nos références en matière d'enseignement et de formation d'adultes. Il nous

confrontait avec des méthodes non-directives et un style étonnement libre dans la manière de conduire les groupes. Et toutes ces découvertes nous parvenaient par le biais du monde de la production.

Les entreprises, confrontées à la reprise économique, à la reconstruction de leurs usines et à la formation de leurs salariés, se posaient les problèmes de formation de leur personnel dans des conditions différentes de celles d'avant-guerre, dans un contexte où des données nouvelles s'imposaient en matière de production et de marché.

Un nouveau mot apparut : celui de productivité. Bientôt un *Ministère du Plan et de la Productivité* fut créé. Les exigences de la productivité se révélèrent vite comme un élément de la politique de l'emploi. Certaines actions de formation se développèrent de plus en plus hors des structures de l'Education Nationale et hors des courants qui avaient imaginé la formation des adultes sur le modèle de la formation initiale. Les entreprises eurent des "budgets formation" et un marché de la formation s'organisa peu à peu. Une loi, en 1970, vint en normaliser les règles.

La vieille Europe qui se relevait des destructions de la guerre se remit à vivre avec "l'aide américaine" qui laissa sa marque dans tous les secteurs où nous étions en pénurie. Nous connûmes les "stocks américains" dans le domaine d'un habillement commode et inhabituel dans nos habitudes culturelles, le "corned beef" et les soupes en sachet en matière de nourriture, des machines performantes portant des étiquettes qui annonçaient leur coût, et nous découvrîmes le jazz et ses sonorités merveilleuses... et tant d'autres choses encore.

Nous découvrîmes aussi la formation permanente des adultes et surtout la formation des cadres appelés à "gérer" comme il se doit, selon les canons du pragmatisme américain. Nous étions impressionnés d'apprendre que les responsables de service passaient les 2/3 de leur temps en réunions, que les décisions se prenaient en groupe (même si c'est le "leader" qui tranche), que plus de la moitié des adultes américains suivaient des formations qui se déroulaient en groupe, selon des méthodes participatives, voire non-directives, et où les membres de tous les échelons hiérarchiques d'une entreprise avaient droit à la parole...

Interprétant ces façons de faire à l'intérieur de nos catégories d'entendement nous étions éblouis et fascinés mais bientôt irrités et déçus dès lors que nous interrogeons leur philosophie et leurs théories.

Selon nos options idéologiques, l'analyse que nous faisons de cette extraordinaire Amérique était différente. Nous étions méfiants et réservés car nos préventions vis à vis de ce géant économique qui nous avait aidé à gagner la guerre étaient grandes : n'était-ce pas le pays qui avait la plus grande masse d'exclus ? Le pays qui a pris naissance sur l'exclusion massive de ses autochtones ? Ou bien nous étions dans l'enthousiasme dans la mesure où ses réalisations représentaient à nos yeux le progrès et l'avenir. Ou bien encore notre perplexité et notre curiosité nourrissaient notre esprit critique et nous avons tenté d'analyser le sens et les finalités de leurs outils si efficaces. Ainsi avons nous été amenés à juger de la pertinence de leurs discours de référence, des présupposés qui les fondent, des outils et des modèles opératoires qui les représentent.

Le modèle américain

C'est ainsi que se fit ma rencontre avec le fonctionnalisme américain, la non-directivité rogérienne et le comportementalisme, et que s'élabora ma critique des modèles venus d'outre-Atlantique, du pragmatisme de leur philosophie, de la prégnance rationaliste de leurs référentiels fondés sur des présupposés théoriques où l'homme est bon par nature, où la famille est au centre du discours idéologique, et où des valeurs comme l'efficacité et le rendement sont en haut de l'échelle.

En fait les modèles du pragmatisme mettent totalement entre parenthèse le "sujet" et son héritage symbolique. Bien sûr, les outils techniques forgés dans le contexte de la culture américaine sont très séduisants et permettent de paraître compétent à peu de frais. Mais les présupposés théoriques et éthiques qui sous-tendent les discours auxquels sont référés ces outils risquent de promouvoir un monde d'une indigence symbolique grave.

Les séries télévisées qui nous viennent actuellement d'outre Atlantique en sont une preuve. Ce sont celles qui sont réservées au "vaste peuple"... Mais comment le "vaste peuple" pourrait-il se défendre contre les effets aliénants des images qui véhiculent du sens à son insu ? Sans compter tous les autres "signes" qui distillent une "Weltanschauung" fallacieuse et pernicieuse dont les spectateurs de tous âges et de tous milieux sont la proie. La culture ne consisterait-elle pas à pouvoir prendre de la distance vis à vis de ces "messages" cachés et à savoir éviter leurs pièges ?

Concernant l'être humain par exemple on nous distille une psychologie affirmant qu'il est constitué d'un "moi" harmonieux dont le noyau est bon. L'idéal proposé c'est de devenir un "adulte" qui sait garder sa raison et son calme. Les comportements sont étudiés comme ceux d'un animal ayant essentiellement des "besoins" et qui ne peut que se sentir heureux dès lors que ses "besoins" sont satisfaits. Nous reconnaissons là les éléments de la théorie comportementaliste ; elle néglige toute la dimension langagière, toute la problématique des représentations ainsi que l'énigme du "désir" et par conséquent de la subjectivité.

Lors de son voyage aux Etats-Unis en 1909 Freud, évoquant les difficultés que rencontre la psychanalyse dans ce pays, les attribuait en grande partie au développement du comportementalisme. Il en parle en 1926 quand il écrit dans *Ma vie et la psychanalyse* que la psychanalyse se développe difficilement en Amérique « car elle s'y heurte au *behaviourism* qui se vante dans sa naïveté d'avoir entièrement éliminé le problème psychologique ».

La pauvreté épistémologique apparaît nettement dans la fameuse *théorie des besoins* de Maslow, référence des formations des cadres d'entreprise (qui a inondée la France dans les valises du plan Marshall) dans avant d'être adoptée par Virginia Anderson pour les formations des infirmiers et infirmières en matière de psychologie des malades. Elle sévit toujours dans le domaine de la formation aux soins infirmiers. Certes ce paradigme est facilement compréhensible et rationnellement satisfaisant mais il est marqué du sceau de l'idéologie plus que de celui de la recherche ou de la clinique.

Objectifs et finalités

Mais il est vrai qu'en 1950, quand les premières *Missions du Ministère de la Productivité* nous ramenèrent les fiches à l'usage de la formation des formateurs (TWI : Training Within Industry), nous fûmes surpris et très favorablement impressionnés de la simplicité et de l'efficacité de ces fiches. Elles résultaient des travaux de la *Commission Dooley* réunie par Roosevelt et composée d'industriels, de techniciens et de psychologues (en fait c'étaient des comportementalistes, mais à l'époque je ne faisais guère la différence entre les différents discours psy et n'accordais pas une telle importance à leur valeur d'exactitude). La Commission Dooley devait trouver une solution rapide et efficace au problème de la formation de formateurs chargés de former une population importante, particulièrement féminine, pour faire face à l'effort de guerre des USA. L'enrôlement des hommes dans l'armée rendait le problème particulièrement aigu.

Avec le plan Marshall les fiches TWI se sont déversées en France. Elles résumaient en "phases" et "points-clé" les étapes à suivre pour former quelqu'un à une tâche. Ainsi y eut-il le TWI 1, le TWI 2, etc., pour former les ouvriers et les employés en vue de leurs nouvelles tâches. Il y avait même une fiche pour apprendre à conduire une réunion. En fait ces techniques étaient des "instructions" très précises avec des objectifs à court terme. Sont-elles vraiment des outils de formation ? **Ce qui nous renvoie à la question même de la formation et à la différence entre des objectifs et des finalités.** Si les objectifs peuvent être définis en termes de résultats mesurables et quantifiables, les finalités sont d'un autre ordre, elles sont qualitatives, elles sont aussi révélatrices des enjeux implicites véhiculés par le "désir" des protagonistes.

De plus, les discours qui nous enseignent que l'essentiel ce sont les objectifs, passent totalement sous silence la question des valeurs implicites qui orientent les finalités.

Or ce sont les valeurs qui requièrent nos investissements : **l'être humain investit dans des valeurs et celles-ci ne sont jamais choisies selon des critères rationnels mais parce que le sujet y investit de son "désir" et qu'il est même prêt à donner sa vie dès lors que certaines valeurs lui paraissent plus précieuses que la vie même.** C'est ce que disait Malraux.

Les discours qui enseignent à "gérer" posent l'importance des objectifs comme panacée. Les objectifs se doivent d'être précis, mesurables et quantifiables, sur le versant de performances à réaliser. On peut les définir en termes de résultats. Les moyens, méthodes et techniques sont au centre des préoccupations

Les discours qui ne mettent pas entre parenthèses les finalités posent la question des orientations générales. Ils se préoccupent plus de principes et de valeurs que d'outils. En matière de formation ils sont moins centrés sur l'acte que sur les sujets en formation et la préoccupation sera du genre : "quel type d'homme, de femme, s'agit-il de promouvoir" ? ou "l'éducation permanente des adultes, pour quoi faire" ? En fait les objectifs nous centrent sur les procédures, les finalités sur les liens : liens à autrui, liens au savoir, etc. Mais peut-on "gérer" et poser des questions sur les finalités en même temps ? Sûrement pas... ce sont des fonctions différentes.

Avec de telles questions nous ne sommes pas dans la perspective du fonctionnalisme triomphant d'outre-Atlantique, mais dans le sillage du culturalisme de la vieille Europe et de ses philosophies où le "sujet" n'est pas mis entre parenthèses, et où les finalités à long terme conditionnent le choix des outils, des moyens et des méthodes mises en œuvre, et prêtent attention à la qualité humaine des formateurs...

Nous vivons un temps étrange en matière de diffusion de la culture. D'une façon générale la pluralité des discours est très rarement évoquée et les référentiels véhiculés de façon déguisée par les médias passent entièrement sous silence la pertinence qu'ils épousent. Ce qui me paraît une tromperie épistémologique, un endoctrinement et le contraire même de l'éducation à la culture. Ajoutons qu'ils flattent l'attrait pour l'ignorance, confortent les stéréotypes et diffusent une culture de masse qui est un moderne "opium du peuple".

Nos sociétés contemporaines sont de plus en plus menacées d'une double culture véhiculée par nos réseaux de diffusion : une pour ceux qui sont les privilégiés dont l'esprit est formé à la critique et qui disposent de repères qui leur permettent de faire le tri entre les images et les discours qui les frappent parce qu'ils disposent de repères symboliques. Et puis il y a les autres, noyés sous les images bruyantes, sans repères symboliques, destinataires de discours habités d'une idéologie et d'une morale frelatées, livrés à la pauvreté de l'esprit, à l'indigence symbolique.

2 - Les éléments du débat

1 - Des théories, des valeurs et du désir

Si je n'ai pas renoncé au rappel succinct de l'origine du concept d'éducation populaire c'est parce que je pense qu'il est important de faire apparaître comment une idée s'impose à un moment donné, dans un contexte historique et social spécifique, et comment elle prend corps parce que des êtres plus clairvoyants, plus courageux que d'autres, ont su trouver des mots pour le dire, permettant à d'autres de se reconnaître. Cela n'est pas le fruit du hasard, car les grandes idées, même si elles nous "viennent sur des ailes de colombe" (Nietzsche) n'apparaissent pas n'importe comment ni n'importe quand (Marx). Et puis les idées évoluent jusqu'au point où une rupture épistémologique en établit la valeur en tant que théories. De toute façon les théories sont plurielles.

« La mauvaise monnaie chasse la bonne »

Bien des discours théoriques sur l'éducation et la formation sont actuellement disponibles. La question est sortie de la préhistoire idéologique. Mais les idées à propos de ce problème restent floues, soumises au poids des idées reçues et à l'altération fatale des déviations et des glissements de sens liés à notre propre ignorance et à nos propres insuffisances. Les diffuseurs sont-ils assez rigoureux ? Les décideurs sont-ils forcément compétents ? Tout le monde peut se tromper, mais sur un sujet aussi passionnel que l'éducation et la formation il importe de se souvenir que les "sujets" qui investissent les idées sont des êtres de "désir" : ils peuvent être séduits par des idées erronées et par le discours des "sirènes" habiles qui les présentent ou qui les diffusent. **Ce que les promoteurs de l'idée généreuse d'une éducation pour tous ne pouvaient prévoir c'est le rôle des médias et les inévitables réfractions et déformations qui résultent des moyens de diffusion de masse.**

C'est pourquoi il importe de remettre quelquefois les pendules à l'heure... et de disposer d'outils permettant d'analyser vers quelles finalités nous conduisent nos choix. Ce qui exige, certes, du travail, des investissements et une certaine vigilance. Et de se souvenir que la parole suscite aussi les fausses paroles, que la vérité produit l'erreur et la tromperie. Ce n'est de la faute à personne mais c'est un fait : les relais accentuent les malentendus et les erreurs. Ce n'est de la faute à personne mais c'est exact que nous avons des difficultés à penser juste. Une loi du champ des sciences économiques que je transpose assez volontiers dans le domaine de la pensée nous met en garde: « la mauvaise monnaie chasse la bonne »...

En effet, les idées "bonnes et justes" du point de vue théoriques et éthiques exigent des efforts pour en saisir le sens exact. Elles nécessitent un travail pour les acquérir et, comme le disait avec tant de justesse Roland Barthes : pour saisir certaines choses « il y a des allées du symboliques qu'il faut avoir parcourues »... C'est ce que certains pédagogues évoquent quand ils font allusion aux "pré-requis" indispensables pour aller plus loin dans les connaissances. Acquérir des connaissances ce n'est pas

répéter les conclusions d'un maître ; cela exige des efforts et beaucoup d'étude. Or, notre temps, plus que tout autre aime que tout aille vite et sans effort, flattant ainsi notre propension à la négligence et allant dans "le sens du poil" du souhait de chacun. Les médias sont d'extraordinaires "pousse-à-jour". Alors nous glissons avec facilité, sur une pente savonneuse qui entraîne les humains vers la jouissance de l'indigence symbolique laquelle nous livre, inconscients, aux maîtres qui eux, jouissent du pouvoir. **Lutter contre l'ignorance c'est lutter au premier chef contre notre propre refus de savoir, contre notre refus de perdre nos certitudes.**

Il ne faut pas croire que les grandes idées naissent dans la clarté d'un projet. Ça c'est ce que nous racontent les "managers" modernes et leurs modèles fonctionnalistes. Les grandes idées naissent dans les rêves... elles sont enrobées d'affects et nous osons à peine y croire. Les grands créateurs sont ceux qui ont su rendre le rêve porteur et ont su traduire leurs aspirations au niveau d'une réalité qui exige des outils exacts. Pour aller dans la lune il fallait des outils exacts... Icare déjà rêvait de voler mais ne savait pas ce qu'était la pesanteur... Apprendre ce qu'il en est de la pesanteur oblige à investir l'étude, à perdre bien des illusions, à aimer assez le symbolique pour payer le prix de son acquisition par du travail intellectuel. C'est à ce prix qu'on pourra réaliser le rêve... mais autrement.

Il faut bien quelquefois commémorer les grandes épopées qui nous ont sauvés de la nuit de l'esprit et qui font chanter notre identité en rappelant le lieu de nos valeurs et de nos idéaux. Car ce sont les valeurs et les idéaux qui sont les vrais ressorts de nos luttes et qui nous permettent de sortir de notre enfermement en nous-mêmes. Ils nous ouvrent au sens et sont le ciment de notre identité culturelle et de notre identité d'être humain responsable. Ils sollicitent le "désir" et substituent à la recherche de la satisfaction immédiate des besoins matériels une ouverture vers des "objets" symboliques qui contribuent à l'enrichissement de notre l'esprit comme à l'enrichissement de l'espèce humaine. Encore faut-il ne pas se tromper... et savoir quelle est la "maison éthique" à laquelle nous appartenons et au service de quel "maître" nous travaillons.

Je ne cesse d'être touchée quand je constate qu'une des premières revendications des révolutionnaires de tous les temps est une revendication de moyens pour pouvoir étudier, pour accéder aux richesses de l'esprit, pour mieux analyser les problèmes et mieux participer à la recherche de solutions et aux prises de décisions. C'est une revendication de désaliénation.

Le rappel historique ci-dessus permet de se rendre compte qu'ils y tenaient, au savoir, et qu'ils étaient prêts à payer le prix pour l'acquérir. Aujourd'hui encore beaucoup sont prêts à payer le prix. Beaucoup aussi veulent savoir pour mieux dominer autrui.

S'il y en a qui ont découvert le plaisir du savoir il y en a aussi un certain nombre qui le haïssent sans savoir pourquoi. Peut-être serait ce là une hypothèse à retenir quand on tente d'analyser ce que signifie le peu d'investissement que certains jeunes apportent à l'école....et à l'étude. Ce que la théorie psychanalytique nous enseigne c'est que l'amour du symbolique nous vient d'un Autre, humain.

L'amour du symbolique initie un chemin qui mène... ailleurs ; quelquefois on ne le sait pas quand on s'embarque ! Les outils ne sont que des moyens, les techniques

aussi... ce sont les finalités qui comptent et celles-ci, contrairement aux objectifs dont raffolent tous les “gestionneux” de la planète, ne peuvent être définies en termes mesurables et quantifiables. L’histoire nous fournit des exemples nombreux d’êtres qui par amour pour le symbolique étaient capable de venir étudier dans les pires conditions. Bien sûr ce n’est pas par la vertu des « 25 lettres de l’alphabet » qu’ils allaient changer, comme le disait Duruy. Mais ces “lettres” peuvent permettre d’accéder au sens et au goût de la connaissance et la connaissance nous introduit à la “saveur” des choses et transforme notre rapport à autrui, notre rapport à l’environnement et aux objet du monde. N’oublions pas que le mot de *sapiens*, une des étymologies de savoir, est aussi une étymologie de saveur. Et laissons-nous porter par la métaphore, car c’est là où se profilent des finalités qui se situent bien au-delà d’objectifs et de projets pouvant être définis.

Les enjeux

C’est pourquoi la lutte pour une formation qui se situe du côté de la culture me paraît bien au-delà de l’initiation technologique. La maîtrise de l’outil ne suffit pas pour penser. De plus, **il importe d’être au clair sur les finalités au service desquelles se situent les outils et les techniques**. Ils ne sauraient être un but en soi, une occasion de faire joujou tout seul (ou avec ceux qui sont à note image), fermés sur un monde séparé et clos, étranger au monde des autres.

D’où ma méfiance devant tous les discours initiatiques qui n’annoncent pas d’où ils parlent, qui ne rappellent pas les théories et les valeurs qui les sous-tendent et qui nous enrôlent de fait sous la bannière on ne sait de qui pour aller on ne sait où. C’est pourquoi la seule définition d’objectifs me paraît un piège et un leurre...

C’est pourquoi je reste tout à fait méfiante vis à vis des discours issus du fonctionnalisme américain et c’est pourquoi je refuse de me taire devant l’appauvrissement de l’esprit qu’il véhicule. Notre vieux culturalisme européen reste quand même la bannière où le sujet, son “désir” et les richesses de l’esprit promettent un monde qui échappe à la rationalité mais non à la vie.

Ceci dit, comment s’y prendre pour que le maximum de sujets “aiment” le symbolique... ça c’est une autre histoire.

La connaissance du passé donne du relief aux sens des événements du présent et incite (dans la mesure où nous n’avons pas renoncé à être curieux) à un questionnement jamais achevé sur ce sens, précisément. Ainsi s’offre quelquefois l’occasion de redécouvrir une réalité qui apparaît tout à coup autre que ce que nous croyions (le sens n’est jamais épuisé) ainsi que l’occasion de renouveler nos choix d’engagements et d’assumer plus allègrement notre place dans le présent. Cela exclut que nous épousions une mentalité d’ancien combattant. Nous devons rester pleinement conscients que la bataille que nous menons est loin d’être terminée, même si l’on veut nous faire croire que ces luttes appartiennent aux vieilles lunes...

Car les batailles politiques sont et restent des batailles éthiques. Elles ont toujours pour enjeu des valeurs sans lesquelles l’humanité est menacée de déclin et de ruine.

Mais tout n’est jamais perdu : l’histoire nous apprend que ce sont souvent les minorités qui “sauvent le monde” et que c’est autour de leurs paroles que peut se

mobiliser la soif d'idéaux et le "désir" qui se nourrit de nourritures symboliques et pas seulement de pain, nourriture biologique.

2 - Education populaire ou culture ?

On parle beaucoup d'éducation populaire disions-nous. D'aucuns pensent que c'est une idée dépassée. Le concept apparaît flou pour beaucoup. Quel sens peut-on prêter à un concept né dans un contexte où nos pays européens étaient constitués de classes sociales clairement définissables, et dont les membres pouvaient facilement être identifiés au niveau des manières de table, des façons de s'habiller et de parler ? Ces manières sont les formes de surface d'appartenances culturelles qui séparent les êtres au niveau de leur esprit. Les formes de surface peuvent changer et les inégalités peuvent apparaître sous d'autres formes. Il n'en restera pas moins les nantis et les autres.

Beaucoup se permettent de dire que "la lutte des classes est dépassée". Certes, de grands changements ont transformé l'image de nos sociétés. Peut-on pour autant dire que les inégalités et les différences culturelles, les façons de dire et de faire se soient normalisées et que les barrières qui nous séparent les uns des autres puissent allègrement être franchies ?

Je continue à penser que le concept d'éducation populaire reste valable car il correspond à un problème réel de toutes les époques, mais aussi qu'il n'est plus tout à fait opératoire au niveau de son vocabulaire et qu'il mérite d'être transposé et réactualisé en fonction de la réalité sociale et culturelle actuelle.

Je remplacerais volontiers le mot populaire par le mot culturel : c'est **une éducation culturelle** qui nous est nécessaire afin que nous disposions de repères qui fondent notre identité sans nous fermer sur nous-mêmes, en nous ouvrant à l'échange avec ce qui est différent. Il nous faut une éducation permettant aux catégories d'entendement qui nous habitent et qui nous ont été transmises par nos ancêtres d'assumer une identité qui est à la fois notre spécificité et notre différence. Notre héritage n'est pas que biologique ; il est aussi symbolique c'est à dire qu'il est fruit de nos discours familiaux, des paroles de nos géniteurs et des fantasmes privés qui forgent nos craintes et nos délires selon la forme de notre angoisse.

Nous sommes des êtres institués dans et par le langage et traversés par des effets de paroles, structurés autour des signifiants familiers du "vert paradis de notre enfance". Ils nous séparent les uns des autres et constituent le filtre à travers lequel nous entendons et parlons le monde, mais ils nous permettent aussi d'échanger à partir de nos différences si notre narcissisme n'a pas réussi à nous murer en nous-mêmes. L'institution culturelle permet au "sujet" d'être sensible à tous les langages où l'homme parle de ce qu'il a su découvrir et créer et qu'il aime. L'émotion qui touche notre âme au contact de toutes ces richesses peut, en retour, enrichir notre esprit dont il importe que les humains prennent soin autant que de leur vie même. Car la vie de l'esprit nous sort de notre enfermement... Enfant nous naissons... assumer notre devoir d'initiation symbolique est notre devoir et notre avenir.

Le problème de l'institution culturelle permanente me paraît une nécessité impérieuse. Ne plus se préoccuper de réparer les injustices de l'initiation symbolique me paraîtrait une très grave erreur. Croire que le peuple n'étant plus ce qu'il était il n'y aurait plus à se préoccuper d'éducation et de culture me semblerait un leurre parfait. Les données d'un problème peuvent changer, les faits peuvent s'habiller d'oripeaux différents, prendre des couleurs différentes et se dissimuler sous d'autres apparences. Sachons nous garder de l'aveuglement et sachons retrouver et analyser en termes actuels les vieux problèmes de l'injustice culturelle dont les innocents souffrent tout particulièrement quand ils sont livrés aux ignorants. Qui ont du pouvoir. Si en plus ils sont en proie à la folie meurtrière, malheur à tous.

Problèmes actuels de la culture populaire

En fait notre survol de la courte et dense histoire de l'éducation populaire nous a conduit, du concept d'instruction à celui d'éducation puis de culture. Mais qu'est ce que la culture ? Nous la définirons en nous référant à l'anthropologie structurale (Lévi-Strauss) « comme un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion... ». C'est dire que, pour notre part, nous y incluons les "bonnes manières", ces manières de dire et de faire qui font lien entre les membres de l'espèce humaine. Elles constituent le minimum de règles sociales (elles peuvent changer car quand les images de rôles se modifient elles se modifient aussi) sans lesquelles aucune vie commune, aucune vie sociale n'est possible. Et sans l'adhésion de tous à ce "pacte" commun nous finissons par vivre comme des bêtes.

Par rapport à un souci d'actualisation nous souhaitons souligner quelques éléments du contexte actuel de ce problème, car lutter contre les inégalités culturelles et les dommages qu'elles véhiculent reste pour chaque citoyen un devoir de justice. N'oublions pas que l'ignorance et l'indigence symbolique sont une menace pour toute civilisation.

L'héritage. L'institution de tout enfant dans la culture de son temps et de son milieu ne relève pas seulement des politiques. C'est avant tout un héritage familial en partie inconscient qui se transmet de génération en génération et qui échappe à la claire volonté de ceux qui ont à en répondre. Certaines institutions, comme l'école, dont la création relève des politiques peut médiatiser les rapports entre l'enfant et sa famille et corriger quelquefois les données de l'héritage familial. En effet, hors de la famille des effets de rencontre peuvent être l'occasion de s'ouvrir à l'amour du symbolique, au goût du savoir et au "désir" de payer le prix pour acquérir en son nom des connaissances. Le "gai savoir" chanté par Nietzsche est une belle métaphore qui reflète avec justesse le "plaisir" qui sous-tend la conquête de la connaissance. Il s'oppose à la jouissance que procure l'ignorance. **Mais la jouissance de l'ignorance peut être plus forte que le risque de tenter l'exploration des "allées du symbolique"**.

Les changements. Depuis les premières revendications de "sujets" qui *aimaient* le savoir, qui payaient de leur personne pour l'acquérir et qui souhaitaient que les conditions de vie n'en rendent pas l'accès si difficile (alors que d'autres milieux étaient privilégiés et que ceux qui disposaient de ces privilèges n'étaient pas forcément en proie à l'amour du symbolique), certaines choses ont changé.

Le temps consacré au travail était de 75 heures par semaine en 1830 ; il est de 39 heures aujourd'hui.

L'organisation du travail a également modifié les rapports du travailleur à ses tâches. Les effets de l'organisation et les outils dont le développement des sciences et des techniques a permis de disposer, les effets du taylorisme et la chasse éperdue aux "temps morts" qui accentue la fatigue et les détériorations de la santé du travailleur, use celui-ci pour le grand bénéfice du rendement.

Contrairement au passé, nos sociétés modernes se trouvent confrontées à un énorme problème de *l'emploi*. Il embolise notre vie sociale depuis une bonne décennie. Si l'absence d'emploi incite à suivre des stages de formation centrés sur l'acquisition de techniques immédiatement utilisables, ces stages n'ouvrent pas forcément la soif de savoir. Comment, en effet investir la culture si la précarité des revenus plonge dans l'angoisse du quotidien ?

Les problèmes de l'emploi ont aussi subi les effets des progrès technologiques : les machines-outils et l'organisation du travail ont rendus inutiles un certain nombre d'emplois. En fait, cela Marx l'avait prévu. Ce qu'il n'avait pas prévu, et pour cause, c'est l'incidence des nombreuses *délocalisations* sur les emplois du secteur secondaire après l'exode dont fut victime en son temps le secteur primaire. Et puis le *coût* du travail est devenu très élevé dans nos sociétés économiquement développées du fait des charges sociales et du prix de la retraite, autant d'avancées référées aux valeurs de justice et de solidarité.

Le rapport au silence. Mais ce qui a surtout changé c'est le rapport à l'écrit, le rapport à la lecture et au silence que celle-ci requiert. Les médias de toutes sortes mettent à la disposition du public des images, des pseudo-savoirs (quand il y a effort beaucoup de gens "zappent"), l'illusion qu'on pourrait recevoir des connaissances comme un consommateur, en étant dispensé de tout effort intellectuel. C'est peut-être là que réside le danger principal d'une éducation par les médias. En effet, croire que l'on sait parce qu'on a été spectateur, croire qu'on peut apprendre sans élaboration et sans payer le prix, n'est ce pas un des pièges de ces outils extraordinaires que sont les diffuseurs d'images ? Et si un "sujet" en use sans précautions, entre quelles mains et au service de quelles pensées va-t-il s'aliéner ? D'autant plus que le rapport à l'image et à ses effets de fascination troublent la conscience de la réalité chez beaucoup de spectateurs. Peut être que là aussi une éducation appropriée permettrait de limiter les effets d'aliénation. Mais certaines aliénations sont confortables pour le "sujet"...

Quelle lutte ?

Outre tous ces facteurs nouveaux qui modifient les données du problème de l'institution culturelle, le *tissu social* lui-même s'est modifié. Que peut-on appeler peuple de nos jours ? Concernant le problème de l'inégalité devant l'éducation et la culture, ce qui nous paraît important de maintenir c'est la permanence de la lutte contre les inégalités et l'injustice. C'est à la lutte contre toutes les injustices mais en particulier contre celle-là que notre éthique citoyenne est convoquée.

Nous savons bien qu'il ne suffit pas d'ouvrir des écoles pour que les jeunes aient envie d'apprendre. L'amour du savoir est une affaire de "désir". Il y a dans l'investissement du "sujet" une part subjective importante et aussi un héritage symbolique familial qui véhicule de l'amour ou de la haine pour le symbolique et qui

oriente l'énergie pulsionnelle vers les objets symboliques plutôt que vers la jouissance et la violence immédiate.

Ainsi que nous l'évoquions déjà, une des caractéristique de notre temps c'est la menace de l'avènement d'une société duale. Selon la "maison éthique" que nous habitons nous accepterons cette séparation, cette rupture sociale qui maintient les uns dans l'obscurité et les autres dans la lumière (comme Berthold Brecht le fait chanter dans *l'Opéra de Quatre Sous*) ou bien nous estimons que notre devoir est de lutter contre une société clivée entre les riches et les indigents (matériellement mais surtout symboliquement). Ce clivage sépare ceux qui ont eu le privilège d'une formation initiale longue et ceux qui n'ont pas eu ce privilège, ceux qui ont eu la chance de suivre une filière conforme et ceux qui s'en sont trouvés exclus dès le départ ou bien dont l'expérience est riche mais pas conforme aux modèles dominants, ceux qui sont portés par le "désir" de leurs proches et les autres, entre les spécialistes initiés et les autres qui n'ont pas su trouver les voies de l'initiation et qui ont pris trop tard goût aux choses.

Et comment vient au "sujet" le goût pour les choses ? Comment certains, disposant de connaissances restent-ils des répétiteurs, et d'autres deviennent-ils des créateurs ? Comment réduire le fossé de l'inégalité entre ceux qui sont issus d'un terreau symbolique riche et ceux qui sont porteurs d'une indigence symbolique qui les aliène aux discours d'autrui, comment introduire, pour le salut de toute culture, des passerelles qui ne séparent pas à tout jamais les humiliés et les nantis ?

Contrairement à ceux dont l'idéologie invite à penser qu'il n'y a rien à y faire, d'autres penseront que la responsabilité de tout un chacun c'est d'œuvrer à **réparer** un peu ce qui s'est trouvé gâché et dont l'innocence paie le prix.

Quelle que soit l'incertitude du futur et les modifications conjoncturelles du problème, la question théorique de l'investissement dans le savoir reste posée ainsi que la question de notre éthique et de nos engagements. Allons-nous accepter les injustices ? Allons-nous renoncer à la vertu d'indignation ? C'est ainsi que pour ma part je remets à l'ordre du jour le problème de l'instruction généralisée et de l'éducation populaire. Je l'argumente comme étant un problème d'institution culturelle qui concerne toutes les couches sociales car il y a des gens fort savants et très diplômés qui sont, hélas ! fort incultes. J'en ai même connu dans l'enseignement supérieur...

Enjeux de l'institution culturelle et de la formation

S'il s'agit seulement de savoir ce qu'on nous a enseigné nous risquons de rester des répétiteurs. Car les savoirs sont des discours qu'on peut répéter. Alors que les connaissances acquises, travaillées par notre alchimie intérieure, peuvent modifier notre rapport au monde. La frontière est difficile à établir entre les savoirs qui permettent de passer des examens et qui ne changent en rien la manière de penser d'un sujet et les connaissances qui vont transformer son rapport au monde et à autrui.

Le prix à payer pour acquérir des connaissances font courir au sujet le risque de se transformer, de perdre ce qu'il croyait posséder, qui n'étaient en fait que des « fausses connaissances » comme le disait Gaston Bachelard. Mais c'est à ce prix qu'il

accédera à la création et à la part solitaire de son existence. Franchir cette frontière n'est pas liée à la volonté des maîtres, mais à ce qu'ils sont. Il y en a qui, soutenus par leur propre "désir", savent ouvrir l'esprit. Nous avons tous connu, du moins je l'espère, de ces maîtres qui ont su tout à coup nous faire accéder à la découverte d'horizons nouveaux et de perspectives nouvelles qui donnaient aux objets du monde un relief, une couleur et une saveur jusque là ignorés.

Pour poser les problèmes modernes de l'acquisition de la connaissance et de l'institution culturelle dont nous sommes tous, peu ou prou des artisans, il nous faut être au clair sur les théories et les valeurs auxquelles nous référerons nos actes.

Il nous faut être au clair aussi sur notre définition du "sujet", sur notre définition du savoir, sur notre définition de la connaissance. Il nous faut savoir quelles sont les finalités que nous poursuivons : concevons-nous l'institution culturelle comme un apprentissage, voire un dressage, ou comme une initiation symbolique ? Pour nous humains, êtres de langage, l'essentiel est véhiculé par des paroles et une façon de soutenir les paroles (il y a les énoncés et l'énonciation), or le langage est une fonction symbolique c'est à dire une fonction de représentation. Il n'est pas un code comme veulent nous l'enseigner les théories de la communication. Il inscrit en nous des images et des fantasmes, comme il inscrit en nous des représentations qui se soutiennent d'un lien à l'objet qu'ils représentent.

Alors quand nous parlons que faisons-nous ? Visons-nous à "communiquer des messages" (comme on ne cesse de nous le seriner actuellement) ou tentons-nous d'oeuvrer à la promotion de sujets sensibles aux sens des mots et à la richesse des métaphores qui souvent laissent entendre ce qui n'est pas dit ? Visons-nous des fins utilitaires ou n'avons nous pas oublié que la culture c'est ce qui permet de vivre autrement qu'une bête ? Et comment pourrait on parler de ce qui est bon dans la vie si on oubliait, si on refoulait le fait que celle-ci n'est lumineuse que parce qu'il y a la mort qui en est la finalité ultime ?

Conclusion : Actualité du concept

Nous ne pouvons reprendre purement et simplement la chanson du passé. Il nous faut réactualiser les concepts concernés par l'acte d'éducation et/ou de formation en fonction de la réalité historique et sociale où elle s'incarne. Il nous faut aussi réajuster son vocabulaire dans la mesure où les mots ont un sens qu'il faut bien respecter et où ils correspondent à des notions et à des concepts précis ayant valeur d'exactitude dans l'ordre des sciences humaines actuelles.

Peut-être, somme toute, l'actualité du concept a-t-il trait à toute la culture et non seulement à ce qui est professionnel et utilitaire. Tout cet "inutile" qui nous confronte au vide et au silence loin du bruit des médias est fortement déconsidéré par les valeurs sociales actuelles référées au terrorisme de l'utilitaire. A quoi ça sert ? est la question princeps. Or ce qui ne s'enseigne dans aucune école, mais qui se transmet quelquefois par identification à des figures d'autorité, commande nos façons d'être, de dire et de faire avec ceux dont nous avons à répondre, ceux avec lesquels nous œuvrons.

Ce sont nos "manières" qui rendent la vie agréable. C'est notre culture plus que nos connaissances qui se révèle dans notre manière d'assumer nos fonctions, dans notre manière de jouer le rôle qui y correspond, d'occuper la place qui est la nôtre. C'est à travers nos rapports à d'autres humains que nous portons témoignage de notre subjectivité et des acquits dont l'enfant que nous étions a pu s'enrichir. Je dirais assez volontiers que c'est cela l'objet de l'institution culturelle autrefois et aujourd'hui. **Quel que soit notre milieu d'origine et la spécificité de nos fonctions, l'éducation culturelle c'est tout ce qui nous permet d'affirmer notre part d'humanité dans nos liens à autrui, dans nos rapports au monde.**

On peut user de celui-ci comme un barbare utilitaire. On peut aussi être habité du sens d'une dette symbolique que nous devons à autrui. C'est le socle même du lien social. Nous sommes des témoins de sens car l'histoire humaine n'est pas commandée par les canons du biologique. Chacun pour sa part a sa dette symbolique dont nous ne pouvons transmettre que peu choses. L'essentiel est perdu... mais nous sommes des témoins responsables.

En fait, à l'image de ce que les événements du passé nous enseignent si nous savons les entendre, toute culture est résistance à la jouissance facile au dépend d'autrui. Ainsi résulte-t-elle de la résistance à l'utilitaire seul, de la recherche permanente d'une éthique du lien social, de la lutte contre l'ignorance comme en avaient l'intuition tous ceux qui ont joué un rôle dans la conquête culturelle. Parler d'eux c'est leur rendre hommage... **Toute culture qui maintient du lien entre les humains aussi différents soient-ils, est fruit d'une résistance aux valeurs dominantes, aux idées reçues, aux stéréotypes et aux préjugés, sous-tendus par la haine de la différence et la folie meurtrière de la volonté de toute-puissance.** Elle est ouverture et recherche, affirmation de notre identité en même temps qu'attention à autrui, lequel ne saurait être "compris" comme nous le serinent idiotement les séries américaines qui se déversent sur nos écrans, mais qu'il est important d'entendre.

Interrogé par Einstein en 1932 sur les mesures qui seraient à prendre afin d'empêcher les guerres dont la barbarie révèle la face d'horreur des humains, Freud lui écrivit une lettre (texte publié sous le titre *Pourquoi la guerre*). Nous pouvons y lire que « tout ce qui promeut le développement culturel œuvre du même coup contre la guerre » et encore : « tout ce qui établit des liens affectifs entre les hommes (au sens de Mensch) ne peut que s'opposer à la guerre ». Il précise que « le droit est la force d'une communauté » et que ce qui serait nécessaire, bien que ce soit utopique de le penser c'est de « former une couche dirigeantes d'hommes capables d'une pensée autonome, inaccessibles à l'intimidation et acharnés à poursuivre la vérité »... et bien sûr que « l'idéal serait une communauté d'hommes qui auraient soumis leur vie pulsionnelle à la dictature de la raison ».

Si nous n'avons pas d'idéaux qui nous servent de points d'appui pour nous tenir debout, même dans la tempête, comme un être humain responsable doit tenter de le faire, où donc finirons-nous par ramper ? La culture c'est tout ce qui permet d'en parler...

Charlotte HERFRAY

Conférence tenue en mai 1997
Texte rédigé en août-septembre 1997

Notes :

1. Les rappels historiques m'ont obligée à reprendre l'excellent petit livre de Bénigno Cacérès qui serait à compléter, mais dont je vous recommande vivement la lecture : *Histoire de l'Education Populaire, Collection Peuple et Culture, Editions du Seuil, 1964.*
2. En mettant en forme le présent texte j'ai pensé à ce que me disait Raymond Gruber sur le grand développement des institutions de solidarité ouvrières créées au siècle dernier dans le sillage des luttes contre l'injustice et la précarité. C'est vrai, cette question mériterait qu'on en parle plus longuement. J'ai éprouvé très fort les limitations que je me suis imposées dans mon propos, puis dans ce texte, du fait qu'il ne s'agit que d'une conférence... et comme telle elle ne peut être exhaustive n'ayant pour seule prétention que de donner envie d'aller plus loin. On ne peut jamais dire tout ni tout ce qu'on voudrait.

**Document réédité en septembre 2015
par ESPACES DIALOGUES**