Une recherche-action au service de la transmission de pratiques à la croisée de l'éducation populaire et des droits culturels

Ludovic
LABRUNE

Sous la direction de Vasiliki MARKAKI LOTHE

UFR des Sciences de l'Homme et de la Société
Département Sciences de l'Éducation

Mémoire de master 2 Sciences de l'éducation

Parcours : Ingénierie de la formation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Une recherche-action au service de la transmission de pratiques à la croisée de l'éducation populaire et des droits culturels

Ludovic
LABRUNE

Sous la direction de Vasiliki MARKAKI LOTHE

UFR des Sciences de l'Homme et de la Société
Département Sciences de l'Éducation

Mémoire de master 2 Sciences de l'éducation

Parcours : Ingénierie de la formation professionnelle
Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Parce que l'écriture est une expérience collective tout autant qu'un acte individuel, je tiens à remercier :

Vasiliki Markaki Lothe, pour m'avoir guidé dans mon entrée dans la recherche-action, et pour la puissance formative de son encadrement.

Evelyne Menou, dont les conseils emprunts d'expérience et de pertinence m'ont permis de faire les liens entre ma mission de stage et notre projet de recherche-action.

Sylvie Angelelli, Catherine Beaumont, Maxime Boitieux, membres de notre groupe de travail, pour leurs contributions.

Claude Carrara, Valérie Faucon, Jenny Godard, Mala Léopold, mes collègues de la Maison des Jeux de Grenoble, qui ont su donner une place à ce travail dans notre organisation d'équipe.

Mala Léopold, pour son aide à transcrire mon travail en facilitation visuelle.

Matthieu Warin, pour son regard éclairé et éclairant sur les droits culturels.

Abel, Diane, Goulwen, Zora, pour m'avoir offert un cadre propice à l'écriture.

Charlotte Orcel, pour ses relectures, ses remarques avisées, nos échanges animés et engagés. Son soutien et sa contribution sont considérables.

Olivier Bernery, pour son soutien indéfectible.

Note à l’attention des lectrices et lecteurs

L’écriture employée dans ce mémoire est celle académique. Elle s’appuie sur la règle grammaticale selon laquelle le masculin l’emporte sur le féminin. Elle ne permet pas de donner une place égale aux femmes et aux hommes dans le langage. Nous sommes sensibles à cette question. Dès qu’il existera un moyen de ne pas alourdir la lecture et de dépasser les difficultés de traitement du texte, nous l’utiliserons sans réserve.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : LUDOVIC

NOM : LABRUNE

DATE : 03/09/2021

Sommaire

Remerciements ... 3
Note à l'attention des lectrices et lecteurs ... 4
Sommaire ... 6
Introduction ... 8
Partie 1 - Une recherche-action au sein d'un mouvement d'éducation populaire ... 10
CHAPITRE 1. CONTEXTE DE RECHERCHE ... 11
1. LE MOUVEMENT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE PEUPLE ET CULTURE ... 11
2. LES DROITS CULTURELS : UNE APPROCHE POUR PENSER LES PRATIQUES DES ASSOCIATIONS DU MOUVEMENT ... 13
3. CONSTITUTION D'UN GROUPE DE TRAVAIL SUR LA TRANSMISSION DE PRATIQUES ET METHODES ... 14
4. UN PROJET DE RECHERCHE ARTICULANT LE TRAVAIL DU GROUPE ET NOTRE MISSION DE STAGE ... 20
CHAPITRE 2. UNE DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION ... 23
1. PLURALITE DE DENOMINATIONS ET RAPPEL HISTORIQUE ... 23
2. DEFINITIONS ET PRINCIPES FONDATEURS ... 24
3. LES SPECIFICITES DE LA RECHERCHE-ACTION ... 27
4. LA RECHERCHE-ACTION AU SEIN DE NOTRE DEMARCHE METHODOLOGIQUE ... 32
5. NOTRE PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE-ACTION ... 35
Partie 2 - Cadrage théorique : éducation populaire et droits culturels ... 37
CHAPITRE 3. FONDEMENTS, IDENTITE ET PRINCIPES DE L'EDUCATION POPULAIRE ... 38
1. FONDEMENTS ET HISTOIRE DE L'EDUCATION POPULAIRE ... 39
2. UNE IDENTITE DE L'EDUCATION POPULAIRE ... 49
3. LES CATEGORIES CONCEPTUELLES FEDERATRICES DE L'EDUCATION POPULAIRE ... 52
CHAPITRE 4. DROITS CULTURELS : FONDEMENTS, DEFINITION ET PRINCIPES ... 76
1. ANCRAGE HISTORIQUE ET JURIDIQUE ... 76
2. DEFINITION DES DROITS CULTURELS ... 86
3. LES CATEGORIES CONCEPTUELLES DEFINITOIRES DES DROITS CULTURELS ... 91
Partie 3 - Méthodologie et résultats d'analyses ... 115
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE NOTRE RECHERCHE-ACTION ... 116
1. FONCTIONNEMENT DU GROUPE DE TRAVAIL ... 116
2. IDENTIFICATION ET SELECTION DE PRATIQUES ET METHODES ... 118
3. CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'ANALYSE GLOBALE ... 130
4. ÉLABORATION D'UN ENTRETIEN COLLECTIF CROISE SUR LES METHODES DE LECTURE COLLECTIVE ET DE L'ARPENTAGE ... 136
CHAPITRE 6. ANALYSE DES RESULTATS ... 148
1. PRESENTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS ... 148
2. REFLEXIVITE SUR NOTRE RECHERCHE-ACTION : QUESTIONNEMENTS ET LIMITES ... 165
3. DES PERSPECTIVES POUR LA TRANSMISSION ET LA TRANSFORMATION DES PRATIQUES ... 168
Conclusion ... 172
Bibliographie ... 173
Sitographie ... 179
Table des annexes ... 180
Table des matières ... 199

Introduction

Notre parcours est engagé dans l'éducation populaire, à la croisée des champs du social, de l'éducatif et du culturel. Après un parcours universitaire en sciences humaines, sociales et politiques, nous sommes devenus animateur socioculturel, éducateur spécialisé ainsi que formateur au sein de l'association Maison des jeux de Grenoble. Établir des passerelles entre pratique et théorie est un principe fondateur de notre activité professionnelle. Les formations que nous dispensons sont directement reliées à notre expérience. Ces ponts nous permettent de prendre conscience de la résonnance entre ce qui constitue notre métier, tant dans sa pratique que dans la vision que nous en avons, et les valeurs d'émancipation et de vivre ensemble qui nous animent. La Maison des Jeux de Grenoble est adhérente à l'Union nationale Peuple et Culture. Cette union d'éducation populaire met notamment en avant comme démarches communes aux associations celles qui favorisent l'éducation critique, l'autonomie, l'ouverture culturelle et interculturelle, la transmission des savoirs, le goût de l'expression et de l'action collective, la créativité. A titre d'exemple, les pratiques culturelles développées concernent le cinéma documentaire, la littérature, l'écriture, le jeu, le théâtre, les échanges internationaux. Certaines structures du mouvement sont également organismes de formation. En 2019, Peuple et Culture a souhaité introduire l'approche des droits culturels comme une nouvelle manière de penser ses pratiques associatives. Nous avons participé à une formation qui a été l'occasion d'opérer une réflexion critique nous conduisant à nous poser un ensemble de questions. Lorsque nous évoquons dans nos projets le fait de rendre accessible la culture à toutes et tous, de quelle culture parle-t-on ? Induirions-nous par-là que certaines personnes seraient dépourvues de culture ? Ne malmenons-nous pas la dignité des personnes vers lesquelles nos actions se dirigent avec de tels discours ? Si l'un des principes fondateurs de l'éducation populaire est de partir des personnes pour construire ses actions, force est de constater que son langage ne le traduit pas toujours. Nous pressentons des passerelles conceptuelles et de pratiques qui ont une portée transformatrice. En maîtrisant le concept de droits culturels, en quoi nos actions prendraient-elles plus de sens et de valeur ? En quoi reconsidérer l'intérêt général à partir des droits humains fondamentaux nous permettrait-il une meilleure compréhension de l'articulation entre la sphère éthique de nos pratiques et la sphère publique ?

Suite à cette formation suscitant un vif intérêt citoyen et professionnel, nous avons souhaité approfondir nos réflexions pour comprendre et s'approprier cette approche complexe. Cette curiosité a rencontré une des grandes orientations votées lors de l'assemblée générale de Peuple et Culture en 2020 pour les trois prochaines années, par l'actualisation des méthodes du mouvement en intégrant l'approche des droits culturels. Un groupe de travail a été créé pour opérationnaliser cette orientation, composé de personnes volontaires dont nous faisons partie. Ce groupe a identifié le besoin de se doter d'une méthodologie pour assurer sa mission. Notre stage de recherche qui s'inscrit dans le cadre du master Ingénierie de la formation professionnelle des sciences de l'éducation permettait de répondre concrètement à ce besoin. L'enjeu de la mission du groupe d'identifier une méthodologie systématique, rigoureuse et acceptée par tous et toutes, suivi de notre intérêt pour la recherche appliquée, ont guidé notre choix vers la recherche-action comme démarche de recherche. Ce mémoire est une restitution de la mise en œuvre de ce processus. Il est composé de trois parties, chacune comportant deux chapitres. Nous commençons par exposer dans la première partie le contexte afin de comprendre et cerner les contours de notre objet de recherche. Nous présentons ensuite les principes de la recherche-action et les choix que nous avons opérés pour configurer notre démarche de recherche. Ce processus d'élaboration méthodologique nous conduit à définir notre problématique de recherche. Dans la deuxième partie, nous présentons le cadrage théorique des deux grands concepts qui font l'objet d'une analyse croisée dans notre étude : l'éducation populaire et les droits culturels. Dans la troisième partie, nous présentons la méthodologie déployée puis les résultats d'analyse et leur discussion.

Partie 1

-

Une recherche-action au sein d'un mouvement d'éducation populaire

Chapitre 1. Contexte de recherche

Ce chapitre présente le contexte dans lequel se réalise notre travail de recherche. Celui-ci est directement relié aux missions de stage qui nous ont été confiées. Il a pour objectif de nous aider à comprendre notre objet de recherche. A cette fin, nous commencerons par situer l'environnement socio-professionnel dans lequel il s'inscrit ainsi que ses enjeux, dont ceux en lien avec l'approche des droits culturels. Nous présenterons ensuite le groupe de travail qui porte le projet de recherche, la finalité et les objectifs qu'il s'est fixés à partir de définitions des notions qu'il mobilise. Nous terminerons par expliquer l'articulation entre le travail du groupe, notre mission de stage et le projet de recherche.

1. Le mouvement national d'éducation populaire Peuple et Culture

Ce projet de recherche est mené dans le cadre d'un stage de master 2 en Sciences de l'éducation, parcours Ingénierie de la formation professionnelle, conventionné avec l'Union nationale Peuple et Culture (PeC). Cette union se reconnaît dans les missions de l'éducation populaire, que nous définirons lors du cadrage théorique. Cette association s'inscrit dans une histoire, à un moment où, comme l'écrit Christian Maurel (2015) : « l'émancipation, l'augmentation de la puissance d'agir au sens de pouvoir enfin agir sur les choses, et la transformation sociale et politique s'inscrivent dans un même mouvement et font événement » (p. 11). Cette association a en effet été créée à Grenoble en 1945 au sortir de la seconde guerre mondiale, par des personnes ayant participé à la Résistance, notamment dans les maquis du Vercors. Le mouvement Peuple et Culture a fortement évolué en plus de 70 ans d'existence. Il est composé d'une Union et d'un réseau.

L'Union est l'association « tête de réseau » composée d'une équipe de 4 salariés et des instances suivantes : une Assemblée générale annuelle, un Conseil d'administration et un Collectif. L'Assemblée générale (AG) est l'instance qui détermine les grandes orientations du mouvement mises en œuvre sur trois années. Elle se tient une fois par an et permet d'interpeller directement les adhérents pour leur exposer et leur faire voter les bilans d'activités, financier et moral. Elle permet de réaffirmer le projet associatif. Le Conseil d'administration (CA) est composé de 18 membres élus représentant les associations du mouvement, ainsi que les adhérents individuels. Le CA est garant de la bonne conduite du projet associatif et des axes de travail retenus en AG. Le Collectif est composé de certains

membres du CA pour assurer la gestion courante liée à la vie d'une union d'associations et pour faire le lien avec l'équipe salariée de l'Union. Cette dernière a pour missions l'animation du réseau, l'accompagnement des associations membres, le pilotage de projets et la représentation des actions du mouvement auprès des pouvoirs publics et du tout public.

Le réseau est constitué de 13 associations adhérentes réparties sur l'ensemble du territoire national et d'adhérents individuels. Ce réseau n'est pas une fédération d'associations, chacune des associations ayant son propre objet associatif. Elles ont comme point commun de partager les mêmes grandes missions d'éducation populaire à travers leurs projets et activités. Les personnes concernées par les actions des associations ont des profils très divers : enfants, familles, adolescents, adultes, personnes âgées, dans des contextes « tout public » ou au travers de partenariats avec des institutions relevant principalement des champs culturels, scolaires, périscolaires, socioculturels (accueils de loisirs, maisons de quartier, maisons des habitants), socio-éducatifs ou médico-sociaux (handicap, protection de l'enfance, précarité-insertion, Protection Judiciaire de la Jeunesse, milieu carcéral, bidonvilles, entre autres).

L'association Peuple et Culture Corrèze, pionnière dans le réseau Peuple et Culture à intégrer les droits culturels dans la démarche de ses projets, a impulsé l'insertion de cette approche dans le travail de Peuple et Culture. En effet, Manée Teyssandier, membre de Peuple et Culture Corrèze, a participé en tant que volontaire en lien avec l'équipe de pilotage à l'une des plus grandes actions publiques menée à ce jour en France en faveur d'une introduction des droits culturels. Il s'agit d'une réflexion collective commanditée par la région Nouvelle Aquitaine, conduite par Jean-Michel Lucas[1], qui a fait appel non pas à des experts mais à une cinquantaine de personnes volontaires issues d'associations et structures culturelles. Pendant deux ans, les volontaires ont travaillé sur la manière de prendre en compte les droits culturels des personnes dans les politiques publiques. Cette expérimentation a fait l'objet de préconisations rendues dans un rapport en 2019 (Rapport « droits culturels : préconisations pour la Région Nouvelle-Aquitaine Version finale au 16 avril 2019 »).

[1] Jean-Michel Lucas, professeur d'économie, est ancien haut-fonctionnaire dans l'administration culturelle française (Ministère de la Culture, directeur régional des affaires culturelles). Il est aujourd'hui consultant en politiques culturelles, publie sous le pseudonyme Doc Kasimir Bisou et est un défenseur des droits culturels.

2. Les droits culturels : une approche pour penser les pratiques des associations du mouvement

Selon Jean-Michel Lucas (2017) et l'Union Fédérale d'Intervention des Structures Culturelles (UFISC, 2019), la notion de droits culturels est encore aujourd'hui largement inconnue des acteurs de la vie culturelle et socioculturelle en France, à la fois publics (État, collectivités territoriales) et associatifs (lieux de diffusion culturelle, compagnies de spectacle, associations d'éducation populaire). Cet analyste des droits culturels et ce réseau d'acteurs soulignent comment cette approche rencontre de fortes résistances de la part d'artistes et des politiques publiques culturelles. Malgré son entrée dans la loi française, la traduction locale des textes internationaux ratifiés par la France, n'a pas encore été opérée, ou seulement à certains échelons locaux.

L'Union Peuple et Culture a souhaité introduire cette approche comme une nouvelle manière de penser ses pratiques associatives. Elle a pour cela invité à son Assemblée générale de 2018 Jean-Michel Lucas, l'un des défenseurs des droits culturels en France. En 2019, l'Union a mis en place deux sessions de formation de trois jours à destination des membres du réseau, encadrée par ce dernier. L'évaluation de ces formations a permis aux participants de formuler l'intérêt d'intégrer cette approche et son référentiel pour interroger leurs pratiques associatives.

Lors de son Assemblée générale en septembre 2020, l'Union Peuple et Culture a redéfini les orientations qu'elle souhaite développer pour les trois prochaines années, de septembre 2020 à septembre 2023, période correspondant à la nouvelle mandature du Conseil d'administration élu pour trois ans. Dans le cadre d'une assemblée générale associative, nous définissons la notion d'orientation comme une direction vers laquelle les actions des membres de l'association doivent tendre sur la période fixée par l'assemblée générale. Quatre orientations ont été définies, dont celle dans lequel s'inscrit notre projet de recherche, formulée de la manière suivante : « Actualiser nos méthodes, questionner et identifier nos pratiques, notamment par les droits culturels et l'entraînement mental ».

3. Constitution d'un groupe de travail sur la transmission de pratiques et méthodes

Lors du Conseil d'administration de Peuple et Culture du 17 octobre 2020, un groupe de travail s'est constitué pour opérationnaliser cette orientation de l'Assemblée générale. Il est composé de :

- Sylvie Angelelli, adhérente individuelle, membre bénévole du groupe des transmetteurs de « l'entraînement mental »
- Catherine Beaumont, salariée de l'Union, coordinatrice nationale
- Maxime Boitieux, salarié de l'Union, chargé de développement international
- Ludovic Labrune, salarié de la Maison des Jeux de Grenoble
- Evelyne Menou, bénévole de l'association I.Peicc à Montpellier
- Cathy Vivodtzev, bénévole de Peuple et Culture Marseille

Ces six personnes font toutes partie du Conseil d'administration de PeC, à l'exception de Catherine Beaumont qui en est invitée permanente en tant que coordinatrice nationale.
Sylvie Angelelli est nommée référente de ce groupe. Son rôle est d'être l'interlocutrice privilégiée auprès des autres instances du mouvement pour représenter le groupe.

Lors de l'Assemblée générale, il a été précisé que les orientations pourront être amenées à être reformulées au fur et à mesure de leur avancement. Le groupe de travail a commencé par formuler la finalité de l'orientation par la transmission de pratiques et méthodes développées au sein des associations du mouvement, en précisant les notions employées.

3.1. Définition de la transmission comme finalité du groupe de travail

La transmission est un concept mobilisé par différentes sciences sociales qui atteste de sa complexité : l'anthropologie, la sociologie, les sciences de l'éducation et les sciences de l'information et de la communication notamment. Le dictionnaire Trésor de la langue française la définit comme « l'action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un ; résultat de cette action. Transmission du langage, du nom, des traditions ». Marie Treps (2000) nous rappelle l'étymologie de ce terme : « Transmettre nous vient du latin *transmittere* « envoyer par-delà, transporter, faire passer » et transmission - du même latin – *transmissio* « trajet, traversée, passage » » (p. 362). L'autrice souligne que l'origine de ce mot s'ancre donc dans le concret et qu'il a intégré au fil des siècles une dimension abstraite.

Dans son étude sémantique, Treps (*ibid.*)[2] formule différentes composantes de la transmission qui varient selon les domaines dans lesquels elle est à l'œuvre :

- L'objet de la transmission peut être un objet concret ou abstrait, un bien matériel ou un bien moral.
- Le transmetteur peut être une personne, un groupe, un collectif et il en va de même pour les destinataires de l'objet de la transmission.
- L'électivité : est-ce que le destinateur choisit le destinataire ?
- Le transmetteur et le destinataire peuvent être dans une posture active ou passive, en fonction de la présence d'une marche volontaire ou non.
- Le mode de transmission : verticale ou horizontale.
- La nature de l'agent nécessaire à la transmission, qui peut être une personne et se confondre avec le transmetteur ou un support non humain.
- L'objet de transmission engendre-t-il une perte pour le transmetteur ?

Nous pouvons préciser ces composantes de la transmission dans notre contexte de recherche :

- Les pratiques et les méthodes à transmettre sont des objets abstraits.
- Les transmetteurs et les destinataires peuvent être des personnes ou des groupes.
- Le transmetteur peut choisir le destinataire en fonction de ses objectifs, mais ce n'est pas une condition de la transmission.
- Le transmetteur est dans une posture active ; le destinataire l'est également dans la mesure du possible.
- En s'appuyant sur les démarches d'éducation populaire précédemment développées, le mode de transmission est horizontal.
- L'agent de la transmission est une personne ou un collectif qui maîtrise la pratique ou la méthode à transmettre, et qui construit des supports sur lesquels s'appuyer pour transmettre.
- La perte pour le transmetteur est ici nulle et n'a pas de sens.

[2] L'abréviation *ibid.* de la locution latine *ibidem*, qui signifie « au même endroit » (dictionnaire CNRTL), est utilisée pour citer une source qui apparaît plusieurs fois à la suite dans le texte.

David Berliner (2010) invite à articuler aux modèles théoriques développés par l'anthropologie, « les discours réflexifs des acteurs et des collectifs sur les processus de passation » pour appréhender le concept de transmission (paragr. 3)[3]. Le groupe de travail a formulé deux étapes par lesquelles la transmission s'opère, chacune étant constituée de différents niveaux :

- La capitalisation de pratiques et méthodes qui comprend quatre phases :
  - L'identification, qui consiste à repérer les pratiques et méthodes significatives pour les acteurs du mouvement
  - La récolte, qui consiste à recueillir les pratiques et méthodes et qui comprend une phase de sélection
  - L'analyse, qui intègre la construction d'une grille d'analyse commune
  - La formalisation, à partir de l'analyse commune, pour construire une « boîte à outils »

- La transmission, en tant que passation, qui comporte deux niveaux :

- La diffusion, en tant qu'acte de communication, qui répond à un objectif de lisibilité des méthodes et pratiques qui font la spécificité du mouvement, et à un autre objectif de faire du lien entre les différents membres du réseau ainsi qu'avec d'autres structures, collectifs et personnes qui en sont extérieures ; favorisant ainsi une meilleure connaissance du mouvement.
- La formation, qui est au service de la transmission et qui en constitue un moyen. Il est entendu qu'elle est définie selon les procédures mises en œuvre dans le champ de l'éducation populaire telles que nous les avons développées (co-construction des savoirs, valorisation des savoirs et ressources de chaque personne, rejet d'un rapport descendant entre enseignant et enseigné, importance du dialogue dans l'apprentissage). Elle est à la fois orientée à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement.

Le groupe de travail a traduit la déclinaison opérationnelle de la finalité de transmission de pratiques et méthodes en sous-objectifs :

- Mettre en lumière la diversité de méthodes et pratiques du mouvement, à la fois les contradictions et les points communs.

[3] Pour les documents électroniques non paginés, nous indiquons le numéro du paragraphe avec l'abréviation « paragr. ».

- Actualiser les pratiques et les méthodes par une analyse réflexive intégrant l'approche des droits culturels.
- Transmettre les méthodes et pratiques des associations au sein du réseau et à l'extérieur.
- S'ouvrir à l'extérieur du mouvement, avec une ouverture à double sens, en valorisant et diffusant les pratiques des associations à l'extérieur du mouvement ; et en s'enrichissant de pratiques extérieures au mouvement.
- Créer des liens de partage et de travail avec d'autres associations.

Situer la transmission à deux niveaux, inter-associatif et à l'extérieur du mouvement Peuple et Culture comporte comme objectif transversal de fortifier et consolider le mouvement. Selon Pierre Statius (2004), au travers du passage d'une personne à l'autre ou d'une génération vers la suivante, « la transmission ne se comprend pas indépendamment d'un legs ou d'un héritage » (paragr. 1). Cet héritage correspond à l'objet de la transmission, ici des pratiques et méthodes d'éducation populaire développées par les associations du mouvement, dont il convient de clarifier les notions.

3.2. Définition des notions de pratiques, méthodes, démarches

Le groupe de travail a reconnu la nécessité d'un travail définitoire des notions de « méthode » et « pratique ». Il a toutefois relevé le risque de s'enfermer dans un long travail de définition qui l'empêcherait d'entamer le travail de récolte. Ce choix ne souhaite pas remettre en cause la nécessité d'une définition rigoureuse qui participe de la démarche scientifique, mais répond à l'enjeu pour le groupe de ne pas se perdre dans un travail de définition. En effet, le groupe a repéré plusieurs notions voisines à celle de méthode, comme celles entre autres de techniques et outils. Il lui a semblé important de ne pas se perdre dans une liste de dénominations sans fin. Le groupe a retenu la notion de « méthode », telle qu'elle est mentionnée dans l'orientation de l'AG et lui a ajouté celles de « pratique » et de « démarche », s'appuyant des définitions présentées ci-dessous.

Le dictionnaire CNRTL donne la définition générale du terme « méthode » suivante : « Manière de conduire et d'exprimer sa pensée conformément aux principes du savoir ». Dans le domaine de la pédagogie, il définit cette notion comme l'« Ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière ». Cette définition rejoint celle formulée par le dictionnaire Larousse : « Ensemble des règles qui permettent

l'apprentissage d'une technique, d'une science ». François Dépelteau (2000) fait un rappel historique de l'origine de ce terme :

> « Le mot « méthode » est emprunt du mot latin methodus qui est à son tour emprunté au mot grec methodos qui signifie « route, voie », « direction qui mène au but ». D'abord introduit en médecine (vers 1537), le mot méthode signifiait « manière particulière d'appliquer une médication », puis « procédés raisonnés sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art ». En 1637, le philosophe René Descartes lui donne le sens de « manière de faire » de la science ou de « procédé » d'un raisonnement scientifique. » (p.6).

De cette présentation étymologique du terme « méthode », Dépelteau (*ibid*.) définit la méthodologie comme « l'ensemble des règles, étapes et procédures auxquelles on a recours dans une science pour saisir les objets étudiés » (p.7). Nous repérons que le glissement du concept de méthode à celui de méthodologie qu'opère l'auteur vient inscrire la notion de méthode au domaine scientifique. Nous retenons l'aspect procédural de cette définition pour définir la notion de méthode, élargie à toute discipline, matière ou pratique. Le groupe de travail a souhaité ne pas s'en tenir au terme de « méthode », car il est connoté dans sa dimension « pratique approuvée ».

Le dictionnaire CNRTL définit la pratique comme le « fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique » et comme un « savoir-faire, compétence résultant de l'exercice habituel d'une activité ». Le dictionnaire Larousse apporte la définition suivante : « Qui s'intéresse ou est relatif à l'application d'une discipline, d'une connaissance, ou qui vise directement à l'action concrète, par opposition à théorique ». Nous retenons de ces définitions la dimension concrète relative à l'action qui s'exerce au sein d'une activité. La pratique comporte des règles propres à l'activité dont elle se réfère. Une pratique peut donc inclure des méthodes et constitue ainsi une notion plus large. Son emploi dans notre projet de recherche nous semble pertinente pour deux raisons principales. La première relève du fait que les associations déclinent leurs projets sous formes d'activités. La seconde est qu'elle met en avant la notion de savoir-faire, qui se définit par la maîtrise de compétences nécessaires pour réaliser une activité. La maîtrise d'une pratique est en effet nécessaire pour justifier l'intérêt de la transmettre dans une visée formative. Au sein du mouvement Peuple et Culture, les méthodes s'ancrent dans une pluralité de pratiques : citoyennes, culturelles, interculturelles, artistiques, réflexives

critiques, de recherche et autres. Albano Cordeiro (1996) définit ce qui lie les pratiques associatives à des pratiques citoyennes :

> « Au regard de la définition classique de la citoyenneté, seules les pratiques associatives qui peuvent s'inscrire dans une démarche d'engagement civique sont des pratiques citoyennes. Pour que ceux qui participent à l'activité associative puissent être reconnus comme pratiquant la citoyenneté, ils doivent montrer que leur activité est mue non seulement par des objectifs de nature « altruiste », qui dépassent la défense d'intérêts propres au groupe, mais aussi par des objectifs classés socialement comme « nobles », intégrables dans l'« idéal républicain », c'est-à-dire pouvant se rattacher aux notions d'égalité, de justice, de libération, d'émancipation, de solidarité. Ce qui suppose une capacité à produire des signes lus socialement comme émanant d'individus porteurs de ces valeurs » (p. 17).

Cette définition intègre la notion de « démarche » pour situer celle de « pratique » dans le champ de l'éducation populaire.

La notion de « démarche » a été retenue pour inclure l'intention derrière les pratiques et les méthodes. Ce choix est justifié par le fait que l'un des objectifs de notre travail d'analyse est de mesurer les liens et les écarts entre les intentions d'éducation populaire et les pratiques réelles. Le dictionnaire CNRTL définit la démarche comme une « manière de marcher » et une « manière d'avancer dans un raisonnement, manière de penser ». Le dictionnaire Larousse la définit comme une « manière de conduire un raisonnement, de progresser vers un but par le cheminement de la pensée ; méthode, manière d'agir ». Nous repérons à travers ces définitions le cheminement et la progression vers un but qui relie la pensée et l'action et renvoie à l'idée d'intention, définie comme « l'action de tendre vers un objet, une fin » (dictionnaire CNRTL).

Le groupe de travail a choisi de retenir les termes de « méthode », « pratique », « démarche » (au sein desquelles peuvent se déployer des techniques, des postures, des outils, etc.). Il emploiera ces termes dans sa communication avec les membres du mouvement qui participeront au projet de recherche. Il garde la dénomination de « transmission de pratiques et méthodes » pour évoquer l'objet de son projet, afin de mettre en avant la dimension concrète relier au faire et au savoir-faire. Il n'exclut toutefois pas la notion de « démarche », qu'il mentionnera pour expliciter l'objet de son travail. Il précisera la notion sur laquelle s'appuiera son travail d'analyse à partir des méthodes et pratiques identifiées et sélectionnées, au cas par cas.

Nous tenons par ailleurs à souligner le fait que lors de l'Assemblée générale de 2020, la formulation de l'orientation a clairement mentionné le fait que le travail d'actualisation des méthodes du mouvement Peuple et Culture pourra intégrer l'approche des droits culturels et celle de l'entrainement mental. Ce dernier est une méthode pour penser et agir dans la complexité créée par Joffre Dumazedier, l'un des fondateurs de Peuple et Culture (PeC), et qui continue d'être employée et transmise, à la fois par des membres de PeC et par d'autres associations d'éducation populaire. Elle se compose de quatre phases : la représentation de la situation (identifier les faits réels et concrets), la mise en problème (identifier les différents points de vue, les différents aspects du problème et ses points de contradiction), la recherche d'explication (formuler des hypothèses à partir de savoirs scientifiques et à partir d'une analyse des causes et des conséquences du problème) et la prise de décision (formuler des solutions et des actions pour dépasser la situation insatisfaisante). Le groupe a fait le choix de ne pas retenir cette méthode dans la construction de ses outils d'analyse car il lui a semblé trop complexe de l'ajouter à ce travail croisant déjà les concepts des deux approches de l'éducation populaire et des droits culturels, compte tenu du calendrier de mise en œuvre. L'entraînement mental fera toutefois l'objet d'un travail d'actualisation, au même titre que d'autres méthodes sélectionnées. Il nous faut en effet rappeler les contraintes de mise en œuvre de notre projet, notamment sa constitution par des personnes bénévoles ou professionnelles (et dont le métier n'est pas de faire de la recherche) et son calendrier sur trois années. Notre recherche intègre deux temporalités différentes, articulant celle du travail du groupe mandaté par l'Assemblée générale et celle en lien avec nos missions de stage.

4. Un projet de recherche articulant le travail du groupe et notre mission de stage

Nous rappelons que le travail du groupe sur cette orientation est à mener sur trois ans, qu'il a débuté en octobre 2020 et qu'il prendra fin en septembre 2023.

Le groupe de travail a identifié plusieurs étapes pour répondre aux objectifs qu'il s'est fixés dans le temps imparti :

1/ Se doter d'un cadrage théorique et méthodologique avec un travail définitoire sur les concepts d'éducation populaire et de droits culturels.

2/ Récolter des méthodes et pratiques des associations du mouvement. Un travail de sélection des pratiques devra être effectué car le groupe ne dispose pas des moyens

nécessaires pour toutes les recueillir et les analyser. Un travail d'harmonisation des outils méthodologiques est nécessaire pour mener le travail de récolte, en lien avec celui d'analyse des données.

3/ Analyser les méthodes et pratiques recensées à partir d'une grille commune mobilisant les concepts de l'éducation populaire et des droits culturels. Il s'agit là de questionner l'intérêt des méthodes repérées au regard des principes de l'éducation populaire et des droits culturels, avant d'envisager leur transmission. Il importe au groupe de prendre en compte l'analyse des écarts entre les actions et les intentions.

4/ Actualiser et transmettre les méthodes récoltées et analysées. Ces deux dernières phases seront élaborées à partir du matériau recueilli et des résultats de l'analyse.

Notre travail de stage, dont la période s'étend du 1er février au 30 juillet 2021, s'inscrit dans celui du groupe de travail. Il a pour mission principale d'accompagner le groupe à concevoir le cadre méthodologique pour récolter et analyser des méthodes et pratiques d'éducation populaire au sein du mouvement Peuple et Culture tout en respectant les contraintes temporelles et matérielles de ce projet (pas le temps et pas les moyens de tout récolter et de tout analyser). Cette mission principale se décline en plusieurs sous-missions qui se déploient au sein d'un travail collectif avec les membres du groupe :

- participer aux réunions
- apporter le cadrage théorique en faisant état de la revue de littérature
- développer une méthodologie pour récolter et analyser les données au sein du groupe de travail dans une démarche d'expérimentation collective dans l'esprit de l'éducation populaire
- récolter les données
- analyser les données

Notre mission de stage concerne donc les trois premières étapes du projet : la définition du cadrage théorique, le travail de récolte et celui d'analyse. Le groupe valide le principe que sur la période du stage, le recueil et l'analyse des données ne se feront que sur certaines pratiques et méthodes, en fonction de l'avancement du projet.

Les besoins du groupe engagé dans une démarche de problématisation et de cadrage de sa mission ont convergé avec l'articulation recherche-terrain dans le cadre de notre stage et le transfert des méthodologies scientifiques. L'enjeu de la mission du groupe d'identifier une méthodologie systématique, rigoureuse et acceptée par tous et toutes, suivie de notre

intérêt pour la recherche appliquée, a guidé notre choix vers la recherche-action comme démarche de recherche.

Chapitre 2. Une démarche de recherche-action

Le choix de la démarche de recherche-action permet de répondre au double objectif de notre stage : produire une méthodologie adaptée aux besoins de l'institution et inscrire notre travail dans une problématique de recherche. En effet, le cadre d'un master en sciences de l'éducation nous amène à réfléchir aux manières de répondre aux questions suivantes : que devons-nous faire pour construire une méthodologie adaptée à nos objectifs ? Que devons-nous connaître avant d'élaborer cette méthodologie ? Que devons-nous comprendre de plus sur l'objet de notre recherche ? D'autre part, nous constatons que l'ensemble des éléments du contexte de notre projet correspondent aux conditions préalables de réalisation d'une recherche-action. C'est ce que nous nous attacherons à expliciter dans la partie suivante en présentant les composantes fondatrices de la recherche-action, puis les choix à l'œuvre qui nous ont amenés à adopter cette démarche de recherche.

1. Pluralité de dénominations et rappel historique

La démarche de recherche-action prend des dénominations différentes, notamment en fonction du contexte de projet de recherche. Aussi pouvons-nous lire, entre autres, celles de recherche-action appliquée ou impliquée, d'action-recherche, de recherche-action collaborative, collective ou coopérative, de recherches partenariales participatives, d'analyse institutionnelle, de recherche-intervention. La pluralité des terminologies reflète une hétérogénéité des pratiques, des formes et des modalités de réalisation. Bruno Bourassa (2015), avec le collectif *Les chercheurs ignorants* (2015), préfère évoquer les recherches-actions au pluriel pour signifier l'hétérogénéité et la singularité des recherches. Un rapide historique de la recherche-action permettra de situer à la fois le commun et la diversité de cette approche à l'aune de son ancrage socio-historique.

La recherche-action s'est développée en France à partir des années 1970, notamment avec René Barbier (Monceau, 2015) et Henri Desroche (Colin, 2003). L'*action research* développée par Kurt Lewin aux États-Unis dans les années 1940-1950 est citée comme une référence du démarrage de la recherche-action. Elle assura un passage entre la recherche expérimentale et la recherche-action avec le développement de la science dans et par l'action, concrétisée chez Lewin par la confrontation et la résolution de situations-problèmes (Rhéaume, 1982). Dans les années 1980, des recherches-actions sont mises en place

notamment dans les champs du travail social et de l'éducation populaire, avec le développement social des quartiers. Chercheurs et professionnels s'engagent dans la poursuite d'objectifs de transformation sociale dans le cadre de rapports conflictuels. Ils adoptent ainsi une démarche de type *empowerment* inspirée des approches nord-américaines telle que nous l'avons précédemment décrite. Selon Monceau (2015), l'enjeu est d'expérimenter une ingénierie sociale « afin d'associer les habitants des quartiers les plus en difficulté à la rénovation/promotion de ceux-ci » (p. 23).

Les années 1990 sont celles de son institutionnalisation caractérisée par « sa reconnaissance conditionnelle par le milieu universitaire et la banalisation de son usage dans le traitement de problématiques de terrain » (Monceau, *ibid*., p. 24). A partir des années 2000 s'opère un élargissement des recherches-actions au-delà des domaines de l'éducation, du social et de la santé, avec par exemple des applications en agronomie au sein de programmes de coopération entre pays Nord-Sud.

En parallèle des recherches-actions expérimentées, des colloques internationaux sont organisés, à l'instar de celui au Québec de 1981, regroupant une centaine de chercheurs et étudiants pour questionner, interroger et tenter de définir la recherche-action et ses méthodologies. Plus récemment en 2013, le colloque international de Dijon intitulé « Les recherches-actions collaboratives, une révolution silencieuse de la connaissance » a réuni quatre cents participants, chercheurs et professionnels, avec l'envie de confronter des pratiques, des résultats, et questionner les enjeux de cette démarche. Les publications de ce colloque ont fait l'objet d'un ouvrage sur lequel s'appuie notre présentation des principes fondateurs de la recherche-action.

2. Définitions et principes fondateurs

2.1. Une démarche praxéologique

Plusieurs définitions de la recherche-action ont été formulées au fur et à mesure de son développement au sein de la communauté scientifique. Nous commençons par en présenter une qui nous permet de comprendre et identifier le fondement sur lequel repose les spécificités de sa démarche. Selon Hugon et Seibel (1988) : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances sur cette réalité » (p. 13). Cette définition nous permet de considérer la recherche-action comme une démarche

praxéologique. Alexandre Lhotellier et Yves St-Arnaud (1994) définissent la praxéologie comme : « une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences » (p. 95). Elle est construite à partir du mot grec *praxis* qui signifie « action » et nous vient d'Aristote qui conçoit la connaissance dans sa relation à l'action (Albero et Brassac, 2016, paragr. 13). Dans cette conception, il s'agit de reconnaître que l'action en elle-même peut être porteuse de savoir. André Morin (1985) nous rappelle que le concept de praxis a ensuite été développé par Marx qui démontre « comment dans le processus de « praxis » une personne est appelée à se transformer » (p. 44). Morin (*ibid*.) définit la praxis comme « l'art d'agir sur les conditions pour les changer » (p. 44) ; et Bourassa *et al.* (2015) comme une « activité susceptible de transformer les manières de penser et de faire » (p. 177). De la praxis, « la praxéologie vise à dégager le savoir compris dans l'action, ou le savoir à inventer par l'action pour qu'elle soit plus performante » (Lhotellier et St-Arnaud, 1994, p. 95).

Afin de comprendre cette relation entre connaissance et action dans la démarche de recherche-action, Michelle Lessard-Hébert et Gabriel Goyette (1988) évoquent la recherche-action en tant que macro-concept, reprenant la définition qu'en donne Edgar Morin (1977). Un macro-concept consiste à relier deux concepts distincts voire antagonistes et « trouver le méta-point de vue qui relativise la contradiction » (Morin, 1977, cité par Lessard-Hébert et Goyette, 1988, p. 118). Les auteurs mobilisent la notion de méta-système qu'ils définissent comme « une organisation unifiée d'interrelations entre un système de recherche et un système d'actions » (p. 118) pour traduire de manière opérationnelle l'association des deux concepts « recherche » et « action » dans la complexité du processus de recherche-action. Ce méta-système exprime la volonté de récuser une vision de la recherche déconnectée du réel (Franck, 2016). Nous retrouvons dans le refus de voir une dichotomie entre savoir et action l'héritage de la pensée aristotélicienne qui les conçoit comme indissociables : « tout savoir comporte son propre rapport à l'action […] d'une part, et par ailleurs le savoir est inclus dans la pratique quotidienne » (Offredi, 1981, p. 83).

Le double objectif de la recherche-action, de rechercher pour transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations, nous conduit à penser le lien entre les acteurs de la recherche et de l'action. Cette dernière représente le « terrain » de la recherche et provient d'une demande sociale, dans le sens large du terme. Le sociologue Henri Desroche (1982) précise que « les auteurs de recherches et les acteurs sociaux se

trouvent réciproquement impliqués : les acteurs dans la recherche et les auteurs dans l'action » (cité par Morin, 1985, p. 32). Desroche (1982) a élaboré une typologie de la recherche-action qui permet de situer ces liens.

2.2. Une recherche « pour », « par », « sur » et « avec »

Cette typologie en trois catégories a été actualisée par Jean-François Marcel (2016) qui lui a ajouté une quatrième catégorie :

- La recherche « pour » : correspondant à la recherche d'application, pour l'action ou les acteurs. Elle vise une transformation, une adaptation ou la résolution d'un problème. Elle consiste à produire des connaissances comme réponses à la demande sociale, avec une visée transformative à travers la formulation de solutions et de connaissances permettant l'amélioration des pratiques des acteurs de terrain.

- La recherche « par » : correspondant à la recherche d'implication. Il s'agit d'une double implication : celle des chercheurs dans l'action et/ou des acteurs dans la recherche. Cette fonction implique l'intégration d'une nouvelle pratique par les praticiens et les chercheurs. Elle a vocation de créer des conditions qui permettent aux acteurs de trouver leurs propres solutions, pour agir sur le monde. Elle renvoie au processus d'émancipation avec une co-élaboration des connaissances.

- La recherche « sur » : correspondant à la recherche d'explication. Elle consiste à produire des connaissances académiques sur le domaine concerné via la construction de systèmes théoriques.

Desroche (*op.cit*[4].) parle de recherche-action intégrale lorsqu'elle prend en compte l'ensemble de ces dimensions. Marcel (2016) évoque une quatrième fonction : la recherche « avec » correspondant à l'aspect participatif de la recherche-action impliquant les différents acteurs dans un travail collaboratif. Cette fonction est selon Desroche (*op.cit*.) intégrée aux trois autres catégories. Nous comprenons avec cette catégorisation que la recherche-action ne se limite pas à être une recherche appliquée consistant seulement à diffuser et appliquer des résultats de la recherche fondamentale. Elle cherche autant l'explication, l'application que l'implication par la compréhension et l'explication de problèmes sociaux particuliers en

[4] Nous utilisons l'abréviation op.cit. de l'expression latine opus citatum, qui signifie « ouvrage déjà cité » (dictionnaire CNRTL), lorsque la référence précédente au même document est éloignée de quelques pages ou si une ou plusieurs autres références sont intercalées entre les deux.

intégrant la participation et la prise en charge par des acteurs de leur action (Gauthier, 1981).

Ces catégories correspondent selon Marcel (2016) à des pôles entre lesquels chaque recherche-action se construit et se situe. Cette typologie permet de rendre compte des principes fondateurs des recherches-actions. Le positionnement conscient, assumé et argumenté entre ces différents pôles « sur », « pour », « par », « avec » crée, d'une part, la singularité de chaque recherche-action. D'autre part, il crée un « cadre multi-référentiel » (Bonny, 2015, p. 42) dont nous allons présenter les spécificités dans la partie suivante.

3. Les spécificités de la recherche-action

3.1. Les figures du citoyen-chercheur et du chercheur-citoyen au sein d'un travail collectif

Gilles Monceau (2015) donne la définition suivante de la recherche-action collaborative : « un travail mené en collaboration entre un collectif (une équipe de professionnels par exemple) et un ou plusieurs chercheurs. Le collectif fait appel (au(x) chercheur(s) pour travailler une problématique le concernant », (p. 21). L'aspect collaboratif souligne le « travailler ensemble », notamment entre chercheurs et praticiens, qui prend des configurations différentes pour chaque recherche-action, en fonction du contexte, de l'objectif de recherche et de la demande sociale, des attentes des différents acteurs. C'est la prise en compte de l'ensemble de ces éléments qui participe au positionnement d'une recherche-action entre les pôles « pour », « par », « sur », « avec ». Comme le souligne Guy Berger (2003), cet aspect collaboratif n'est pas une spécificité des recherches-actions, puisque toute recherche s'inscrit dans des partenariats, des réseaux, des coopérations. Selon l'auteur, la dimension nécessairement collective de cette pratique de recherche est une spécificité de la démarche de recherche-action, dont ne peut rendre compte l'aspect collaboratif :

> Quelle que soit son importance, le mot « coopératif » ne dit pas tout du collectif. Il me semble plus original ou plus profond de montrer qu'il existe un rapport étroit entre la production de connaissances et la capacité d'un groupe, d'une classe sociale, d'un ensemble professionnel, de se produire comme collectif, c'est-à-dire de se poser à la fois comme sujet mais aussi comme réalité sociale à reconnaître » (pp. 14-15).

La recherche-action définie en tant que praxis engendre une transformation du rapport entre « experts » et « acteurs sociaux » (Le Boterf, 1983). Le premier principe

fondateur de ce rapport est l'abolition de la relation sujets-objets de la recherche. Les acteurs sociaux au cœur de la problématique de recherche ne sont pas considérés comme objets de la recherche, mais participent à son processus, à des degrés divers et à différents moments, de la sélection des problèmes à la production des résultats. C'est à ce titre que Nathalie Ponthier (2015) évoque son travail en tant que « praticienne-chercheuse » (p. 214). Parallèlement, le chercheur est impliqué dans le processus social dans lequel s'insère la recherche-action. Il y a une négociation permanente entre les chercheurs et les acteurs sociaux. Au sein des recherches-actions les plus coopératives : « l'ensemble des acteurs impliqués sont considérés comme des co-chercheurs et co-sujets […] dépassant les catégories de praticien et de chercheur, sans pour autant confondre les identités, les rôles et les contributions » (Bonny, 2015, p. 41).

Une réflexion sur la posture et le positionnement du chercheur permet de dépasser certains mécanismes relevant de rapports de pouvoir relatifs à l'engagement du chercheur dans le processus social. La posture du chercheur dans le travail collaboratif s'inscrit dans une tension dedans/dehors, que Marcel (2016) nomme l' « ici-ailleurs » (p. 32). Le « dedans » correspond au fait que le chercheur n'est pas extérieur au groupe de travail réunissant différents acteurs. Le « dehors » renvoie à la neutralité du chercheur, nécessaire pour garantir une démarche scientifique rigoureuse. Il ne s'agit pas seulement de posture professionnelle liée aux exigences de la recherche, mais également d'un positionnement qui inscrit la recherche dans des enjeux sociaux et sociétaux. Cette inscription engage ce que Marcel et Munez-Moscoso (2012) nomment la figure du chercheur-citoyen. Cette figure correspond à deux vecteurs : un premier de changement et de progrès, en ce sens où la recherche-action va dans le sens du progrès social. Un second vecteur d'émancipation, en élaborant avec les acteurs sociaux et non contre eux, et en les accompagnant dans un processus de production de connaissances qui participe à celui d'une conscientisation et est ainsi inséparable d'un projet d'émancipation individuelle ou collective. Au travers des figures du chercheur-citoyen et du citoyen-chercheur, nous pouvons lire non seulement l'interdépendance des acteurs, mais bien également l'interdépendance des démarches caractérisée par le trait d'union entre recherche et action.

3.2. Le trait d'union : l'interdépendance et l'autonomie de la recherche et de l'action dans la mobilisation de savoirs et langages différents

La définition que formule Marcel (2016) de la recherche-action permet de préciser le lien entre les acteurs de la recherche et de l'action. Selon lui :

« La recherche-intervention en sciences de l'éducation se définit comme une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à une commande). Cette démarche globale se traduit par une interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères » (p. 26).

Nous comprenons avec cette définition que l'interdépendance entre recherche et intervention part du besoin de répondre au problème d'une demande sociale précise. Cette interdépendance fonde le principe même et le sens de la recherche-intervention, mais elle ne doit pas empêcher l'autonomie de ces deux sphères. L'autonomie des deux sphères est selon Robert Franck (2016) nécessaire pour éviter l'arbitraire du chercheur. Elle nécessite l'inter-reconnaissance des spécificités de la recherche et de celles du domaine concerné par l'intervention. Marcel (2016) voit dans le trait d'union de cette dénomination une matérialisation de cette tension autonomie/interdépendance « sur lequel repose la globalité, la cohérence, la recevabilité et la spécificité de la démarche » (p. 26). Cette inter-reconnaissance comprend la mobilisation de différents savoirs, de différents langages et pose la question de leur hiérarchisation.

La reconnaissance mutuelle des différents types de savoirs a pour objectif la production d'un savoir collectif nouveau. Marcel (2016) synthétise les différents savoirs articulés de la façon suivante : des savoirs scientifiques, ceux du domaine académique mobilisés par le chercheur ; des savoirs pratiqués par le travail collaboratif entre chercheurs et professionnels ; des savoirs d'expérience, relatifs aux pratiques des participants impliqués dans la recherche-intervention.

L'articulation de savoirs différents engage une rencontre entre des langages différents (Offredi, 1981). Une démarche de recherche-action consiste ainsi à créer un cadre intégrant un plurilinguisme. L'un des enjeux de la démarche pour permettre un réel travail collaboratif est d'une part, d'accepter une pluralité de registres langagiers comme une richesse pour l'ensemble des acteurs, et d'autre part de rendre accessible les discours et niveaux et types de langages utilisés par les différents acteurs de la recherche et du domaine

d'intervention. Il s'agit de créer un dispositif ne niant pas la diversité langagière, mais l'intégrant dans un travail d'accessibilité (Marcel, 2016).

L'implication des différents acteurs dans le processus de la recherche comme celle du chercheur dans le processus social posent la question de la hiérarchisation des savoirs (Bonny, 2015), et par conséquent celle de leur légitimité. De cette rencontre entre recherche et action, il se manifeste un double mouvement de légitimation. Le premier concerne la légitimité des connaissances élaborées par les acteurs sociaux eux-mêmes à la fois dans une reconnaissance par la communauté scientifique et dans la perception qu'ont les acteurs à créer un savoir légitime scientifiquement. Ce mouvement est issu du fait que ce type de savoir est perçu comme moins légitime que le savoir des chercheurs académiques (Mendel, 1998). Selon Yves Bonny (2015), la reconnaissance dans « les capacités de théorisation et de réflexivité critique de chacun et de les solliciter dans le processus de mise en recherche, sans catégorisations cloisonnées a priori » est un principe éthique fondateur (p. 41). Le second mouvement de légitimation concerne le travail du chercheur auprès des acteurs : « Légitimité que pense avoir le chercheur à produire, dire, intervenir ; légitimité que l'interlocuteur consent au chercheur compte tenu de schémas mentaux qu'il développe à propos de ce dernier » (Offredi, 1984, p. 86).

La production de savoirs scientifiques construits avec et par les acteurs du domaine social concerné pose la question, en lien avec celle de la légitimité que nous venons d'évoquer, de leur scientificité. La recherche-action engage un certain positionnement au sein d'un débat épistémologique que nous allons présenter dans la partie suivante.

3.3. Un positionnement épistémologique

La démarche praxéologique qui constitue la recherche-action a pour conséquence un détachement avec la neutralité de la science comme condition nécessaire à la scientificité des résultats. Elle pose une controverse que Bertrand Ravon (2015) formule avec cette question : « la mission de la recherche est-elle de rendre plus robuste la science ou la démocratie ? » (p. 219). Selon l'auteur, faire de la recherche-action implique de se situer dans un débat épistémologique, entre une vision héritée du positivisme qui conçoit la scientificité comme « la capacité à construire des résultats fiables et solides à partir de méthodes (éprouvées) conçues et appliquées rigoureusement et cautionnées par les pairs

« savants » », et une vision de l'interdépendance et de l'interférence entre science et action (Ravon, 2015, p. 218). Comme René Barbier (1996) le souligne, la recherche-action n'est pas un simple prolongement de la recherche en sciences sociales mais une transformation dans la manière de faire de la recherche en sciences sociales, en fondant sa démarche sur le concept de praxis tel que nous l'avons défini.

Selon Frederik Mispelblom-Beyer (2015) : « la question du vrai transcende l'opposition entre recherches dites académiques et recherches-actions collaboratives, parce qu'elle expose les unes comme les autres au risque… de se tromper, qui est, du point de vue des critères de la scientificité, le risque majeur » (p. 209). Selon l'auteur, la question de l'objectivité et de la scientificité des connaissances renvoie à la division philosophique qui oppose deux visions du rapport au vrai, et qui constituent l'héritage des sciences contemporaines. La première vision, platonicienne, pose le postulat que les situations concrètes sont des illustrations de la théorie : « il n'y a de science que du général » (Mispelblom-Beyer, 2015, p. 208). La seconde vision, socratique, part du postulat qu' : « il n'y a de connaissance que de « cas », qu'on ne peut certes étudier qu'en référence à des grilles de lecture déjà existantes, mais qui à leur tour interrogent ces grilles, avec pour horizon de pensée que celle-ci doit être pertinente aussi pour guider les actions qui peuvent découler de l'analyse » (Mispelblom-Beyer, 2015, p. 210). Selon l'auteur, la véracité des résultats ne dépend pas du statut du chercheur ou du fait que les recherches soient faites en co-construction avec des non-chercheurs. Selon lui, l'intérêt des recherches-actions pour l'ensemble des acteurs y contribuant réside dans le fait que « la construction de grilles de lecture du réel pertinentes, peut se faire en co-construction entre plusieurs formes de savoir, qu'elle n'est le monopole de personne » (Mispelblom-Beyer, 2015, p. 211). La pluralité des savoirs, des méthodes et des acteurs mobilisés représente l'intention-même de cette démarche.

En cela, la recherche-action ne s'oppose pas à d'autres méthodes (Foucard, 2015), dont elle partage avec certaines la démarche constructiviste. En effet, dans le cadre d'une recherche-action, le processus de la recherche n'est pas défini a priori et s'inscrit dans une démarche inductive. Selon Dominique Paturel (2015), « il ne peut y avoir de séparation entre le système observé et le système observant » (p. 199). La méthodologie déployée est constructiviste car elle implique de présenter le cheminement qui amène la problématique, la théorie et l'approche méthodologique ; et accepte une formalisation progressive au constat

du terrain (Paturel, 2015). L'autrice souligne que la production de résultats contextualisés, que Bourassa (2015) nomme des « savoirs situés » (p. 34), n'est pas contradictoire à un travail de décontextualisation pour pouvoir généraliser et appliquer ces savoirs à d'autres contextes. Franck (2016) rappelle que la construction d'un savoir reproductible et diffusable dans des situations différentes est une condition nécessaire à l'appropriation du savoir. L'intégration d'une méthodologie scientifique rigoureuse au projet de recherche-action a pour vocation de répondre à son double objectif. Un premier objectif de transformation sociale par la formulation de réponses à la demande sociale. Un second objectif avec une visée académique par l'amélioration des connaissances dans et sur un domaine et la production de savoirs généralisables.

Nous souhaitons conclure, avec le collectif *Les Chercheurs ignorants* (2015), que si les recherches-actions nécessitent une double vigilance épistémologique et éthique, elles ouvrent la voie « d'une science citoyenne qui refonde la politique de la connaissance et qui pose la question du savoir comme bien commun » (p. 280). L'expérience collective que représente une recherche-action, l'aspect réflexif de sa démarche praxéologique et sa visée transformative à la fois pour l'action et ses acteurs, l'amélioration de connaissances au service du progrès social, l'implication de citoyens, quel que soit leur statut (professionnel, bénévole, volontaire) en tant qu'acteurs de la recherche et pas seulement objets de la recherche, témoignent de sa portée émancipatrice. C'est une des raisons pour lesquelles les recherches-actions en sciences sociales réalisées en France ont trouvé depuis leur origine des partenaires en les associations d'éducation populaire.

Dans la partie suivante, nous présentons comment les spécificités des recherches-actions que nous venons de développer se déclinent dans notre projet de recherche-action, définissant le cadre de notre démarche méthodologique.

4. La recherche-action au sein de notre démarche méthodologique

Nous nous attachons dans cette partie à présenter la configuration de notre recherche-action à partir de l'intégration des éléments de contexte développés précédemment, ce qui nous amènera à formuler notre problématique.

4.1. Une recherche « pour » la transmission de méthodes et pratiques du mouvement Peuple et Culture

Nous ne pouvons pas parler de « commanditaire » de notre recherche-action, mais nous considérons l'orientation de l'Assemblée générale comme la « commande » sociale. Nous rappelons qu'elle a pour finalité la transmission de pratiques et méthodes d'éducation populaire au sein du mouvement Peuple et Culture. Notre travail de recherche-action correspond à une réponse méthodologique pour atteindre cette finalité, avec les objectifs suivants :

- Construire un cadre méthodologique pour récolter, analyser, formaliser, transmettre les pratiques et méthodes au sein d'un travail collectif.
- Intégrer les apports de la rigueur méthodologique d'une démarche scientifique en sciences sociales pour construire de la connaissance à partir d'un travail de récolte et d'analyse collective des pratiques et méthodes.
- Construire une méthodologie qui facilite la stratégie du mouvement Peuple et Culture d'intégrer l'approche des droits culturels dans le travail d'analyse.
- Élaborer un cadre méthodologique qui favorise l'expérimentation collective de pratiques, ici l'analyse collective de pratiques et méthodes dans une démarche de recherche-action.

L'articulation entre le rythme de travail du groupe (conditionné par les moyens dont il dispose et le calendrier de l'orientation de l'Assemblée générale), et les contraintes de notre travail de mémoire ont fait l'objet d'une négociation dont la formulation de nos missions de stage (présentées précédemment dans la partie relative au contexte) constitue l'accord. Les termes de la convention du stage ont pour vocation de garantir les conditions de la réalisation de nos missions.

Notre recherche-action s'intégrant dans le cadre d'une orientation d'Assemblée générale, la restitution de notre travail fait partie intégrante de notre démarche. Cette restitution ne se réduit pas à communiquer les résultats et leurs interprétations à l'issue du travail d'analyse, mais à communiquer régulièrement auprès du Conseil d'administration, de la prochaine Assemblée générale et des personnes associées, les éléments significatifs du processus de notre recherche-action. Ce souci d'un contrôle démocratique se retrouve dans les formes que prendront notre travail collectif, représenté par les deux pôles de la recherche « par » et « avec ».

4.2. Une recherche « par » et « avec » les membres de Peuple et Culture

La forme de notre travail collectif est construite à partir de plusieurs composantes :

- Le groupe de travail correspond au comité de pilotage de la recherche-action. Les membres du groupe adoptent une posture de citoyen/professionnel/militant – chercheur, en fonction de leur statut bénévole ou professionnel. La prise de distance nécessaire à ce double positionnement praticien-chercheur est facilitée par la mission de la recherche-action qui est différente du travail quotidien des membres du groupe de travail, même si l'analyse des pratiques fait partie intégrante de la démarche du mouvement Peuple et Culture.

- Nous assurons, au travers de notre mission de stage, le rôle d'accompagnement du groupe de travail dans la conception et la conduite de sa démarche méthodologique, articulant démarches d'éducation populaire et scientifique.

- Le processus démocratique est celui d'une auto-détermination, caractérisée par le fait que la « commande » a pour origine l'Assemblée générale et donc le vote des adhérents. Le groupe de travail a la délégation du Conseil d'administration pour mener la recherche-action. Son contrôle démocratique est assuré par des temps de restitution et par une ouverture du travail du groupe à d'autres membres, avec cette condition d'un engagement à participer régulièrement aux réunions pour ne pas empêcher l'avancement du projet. Le travail de recherche-action est sous le contrôle du comité de pilotage, dont l'ensemble des documents qu'il élabore ou regroupe sont partagés sur une plateforme en ligne.

Le groupe de travail ne travaillera pas seul. Les adhérents membres des associations ou adhérents individuels seront sollicités pour ce travail d'analyse, d'actualisation et de transmission de pratiques et méthodes. Ils seront impliqués dans toutes les phases de la recherche-action, de l'identification de pratiques et méthodes jusqu'à leur transmission en passant par leur analyse. Cette dernière sera effectivement menée par le groupe de travail et les personnes du réseau sollicitées. En ce sens, nous nommons notre démarche de recherche-action collective impliquée, dans le sens qu'Alexia Morvan (2016) donne à l'implication : les chercheurs-citoyens ou citoyens-chercheurs sont impliqués par rapport à leur objet de recherche. Morvan (2016) parle de recherche-action émancipatoire dans le sens qu'elle s'intéresse « à créer les meilleures conditions pour que chacun s'autorise, et s'*auteurise*, à la production de savoirs » (p. 145). La production de connaissances nouvelles correspond au pôle de la recherche « sur ».

4.3. Une recherche « sur » la transmission de pratiques et méthodes

Ce pôle de la recherche-action renvoie à la problématique de l' « ici-ailleurs » ou « dedans-dehors » pour notre place de praticien-chercheur. En plus de notre travail d'élaboration de solutions pour répondre aux objectifs du groupe de travail et à la finalité de l'orientation, notre place d'étudiant nous amène à nous poser la question suivante : que devons-nous comprendre de plus sur ce problème de transmission de pratiques et méthodes ? Cette question rappelle que l'un des quatre pôles de la recherche-action consiste à produire des connaissances académiques sur le domaine concerné via la construction de systèmes théoriques.

Trois aspects de ce problème retiennent notre attention. Les deux premiers sont d'ordre méthodologiques, le troisième d'ordre conceptuel, mais tous les trois visent à une transformation de l'action.

La première question à laquelle nous souhaitons répondre s'appuie sur la finalité de l'orientation : comment récolter des pratiques pour les transmettre et former ?

La seconde question est relative à l'introduction sur le terrain d'une nouvelle façon de penser nos pratiques associatives d'éducation populaire par l'approche des droits culturels : comment construire une grille de lecture et d'analyse qui combine les deux approches ?

La seconde question est un moyen pour répondre à la troisième : Qu'est-ce que les démarches d'éducation populaire et des droits culturels ont-elles à s'apporter mutuellement ? Autrement dit, qu'est-ce que l'approche des droits culturels peut apporter aux pratiques d'éducation populaire ? Et inversement : qu'est-ce que l'éducation populaire peut apporter au respect, à la protection et à la mise en œuvre des droits culturels ? Ces trois questions sont à l'origine de notre problématique.

5. Notre problématique de recherche-action

Nous rappelons que notre recherche-action intègre deux temporalités différentes : celle du travail du groupe mandaté par l'Assemblée générale et celle en lien avec nos missions de stage et notre travail de mémoire. Cette articulation entre deux temporalités différentes est au fondement de notre travail de recherche dans le cadre de ce mémoire. Elle met en lumière trois aspects qui participent à la construction de notre problématique.

Le premier aspect relève du rapport entre notre objectif de recherche-action et le temps imparti de notre stage pour élaborer une méthodologie qui soit une réponse aux deux premières questions posées précédemment. Il est convenu que durant cette période, le groupe de travail aura le temps de récolter et analyser seulement certaines pratiques parmi celles qui seront sélectionnées. Aussi, le premier travail de récolte et d'analyse permettra d'évaluer la pertinence de la démarche et des outils construits, et ainsi les réajuster si besoin pour les autres pratiques.

Le second aspect concerne le souhait de croiser les approches dans l'analyse. Répondre à la troisième question sur l'identification des points de convergences entre éducation populaire et droits culturels nécessitera de s'appuyer sur l'analyse de données issues du terrain. Nous ne visons pas à rendre compte de toutes les pratiques existantes, mais nous serons en mesure de repérer des éléments significatifs que nous pourrons approfondir et questionner par la suite. Si nous ne pouvons pas recueillir suffisamment de matière empirique dans le cadre de ce travail de mémoire, nous pourrons toutefois élaborer des éléments de réponse théorique. En effet, combiner la revue de littérature sur l'éducation populaire avec celle des droits culturels dans la construction d'une grille d'analyse nous permettra de repérer les points convergents, complémentaires, spécifiques, voire divergents à chacun de ces deux grands concepts.

Le troisième aspect s'inscrit dans le processus du travail collectif de notre recherche-action en lien avec notre démarche d'éducation populaire. Il est important pour le mouvement Peuple et Culture que ce projet soit l'occasion pour ses membres de se rencontrer, échanger, renforcer une interconnaissance, expérimenter collectivement des pratiques, dans un objectif de transmission et de formation.

La prise en compte de ces trois aspects nous conduit à formuler la problématique de recherche suivante : comment construire, dans une démarche de recherche-action, une méthodologie de récolte et d'analyse de pratiques qui vise la transmission à la fois comme finalité et processus ?

Dans la partie suivante, nous définissons le cadrage théorique des deux grands concepts mobilisés dans notre travail d'analyse : l'éducation populaire et les droits culturels.

Partie 2

-

Cadrage théorique : éducation populaire et droits culturels

Dans notre recherche-action, nous souhaitons intégrer l'approche des droits culturels pour questionner nos pratiques d'éducation populaire. L'intérêt porté sur ce lien est motivé par la transformation de nos pratiques vers toujours plus de progrès social. Nous pourrons lire dans cette partie comment leur héritage différent se rejoint sur l'humanisme. De l'histoire militante de l'éducation populaire pour plus de justice sociale, l'approche universaliste des droits culturels cherchent à relier : comment faire humanité ensemble ? Elles convergent vers un même projet de société, mais n'ont pas les mêmes outils. L'éducation populaire passe par l'action citoyenne. L'approche des droits culturels est centrée sur le droit des personnes dans le système universel des droits humains fondamentaux. Nous définissons l'éducation populaire et les droits culturels comme des catégories conceptuelles regroupant un ensemble de concepts dont le périmètre est difficile à circonscrire. Afin de mieux comprendre les contours de ces deux grandes catégories, nous faisons le choix de commencer par présenter leur ancrage historique. Ce dernier participe de la compréhension des concepts fondateurs que nous développerons ensuite et sur lesquels s'appuiera notre travail d'analyse.

Chapitre 3. Fondements, identité et principes de l'éducation populaire

Notre travail de recherche-action porte sur le recueil et l'analyse de pratiques d'éducation populaire portées par les associations du mouvement Peuple et Culture. Ce travail a pour finalité de transmettre ces pratiques. Nous ne pouvons extraire de la transmission sa dimension de filiation. C'est pourquoi nous commençons dans cette partie par rappeler l'histoire de l'éducation populaire, car les formes qu'elle prend aujourd'hui ne peuvent être comprises sans préciser les différentes reconfigurations et évolutions opérées au fil du temps. Les trajectoires de l'éducation populaire présentées nous conduisent dans un second temps à apporter des éléments de compréhension sur ce qui fonde l'identité de l'éducation populaire. Nous développons dans la troisième partie les différents éléments définitoires de l'éducation populaire qui constituent un cadrage théorique des différents concepts et de leurs dimensions que nous mobilisons dans notre étude.

1. Fondements et histoire de l'éducation populaire

Dans cette partie, nous présentons principalement l'ancrage historique de l'éducation populaire en France, car il correspond au contexte socio-politique de notre travail de recherche. Afin de comprendre sa trajectoire, nous exposons les trois cycles qui constituent son histoire de ses origines à aujourd'hui. Nous présentons ensuite un tour d'horizon des modèles internationaux de l'éducation populaire dans le but de repérer les influences internationales sur son développement en France.

1.1. Premier cycle : des Lumières à l'entre-deux guerres mondiales

Les travaux des historiens permettent d'identifier trois origines distinctes de l'éducation populaire en France, qu'Emmanuel de Lescure et Emmanuel Porte (2017) rappellent : un courant républicain avec l'école laïque, gratuite et obligatoire ; un courant ouvrier avec la révolution industrielle et les mouvements sociaux qu'elle a engendrés dans la sphère du travail ; un courant confessionnel avec le catholicisme social. Les finalités de l'éducation populaire en France sont issues du courant républicain né de la période révolutionnaire de 1789 s'inspirant des thèses des encyclopédistes des Lumières qui voient dans l'instruction un outil de l'émancipation sociale et politique (Mignon, 2007). Le rapport et la déclaration de Condorcet de 1792 sur l'Instruction Publique est considéré comme l'événement fondateur ayant posé les bases de l'éducation populaire, avec une reconnaissance de la finalité civique de l'éducation (Mignon, *ibid.*).

Durant le 19ème siècle, elle se développe avec le mouvement ouvrier. Éducation populaire et éducation ouvrière se rejoignent alors. Jean Macé fonde la Ligue de l'enseignement en 1866, avec comme objectif principal l'accès à la lecture à destination des classes populaires, considérée comme un levier social. Les lois de Jules Ferry de 1882 rendant la scolarité gratuite, laïque et obligatoire participent du mouvement républicain que traverse la société. L'éducation populaire se distingue toutefois de l'instruction publique en ce sens qu'elle n'a pas vocation à transmettre un socle de connaissances pour former des « travailleurs mobiles et adaptés », mais à « faire sortir le peuple et ses fractions les plus opprimées de la place qui leur est assignée » (Maurel, 2010, p. 24). Si l'éducation populaire se dessine alors comme « l'éducation du peuple, par le peuple, pour le peuple » Maurel, 2015, p. 6), de nombreux intellectuels s'investissent à sa promotion. Les universités populaires développées à partir des années 1880 témoignent de l'intérêt de certains

intellectuels pour une instruction accessible à tous et toutes (Mignon, *op.cit*.). Les Bourses du travail sont également un lieu où intellectuels et ouvriers se rencontrent. L'affaire Dreyfus, ses débats et polémiques, est un autre exemple du rassemblement entre intellectuels et ouvriers, en opposition aux nationalistes antisémites. Cet évènement a révélé pour la première fois l'engagement d'universitaires dans les questions sociales et politiques (*ibid*.).

Le courant confessionnel dans le mouvement d'éducation populaire prend sa source au début du 20ème siècle avec les colonies de vacances et les centres aérés. Ils sont issus pour une part des patronages qui créent en 1906 la Fédération catholique du grand air et des colonies de vacances, qui deviendra l'Union française des centres de vacances de loisirs (UFCV) ; et pour l'autre part de l'arrivée en France à partir de 1909 du scoutisme venu de Grande-Bretagne (*ibid*.). Les Auberges de jeunesse nées en Allemagne, qui se diffusent à partir des années 1920, témoignent également des liens entre éducation populaire, intellectuels et un courant confessionnel. Des intellectuels tels que Jean Giono puis Léo Lagrange s'impliquent dans ce mouvement, ainsi que des cadres associatifs, syndicaux et politiques de mouvements chrétiens. L'arrivée de la première guerre mondiale marque le début du déclin de ce que Laurent Besse, Frédéric Chateigner et Florence Ihaddadene (2016) nomment le premier cycle « émergence-consécration-déclin » de l'éducation populaire. Ce cycle se compose d'une émergence au 19ème siècle, d'une consécration à la fin du 19ème siècle jusqu'à la première guerre mondiale, et d'un affaissement entre les deux guerres (p. 31).

1.2. Deuxième cycle : du Front populaire aux années 1990

Le 2ème cycle formalisé par Besse & al (*ibid*.) correspond à la période partant de 1936 avec une émergence reliant le Front populaire, l'Occupation et la Libération ; un développement et une consécration de l'après-guerre jusqu'à la fin des années 1960 ; et un affaiblissement entre les années 1970 et le début des années 1990 (p.31). Le gouvernement du Front Populaire, de juin 1936 à juin 1937 a permis l'organisation du temps libéré soutenu par l'administration avec la mise en place, entre autres, des Conventions collectives, des congés payés, de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans, ainsi qu'une politique culturelle fondée « sur l'orientation éducative et à vocation populaire », avec Jean Zay ministre de l'Éducation nationale (Mignon, *op.cit*.). La seconde guerre mondiale et le gouvernement de Vichy ont marqué un temps d'arrêt des mouvements associatifs. Pendant l'Occupation, une réflexion et une anticipation de l'organisation de la société d'après-guerre s'opèrent, en résistance au gouvernement de Pétain. Ce sont notamment dans les écoles des cadres mises en place par le gouvernement pour former les encadrants des futures structures de jeunesse

que se construit cette résistance, dont la plus connue est celle d'Uriage dans le département de l'Isère. Certains de ces instructeurs, dont Joffre Dumazedier, Bénigno Cacérès et Paul Lengrand, participeront à la création de l'Union Peuple et Culture à la fin de la guerre, et à l'écriture de son Manifeste par lequel est rendu public son projet politique (au sens large des affaires de la Cité) de « rendre la culture au peuple et le peuple à la culture » (Manifeste de Peuple et Culture, 1945, p. 3). Dumazedier diffusera la méthode de l'entraînement mental, précédemment décrite dans notre partie relative au contexte, qu'il a mise au point pour penser des situations-problèmes et élaborer collectivement des solutions, comme technique de formation des adultes. Une autre grande fédération est créée en 1942 : les Centres d'entrainements aux méthodes d'éducation active (CEMEA), qui prend sa source en 1937 lors du Front populaire, et qui concourt à la promotion du stage, en rupture avec l'aspect confessionnel que l'on retrouve dans le scoutisme.

Ce deuxième cycle de l'éducation populaire correspond à son autonomisation vis-à-vis de l'école en investissant le champ extrascolaire. La création en 1948 de la Fédération française des Maisons des Jeunes et de la Culture contribue à ce mouvement. Derrière l'hétérogénéité des expériences de pédagogie active, des éléments communs sont toutefois repérables comme l'explique Léo Vennin (2016) : elles sont réservées initialement aux classes populaires, se déploient hors du cadre scolaire dans une logique de complémentarité ou de compensation, sont transgénérationnelles car à destination des enfants comme des adultes (p.68). Les intentions des démarches éducatives ainsi que leurs méthodes de pédagogie active permettent de comprendre que « l'éducation populaire n'est pas l'éducation du peuple » (Maurel, *op.cit*., p. 22), mais qu'elle a pour projet « de faire sortir le peuple et ses fractions les plus opprimées de la place qui leur est assignée » (*ibid*., p. 24). En effet, la subversion à l'opposé de la reproduction suppose l'étape initiale majeure de la prise conscience de sa place et de sa catégorisation dans l'espace social.

La période de 1945 aux années 1980 marque l'institutionnalisation de l'éducation populaire avec trois évolutions principales. La première est l'entrée de l'éducation populaire dans un système d'État, de par la création en 1958 d'un Haut-Commissariat à la Jeunesse et aux Sports, qui préfigurera la création d'un ministère dédié, avec des dénominations changeantes en fonction des gouvernements successifs. Un second mouvement de professionnalisation participe au processus d'institutionnalisation du champ de l'éducation populaire, entendue comme « la constitution d'un groupe professionnel et de spécialisation fondée sur des savoirs autonomes organisés autour d'un champ de pratiques » (Vennin,

op.cit., p. 70). Cette professionnalisation se traduit par la création de diplômes d'État dédiés à la jeunesse, aux sports et à l'éducation populaire, dont le premier remonte à 1964 ; ainsi que la création en 1976 du DUT Carrières sociales. Cette professionnalisation opère un glissement d'une éducation populaire portée jusque-là principalement par des militants vers une éducation populaire portée par des professionnels de l'animation socio-éducative et socioculturelle. Lescure et Porte rappellent que ce glissement n'est pas sans faire débat au sein des acteurs, car « le développement de l'animation socioculturelle, en la professionnalisant, aurait eu raison d'une éducation populaire initialement conçue comme militante et bénévole » (*op.cit*., p. 56). Cette lecture rétroactive de l'histoire ne doit pas oublier l'intention originale de cette professionnalisation portée par de nombreuses associations, dont Peuple et Culture et ses fondateurs, qui étaient convaincus de la nécessité d'une formation technique à destination des militants de l'éducation populaire (Mignon, *op.cit*., p. 26).

Après un mouvement de décentralisation théâtrale de 1946 à 1952, orchestré par Jeanne Laurent, donnant les moyens financiers aux communes d'accueillir des centres dramatiques nationaux, dont le travail artistique se faisait en étroite collaboration avec les associations d'éducation populaire, une séparation de la culture et de l'éducation populaire s'est instaurée et constitue le troisième aspect de ce processus d'institutionnalisation (Mignon, *op.cit*., p. 49-50). La création d'un ministère des Affaires culturelles en 1958 a opéré une séparation entre ce que Mignon nomme la « culture cultivée » et la culture populaire (*ibid*., p. 84). La rupture est composée de plusieurs éléments : la prise en charge par ce nouveau ministère de certaines missions de diffusion culturelle, comme le théâtre, assurées jusque-là par Jeunesse et Sports ; le resserrement de l'éducation populaire à la question politique de la jeunesse, une distinction appuyée entre pratiques amatrices et professionnelles. La mission du nouveau ministère est celui de la démocratisation culturelle qui consiste à « rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit qui l'enrichissent » (Ministère des affaires culturelles, décret du 24 juillet 1959).

Cette conception de la politique culturelle est jugée pernicieuse par de nombreux acteurs culturels et de l'éducation populaire parce qu'elle véhicule implicitement une vision élitiste et légitimant une « bonne culture », celle dominante et, comme l'énonce Maurel (*op.cit*.) en se référant aux travaux de Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (1989) : « fait considérer la culture du pauvre comme une culture plus pauvre et nous fait régresser vers un certain

ethnocentrisme de classe justifiant les formes les plus aigües de la domination sociale et symbolique » (p. 59). A partir des années 1970, elle va être opposée à celle de la démocratie culturelle. A l'opposé, ce concept « pose comme principe que tout groupe social possède sa culture et son symbolisme irréductibles qu'il s'agit de faire reconnaître et s'exprimer » (*ibid*., p. 59). Cette nouvelle politique a toutefois cette limite de ne pas sortir voire de renforcer un système de domination symbolique : « la survalorisation volontariste des groupes dominés et de leurs cultures […] laissant penser que les gens du peuple valent mieux et plus que les autres, n'est souvent une inversion illusoire de la légitimité culturelle dominante qui maintient, marque et renforce les rapports sociaux existants » (ibid., p. 59). Le sociologue Erwing Goffman (1975) a notamment décrit précisément cette assignation identitaire et sociale qui est faite d'un groupe lors du processus de stigmatisation. Dans cette histoire de l'éducation populaire, ses acteurs « ont oscillé entre la démocratisation de la culture et la démocratie culturelle dans un parcours fait d'alliances, d'oppositions virulentes, mais aussi d'imbrications et de recompositions dont nous vivons encore les effets » (Maurel*,* op.cit., p. 60).

C'est aussi pendant ce second cycle que la dénomination d'éducation permanente est parfois préférée à celle d'éducation populaire, comme c'est le cas pour la Ligue de l'enseignement au milieu des années 1950. Le terme d'éducation permanente trouve son origine dans un rapport avec l'Éducation nationale lui « demandant de s'engager au-delà de l'obligation scolaire » (*ibi*d., p. 92). Elle ne démarre pas et ne se résume pas à l'éducation des adultes tout au long de la vie, ne se limite pas à la formation professionnelle, mais vise « un système éducatif global » en complémentarité du système scolaire (*ibid*.).

1.3. Émergence d'un 3ème cycle à partir de la fin des années 1990

L'émergence de ce troisième cycle est celui de la repolitisation de l'éducation populaire. Il relève d'un héritage dispersé, au sein duquel Besse & al identifie trois initiatives nouvelles (*op.cit*., p. 31-32).

La première de ces initiatives est la création d'ATTAC, l'association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne, qui appelle dès sa création en 1998 à une repolitisation de l'éducation populaire par des actions citoyennes concernant l'économie et renouant avec l'éducation politique des adultes : « L'éducation populaire est ici une éducation des adultes, délivrée des contraintes spécifiques (juridiques, techniques et éthiques) de l'encadrement des enfants et des jeunes, et tournée vers la construction d'une

alternative politique au néolibéralisme et au pouvoir des marchés financiers » (*ibid*., 2016, p. 33). Elle relance un militantisme « pour la justice fiscale, sociale et écologique, et conteste le pouvoir pris par la finance sur les peuples et la nature » (https://france.attac.org). Cette initiative témoigne également des liens qui s'opèrent à partir de cette période entre éducation populaire et l'économie sociale et solidaire (ESS). L'ESS « désigne un ensemble d'entreprises organisées sous forme de coopératives, mutuelles, associations, ou fondations, dont le fonctionnement interne et les activités sont fondés sur un principe de solidarité et d'utilité sociale » (https://economie.gouv.fr). Ces liens se situent à deux niveaux : un premier relatif aux modes de gouvernance de ces entreprises qui prennent des formes diverses mais s'appuyant sur la coopération et l'implication des collaborateurs dans les prises de décision. Un second niveau sur le fait que les structures de l'ESS s'inspirent des valeurs et des pratiques déployées par l'éducation populaire dans les secteurs sociaux, éducatifs et relatifs à la jeunesse, pour les adapter au secteur de l'économie.

Une deuxième initiative de cette relance de l'éducation populaire est celle de l' « offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire » (OPR) organisée entre 1998 et 2001 par le ministère de la Jeunesse et des Sports alors dirigé par Marie-George Buffet, comme nous le rappellent Besse & al (*op.cit*.). Cette opération consiste en 500 rencontres environ visant à rendre opérationnelle une éducation populaire dont le philosophe belge Luc Carton a formulé une hypothèse comme point de départ aux réflexions : « le travail de la culture dans la transformation sociale, politique et économique » (*ibid*). Des bilans contrastés ont été formulés de cette mission, témoignant des tensions entre le ministère et les grandes fédérations d'éducation populaire. C'est dans ce contexte qu'ont émergé diverses initiatives en rupture avec les grandes fédérations, dont la création de la société coopérative Le Pavé en 2007, dont l'un des fondateurs, Franck Lepage, y développe le modèle de conférence gesticulée, pratique « qui articule théâtre didactique et ancrage autobiographique » (*ibid*, p. 33). Il s'agit de présenter et traiter un sujet de société sur un format court, celui de la conférence, en déconstruisant les mécanismes de domination à l'œuvre, en mêlant des savoirs dits « chauds », de son histoire personnelle, et des savoirs dits « froids », théoriques et issus de la littérature scientifique. En 2006, Lepage a présenté une conférence gesticulée qui est une critique de l'histoire des politiques culturelles en France. Cette forme d'expression publique est reprise par d'autres coopératives en France qui se sont inspirées de celle du Pavé.

D'autres initiatives relevant de l'éducation populaire ont été développées depuis les

années 2000. Nous avons présenté ici les trois entreprises qui ont fait l'objet d'une attention particulière des chercheurs et professionnels, de par leur ampleur et leur aspect novateur, souhaitant renouer avec une visée de transformation politique et sociale.

Nous venons de présenter les trois cycles « émergence-consécration-déclin » de l'éducation populaire en France. L'histoire de ces cycles s'est également construite en lien avec les mouvements d'éducation populaire internationaux. Il n'existe pas de structuration internationale de l'éducation populaire, « même si les mouvements d'éducation populaire les plus importants se sont dotés de services consacrés à leur action internationale » (Besse & al, *op.cit*., p. 37). L'éducation populaire s'est développée dans d'autres pays d'Europe et sur tous les continents, empruntant des noms différents ainsi que des finalités et des pratiques différentes. Cette réalité reflète l'ancrage de l'éducation populaire dans les préoccupations sociales qui traversent les sociétés. Nous présentons dans la partie suivante un tour d'horizon des modèles internationaux.

1.4. L'éducation populaire à l'international

L'éducation populaire n'est pas une exception française. Nous souhaitons dans cette partie faire une présentation de son développement à l'international car il a contribué et continue de participer à la construction des trajectoires de l'éducation populaire en France.

1.4.1. Europe

Nous commençons ce tour d'horizon par l'Europe. Dans les pays germaniques et scandinaves, l'éducation populaire se déploie au travers d'universités populaires, qui représentent des mouvements puissants dans ces pays, de par leur ampleur, leur structuration et le nombre de personnes concernées (Richez, 2010, p. 11). En Allemagne, les notions de *volksbildung* et *volkserziehung* correspondent à une traduction de l'éducation populaire. En Suède, c'est le terme *volksbildning* qui est employé. D'autres pays connaissent le développement de mouvements se rapprochant de l'éducation populaire, comme le Danemark et la Suisse, avec des organisations dans le sillon de pédagogues de Grundtvig et Pestalozzi (Richez, *ibid*. p. 11). L'Espagne et l'Italie ont également leurs universités populaires, qui comptent des milliers de personnes inscrites en Italie, et quelques millions en Espagne (*ibid*., p. 12). En Belgique, le terme officiel est celui d'éducation permanente. Elle est liée à l'éducation ouvrière et au parti ouvrier belge (*ibid*., p. 12). Nous avons évoqué

la participation de Luc Carton à l'Offre publique de réflexion (OPR) initiée par le ministère de la jeunesse et des sports français. Il s'agissait d'exporter l'esprit du décret royal belge du 8 avril 1976, actualisé par un décret en 2003, qui fixe en communauté francophone les « conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socioculturelle des travailleurs » (Besse & al, *op.cit*., p. 38). Afin de bénéficier de ces subventions,

> « une organisation d'éducation permanente a pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes :
>
> - une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
> - des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;
> - des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique » (www.educationpermanentecfwb.be).

Ce modèle belge n'aura pas été repris par le ministère français, au-delà des réflexions entamées lors de l'OPR et d'une repolitisation des discours sur l'éducation populaire.
D'autres pays connaissent le développement de mouvements se rapprochant de l'éducation populaire, comme le Danemark, la Suisse, l'Espagne et l'Italie mais ils ont eu moins d'impacts sur l'éducation populaire en France.

1.4.2. Amérique latine et la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire

Les références à l'Amérique latine, si elles sont nombreuses et de natures différentes, renvoient principalement en ce qui concerne la littérature en sciences sociales, au philosophe et pédagogue Paulo Freire et sa « pédagogie des opprimés », qui fut l'objet d'un ouvrage traduit en français en 1974. Les missions actuelles de l'éducation populaire telles qu'elles sont formellement exprimées par ses acteurs en France, et que nous développerons plus loin, reprennent la démarche développée par Freire. Cet intellectuel et militant a mis en œuvre une méthode d'alphabétisation au Brésil comme moyen pour les personnes illettrées de s'émanciper d'une oppression qu'elles ont internalisée. Cette méthode s'appuie sur un processus de conscientisation qui permet d'identifier et de rendre lisible l'oppression subie et de l'organisation nécessaire pour changer la société, par l'analyse collective de situations vécues. Au fondement de sa démarche se situe le dialogue, que Freire (1974) considère comme « essence de l'éducation » (p. 71). La parole est selon l'auteur une praxis, dans le sens où elle est composée de deux éléments indissociables : l'action et la réflexion. Selon Freire (*ibid*.) : « Exister humainement, c'est *dire* le monde, c'est le modifier. Le monde *exprimé* devient à son tour un problème à résoudre pour les sujets qui l'*expriment*, et il exige

d'eux une *expression nouvelle* (p. 72). En ce sens il rejoint les travaux du philosophe britannique John Langshaw Austin (1972) qui met en lumière le caractère performatif du langage dans son ouvrage « Quand dire c'est faire ». Cette praxis en tant que transformation de la réalité « est source de connaissance et de création » (*ibid*.). Freire développe sa méthode dialogique à partir de l'analyse de « situations limites » sélectionnées à partir de « thèmes-générateurs » qui consistent à « présenter aux individus les dimensions significatives de leur situation de façon qu'ils puissent, par une analyse critique, découvrir les interactions entre les éléments de cette situation » (*ibid.*, p. 91). Un autre héritage de cette pédagogie est le dépassement, à travers le dialogue, du schéma vertical éducateur/élève et la mise en avant des notions d'« éducateur/élève » et d'« élève/éducateur » (*ibid*., p. 62). Nous précisons que d'autres références latino-américaines sont notables au sein des discours d'une éducation populaire politique, comme le rappellent Besse & al (*op.cit*.) dans lesquels « apparaissent ainsi régulièrement les grandes figures de la gauche politique latino-américaine, la démocratie participative de Porto Alegre et le premier Forum social mondial (2001) » (p. 39).

1.4.3. Les États-Unis et le Canada et les notions d'empowerment et community organizing

Les références aux Etats-Unis se concentrent sur les travaux du sociologue et militant Saul Alinsky et les notions d'*empowerment* et de *community organizing* (organisation communautaire). Alinsky a publié un ouvrage en 1971 traduit en 1976 sous le titre « Manuel de l'animateur social », et qui fut repris lors de l'Offre Publique de Réflexion du ministère de la Jeunesse et des Sports précédemment citée (Besse et al, *op.cit*.). La notion d'*empowerment*, développée aux Etats-Unis dans les années 1970, n'est employée en France qu'à partir des années 2000. Cette utilisation tardive peut s'expliquer par plusieurs raisons. La première est l'aspect polysémique de cette notion qui rend sa traduction difficile. Aussi peut-on lire différentes terminologies employées par différents acteurs privés ou publics comme « pouvoir d'agir », « pouvoir d'action », « capacitation », « empouvoirisation », autonomisation ou émancipation (Bacqué et Biewener, 2013, pp. 6-7). La seconde est son utilisation par des acteurs très divers voire antagonistes sur le plan des valeurs, par exemple par le milieu associatif militant comme celui de l'entreprise. Cette diversité d'acteurs employant le terme d'*empowerment* renvoie à une diversité d'usages, qui ne permet pas une identification à une référence commune. Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener (*ibid.)*

dégagent trois modèles qui permettent de situer les enjeux de la mobilisation de cette notion.

Le premier modèle radical qui est celui historique. Il a pour origine le mouvement féministe développé dans les années 1970 aux États-Unis et en Asie du Sud-Est ainsi que certains mouvements communautaires. Ces derniers s'inspirent d'une part, des mouvements d'éducation populaire d'Amérique latine, et d'autre part des expériences de *community organizing* développées par Alinsky à partir des années 1930. Son approche consiste pour une communauté et les individus qui la composent à développer leur autonomie et leur pouvoir d'agir en apprenant à s'organiser collectivement. Le processus de conscientisation a une place essentielle dans ce modèle qui s'inspire notamment des théories de Freire (1974).

Le second modèle est celui du libéralisme social, qualifié de modèle libéral ou social-libéral : « Il articule la défense des libertés individuelles avec une attention à la cohésion sociale et à la vie des *communities* » (*ibid*., p. 16). C'est le modèle prévalant dans des institutions internationales comme l'Organisation des Nations-Unies par exemple.

Le troisième modèle est celui néolibéral qui s'appuie sur une rationalité politique centrée sur l'économie de marché : « La notion d'*empowerment* y est mobilisée dans une logique de gestion de la pauvreté et des inégalités, pour permettre aux individus d'exercer leurs capacités individuelles et de prendre des décisions « rationnelles » dans un contexte d'économie de marché » (*ibid*., p. 17). Dans cette logique, la transformation individuelle est souhaitée pour bien faire fonctionner le marché. Nous développerons dans la partie relative au concept de puissance démocratique d'agir comment l'injonction extérieure à l'engagement et à la responsabilisation individuelle de ce modèle ne correspond pas au principe d'émancipation fondateur de l'éducation populaire.

L'usage du concept d'*empowerment* dans le champ de l'éducation populaire fait actuellement l'objet d'un débat du fait de ces trois modèles coexistant. Selon Lescure et Porte (2016), il participe au renouvellement du questionnement de l'éducation populaire, notamment sur sa visée émancipatrice (p. 56). Sa proximité avec l'éducation populaire est toutefois ancienne et se retrouve dans différentes pratiques développées en France, comme les méthodes de pédagogie active, et celles d'Agir tous pour la dignité (ATD) Quart monde, association créée en 1957 par le prêtre Joseph Wresinski qui considère « la pauvreté comme une négation des droits fondamentaux » (*ibid*. p. 124). Des liens entre l'*empowerment* et d'autres domaines s'opèrent également, notamment entre les thèses de l'antipsychiatrie française développées par Jean Oury et Félix Guattari et celles de la psychologie communautaire américaine. Dans le champ éducatif, ces liaisons sont illustrées au travers des théories de pédagogie active comme celles de Célestin Freinet (*ibid*., p. 126).

Enfin, le Canada et notamment le Québec contribuent à la production de savoirs et la mise en place de dispositifs d'action publique dont les problématiques sociales rejoignent celles pointées par le champ de l'éducation populaire en France (Besse et al, *op.cit*., p. 40). Ces travaux, notamment dans les champs du travail social, de l'éducation, de la pédagogie, font l'objet d'études et d'une appropriation par les chercheurs et les professionnels en France. Ces travaux jouent « le rôle de zone de transfert entre la France et l'Amérique du Nord » (*ibid.*).

Cette présentation nous permet de rendre compte du développement international de l'éducation populaire. Selon Jean-Claude Richez (2010), « même si les options restent diverses, on y retrouve les mêmes fondamentaux que dans notre pays avec des déclinaisons diverses selon les traditions historiques et culturelles et des contextes géopolitiques propres à chacun » (p. 12). Nous allons dans les deux parties suivantes apporter des éléments de compréhension du processus de création de l'identité de l'éducation populaire pour ensuite identifier quels sont ses fondamentaux, les points de convergence construits à partir d'une histoire plurielle.

2. Une identité de l'éducation populaire

La partie précédente nous permet de comprendre que l'éducation populaire relève d'un héritage historique pluriel ne permettant pas d'apporter une définition unique et stabilisée de ce concept. Cet ancrage historique a créé un terreau langagier, de pratiques, de réseaux d'acteurs interagissant et construisant une identité de l'éducation populaire. Si certaines valeurs portées par ses acteurs peuvent être contradictoires, un socle commun se dégage autour d'un humanisme. Cette valeur universelle est partagée par les différents courants de l'éducation populaire. Elle pourra d'ailleurs être mise en lien plus loin avec les droits culturels. Comment comprendre alors cette identité au regard de ses « origines diverses, concurrentes, voire antagonistes » (Lescure et Porte, *op.cit*., p. 10) ? L'identité se comprend dans une visée intégrative, elle englobe les divergences de valeurs et de pratiques dans un ensemble systémique plus vaste. Nous allons dans cette partie apporter un cadrage théorique sur le concept d'identité pour mieux comprendre comment se construit celle de l'éducation populaire.

2.1. L'approche interactionniste et le processus d'identification

Nous mobilisons le concept d'identité tel qu'il a été développé par Claude Dubar (2007). Nous retenons la notion d'identité sociale telle qu'elle est développée dans l'approche interactionniste et symbolique de Mead (1934), et que le sociologue met en perspective avec l'approche discursive. Mead construit une théorie générale du Soi comme processus social. Dans son analyse des différentes approches de l'identité, Dubar (*ibid*.) relate la théorie de l'identité de Mead :

> « comme conscience de soi, est ainsi le produit d'identifications croisées et constitue un processus d'interactions réciproques […] Mais le processus ne s'arrête pas là et le « Je » étant, pour Mead, un centre d'élaboration autonome, il pourra intégrer les différentes identifications qui émergent des relations aux autres pour en faire un « Soi social » (Self) » (p. 15-16).

Si l'approche de Mead centre une définition de l'identité au niveau de l'individu, cette dernière comprend une dimension collective par un processus d'intégration d'identifications par le sujet qui se construit dans sa relation aux autres. Autrui pouvant être d'autres personnes, des institutions ou « tout autre collectif régi par des règles (*Society*) » (*ibid*. p.16). Ce processus d'identification produit une identité multiple qui permet d'éclairer les mécanismes à l'œuvre derrière la référence à l'éducation populaire, à la fois par les acteurs en tant qu'individus, mais également constitués en collectifs. Cette identification peut prendre des formes différentes relevant de processus dynamiques.

2.2. L'identité et la construction d'un discours

Nous pouvons d'abord rappeler avec Dubar que l'identité n'est pas figée. L'auteur met en avant la notion de trajectoire pour dépasser un des paradoxes de l'identité : elle n'est pas seulement ce qui est, « ce qui demeure identique dans un processus de changement », mais ce qui devient (*ibid*., p. 20). Or, le devenir est également construit à partir d'éléments existants : « Les manières de devenir sont liées à des normes, cadres cognitifs, représentations sociales, des façons d'être et de dire, des trajectoires typiques dans des organisations fluides, des formes identitaires déterminées dans des contextes divers » (p. 12). Ce processus dynamique de reconnaissance et d'appartenance sociale prend deux formes que Dubar (*ibid*.) qualifie de réflexive et nominale. La forme réflexive est permise par une reconnaissance sociale ou institutionnelle. En ce qui concerne le secteur de notre recherche, elle correspond par exemple à l'agrément « association d'éducation populaire » délivré par le ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. La seconde forme

nominale est caractérisée par le fait de manifester une appartenance communautaire. L'attachement à l'éducation populaire passe par le discours. En effet, il est parfois constaté par les acteurs de l'éducation populaire que des actions portées par des associations ou collectifs correspondent à des pratiques d'éducation populaire sans que cette démarche soit revendiquée, valorisée ou même identifiée. Autrement dit, l'éducation populaire se pratique dans d'autres lieux que ceux au sein desquels elle est identifiée. Sans une référence explicite par le nom, l'identité « éducation populaire » n'existe pas. Elle se vit sans se dire. Elle s'inscrit ainsi dans une trajectoire construite à partir de cadres, normes, représentations typiques d'un environnement social et participe dans le même mouvement à la construction de cette identité, qui ne peut être figée.

Un des aspects du processus d'identification à l'éducation populaire est la référence que font ses acteurs à un ancrage historique, évoquant les personnes fondatrices de ce mouvement érigées en personnages ou légendes. Poujol (1981) et Richez (2010) développent une analyse critique de la construction d'une mythologie de l'histoire de l'éducation populaire. Cette mythologie s'appuie sur l'évocation de « pères fondateurs » et des grands moments de l'Histoire (Richez, *op.cit*., pp. 12-17), tels que nous avons pu les mentionner précédemment (Front populaire, Résistance…). S'appuyer sur les travaux scientifiques sur l'histoire de l'éducation populaire permet d'éviter le piège du caractère mythique de cette histoire. Si une critique de cette réinterprétation mythifiée du passé est nécessaire pour comprendre les mécanismes et les enjeux passés et actuels, elle joue un rôle dans un secteur qui est né du militantisme et du travail bénévole et qui le demeure encore aujourd'hui pour une part non négligeable (Poujol, 1981). Cette évocation d'un passé mythifié est une représentation sociale qui participe de la trajectoire de l'identité de l'éducation populaire et qui est porteuse de sens pour un grand nombre de ses acteurs.

Nous retenons l'idée de trajectoire pour définir l'éducation populaire à partir de quatre grandes missions qui sont toujours à l'œuvre aujourd'hui. Elles ont été formulées par Maurel (2011) et présentent cet intérêt de fédérer des pratiques hétérogènes. Elles correspondent aux catégories conceptuelles que nous mobilisons pour définir l'éducation populaire dans la partie suivante.

3. Les catégories conceptuelles fédératrices de l'éducation populaire

Les catégories conceptuelles que nous retenons permettent de comprendre l'éducation populaire comme une trajectoire faite de faisceaux de concepts reliés à des pratiques. A travers elles, l'éducation populaire se définit comme une approche dynamique et opérante puisqu'elle est perpétuellement en évolution et se réalise par l'action. Dans cette partie, nous en présentons une définition praxéologique, après avoir identifié les invariants derrière l'hétérogénéité. Nous rappelons que ces catégories conceptuelles s'adjoignent aux quatre grandes missions que nous allons présenter puis mobiliser dans notre travail de récolte et d'analyse des données.

3.1. Recherche d'invariants derrière l'hétérogénéité

Identifier les concepts relatifs à l'éducation populaire nécessite de repérer les caractéristiques communes qui la constituent. Richez (*op.cit*.) repère deux invariants constitutifs :

- « favoriser l'accès au savoir et à la culture du plus grand nombre et en particulier aux plus démunis ;
- considérer l'éducation de tous comme la condition de l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie » (p. 6).

Selon l'auteur, ces deux invariants ont trois corollaires : le premier est qu'il appartient à la société civile de développer ce projet car les institutions d'Etat, notamment celle scolaire, ne remplit pas cette mission. Les travaux en sociologie, notamment ceux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970), ont montré comment l'école, avec son principe de neutralité, n'arrive pas à lutter contre les inégalités, mais qu'en plus elle les renforce en contribuant à la reproduction de l'ordre établi. Le second corollaire est la mise en œuvre de pédagogies actives pour d'une part, sortir des formes d'accès aux savoirs académiques qui n'ont pas fait leur preuve pour lutter contre les inégalités ; et d'autre part remettre en cause le principe du « maître savant » et de « l'élève ignorant » (Rancière, 1987). Le troisième corollaire est celui d'une visée de transformation sociale, que nous définirons dans la suite de ce chapitre.

S'appuyant sur les travaux de Richez (*op.cit*.), Lescure et Porte (2016) caractérisent ces invariants de la manière suivante : « cela semble être davantage autour de « manières de faire », d' « intentions » et de « valeurs » pédagogiques » (p. 54-55). Les valeurs, intentions

et manières de faire sont interdépendantes puisque les manières de faire découlent des intentions, elles-mêmes reposant sur un ensemble de valeurs. Cette entrée par les intentions est particulièrement intéressante pour notre travail de recherche, puisqu'il consiste en premier lieu à analyser les liens entre les pratiques telles qu'elles sont mises en œuvre concrètement et les intentions qui en sont à l'origine. Cette interdépendance entre pratique et intention participe également au processus d'identification de l'éducation populaire en répondant ou en développant une réflexion autour de la question : *« en quoi ce que je fais s'inscrit-t-il dans l'éducation populaire »* ? Elle se saisit dans son essence dans la dialectique de ses intentions et de ses pratiques.

Maurel (2011) traduit les intentions de l'éducation populaire en missions ou fonctions avec l'objectif de construire une hypothèse opérationnelle de l'éducation populaire, à partir d'une vision praxéologique que nous retenons pour définir l'éducation populaire et comme cadre théorique pour notre projet de recherche.

3.2. Définition praxéologique de l'éducation populaire

Nous proposons de partir de la définition de l'éducation populaire telle qu'elle a été construite par la Fédération Française des Maisons des Jeunes et de la Culture dans les années 1990 à partir d'un travail collectif et avec la collaboration du philosophe Luc Carton, et qui servit de point de départ au travail de l'Offre Publique de Réflexion sur l'éducation populaire précédemment décrite : « travail de la culture dans la transformation sociale et politique » (Maurel, 2010, p. 21). Cette première définition sert d'hypothèse pour rendre compte du caractère opérationnel de l'éducation populaire, considérée dès lors comme une praxis dans le but de lier l'action et la réflexion pour transformer le monde, comme l'exprime Freire (1974). Nous avons déjà eu l'occasion de définir la notion de praxis comme « l'art d'agir sur les conditions pour les changer », pour définir la recherche-action (Morin, 1985, p. 44). Maurel (*ibid*.) mobilise également cette notion pour définir l'éducation populaire pour relier intention et action comme :

> « un ensemble de manières d'être au monde et d'agir sur lui. C'est une praxis organisée en processus et faite de procédures, de manières de faire et de procédés testés, validés ou réinterrogés par l'expérience et, plus ou moins formellement, transmis et mis en commun » (p. 204).

Cette approche praxéologique permet de passer d'une catégorie conceptuelle à sa déclinaison opérationnelle. Cette dernière se caractérise par quatre grandes missions.

3.3. Les quatre grandes missions de l'éducation populaire

La formulation des quatre missions de l'éducation populaire présentées par Maurel (2011) est pertinente comme entrée pour extraire les principes de l'éducation populaire pour une analyse des pratiques. En effet, comme le soulignent Besse *& al*., elle est englobante et elle peut « se décliner en différents domaines : production et partage de savoirs, acte artistique, engagement social et associatif... » (2016, p. 35). Ces quatre missions correspondent ainsi aux quatre grands concepts sur lesquels s'appuie notre travail d'analyse, dont nous précisons les différentes dimensions, étayées par la littérature scientifique et des documents officiels des acteurs de ce domaine.

Maurel (2012) assigne à l'éducation populaire quatre missions convergentes qui relèvent d'un processus allant d'un niveau individuel vers un niveau collectif : la conscientisation, l'émancipation, l'augmentation de la puissance démocratique d'agir, la transformation sociale et politique. Ces quatre fonctions ne correspondent pas à des étapes empiriquement bien distinctes. Elles se situent sur un continuum partant de l'émancipation individuelle qui démarre d'une conscientisation, à une émancipation collective dont la finalité est la transformation sociale et politique. Nous citons ci-dessous les définitions que l'auteur en donne, dont nous précisons les dimensions dans un second temps :

> « - La conscientisation consiste à prendre conscience de sa place dans la société et celle qu'on pourrait ou devrait y occuper.
> - L'émancipation individuelle et collective consiste à sortir, aussi modestement que cela soit, (une prise de parole, une proposition, un premier acte de résistance…) de la place qui vous a été assignée par les conditions sociales, les appartenances culturelles, le genre ou encore les handicaps de toutes sortes.
> - L'augmentation de la puissance démocratique d'agir : consiste à passer du « pouvoir sur » (potestas) que l'on subit ou que l'on impose – et souvent que l'on impose parce qu'on le subit -, au « pouvoir de » (potentia) - ce que nous nommons « puissance d'agir » - cette capacité à ne plus, ou à moins subir l'Histoire, mais à la faire ».
> - La transformation sociale et politique renvoie à la mise en mouvement d'individus conscients, émancipés ou en voie d'émancipation, mobilisant leur puissance collective d'agir au service d'un projet de société repensé » (pp. 3-4).

Nous allons à présent définir chacune de ces quatre grandes missions, qui correspondent aux catégories conceptuelles que nous mobiliserons pour notre travail d'analyse, en explicitant plus précisément les sous-dimensions qui les caractérisent.

3.3.1. La conscientisation

Nous avons déjà eu l'occasion d'évoquer la conscientisation au travers des théories de Paulo Freire et des travaux qu'il mena à partir des années 1960 au Brésil sur un programme d'alphabétisation. Il s'agit selon l'auteur d'une prise de conscience d'une situation d'oppression qui passe par la compréhension des mécanismes et des rapports de domination. Cette étape, nécessaire pour générer les suivantes, est constituée de plusieurs caractéristiques dont fait état la littérature, et que nous regroupons en deux grandes dimensions : la socialisation des savoirs et la pensée critique.

3.3.1.1. ***La socialisation des savoirs***

La socialisation des savoirs est un terme employé par Maurel (2010) pour désigner la mise en commun de ces derniers. Ce partage peut relever de la production, transmission et diffusion des savoirs. Comme nous l'avons présenté lors de l'ancrage historique, cet accès et cette construction des savoirs se fait tout au long de la vie, en complément de l'institution scolaire. La transmission des savoirs dans l'éducation populaire repose sur deux principes étroitement liés. Le premier est le fait de prendre en compte et valoriser les savoirs et ressources de chacun, ainsi que les histoires et parcours personnels. Cette conception de la transmission n'est possible que si elle s'éloigne voire rejette les rapports d'enseignement académique, qui ne font que reproduire les inégalités selon Bourdieu et Passeron (1964, 1970). De nombreuses associations d'éducation populaire citent Freire (1974) comme référence : "Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde" (p. 62). Le second principe est la remise en cause ou le rejet d'un rapport vertical et descendant de la transmission et des rapports entre « maître savant » et « élève ignorant » pour reprendre les termes de Rancière (1987). Il s'agit d'une remise en cause du modèle de l'explication dans l'apprentissage, car il donne le pouvoir seulement à l'enseignant : « Expliquer quelque chose à quelqu'un c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas comprendre par lui-même » (Rancière, 1987, pp. 15-16). La posture de l'enseignant est régulée par l'élaboration d'un dispositif d'apprentissage « contraignant sans être oppressant » pour l'apprenant, cadre dont l'enseignant est le garant (Galichet, 2014, p. 176). Dans une perspective émancipatrice, la construction de ce cadre

doit permettre le passage d'une transmission à une co-construction de savoirs (Maurel, 2010, pp. 176-177).

Le travail du formateur, au sens large du terme, consiste à mettre en place les conditions d'une co-construction des savoirs. Il s'agit de créer des situations qui mobilisent l'intelligence et favorise l'autonomie. Selon Rancière (*op.cit.*), l'émancipation est un effort, un rapport entre les personnes, en ce sens où toute institution contient par nature une forme de domination, même si elle se dote de règles collectives. A ce titre, l'éducation populaire met en avant la démarche d'autoformation collective qui nécessite des méthodes de pédagogie active pour éviter de reproduire les rapports de domination culturelle au sein des groupes, favoriser la créativité, l'expérimentation et la prise de parole de chacun. Deux fondements sont à l'origine des méthodes de pédagogie active, qui peuvent être formulés par un même verbe d'action mais mis en action différemment : « faire » et « faire ensemble ». Le « faire » étant considéré comme le moyen le plus efficace pour s'approprier des connaissances et s'autoriser à faire (Maurel, 2010, p. 111). Il s'agit d'une approche socioconstructiviste issue de l'éducation nouvelle dont Freinet est l'un des promoteurs. Cette approche s'appuie sur la démarche essais-erreurs que Freinet (1969) appelle le « tâtonnement expérimental », qu'il convient d'articuler avec l'expérience collective dans le processus d'apprentissage, s'appuyant sur l'idée selon laquelle « toute connaissance s'acquiert par la confrontation des points de vue » (Galichet, 2014, p. 183).

La confrontation des points de vue correspond à la troisième composante de la construction des savoirs. Elle renvoie à la place du dialogue dans les conditions d'apprentissage, telle que nous l'avons mentionnée précédemment en présentant les théories de Freire (1974) à ce sujet. Cette place se traduit par un processus qui consiste dans un premier temps à libérer la parole. Un retour réflexif s'exercera dans un second temps au travers de ce que Pierre Roche (2002) nomme « le conflit des interprétations » et que Maurel (*op.cit.*) décrit en ces termes : « Les paroles entendues sont retranscrites, retournées, retravaillées, conceptualisées et re-conceptualisées » (p. 176). Les différences de statut et de position ne sont pas niées : « Il s'agit d'une éducation qui ne nie pas la différence entre l'éducateur et l'éduqué […] Mais ceux-ci ont une connaissance de leur propre situation […] Il faut que les uns et les autres dialoguent, non pas seulement pour échanger leurs connaissances, mais pour les confronter, les critiquer l'une par l'autre » (Galichet, 2014, p. 159). Cette approche socioconstructiviste d'élaboration de dispositifs d'apprentissages

souhaite générer du « conflit producteur », concept employé pour le différencier du « conflit improductif » qui « empêche la parole et masque les contradictions qui traversent les rapports sociaux » (Maurel, 2010, p. 177). Le conflit dit producteur n'est pas antagoniste au rapport de coopération à la base du dispositif, car la confrontation et la coopération ne sont pas opposables mais complémentaires (Maurel, 2010, p. 177). Ce processus ne consiste pas à arbitrer des problèmes ou à les faire diminuer, mais à les dépasser, caractérisant ainsi la fonction générale de l'éducation populaire « de contribuer à conduire les contradictions jusqu'à leur résolution » (Maurel, 2010 p. 105).

3.3.1.2. *Le développement d'une pensée critique*

Nous retrouverons la référence au développement d'une pensée critique ou d'un « esprit critique » dans les discours de nombreux acteurs de l'éducation populaire. Elle se caractérise par différentes composantes qui participent du processus de conscientisation.

La première correspond au développement de capacités d'analyse. Dans une démarche d'éducation populaire, celles-ci se développent à partir des méthodes de pédagogie active.

La seconde composante est une meilleure connaissance du monde. S'appuyer sur les ressources de chacun et du groupe n'empêche nullement l'apport de ressources et savoirs extérieurs. Les méthodes pédagogiques sont là pour créer un dispositif d'apprentissage collectif qui permet une confrontation des ressources pour réfléchir sur une situation, en évitant l'écueil de dire ce qu'il faut faire.

La troisième composante est la démarche réflexive que nous avons présentée dans la partie relative à la recherche-action, avec l'importance accordée à la confrontation de points de vue. Elle comprend trois aspects, la pratique, la pensée et la réflexion, que Julie Lefebvre (2015) présente ainsi :

> « La pratique réflexive est celle de la personne qui pose un regard critique sur son expérience dans l'action et sur l'action. La pensée réflexive porte, avec certaines nuances, sur l'analyse systématique et le questionnement par le retour sur l'action. La réflexion déclenche une distanciation par rapport à une situation permettant d'en faire l'étude par le retour de la pensée sur elle-même » (p. 1).

Si l'importance de cette démarche intellectuelle dans le processus de conscientisation est relatée par de nombreux chercheurs dont les travaux ont pris l'éducation populaire pour objet, c'est parce qu'elle s'intègre à la notion de praxis qui définit l'éducation populaire, refusant de dissocier action et réflexion. Lefebvre (*ibid*.) formule ainsi les conséquences de

cette démarche : « il s'agit toujours d'une prise de conscience qui a pour résultat l'émergence de savoirs nouveaux, explicites ou implicites, établissant des liens avec les savoirs préalablement acquis » (p. 1).

Au sein du processus de conscientisation, le développement de capacités d'analyse, une meilleure connaissance du monde et la démarche réflexive rendent possible la prise de conscience de mécanismes de domination. Cette dernière constitue la quatrième composante du développement d'une pensée critique. Elle est à la fois une condition nécessaire et la dernière étape du cheminement de conscientisation. Galichet (2014), en reprenant les théories développées par Boltanski (2009), rappelle que : « le propre des démocraties libérales capitalistes est de rendre la domination diffuse, peu visible, incertaine quant à ses modalités et ses limites » (p. 119-120). Selon Boltanski (2009) : « l'une des caractéristiques des effets de domination complexes est d'offrir moins de prise à la critique qu'un régime de répression […] La question de savoir *qui* sont les dominants s'y présente donc comme problématique » (p.192-193). La prise de conscience de mécanismes de domination participe du développement de la réflexivité définit par Galichet (*op.cit*.) comme « le passage de l'inconscience (on vit une situation comme naturelle, si évidente qu'elle n'appelle que des réponses quasiment automatiques) à la conscience d'une incertitude, d'une difficulté suspendant l'action. Cette suspension a pour effet « de rendre la réalité inacceptable » » (pp. 117-118). L'auteur rappelle que toute réflexivité n'est pas émancipatrice (*ibid*., p. 119).

Nous définissons dans la partie suivante le concept d'émancipation, central dans un projet d'éducation populaire car il relie la conscientisation à la puissance démocratique d'agir.

3.3.2. L'émancipation individuelle et collective

Nous partons de la définition de l'émancipation formulée par Maurel (*op.cit*.) en tant que mission de l'éducation populaire et que nous rappelons :

> « L'émancipation individuelle et collective consiste à sortir, aussi modestement que cela soit, (une prise de parole, une proposition, un premier acte de résistance…) de la place qui vous a été assignée par les conditions sociales, les appartenances culturelles, le genre ou encore les handicaps de toutes sortes » (p.3).

Nous souhaitons préciser les caractéristiques de cette catégorie conceptuelle, avant de l'étayer de manière concrète en exposant les dimensions que nous retenons pour notre analyse.

Galichet consacre un ouvrage à l'émancipation, en rappelant sa longue histoire. Elle trouve son origine dans l'Antiquité durant laquelle « l'émancipation désigne l'acte juridique par lequel un maître affranchissait un esclave lui appartenant » (2014, p. 7). Cette notion est mise à nouveau en avant au 19ème siècle avec les conditions de vie ouvrière jugées intolérables comme le furent celles des esclaves et dont le travail profite à d'autres qui l'exploitent. De la question ouvrière, un déplacement s'opère vers d'autres groupes sociaux considérés comme opprimés : les femmes, les peuples colonisés et aussi les enfants. Mai 1968 « marque l'apothéose du thème de l'émancipation » (*ibid*., p.8) qui invite à un rassemblement des luttes sociales (travailleurs, femmes, jeunes, minorités sexuelles, immigrés). Galichet identifie trois grandes figures de l'émancipation à travers l'histoire, qui correspondent à trois conceptions philosophiques différentes. Chaque figure n'est pas remplacée par la suivante, qui l'intègre et la reconfigure à l'aune de l'état des savoirs et des mœurs de son époque. Les conceptions contemporaines de l'émancipation se sont construites à partir de ces figures.

- La figure antique, avec une orientation éthique. La notion d'esclavage prend aussi un sens métaphorique. Il ne s'agit plus seulement de s'émanciper d'un maître, mais également de ses passions, ses conditions de vie matérielles, etc. L'émancipation relève en ce sens d'un choix.

- la figure classique, de la Renaissance et de l'âge classique avec une vision universaliste, qui peut être définie par le principe que « ce qui est valable pour moi doit être valable pour tous » (*ibid*. p. 28). L'émancipation n'est plus seulement une démarche individuelle mais aussi collective : « on ne s'émancipe pas tout seul, mais ensemble » (*ibid.* p. 43).

- la figure moderne, à partir du 19ème siècle, avec une conception individualiste. Si cette figure a grandement été construite à partir d'une vision marxiste, elle revêt une dimension individuelle en ce sens où les dominations ne s'opèrent pas seulement sur les esprits, mais sur l'entièreté du corps qu'elles façonnent. Dans les deux conceptions précédentes, l'individu reste intact même s'il est opprimé. La figure de l'esclave demeure dans la conception classique. Dans la figure moderne, un nouveau terme est associé à celui d'émancipation et contre lequel elle lutte : l'aliénation, qui est définie comme une altération, une modification profonde de son être : « Être aliéné, c'est être un autre, n'être pas celui qu'on pourrait et devrait être, mais qu'on n'a jamais été, parce que l'aliénation prend les hommes à la naissance, et même avant » (*ibid*., p. 62). L'émancipation ne se réduit plus à

une libération mais à une transformation radicale, qui « implique donc l'éradication de toutes les dominations à la fois » (*ibid.,* p. 76). Avec le phénomène d'industrialisation, Marx voit la division du travail comme la racine de la domination. L'émancipation nécessiterait une formation à la polyvalence pour ne pas s'enfermer dans un rôle et permettant de relier activité manuelle et intellectuelle puisque la seconde est socialement mieux valorisée que la première. La dimension d'initiative et de commandement avec la capacité à organiser et à coordonner est intégrée à cette conception de l'émancipation consistant à retrouver une liberté aliénée ou opprimée (*ibid*., pp. 76-80).

Galichet (*ibid.*) développe comment ces figures s'inscrivent dans les théories contemporaines de l'émancipation dans des sociétés capitalistes au sein desquelles s'opère une nouvelle forme d'aliénation avec ce que Luc Boltanski et Ève Chiapello (1999) nomment « le nouvel esprit du capitalisme ». Ces auteurs montrent comment l'esprit du capitalisme contemporain fait de l'anonymat l'une des conditions de la domination. Aussi la notion d'aliénation devient complexe et renvoie à différentes dimensions qui doivent être approchées par différentes sciences : sociales, cognitives, politiques, juridiques et aussi par la psychanalyse (Galichet, *op.cit.*, p. 163). Dans son étude, Galichet développe comment les théories sur les mécanismes de la domination et du pouvoir de Foucault (1984), Bourdieu (2003) et Boltanski (2009) participent à la compréhension de l'émancipation aujourd'hui.

Selon Galichet *(ibid.)*, Foucault s'intéresse moins au « pourquoi » qu'au « comment » du pouvoir et à ses mécanismes ; alors que les penseurs s'intéressaient jusque-là à la nature de la domination. Foucault « définit le pouvoir non plus en termes négatifs, comme répression, oppression, aliénation, exploitation, etc., mais d'une manière positive, comme ouverture de possibilités, définition d'un espace de pensée et d'action » (*ibid*., p. 97). Il oppose ainsi la violence, qui détruit, au pouvoir, qui est étroitement lié à la liberté. A partir des théories de Foucault, l'émancipation est selon Galichet (*ibid.*) « un jeu indéfini d'actions et de contre-actions », qui est d'abord une introspection : « elle implique de se tourner d'abord vers soi pour examiner comment nous avons été façonnés, modelés, constitués à penser, agir, raisonner d'une certaine façon » (p. 103).

Nous retrouvons dans les travaux de sociologie critique de Bourdieu ce dépassement d'une conception mécanique de la domination qui s'exercerait par des contraintes externes ou par une soumission volontaire au travers des notions de violence symbolique et d'habitus. Selon Bourdieu (1980), la violence symbolique est la soumission à un pouvoir symbolique « qui s'est inscrit durablement dans le corps des dominés, sous la

forme de schèmes de perception et de dispositions (à respecter, à admirer, à aimer, etc.) » (p. 246). L'habitus est caractérisé par « les apprentissages (formel ou informels, dits ou non-dits) qui forment, inculquent des modèles de conduite, des modes de perception et de jugement, au cours de la socialisation » (Bourdieu, *ibid*., p. 148). Les habitus façonnent les corps par une domination qui se dissimule, passant pour naturelle. L'émancipation ne peut donc se limiter à une prise de conscience, mais elle doit également engager un rapport de réflexion et d'autoéducation pour transformer ses habitus. Dans ce travail de déconstruction, « la réflexivité fondatrice de l'émancipation doit donc d'abord porter sur la question des rapports entre la nature et la culture, le biologique et le social » (Galichet, *op.cit.,* pp. 105-106).

Boltanski (2009) souhaite dépasser la contradiction sous-jacente aux théories de Foucault et Bourdieu qui consiste à rechercher dans la philosophie et la sociologie une volonté émancipatrice qui serait ainsi réservée à une élite. Il s'agit de sortir de la contradiction reposant sur le besoin d'éducateurs formés pour émanciper d'autres personnes. En partant d'une « sociologie des acteurs », Boltanski s'intéresse aux marges d'action et pas seulement aux contraintes, fussent-elles intériorisées. L'auteur met en avant la notion de critique qui s'appuie sur l'idée selon laquelle l'institution contient en elle-même sa propre contestation : « Il s'agit de mettre en évidence dans les institutions une « tension » qui « enferme la possibilité de la critique », c'est à dire de leur propre mise en cause » (Galichet, *ibid.*, p.112).

L'émancipation peut être définie comme la capacité de « se libérer des dominations » (Galichet, *ibid*.). Le passage d'une situation de domination à une situation d'émancipation, quelles que soient ses limites, est ce que Galichet (*ibid*.) nomme « les conditions subjectives de l'émancipation » (p. 115). Le développement de la réflexivité, telle que nous l'avons définie, est l'une de ses conditions. Pour dépasser le stade d'une prise de conscience et atteindre celui d'une émancipation, le travail de réflexivité doit réunir certaines conditions.

La première de ces conditions est l'identification d'un adversaire, puisque selon les théories de Boltanski (*op.cit.)*, les mécanismes de la domination dans nos sociétés capitalistes sont complexes et rendent difficile ce travail d'identification. S'émanciper consiste donc à identifier une situation et un auteur derrière l'injustice. Selon Galichet, cela revient à « embrasser une cause », c'est à dire : « s'emparer d'une situation pour la déclarer

inadmissible, et en nommer les auteurs (personnes, groupe, classe) » (*ibid*., p. 122). Ces deux conditions sont nécessaires à la pleine réalisation de l'émancipation.

La seconde condition est une « montée en généralité » (*ibid*., p. 127). Il s'agit de sortir des situations singulières pour créer des catégories « qui font surgir l'évidence des privilèges qui ne sont plus individuels mais collectifs » (*ibid*., p. 127). C'est ce que Boltanski (*op.cit*.) appelle une « sémantique d'identification et de classification des groupes sociaux » (p. 67).

La dernière condition est le passage d'une démarche de résistance, contestation, indignation, etc., aux contours flous, à la formulation d'exigences et de revendications précises. Celles-ci ne doivent pas se limiter au domaine du droit qui relève de la permission ou de l'interdiction, mais doivent investir celui des capacités (Galichet, *op.cit*., p. 129). Ce processus caractérise la démarche d'émancipation en ouvrant un nouveau champ de pouvoir qui ne se limite pas à réguler la réalité mais à la transformer.

Afin de rendre opérationnelle l'émancipation dans un travail d'analyse de pratiques, nous nous appuyons sur le travail mis en œuvre par les acteurs de l'éducation populaire pour développer ces capacités, que nous regroupons en trois dimensions. Il s'agit de l'autonomie, la liberté d'expression et la liberté de création. Ces dimensions sont repérables dans les discours et les projets associatifs des acteurs. L'immense majorité des projets d'associations d'éducation populaire rendent comptent du caractère partagé de ces intentions.

3.3.2.1. ***L'autonomie et la liberté d'initiatives***

La première de ces dimensions regroupe la liberté d'initiatives et l'autonomie, pour permettre aux personnes d'être actrices de leur vie. Cette dimension est une condition nécessaire au « faire » et « faire ensemble », si ceux-ci ont une visée émancipatrice telle que nous l'avons développée précédemment, émancipation et liberté étant étroitement liées. Au sein des pratiques, il s'agit de la place donnée à l'initiative et à l'autonomie des personnes. Les pratiques ne sont pas conçues « pour » les personnes, mais « avec » elles et portées « par » elles.

L'autonomie est un concept polysémique qui est à la fois considéré comme une valeur, une qualité et une compétence. Elle est à la fois vue comme un processus et en même temps la finalité du processus, avec une conception émancipatrice dans le sens d'un mouvement d'arrachement ou de libération de certaines dépendances (Elisa Herman, 2007, paragr. 4). Ce terme est issu du grec *autonomia*, qui correspond au pouvoir de la personne

qui est *autonomos*, c'est à dire qui détermine elle-même la loi (*nomos*) à laquelle elle obéit. Liée à des objectifs de socialisation, l'autonomie se situe à deux niveaux : une autonomie corporelle liée à l'apprentissage des gestes, notamment durant l'enfance ; une autonomie dans ses choix, qui participe de la construction de la personnalité et de l'identité (*ibid*., paragr. 4). C'est ce second niveau qui nous intéresse. D'une première définition de l'autonomie comme « la faculté de se déterminer par soi-même, de choisir, d'agir librement » (dictionnaire Trésor de la Langue Française), elle peut être précisée par « la possibilité réelle de prendre des décisions en toute connaissance de cause, de s'informer par soi-même, d'exercer un regard critique, de participer aux rapports de pouvoir » (Herman, *ibid*, paragr. 9). Nous constatons que plusieurs notions sont associées à l'autonomie, telles que l'indépendance et la liberté comme nous venons de l'évoquer, mais également celles de responsabilité et de confiance en l'autre. L'autonomie implique la responsabilisation qui consiste « à être capable de rendre compte de sa contribution au collectif […] En effet, être autonome sans responsabilité induit la possibilité de faire n'importe quoi sans être obligés de rendre des comptes. » (Chauffaut *& al*., p. 20). Elle implique aussi la confiance associée à l'autre. Dans le processus d'apprentissage, l'autonomie est un facteur déterminant puisqu'elle correspond à l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qui permettront d'apprendre par soi-même. Il s'agit de placer la personne apprenante au centre des opérations de l'apprentissage, comme le défend Freire (1974). Des théories de l'apprentissage à celles sur les formes de socialisation, nous retenons une définition de l'autonomie comme un moyen qui participe à « la constitution de soi en tant que sujet politique » (Herman, *ibid*, paragr. 13). Selon Herman, il est essentiel d'articuler la pensée de l'autonomie individuelle à un double niveau collectif, celui de la collectivité particulière dans laquelle s'inscrit l'individu et celui plus global de la société capitaliste actuelle. En effet, si le contexte de socialisation marchande n'est pas pris en compte dans la mobilisation du concept d'autonomie, cet impensé peut entraîner une réduction du rôle émancipateur de l'autonomie en la limitant « à la préparation aux rôles de travailleurs/consommateurs », éloignée d'une démarche d'éducation populaire (*ibid*, paragr. 13).

3.3.2.2. ***Les libertés d'expression et de création***

La liberté d'expression est caractérisée par l'acte de libération de la parole. Nous avons déjà présenté l'importance de la parole dans le processus de conscientisation. Située au niveau de l'émancipation telle que Maurel (*op.cit.*) la définit, elle « permet de se penser

et de penser son rapport au monde à un niveau supérieur de conscience, d'universalité et d'objectivité » (p. 77).

La liberté de création, d'invention, d'expérimentation, tant à un niveau individuel que collectif est un moyen de déployer toutes les potentialités humaines. Cette liberté permet le passage de citoyens acteurs de leur vie, à celui formulé par Maurel (*ibid*.) d' « auteur-acteur », qui vient mettre en avant une production et une transformation, en plus d'une participation active. Ce passage est celui du « parlé à l'écriture », à l'œuvre, pour permettre ce que seule la libération de la parole ne peut atteindre (*ibid*., p. 176). Nous évoquons le domaine des sensibilités, que Luc Carton nomme les « savoirs sensibles » (cité par Maurel, *ibid*.). Ce passage peut prendre différentes formes (écriture, arts plastiques, théâtre, film, etc.). L'acte artistique n'est pas qu'une simple forme, c'est « un acte qui affecte le contenu et suscite des pensées nouvelles, originales et spécifiques que la simple parole ne peut autoriser ou rendre compte » (*ibid.*, pp. 176-177). C'est un acte de dévoilement et de transformation qui repose sur

> « des modes d'actions différents qui procèdent par une succession de mises à distance et de transpositions (la parole, l'écriture, la mise en scène, le jeu, l'image audiovisuelle) constituant un grand retour à soi et sur soi. Mais ce qui est retrouvé (de soi) n'est pas de même nature que ce qui a constitué le départ » (*ibid*., p. 184).

Nous retrouvons dans l'acte culturel et artistique la transformation du négatif en positif caractérisant l'émancipation : « faire une œuvre, c'est en même temps faire œuvre. […] D'expression, de conscientisation, d'émancipation, de transformation de son rapport à soi et aux autres » (*ibid*. p. 184). Nous percevons comment ce processus d'éducation populaire « inscrit d'emblée l'individu dans un parcours dont il est à la fois le point de départ et le point d'arrivée » (*ibid*., p. 102).

Nous venons de définir les deux premières des quatre grandes missions de l'éducation populaire que ce sont la conscientisation et l'émancipation en prenant soin de développer les caractéristiques qui les composent. Nous allons à présent expliciter les deux autres grandes missions que sont l'augmentation de la puissance démocratique d'agir et la transformation sociale et politique. Étant entendu que les intrications entre ces missions sont grandes et participent d'un processus qui n'est pas linéaire et séquentiel mais systémique et itératif.

3.3.3. L'augmentation de la puissance démocratique d'agir

3.3.3.1. *Puissance d'agir et démocratie*

Nous souhaitons commencer par apporter la précision que la puissance d'agir est comprise dans un cadre démocratique comme indissociable au respect et au développement des droits humains fondamentaux. Les tyrannies ou autres formes de totalitarismes en sont par exemple exclues. Il est toutefois important de relever qu'une démarche d'émancipation peut naître au sein d'une société non démocratique, avec pour finalité une transformation sociale visant plus de démocratie. Nous reprenons la définition que donne Paul Ricoeur (1997) de la démocratie :

> « Est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêt et qui se fixe comme modalité, d'associer à parts égales, chaque citoyen dans l'expression de ces contradictions, l'analyse de ces contradictions et la mise en délibération de ces contradictions, en vue d'arriver à un arbitrage. » (cité par Pierre-Alain Raphan, 2018, p. 14).

Cette définition est reprise par de nombreux acteurs et penseurs pour qui l'éducation populaire se situe au cœur des contradictions individuelles et collectives et qui considèrent le conflit comme un atout pour faire société. Nous retrouvons la notion de « conflit productif » développé précédemment et faisant partie intégrante du processus d'émancipation, que Rancière (1998) analyse en ces termes : « s'émanciper, ce n'est pas faire sécession, c'est s'affirmer comme co-partageant d'un monde commun » (p. 88).

3.3.3.2. *Le passage de l'individu au collectif : un processus de subjectivation politique*

La puissance d'agir se situe à deux niveaux interdépendants : individuel et collectif. Dans les définitions que formule Maurel (*op.cit*.) des missions de l'éducation populaire, c'est le passage à l'action génératrice de changement et de transformation (à la fois individuelle et sociale) qui distingue la notion d'émancipation de celle de puissance d'agir. C'est notamment l'action collective qui permet ce passage d'une émancipation « intellectuelle et formelle en tant qu'acte de pensée et de sensibilité » à une émancipation réelle (*ibid*., p. 109). Ce passage du sujet au collectif participe d'un mouvement de subjectivation politique, qui est aussi celui d'une transformation pour les personnes car il « inscrit d'emblée l'individu dans un parcours dont il est à la fois le point de départ et le point d'arrivée » (*ibid*., p. 102). Il se traduit par le fait que les problèmes traités ne se limitent pas à des questions sociales

extérieures au sujet, mais qu'ils intègrent la place et le lien de chacun vis-à-vis de ces questions.

3.3.3.3. *La puissance d'agir : une connexion de capacités*

Selon Maurel (*ibid*.), il ne faut pas comprendre cette puissance d'agir comme « une simple force en attente d'un passage à l'acte » car elle « se manifeste dans la pratique d'éducation populaire elle-même » (p. 81). Selon Galichet (*op.cit.),* elle est caractérisée « par un certain nombre de capacités qui sont à la fois les objectifs et les critères d'un processus émancipateur » (p. 164). Ces capacités que l'approche des droits culturels, nous l'aborderons après, nomme « capabilités », correspondent aux dimensions des concepts sur lesquelles portera notre travail d'analyse. Dans une perspective opérationnelle, le travail de l'éducation populaire doit œuvrer au déploiement des conditions nécessaires au développement de ces capacités. Elles correspondent à ce que Maurel (*op.cit*.) nomme « l'hypothèse opérationnelle de l'éducation populaire » qui consiste à ne pas s'arrêter à la préparation d'une possible transformation (p. 82). Ces conditions correspondent à « l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple et augmentent leur puissance démocratique d'agir » (*ibid.* p. 82). Par exemple, au sein d'une formation, travailler la capacité d'expression au sein d'un groupe aide à permettre une possible transposition dans l'environnement social de la personne (réunion de travail, réunions publiques, etc.) Nous analyserons certaines de ces pratiques au sein du mouvement Peuple et Culture. Le terme anglo-saxon d'*agency* désigne cette capacité d'agir des individus, « à prendre des décisions de façon indépendante, à faire des choix » (Bacqué et Biewener, 2013, p. 7). Il traduit bien le concept de puissance démocratique d'agir comme processus de subjectivation politique permis par une connexion de capacités. Une autre notion anglo-saxonne, celle d'*empowerment*, est utile pour appréhender le concept de puissance d'agir de manière globale et comprendre sa fonction dans le processus d'éducation populaire partant d'une émancipation individuelle, qui commence par une conscientisation, jusqu'à une transformation sociale et politique.

3.3.3.4. *L'empowerment, une notion articulant la puissance d'agir comme pivot de l'émancipation individuelle à la transformation sociale et politique*

Il est difficile de traduire cette notion car elle inclut à la fois « l'accès au pouvoir comme état ou comme objectif et le processus pour y arriver » (*ibid*., p. 145). Pour rappel,

cette notion d'*empowerment* a été préalablement définie dans l'ancrage historique de ce chapitre. Elle renvoie à des représentations variées qui ont un impact sur sa signification selon les pays et les contextes au sein desquels elle est utilisée. Les utilisations de l'*empowerment* dans le vocabulaire du management comme dans celui des milieux associatifs ont toutefois ce point commun de rejeter des modes de fonctionnement bureaucratiques et hiérarchiques, avec pour valeur commune de considérer l'individu comme acteur de son parcours. Nous comprenons l'intérêt que portent les sphères néolibérales à « une notion qui met l'accent sur l'engagement, l'autodétermination, la responsabilisation et le libre choix des individus (et dont elles gomment logiquement la dimension collective) » (*ibid.,* p. 136). Cette analyse s'inscrit dans celle faite sur le « nouvel esprit du capitalisme » présentée précédemment, et qui décrypte comment le capitalisme intègre la critique pour mieux la dépasser et ainsi maintenir sa domination. Selon Bacqué et Biewener (*ibid*.), un travail de représentation des groupes sociaux les plus dominés est une condition nécessaire pour dépasser le problème de la « déconflictualisation » de l'*empowerment*.

D'une origine diffuse avec des trajectoires différenciées selon les modèles sur lesquels l'*empowerment* s'appuie, nous retenons seulement son premier modèle pour définir le concept de puissance démocratique d'agir. Nous rappelons que ce dernier est issu notamment du mouvement féministe développé dans les années 1970 aux États-Unis et qui part d'une critique sociale. Les approches féministes à l'origine de la diffusion de cette notion dans la société civile permettent de situer leur portée transformatrice rejoignant celle pensée par l'éducation populaire. Il s'agit d'une transformation qui passe par une prise de conscience de situations et de la place que les individus occupent au sein de ces situations, dans le but de résister à des modèles dominants, des « pouvoir sur », et construire d'autres identités et positions dans la société. Cette conception de l'*empowerment* renvoie au processus générique de l'éducation populaire « qui ne prend sens que dans le travail de transformation et de dépassement par les individus eux-mêmes des contradictions dans lesquelles ils sont pris » et qui fait le pari de « faire que les forces aliénantes des rapports sociaux subis par les individus soient transformées par ces mêmes individus en forces émancipatrices et en puissance d'action (Maurel, *op.cit*., p. 85-86). Nous comprenons que la notion d'*empowerment* est plus large que celle de la puissance démocratique d'agir telle que nous l'avons définie et qu'elle regroupe finalement les quatre missions de l'éducation populaire que nous retenons comme cadre théorique. Galichet (*op.cit*.) voit ainsi

l'*empowerment* comme « un processus d'autorisation », qui ne se limite pas à une seule dénonciation, comme peut le faire la sociologie critique, mais impliquant une transformation (p. 165), en s'appuyant sur les travaux de Rancière (1987) qui évoque une « vérification de l'égalité ». Ces théories rejoignent celle de Miguel Benasayag et Diego Sztulwark (2002) relative au contre-pouvoir : « cette dynamique de transformation passe par la possibilité de contre-pouvoirs, conçus non seulement en termes d'opposition au pouvoir, mais de création, d'invention, d'expérimentation dans les différents champs de la vie sociale » (cités par Bacqué et Biewener, *op.cit.,* p. 144).

La notion d'*empowerment* intègre à la fois le « pouvoir de » mobilisé par Maurel (*op.cit*.) en le complétant par le « pouvoir avec », mais également le « pouvoir sur ». Cette articulation du pouvoir à la fois comme état (« pouvoir sur ») et comme processus (« pouvoir de » et « pouvoir avec ») pose problème pour relier l'*empowerment* au pouvoir d'agir définit comme processus dans une démarche d'éducation populaire. C'est pourquoi Bacqué et Biewener (*op.cit*.), concernant le « pouvoir sur », soulignent le besoin de préciser de quels pouvoirs il s'agit et quelles en sont les modalités. Ces autrices invitent à se réapproprier la complexité de la notion d'*empowerment*, en réfléchissant aux différentes formes du pouvoir dans le but de soutenir sa visée émancipatrice.

3.3.3.5. ***Le développement de la citoyenneté***

Nous avons pu lire que les théories qui développent le concept de puissance démocratique d'agir mobilisent la notion de citoyenneté. Un citoyen, c'est un individu qui a un certain pouvoir d'agir dans la société dans laquelle il vit. Nous trouvons une traduction concrète de cette notion dans la lettre ouverte « Valoriser la capacité citoyenne des quartiers populaires » du collectif « Pouvoir d'agir » créé en France en 2010 par des militants associatifs issus entre autres du travail social. L'exercice de la citoyenneté ne se réduit pas à l'accès et à l'acte de vote des individus, mais de « les reconnaître comme citoyens capables de prendre collectivement en main leur propre développement et celui de leur environnement, de porter eux-mêmes leurs paroles et de conduire leurs projets » (https://pouvoirdagir.wordpress.com). Les capacités nécessaires aux individus pour exercer leur pleine citoyenneté participent à l'augmentation de leur puissance d'agir. Nous retenons pour notre analyse trois caractéristiques constitutives de la citoyenneté et qui correspondent aux capacités nécessaires à son développement.

La première capacité est la reconnaissance, l'acceptation et la volonté de faire vivre le pluralisme des points de vue, reconnaître les contradictions et avoir la possibilité de s'exprimer sur ces contradictions. Elle situe la citoyenneté comme exercice de la démocratie dans son quotidien, avec des droits et des devoirs, telle que nous avons défini la démocratie précédemment.

La seconde capacité consiste pour une personne à être actrice de son environnement socio-politique. Elle se manifeste par le fait de récuser l'enfermement des individus « dans un statut de consommateurs passifs des politiques publiques » (collectif « Pouvoir d'agir », 2010). Elle renvoie aux démarches participatives développées à la fois par les politiques publiques, notamment la politique de la Ville et le développement local ainsi que par les associations de proximité. Elle se traduit par la participation des habitants à la vie de leur territoire, aux niveaux d'un quartier, d'une ville, d'un village ou d'une collectivité territoriale.

La troisième capacité est celle de l'engagement qui est étroitement liée à la responsabilité, dans le sens d'une responsabilité de l'engagement. Nous écartons toute conception libérale et néolibérale de ces notions, telles que nous les avons présentées dans la partie relative à l'ancrage historique de l'éducation populaire. Il s'agit d'un engagement de soi vers l'intérêt général.

L'exercice de la citoyenneté ne peut se développer qu'à un niveau collectif. C'est à ce niveau que se situe la seconde dimension que nous mobilisons pour analyser le concept de puissance démocratique d'agir.

3.3.3.6. *L'intelligence collective*

L'intelligence collective est un terme employé par différents acteurs sociaux, dont ceux de l'éducation populaire. Selon Olfa Zaïbet (2007), sa définition n'est pas encore stabilisée car elle est mobilisée par plusieurs sciences comme celles de gestion, de la communication et de l'information, la psychologie du travail et la psychosociologie. La définition de l'intelligence collective que donne Régis Ribette (1996) semble selon Zaïbet être partagée par la plupart des auteurs : « l'intelligence collective est différente de la somme des intelligences individuelles qui la composent » (cité par Zaïbet, 2007, paragr. 11). Selon l'autrice, ce qui s'ajoute à la somme des intelligences individuelles des membres d'une équipe et qui construit l'intelligence collective comme un système est la relation et

l'interaction des individus au sein du collectif. Nous retenons parmi la multitude de définitions celle de Manfred Mack (2004) qui illustre bien ce principe du 1 + 1 = 3 en définissant l'intelligence collective comme « une capacité qui, par la combinaison et la mise en interaction de connaissances, idées, opinions, questionnements, doutes…de plusieurs personnes, génère de la valeur (ou une performance ou un résultat) supérieure à ce qui serait obtenu par la simple addition des contributions (connaissances, idées, etc.) de chaque individu » (cité par Zaïbet, 2007, paragr. 14).

Nous repérons trois composantes de l'intelligence collective qui contribuent à l'augmentation du pouvoir d'agir des individus et des collectifs :

- La co-construction des savoirs, telle que nous l'avons présentée dans le processus de conscientisation.

- La mutualisation de pratiques, réflexions, outils et moyens qui se fait par le travail et la mise en réseaux de différents acteurs pour atteindre un but commun.

- L'action et l'organisation collective. Elle correspond à la dimension collaborative du travail, la collaboration étant définie comme « l'engagement mutuel des membres d'une équipe de travail dans un effort coordonné pour résoudre ensemble un problème » (Zaïbet, 2007, paragr. 21). Nous ajoutons le terme d'organisation à celui d'action collective pour souligner la nécessité d'une organisation constituée de procédures explicites nécessaires à la mise en œuvre de modes de gouvernance coopératifs. Comme nous l'avons déjà évoqué, la coopération intègre les conflits sans volonté de les faire disparaître mais de les dépasser. Dans le cadre de l'éducation populaire, il s'agit de « procédures et formes d'organisation par lesquelles les hommes peuvent mener les contradictions et conflits de société jusqu'à leur résolution » (Maurel, 2010, p. 36).

Combinées, citoyenneté et intelligence collective caractérisent la puissance démocratique d'agir comme un processus qui intègre la transformation et le dépassement de soi dans une perspective politique avec des visées de transformations sociales profondes.

3.3.4. La transformation sociale et politique

La transformation sociale et politique correspond à la dernière grande mission de l'éducation populaire en se situant à la fin de son processus. Des points de vue social et sociétal elle en représente sa finalité, mais dans un mouvement dialectique partant de

l'individu pour revenir à l'individu, puisque les transformations sociales visées doivent permettre l'émancipation individuelle. Nous développerons peu cette partie car la plupart des pratiques analysées dans notre travail de recherche-action se situent à un niveau microsocial, ne pouvant pas rendre compte de formes concrètes de transformation sociale observables. D'une part, la contribution au changement de ces pratiques peut être très modeste. D'autre part, les pratiques qui agissent essentiellement aux niveaux de la conscientisation, de l'émancipation et de la puissance démocratique d'agir peuvent œuvrer à la construction de futures transformations sociales car elles agissent sur les conditions qui sont les leviers nécessaires à de possibles changements et mutations. La transformation sociale a toutefois toujours une place dans la logique des acteurs de l'éducation populaire comme intention. Cette place est importante car elle constitue le terreau qui permet l'émergence des pratiques et qui en guide le sens. Cette logique d'acteurs nous permet de définir dans un premier temps la transformation sociale en la distinguant des transformations de société. Nous présenterons ensuite comment les changements visés souhaitent aller vers plus de solidarité, renforcer la démocratie, lutter contre les inégalités sociales et culturelles et situent l'intérêt général et le souci de l'autre au premier plan d'un projet politique

3.3.4.1. *Les transformations de société et la transformation sociale*

Selon Maurel (2010),

> « les transformations de société renvoient aux processus technologiques et socio-économiques existants et en évolution permanente, tandis que la transformation sociale désigne la posture d'acteurs sociaux engagés individuellement et collectivement dans la transformation réfléchie de la société et la construction d'autres rapports sociaux et politiques entre les hommes » (p. 31).

Les structures objectives qui constituent les transformations de société agissent sur les individus, alors que la transformation sociale a une dimension active, avec l'idée selon laquelle les individus participent à la configuration et reconfiguration de la société. La transformation sociale consiste donc à agir sur les composantes structurelles des sociétés qui sont invisibilisées par les processus de domination. L'idée de progrès ou de performance en sont des exemples caractéristiques tant ils peuvent être implicitement présentés comme des évidences modernes ne méritant pas d'être définis précisément ni interrogés. En ce sens, Maurel rappelle que « l'éducation populaire n'a donc de sens et n'est compréhensible que confrontée aux enjeux de société du moment » (*ibid*., p. 85). Aussi les trois précédentes missions de l'éducation populaire que nous avons présentées ont pour fonctions une prise de

conscience et une mise en réflexion critique des rapports sociaux avec un passage à l'action collective qui a pour objectif de reconfigurer les rapports sociaux. Cette reconfiguration inclut donc une transformation du politique qui nécessite de dépasser les problèmes, sans les nier et au contraire en les rendant visibles, à conduire les contradictions jusqu'à leur résolution, à transformer le négatif en positif.

3.3.4.2. ***Un mouvement « d'aller vers »***

Un des corollaires des missions de l'éducation populaire est la question des personnes concernées. Nous avons exposé dans la partie relative à l'ancrage historique comment Maurel (*ibid*.) explique en quoi l'éducation populaire n'est pas l'éducation du peuple (pp. 22-31). Cette intention « d'aller vers » est une caractéristique centrale de l'éducation populaire qui ne pourrait pas se contenter de concerner seulement les personnes disposant d'un capital culturel, au sens bourdieusien, qui leur permettent déjà de construire et s'approprier des savoirs émancipateurs ou qui ont une place dans la société socialement valorisée. Richez (*op.cit*.) nous rappelle que « Le peuple est au fondement même de la légitimité du pouvoir » (p. 4) et souligne ainsi la visée émancipatrice de l'éducation populaire de s'adresser aux personnes qui subissent une oppression au sein d'un système de domination, comme peut l'analyser Freire (1974).

Nous avons repéré au travers de la littérature scientifique et des projets politiques des associations militantes plusieurs dimensions caractéristiques de la transformation sociale et politique dans le processus d'éducation populaire.

3.3.4.3. ***Le cadre de la démocratie***

La démocratie, telle que définie précédemment, est reconnue comme le système socialement construit nécessaire au respect des droits humains fondamentaux, à l'épanouissement et à l'émancipation des personnes. Tout projet d'éducation populaire doit ainsi s'attacher à faire vivre, protéger, renforcer, rénover la démocratie. Ce travail se caractérise par :

- La création de nouveaux rapports sociaux qui peut passer par le développement de mouvements sociaux. Ce travail se fait en concertation ou en confrontation avec les pouvoirs publics, car les mouvements sociaux ont pour but d'agir sur le politique qui a l'autorité et le pouvoir d'agir sur les rapports sociaux.

- La reconnaissance et la valorisation de la pluralité culturelle et des différentes références culturelles, ce qui participe de la lutte contre les discriminations de toute sorte (notamment racistes, sociales, culturelles, sexistes, homophobes, transphobes, générationnelles, relatives au handicap…). Nous aborderons dans le chapitre suivant comment la protection de la diversité culturelle est au fondement du respect des droits culturels et des droits humains fondamentaux de manière plus globale.

- La résistance à l'individualisme, la mise en concurrence, la compétition, la performance dans ce qu'elle a d'asservissant.

3.3.4.4. *Lutter contre les inégalités sociales et culturelles*

Il s'agit d'une dimension de la transformation sociale et politique qui intègre la justice sociale comme projet de société, s'appuyant entre autres sur les théories de la sociologie critique et notamment celles de Bourdieu et Passeron (1970, 1979) et leur dénonciation des effets du néo-libéralisme (Besse et al., 2016, p. 34). Ces auteurs ont montré comment les inégalités scolaires sont issues d'inégalités culturelles et sociales, en exposant les spécificités des différentes classes sociales et les mécanismes de la conservation de l'ordre social dans la société contemporaine, notamment au travers des concepts de reproduction sociale, d'habitus et d'héritage.

La lutte contre les inégalités sociales et culturelles se retrouve dans la définition de l'éducation populaire comme « travail de la culture dans la transformation sociale et politique » (Maurel, 2010, p. 13). Ce travail consiste à :

- Contribuer à l'accès et à la participation aux différentes formes de savoirs et de culture.
- Ouvrir le champ des possibles, en opposition à un monde à finalité utilitaire (Bonnefon, 2006).
- Renouer des liens avec la sphère du travail, partie délaissée depuis la seconde moitié du 20ème siècle et dont certains mouvements d'éducation populaire se saisissent depuis la fin des années 1990, participant ainsi à une repolitisation de l'éducation populaire (Besse et al., 2016, p. 32).
- Agir avec les institutions et les pouvoirs publics.

3.3.4.5. *L'intérêt général et le souci de l'autre au premier plan d'un projet politique*

Legrand et al. (1980) dans une « Contribution à l'analyse de l'idéologie de l'intérêt général » ont explicité la difficulté à définir ce concept et l'impasse vers laquelle se dirigent celles qui tentent de le définir par son contenu. Nous ne pouvons pas extraire de ce concept juridico-politique sa seule dimension juridique, car c'est bien l'intérêt général comme idéologie qui est mobilisée par les acteurs de l'éducation populaire. L'idéologie est à la fois « un système de représentations » et « un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques (conscientes ou in conscientes) sous-tendues par des logiques parfois divergentes » (Legrand et al.,1980, p. 186). Nous ne pouvons développer ici la complexité des différentes dimensions et les relations qu'elles entretiennent dans la définition de ce concept. Nous retiendrons que l'intérêt général n'est pas l'addition des intérêts individuels ». S'il n'est pas suffisant de définir l'intérêt général par ses fonctions, Legrand et al. (*ibid*.) soulignent le fait que sa fonction principale de maintien du tissu social et « d'assurer, sur le plan imaginaire, la cohésion sociale », fait consensus (p. 193). C'est sur ce consensus que repose la conception de l'intérêt général chez les acteurs de l'éducation populaire, qui y intègrent le sens du collectif, dont nous avons développé le rôle dans une démarche émancipatrice.

Cet intérêt général se retrouve dans les discours des acteurs mais aussi dans la littérature à travers :

- Le développement et le maintien du lien social : lutter contre l'isolement, soutenir les logiques d'entraides et de solidarités (sociales, intergénérationnelles, etc.).

- Un travail vers un mieux vivre ensemble (avec le respect des règles démocratiques pour s'opposer « à la toute-puissance individuelle ou collective » (Bonnefon, 2006, p. 12).

- Le fait de travailler au bien commun, qui demande « d'intégrer les nécessaires contraintes sociales pour assurer le devenir de la civilisation » (Bonnefon, 2006, p. 4). Flahault (2013) définit le bien commun comme « l'ensemble de ce qui soutient la coexistence et par conséquent l'être même des personnes » (paragr. 12). Selon l'auteur, le bien commun constitue le complément nécessaire des droits humains. Les droits de l'homme sont individuels et ont pour objet de protéger les personnes contre les abus de pouvoir dont elles peuvent être victimes. Selon Flahault (*ibid*.) : « ils ne disent pas ce qu'est la finalité des sociétés humaines au-delà de leurs fonctions utilitaires ; ils ne disent pas ce qui relie entre eux les membres de la société » (paragr. 14). L'auteur met en avant la notion de « bien commun vécu » qui consiste à ce que « chacun des partenaires de la relation ne jouit de ce

bien qu'à la condition que l'autre l'éprouve également » (paragr. 10). Il souhaite ainsi articuler le bien des individus et leur bien commun : « Si chacun de nous ne devient une personne et ne peut se réaliser qu'au sein d'une vie sociale et d'une culture, alors, en tant que citoyens, nous devons nous soucier de ce qui soutient notre monde commun, l'entretient, le maintient et l'améliore » (paragr. 12).

Nous concluons cette partie en retenant que les trajectoires de l'éducation populaire fondent un socle commun autour des quatre grandes missions que nous avons présentées : la conscientisation, l'émancipation individuelle et collective, la puissance démocratique d'agir et la transformation sociale et politique. Ce qui relie ces quatre grandes missions est le sentiment d'appartenance à une communauté de valeurs et de pratiques. C'est se retrouver entre acteurs partageant un socle de valeurs communes plus ou moins explicitées dans des lieux et des espaces dédiés pour penser et agir collectivement.

Nous allons présenter dans la partie suivante l'approche des droits culturels. Son cadrage théorique a pour objectif de définir les concepts que nous mobiliserons de manière croisée avec ceux de l'éducation populaire dans notre travail d'analyse.

Chapitre 4. Droits culturels : fondements, définition et principes

Comme nous l'avons exposé dans la présentation de son contexte, notre projet de recherche-action porte sur l'analyse de pratiques au regard des intentions et des missions de l'éducation populaire. Nous souhaitons intégrer à ce travail d'analyse l'approche des droits culturels avec un triple objectif :

- augmenter la portée réflexive de notre travail avec les acteurs par le fait-même d'intégrer une nouvelle approche dans l'analyse

- poursuivre la formation des personnes membres du mouvement Peuple et Culture sur cette approche par un travail d'analyse collective réflexif sur les pratiques

- identifier, analyser et formaliser ce que ces deux démarches ont à s'apporter mutuellement. En intégrant la démarche d'éducation populaire présentée dans la partie précédente à celle d'une recherche-action, il s'agit d'identifier à la fois les points de convergence et de divergence entre les buts de l'éducation populaire et la reconnaissance des droits culturels des personnes, les nommer, élaborer des savoirs qui intègrent les contradictions pour mieux les dépasser et permettre ainsi aux pratiques de se renouveler.

L'approche des droits culturels est celle du droit, et plus précisément celle du droit international. Aussi nous faisons le choix dans ce chapitre de commencer par retracer l'ancrage historique et juridique de ces droits. Nous précisons en termes de préconisation de lecture que cette partie se présente sous forme d'une liste d'extraits de textes internationaux qui ont contribué à leur émergence, évolution et développement au niveau international et en France. Ils permettent d'identifier un socle de références des droits culturels. Ce dernier nous paraît essentiel à présenter en tant que cadre historique sur lequel s'appuiera nos analyses et réflexions. Nous apporterons ensuite une définition en développant les deux concepts qui composent cette approche : celui de droits humains et celui de culture. Nous terminerons par un développement des différents concepts qu'ils mobilisent et sur lesquels s'appuiera notre travail d'analyse.

1. Ancrage historique et juridique

L'ancrage historique et juridique des droits culturels s'est construit avec l'élaboration et la ratification de textes internationaux relatifs aux droits humains fondamentaux, tels que

les Déclarations universelles, les Pactes, les Conventions. Nous souhaitons apporter une remarque préliminaire pour préciser l'aspect juridique de cet ancrage, qui nous permettra également de comprendre l'insertion sociopolitique et socioéconomique des concepts mobilisés. Les droits culturels relient l'aspect juridique à des aspects d'éthique et de politique. Dans cette perspective, l'interdépendance de ces trois aspects droits-éthique-politique dans la compréhension des droits culturels consiste à questionner les actions des acteurs publics et privés du point de vue de l'intérêt général, ce dernier s'appuyant sur les droits humains fondamentaux. Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme (HCDH) recense neuf principaux traités internationaux relatifs aux droits humains dont deux intègrent les droits culturels. Le HCDH rappelle que tous les États ont ratifié au moins un de ces neuf principaux traités et que 80 % des États ont ratifié quatre de ces traités ou plus. Selon le HCDH, « cela signifie que les États ont l'obligation et le devoir de respecter, protéger et mettre en œuvre les droits de l'Homme en vertu du droit international » (https://ohchr.org). Nous soulignons que la France a ratifié l'ensemble de ces traités ainsi que la totalité des textes relatifs aux droits culturels présentés ci-dessous lorsque qu'ils impliquaient une ratification et ainsi un référencement par le législateur français, à l'exception de la convention de Faro de 2005 sur la valeur du patrimoine culturel, par crainte d'une ouverture au communautarisme.

1.1. Références aux textes internationaux

Dans cette partie, nous présentons douze textes internationaux qui traitent directement des droits culturels ou des droits humains fondamentaux de manière plus globale. Nous proposons une présentation chronologique, pour retracer la construction de ces droits de leur origine à aujourd'hui, et parce que les textes sont élaborés à partir des précédents. Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive des textes relatifs à ces droits, dont la sélection s'appuie sur la revue de littérature des analyses faites par la communauté scientifique sur les droits culturels. Nous faisons une présentation synthétique de chacun des textes pour appréhender ce que recouvre concrètement les droits culturels, en citant parfois certains articles, notés en italique afin de faciliter la lecture.

- la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948

L'origine des droits culturels est la Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH) de 1948 et ses articles 22 et 27, qui actent les droits culturels comme ayant la même valeur que les autres droits en les inscrivant dans le système indivisible des droits humains

fondamentaux. Cette Déclaration a été ratifiée pour ne pas revivre la barbarie de la seconde guerre mondiale, avec comme enjeu central de maintenir et consolider la paix. Jean-Michel Lucas (2021) précise cette origine à partir de la réflexion faite après-guerre sur l'interdiction des personnes juives de participer à la vie culturelle allemande sous le régime nazi du Troisième Reich (France Culture, interview du 01-01-2021[5]). Un héritage de la Déclaration française des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 est revendiqué. Les deux Déclarations se distinguent toutefois par des situations historiques et discursives différentes que rappelle Geneviève Petiot (2005). D'une part, nous constatons le passage d'une proclamation concernant un seul pays à une déclaration universelle. D'autre part, l'unicité de l'Homme et de ses droits inaliénables qui font l'objet de la Déclaration universelle est venu remplacer le « diptyque *droits* et *devoirs*, *homme et citoyens* » (Petiot, 2005, paragr. 2). C'est l'Organisation des Nations Unies, créée le 24 octobre 1945, qui garantit dorénavant la validité des droits déclarés. Les deux articles suivants de la DUDH mentionnent les droits culturels :

- **Article 22** : *« Toute personne [...] est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité ».*

Cette déclaration stipule que chacun doit pouvoir être reconnu dans sa dignité et dans sa liberté. La référence à cette Déclaration inscrit les droits culturels dans une vision de l'intérêt général qui se fonde sur l'importance de la dignité tout autant que de la liberté de la personne.

- **Article 27** :

« 1. Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.

2. Chacun a droit à la protection des intérêts moraux et matériels découlant de toute production scientifique, littéraire ou artistique dont il est l'auteur ».

La notion de « prendre part » à la vie culturelle sera développée dans d'autres textes fondamentaux relatifs aux droits de l'homme, tels que le Pidesc.

- Le Pidesc : Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966

[5] https://www.franceculture.fr/emissions/affaire-en-cours/affaires-en-cours-du-jeudi-04-fevrier-2021

L'article 15 du Pidesc affirme que chacun doit disposer du droit de « participer à la vie culturelle », qui est également formulé par le fait de « prendre part à la vie culturelle ».

- le PIDCP : Pacte international relatif aux droits civils et politiques de 1966

Cet autre Pacte signé la même année que le Pidesc comprend le droit à la liberté d'expression, notamment sous une forme artistique et le droit à l'information.
Ces deux pactes font partie des neuf principaux traités qui composent les instruments internationaux des droits humains.

- Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU, depuis 1985

Ce Comité est composé de 18 experts indépendants chargé de veiller à la bonne application du Pidesc et donc des droits culturels par ses États parties. Le Comité se réunit normalement lors de deux sessions par an et publie son interprétation des dispositions relatives au Pacte sous la forme d'observations générales (https://ohchr.org).

- La Déclaration des Nations Unies relatives aux droits des minorités (1992)
et la Déclaration des Nations Unies sur le droit des peuples autochtones (2007)

Il s'agit de déclarations relatives aux droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques. Selon Mylène Bidault (2016) : « Ces textes sont importants, mais la question des droits culturels ne se limite pas à ces populations. On parle ici des droits de tous et toutes » (p.58). Si la question des droits culturels ne se limite pas à celle des minorités, ces déclarations permettent de rappeler le caractère universel de la question des minorités culturelles ainsi que la diversité des formes de leur reconnaissance en fonction des contextes sociopolitiques des pays.

- La Déclaration universelle sur la diversité culturelle de 2001

Portée par l'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization),* qui est l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, cette déclaration réaffirme les droits culturels comme cadre propice à la diversité culturelle.
Il est noté notamment dans son article 5 que *« Les droits culturels sont partie intégrante des droits de l'homme, qui sont universels, indissociables et interdépendants ».*

- La Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel de 2003

Portée également par l'UNESCO, cette convention redéfinit la notion de patrimoine en intégrant le « patrimoine culturel immatériel ». Cette convention est importante pour le développement des droits culturels parce qu'elle associe les éléments de patrimoine comme autant de références culturelles que des individus et des communautés reconnaissent comme participant à la construction de leur identité :

> *« Ce patrimoine culturel immatériel, transmis de génération en génération, est recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire, et leur procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine »* (article 2).

De plus, comme le souligne Lucas (2017), ce ne sont plus seulement des experts qui sont associés à ce qui relève de l'intérêt d'une sauvegarde, mais les communautés et les individus concernés : *« Il appartient à chaque État partie […] d'identifier et de définir les différents éléments du patrimoine culturel immatériel présents sur son territoire, avec la participation des communautés, des groupes et des organisations non gouvernementales pertinentes »* (article 11).

- La Convention-cadre du Conseil de l'Europe sur la valeur du patrimoine culturel pour la société (FARO) de 2005

Cette convention met en avant le sens de la transmission du patrimoine. Elle identifie l'intériorisation du patrimoine comme une part de l'identité individuelle. Commentant cette Convention, Patrice Meyer-Bisch (2008) définit le patrimoine comme « une interaction entre les hommes, les communautés, les choses et leurs milieux, accumulant et organisant une multitude de connexions possibles entre objets et sujets » (p. 30).

Il est à souligner que la France n'a pas encore ratifié la convention de Faro. Selon Lucas (2017) : « On soupçonne la Convention de Faro d'ouvrir la voie au communautarisme » (p. 38). Selon l'auteur, il s'agit d'une mauvaise interprétation de la définition de la communauté patrimoniale dans cette convention, qui ne laisse pourtant pas la place à l'ambiguïté.

- La Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles de 2005

Cette Convention est le prolongement direct de la Déclaration de 2001, et en

constitue l'instrument juridique international dépassant ainsi la seule déclaration de principes (Oustinoff, 2008, paragr. 3). Il existe un lien historique entre cette Convention de l'Unesco et la notion d'« exception culturelle » française, dont l'objectif était économique : extraire les biens culturels du cadre de la concurrence libre et non faussée afin d'officialiser les interventions des États auprès de leur secteur culturel, essentiellement celui des industries culturelles (médias, films...). Cette convention souhaite développer la coopération entre l'Europe (également le Canada) et les pays en voie de développement. Elle comporte deux points visant expressément à articuler le relativisme inhérent à *« la reconnaissance de l'égale dignité et du respect de toutes les cultures »* et les valeurs universelles de démocratie et de liberté propres à la Déclaration des droits de l'homme de 1948. Lauret (2017) dans un article traitant du lien entre droits culturels et citoyenneté, formule une synthèse des approches sur le sentiment d'appartenance à une communauté. Selon l'auteur, pour éviter l'écueil du communautarisme : « La reconnaissance des droits culturels ne peut alimenter l'exercice de la citoyenneté que si elle prend en compte le droit universel de tout individu à l'égalité et à la liberté, que si les demandes de reconnaissance formulées par des groupes particuliers sont comprises comme une incarnation de la dimension universelle d'aspiration à l'égalité et à la liberté » (p. 105).

- La Déclaration de Fribourg sur les droits culturels de 2007

Cette Déclaration, centrée sur la notion d'identité, est le fruit d'un travail de 20 ans d'un groupe international d'experts, connu sous le nom de « Groupe de Fribourg ». Elle a pour objet de formuler une conception globale des droits culturels, en rassemblant dans un même texte l'ensemble de ses éléments constitutifs mentionnés dans les autres textes internationaux. Elle synthétise les différentes facettes des droits culturels en formulant six droits, que nous présenterons dans la partie 2.3 relative à la définition des concepts des droits culturels.

- L'observation générale n° 21 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU de 2009

Il s'agit d'une note synthétique qui précise le sens de l'article 15 du Pidesc de 1966 sur le droit de chacun de participer à la vie culturelle en formulant trois catégories ou niveaux d'obligations juridiques pour les États parties du Pacte que sont l'obligation de respecter, protéger et mettre en œuvre ce droit. Selon Lucas (2017), cette obligation se traduit pour la responsabilité publique par le fait « de se demander sous quelles conditions les personnes,

libres et dignes, pourront encore mieux exprimer leur humanité aux autres » (p. 49). Afin de répondre à ces obligations, le Comité formule cinq conditions nécessaires « à la pleine réalisation du droit de chacun de participer à la vie culturelle dans des conditions d'égalité et de non-discrimination » : la disponibilité, l'accessibilité, l'acceptabilité, l'adaptabilité, l'adéquation (Observation générale n° 21, p. 5). Ces conditions seront présentées de manière plus détaillée dans la partie...

- Le rapport Shaheed sur le droit à la liberté d'expression artistique et de création de 2013

Ce rapport s'inscrit dans le cadre d'un mandat dans le domaine des droits culturels par le Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'Homme, avec des rapports d'une experte indépendante, depuis 2009. En 2013, Farida Shaheed présente un rapport sur le droit à la liberté d'expression artistique et de création qui fait référence aux deux Pactes de 1966 et la Déclaration de 1948, formulant ainsi la valeur universelle de la liberté artistique qui fait partie intégrante des droits culturels des personnes, avec ses spécificités : « L'art constitue un moyen important pour chaque personne, individuellement ou collectivement, ainsi que pour des groupes de personnes, de développer et d'exprimer leur humanité, leur vision du monde et le sens qu'ils attribuent à leur existence et à leur réalisation » (p. 3). La rapporteuse précise en introduction que « Ce rapport vise à comprendre les difficultés et les obstacles qui entravent l'épanouissement de la créativité artistique, et à faire des recommandations spécifiques pour les surmonter » (p. 3). Elle formule pour cela un ensemble d'obligations d'agir pour les États en faveur de la liberté artistique, qui s'appuient sur les droits humains fondamentaux, en ce sens où, comme le formule Lucas (2017) : « c'est moins la « création artistique » qui est « libre » que les personnes elles-mêmes qui doivent être libres de s'exprimer sous une forme artistique » (p. 77).

A l'exception de la convention de Faro de 2005 sur la valeur du patrimoine culturel, la France a ratifié les textes internationaux présentés ci-haut, qui sont bien différenciés du système législatif des États. Lucas (2017) rappelle que l'entrée des droits culturels dans la législation française remonte à novembre 1980, sans que cela ne crée ni discussion ni effet concret (p. 13). La notion de droit culturel reste alors inconnue des différents acteurs, dont les responsables publics. C'est en 2015 et 2016 que deux lois font explicitement référence aux droits culturels.

1.2. Les droits culturels dans la loi française

Avant l'arrivée de ces deux lois, nous pouvons rappeler que le Décret présidentiel du 20 mars 2007 ratifie la Convention de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Comme le formule Jean-Pierre Saez (2017) : « On pourrait considérer qu'il s'agit en définitive d'une actualisation de notre droit au regard des conventions et textes internationaux ratifiés par la France » (p. 5). Les deux lois NOTRe et LCAP ont pour texte de référence la Convention de 2005 de l'Unesco.

- La Loi portant une Nouvelle Organisation Territoriale de la République (Loi NOTRe) de 2015

Article 103 :

> *« La responsabilité en matière culturelle est exercée conjointement par les collectivités territoriales et l'État dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005 ».*

Comme le commente Lucas (2017), cette entrée des droits culturels dans la loi française consiste pour la France à ne plus faire l'impasse sur les droits culturels, alors qu'elle s'est engagée formellement dans la défense des droits humains universels. L'Union Fédérale d'Intervention des Structures Culturelles (UFISC), dans son rapport de 2019, précise toutefois que depuis 2015 : « ils ne bénéficient pas encore de la visibilité et des développements nécessaires pour être déclinés dans les pratiques locales et les politiques publiques ».

- La Loi relative à la Liberté de la Création, à l'Architecture et au Patrimoine (Loi LCAP) de 2016

Article 3 :

> *« L'État, à travers ses services centraux et déconcentrés, les collectivités territoriales et leurs groupements ainsi que leurs établissements publics définissent et mettent en œuvre, dans le respect des droits culturels énoncés par la Convention de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005, une politique de service public construite en concertation avec les acteurs de la création artistique ».*

Selon Meyer-Bisch (2008), cet article est vague et permet en cela une vaste interprétation. Cet aspect n'est pas problématique selon l'auteur car les objectifs de cette politique en faveur de la création artistique ont pour conséquence de veiller au respect des droits culturels. La

mention explicite à la Convention de 2005 sert de cadre de référence pour préciser la mise en œuvre de cette politique, dont la co-construction avec les acteurs est clairement formulée.

Les textes internationaux que nous venons de présenter constituent le cadre historico-juridique des droits culturels. Dans son rapport de 2009, l'Union Fédérale d'Intervention des Structures Culturelles (UFISC) repère trois autres ancrages historiques hors droits de l'Homme, que nous présentons dans la partie suivante, sans intention de les hiérarchiser, chacun participant selon son histoire à la construction d'un contexte propice à l'émergence et à la mise en œuvre des droits culturels.

1.3. Trois ancrages des droits culturels hors droits humains fondamentaux

Le premier revient à considérer les droits culturels comme le prolongement de l'approche de la démocratie culturelle développée dans les années 1970 en opposition à celle de la démocratisation culturelle du ministère de la Culture, comme nous les avons présentées dans le chapitre précédent, en excluant ses dérives relativistes car la diversité culturelle est au service des droits humains universels. Il s'agit de reconnaître dans l'évolution de la politique publique culturelle française de nombreux éléments qui convergent vers l'approche des droits culturels, malgré une prise en compte effective tardive dans la loi française. Pour de nombreux acteurs et auteurs, les droits culturels représentent un changement de paradigme dans la politique publique française, et notamment culturelle (Abraham Bengio, 2017). Selon Saez (2017), ce nouveau paradigme des politiques culturelles ne doit pas être considéré comme exclusif, venant supplanter les autres, mais qu'il a « vocation à enrichir la palette des possibles du point de vue des relations entre culture, individu et société dans un contexte démocratique » (p. 5).

Le second ancrage est celui de l'économie sociale et solidaire (ESS). L'UFISC relie les droits culturels à l'ESS à partir de l'indissociabilité des droits culturels avec les droits humains, dont les droits sociaux et économiques. Le rapport de l'UFISC développe en quoi la pression du modèle entrepreneurial est forte dans les métiers culturels et comment cette pression constitue un frein au développement des droits culturels. L'ESS permet de redéfinir l'économie en luttant contre la réduction qui en est faite à sa seule dimension marchande, en rappelant qu'elle « recouvre la production et l'échange de biens et de services qui ne relèvent pas nécessairement ni du secteur lucratif ni de l'échange marchand » (UFISC, 2019, pp. 78-

79). L'histoire de l'ESS remonte au 19ème siècle et connaît encore aujourd'hui de fortes mutations. La loi du 31 juillet 2014 apporte un cadre juridique aux entreprises s'y référant et donne cette définition de l'ESS :

> « Le concept d'économie sociale et solidaire (ESS) désigne un ensemble d'entreprises organisées sous forme de coopératives, mutuelles, associations, ou fondations, dont le fonctionnement interne et les activités sont fondés sur un principe de solidarité et d'utilité sociale.
>
> Ces entreprises adoptent des modes de gestion démocratiques et participatifs. Elles encadrent strictement l'utilisation des bénéfices qu'elles réalisent : le profit individuel est proscrit et les résultats sont réinvestis. Leurs ressources financières sont généralement en partie publiques » (https://economie.gouv.fr[6]).

En s'appuyant sur les travaux de Bernard Eme et Jean-Louis Laville (2004), l'UFISC voit dans l'ESS une force de transformation, qui « permet de démocratiser l'économie à partir d'engagements citoyens » (p. 79). Pour le Mouvement pour l'Économie Solidaire (MES) : « l'objet de l'ESS est d'accompagner les citoyens à s'auto-organiser sur les territoires autour d'un besoin et non d'une recherche de lucrativité. Permettre à tout un chacun de repenser son rapport à l'économie en faisant quelque chose au service d'un projet collectif » (UFISC, 2019, p. 80). Ce projet de transformation sociale, économique et politique converge vers les missions de l'éducation populaire. L'ESS participe également à la liaison entre éducation populaire et droits culturels, de par le statut associatif des structures d'éducation populaire qui les inscrit dans l'ESS.

Le troisième ancrage hors droits de l'Homme est ainsi celui de l'éducation populaire. En effet, sans avoir développé les différents concepts relatifs aux droits culturels, nous repérons déjà à la lecture des textes présentés les passerelles avec les démarches d'éducation populaire.

La définition des droits culturels que nous présentons dans la partie suivante mentionne qu'ils participent aux conditions nécessaires à l'émancipation et au pouvoir d'agir des personnes, concepts clés de l'éducation populaire comme nous les avons développés dans le chapitre précédent.

[6] https://www.economie.gouv.fr/cedef/economie-sociale-et-solidaire

2. Définition des droits culturels

Les droits culturels font à la fois l'objet d'une définition stabilisée et l'objet de controverses. Cette définition est partagée par les différents acteurs engagés dans leur mise en place ou leur analyse, qu'il s'agisse de la communauté scientifique, des pouvoirs publics ou des milieux associatifs et privés. Ce consensus s'explique par l'approche par le droit, constituée des textes internationaux que nous avons présentés. Les controverses proviennent du nouveau paradigme que représentent les droits culturels au sein des politiques publiques et qui remet en cause certains modèles dominants, notamment au sein des politiques culturelles. Les enjeux de ce nouveau paradigme dans l'action publique française s'inscrivent dans le débat opposant démocratisation et démocratie culturelle que nous avons présenté dans le chapitre précédent ; et que nous reprendrons avec un nouvel éclairage dans la partie 2.3.1.4 relative au concept d'accessibilité.

2.1. Une définition dans le système d'indivisibilité des droits humains fondamentaux

Les droits culturels font partie intégrante des droits humains fondamentaux tels qu'ils ont été formulés dans les trente articles de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948, comme le droit à la vie, à la sûreté, à l'alimentation, au logement, à l'éducation, à la santé, au travail, à la liberté, dont celles de pensée, d'opinion, d'expression, de circulation, de religion. En cela, ils adoptent les mêmes principes d'universalité, d'inaliénabilité, d'indivisibilité et d'interdépendance. Le Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'Homme (HCDH) rappelle en quoi consistent ces principes. Celui d'universalité repose sur le fait que ces droits ne sont pas conférés aux États mais sont inhérents à chaque personne, quel que soit sa nationalité, son sexe, son origine sociale et culturelle, sa langue, sa religion, ou toute autre situation. Le HCDH rappelle que l'inaliénabilité des droits de l'Homme signifie qu'« ils ne peuvent être abrogés, sauf dans des circonstances particulières et dans le respect de la légalité. Par exemple, le droit à la liberté d'une personne peut être restreint si un tribunal reconnaît cette personne coupable d'un crime » (site internet). Comme le rappelle Marie-Joëlle Redor-Fichot (2009), la Déclaration universelle des droits de l'Homme fonde l'indivisibilité des droits sur la dignité et l'unité de l'Homme : « Tous ces droits sont également nécessaires à la dignité de chaque être humain car chaque être humain a des besoins matériels, physiques, spirituels, politiques, sociaux et culturels » (paragr. 5). Selon le HCDH, l'interdépendance des droits « signifie que l'on ne peut pas jouir pleinement d'un

droit sans pouvoir exercer les autres » (site internet). Ainsi, la violation de certains droits peut nuire à l'exercice d'autres droits.

Au sein du système d'indivisibilité des droits humains, nous retenons la définition que donne l'Union Fédérale d'Intervention des Structures Culturelles (UFISC) reprenant celles de la Déclaration de Fribourg de 2007 et de Patrice Meyer-Bisch[7] (2008) :

> « Les droits culturels désignent les droits, libertés et responsabilités pour une personne, seule ou en commun, avec et pour autrui, de choisir et d'exprimer son identité. Les droits culturels font partie du système indivisible et interdépendant des droits humains. Ils permettent de mettre en valeur la dimension culturelle des autres droits de l'homme. Ils en complètent l'interprétation et ont un effet levier sur leur effectivité, puisqu'ils visent à rassembler les conditions nécessaires à l'émancipation des personnes.
>
> Ils impliquent de développer les processus par lesquels chaque personne peut accéder librement aux références culturelles de son choix et participer à leur développement, comme à autant de ressources qui sont nécessaires au respect de sa dignité humaine et au développement de son pouvoir d'agir, notamment dans l'exercice de ses droits fondamentaux » (pp. 10-11).

Définir les droits culturels comme étant à la fois un droit, une liberté et une responsabilité permet de garantir leur indivisibilité et leur interdépendance avec les autres droits humains. En effet, Meyer-Bisch (2008) explique qu'un droit humain est une relation sociale dont l'enjeu central est celui de la dignité humaine en reliant trois pôles :

> « le sujet du droit (tout individu), un ou plusieurs débiteurs (individus et institutions responsables de ce droit) et l'objet du droit qui lie sujet et débiteurs […] L'objet du droit n'est pas une chose (nourriture, soin, ...) mais une relation qui est une œuvre des sujets (repas, relation de soin, spectacle, ...). Le sujet est toujours la personne en relation ; l'objet est l'œuvre de ces relations, ressource pour les personnes » (p. 6).

Partant du principe selon lequel le sujet est la personne en relation, il est d'une part le premier débiteur de son propre droit ; et d'autre part l'exercice de ses droits implique également le respect et la défense des droits d'autrui. Nous avons évoqué la responsabilité

---

[7] Patrice Meyer-Bisch, philosophe, a été coordonnateur de l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) de l'Université de Fribourg de 1993 à 2016 et de la Chaire UNESCO pour les droits de l'homme et la démocratie, liée à l'Institut, de 1998 à 2016. Il est le fondateur de l'Observatoire de la diversité et des droits culturels créé en 2004 et le coordonnateur du groupe international d'experts qui a rédigé la Déclaration de Fribourg sur les droits culturels.

des États et des pouvoirs publics dans l'exercice des droits humains au travers de la ratification de traités internationaux. Il n'empêche que cette responsabilité, comme le rappelle Jean-Michel Lucas (2021), est l'affaire de chaque personne :

> « Chaque personne est contributrice de l'humanité des autres. S'il y a une responsabilité publique, chacun d'entre nous, avec nos voisins, avec nos amis, dans nos réseaux de relations : est-ce qu'on est attentif à l'humanité des autres ? Est-ce qu'on est attentif à la liberté de paroles ou à la liberté d'expression ou à la liberté de déplacement des autres ? Est-ce qu'on est bien certains que la relation est une relation de dignité ? » (France Culture, interview du 01/01/2021).

Nous repérons comment l'intention à l'autre, ce qu'Axel Honneth (2015) nomme « le parcours de la reconnaissance » d'autrui, est centrale dans l'approche des droits humains dont les enjeux d'égale dignité et de liberté en constituent le moteur. Cette responsabilité se traduit par trois obligations et devoirs pour les États, mais qui ne doit pas effacer la responsabilité de chaque personne vis-à-vis de ces obligations, qui sont exposées dans l'observation générale n° 21 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU de 2009 :

- L'obligation de respecter signifie que les États doivent s'abstenir de s'ingérer dans l'exercice des droits de l'homme ou de restreindre ces derniers.
- L'obligation de protéger exige des États qu'ils protègent les personnes ou groupes de personnes contre les violations des droits de l'homme.
- L'obligation de mettre en œuvre signifie que les États doivent prendre des mesures positives pour faciliter l'exercice des droits de l'homme.

Cette définition souligne ensuite l'idée selon laquelle les droits culturels permettent de comprendre la place de la culture dans le système d'indivisibilité des droits de l'Homme. Il est alors nécessaire de définir le concept de culture pour comprendre comment s'opère cette intégration.

2.2. La culture comme droit : processus, identité sociale et appartenance à des communautés

Dans l'approche des droits culturels de l'article 2 de la Déclaration de Fribourg de 2007, qui s'appuie sur celle du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Pidesc) de 1966 et son article 15, la culture est définie de la manière suivante :

> « Le terme « culture » recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement ».

Cette définition de la culture est proche de celle anthropologique. Comme le souligne Lucas (2017), elle est toutefois différente en ce sens qu'il s'agit d'une définition éthique qui n'a pas de prétention à la recherche d'une vérité scientifique. Elle s'appuie sur le fait que « chaque personne dispose, en propre, du droit fondamental de donner du sens à sa vie » (Lucas, 2017, p. 26). Cette conception de la culture participe de la définition des droits culturels comme un processus interactif qui est « conducteurs de sens » : « ce qui est culturel est ce qui relie par le sens, ce qui permet la circulation du sens (Meyer-Bisch, 2008, pp. 3-4). Le fait d'exprimer son humanité pour une personne ou un groupe dans le système de valeurs universelles portées par les droits humains fondamentaux prend son sens dans la relation à l'autre : « « Il n'y a point de culture si la relation aux autres ne respecte pas les valeurs d'humanité. Il y a culture si la relation entre les personnes les conduit à faire humanité ensemble » (Lucas, 2017, p. 25).

Cette définition de la culture permet de mettre en lumière ce que Meyer-Bisch (2008) nomme l'effet déclencheur des droits culturels sur les autres droits humains. Selon l'auteur, ils en sont un préalable en tant que droits à la reconnaissance de l'identité des personnes et des groupes, en ce sens qu'ils « permettent à chacun d'accéder aux ressources nécessaires à son processus d'identification » (p. 5). La reconnaissance de l'identité a une place centrale dans la définition des droits culturels car elle est au fondement de l'estime de la dignité en constituant l'intégrité et la subjectivité de la personne. Elle participe à l'acte d'identification qui correspond à la liberté effective et à la capacité d'exprimer son identité à travers l'accès qu'à une personne ou un groupe aux références culturelles de son choix. Selon la Déclaration de Fribourg de 2007 : « l'expression « identité culturelle » est comprise comme l'ensemble des références culturelles par lequel une personne, seule ou en commun, se définit, se constitue, communique et entend être reconnue dans sa dignité » (p. 5). Une référence culturelle est une relation porteuse de sens qu'une personne ou une communauté établie entre elle et une œuvre. Selon Meyer-Bisch (2008), une œuvre peut être un savoir, une chose ou une institution. Les droits culturels ont pour objet de garantir la possibilité effective d'établir ces liens, à la fois la capacité qu'a une personne ou une communauté à se lier ou se délier avec une œuvre issue de son environnement. et donc de s'approprier les ressources

nécessaires à son développement. L'accès aux ressources culturelles est ainsi la clé pour comprendre l'interdépendance et l'effet de levier des droits culturels sur les autres droits humains car il correspond à « l'accès à une capacité qui ouvre sur toutes les autres » (Meyer-Bisch, 2008, p. 11). Cette capacité d'appropriation culturelle, que nous développerons plus loin, si elle est reconnue, acceptée, protégée et facilitée, devient une capacité de capacités qui favorise l'exercice des autres droits humains.

Enfin, nous identifions dans cette définition que la culture peut être celle d'une personne ou celle d'un groupe. Dans le langage diplomatique international, la notion de communauté est employée pour évoquer un groupe, quel que soit sa taille. La Déclaration de Fribourg (2007) la définit de la manière suivante : « par « communauté culturelle », on entend un groupe de personnes qui partagent des références constitutives d'une identité culturelle commune, qu'elles entendent préserver et développer » (p. 5).

Nous souhaitons prolonger cette définition des droits culturels par une présentation des différentes facettes qu'ils recouvrent. La Déclaration de Fribourg de 2007 les a synthétisées en formulant six droits, qui permettent de faire le lien entre la conception globale des droits culturels telle que nous l'avons présentée et les conditions de leur mise en œuvre.

Les six droits formulés dans cette convention sont :

- le droit pour une personne de choisir son identité, seule ou en commun
- le droit de se référer librement aux communautés culturelles de son choix
- le droit d'accéder et de participer à la vie culturelle
- le droit pour une personne, seule ou en commun, à une éducation et une formation tout au long de la vie
- le droit de communiquer et s'informer, qui comprend la liberté d'expression, y compris artistique, d'opinion, d'information et de respect de la diversité culturelle
- le droit de coopérer, qui correspond au droit de participer selon des procédures démocratiques au développement culturel des communautés dont une personne est membre, en participant aux décisions qui la concernent et qui ont un impact sur l'exercice de ses droits culturels

Nous nous appuyons sur ce travail de synthèse des droits culturels en six facettes pour identifier les catégories conceptuelles sur lesquelles portera notre travail d'analyse.

Nous faisons toutefois le choix de ne pas retenir ces six droits tels qu'ils sont formulés comme concepts opératoires pour notre travail d'analyse pour plusieurs raisons. La première réside dans le fait que certains de ces droits font déjà l'objet à part entière d'un autre droit humain fondamental, comme c'est le cas du droit à l'éducation. La seconde raison est que l'on peut regrouper dans un même concept plusieurs de ces droits. C'est le cas du processus d'identification, concept clé dans l'approche des droits culturels, qui comprend à la fois les droits de choisir son identité, de se référer librement aux communautés culturelles de son choix et certains aspects du droit de communiquer et s'informer. La troisième raison consiste à adopter une approche transversale des droits culturels compte tenu du nombre et de la complexité des notions mobilisées ; ce que ne peut atteindre une entrée thématique par type de droits. C'est le cas du processus d'identification et de la conception des droits culturels comme « une capacité de capacités ». La quatrième raison consiste à catégoriser les concepts des droits culturels de manière telle à faciliter leur croisement avec ceux constitutifs de l'éducation populaire dans le travail d'analyse. Nous identifions ainsi catégories conceptuelles que nous développons dans la partie suivante :

- l'identification
- la participation à la vie culturelle
- la capabilité
- la co-construction de l'action publique

3. Les catégories conceptuelles définitoires des droits culturels

En présentant la définition que formule l'UFISC des droits culturels, nous avons défini les concepts de droits et de culture. Nous avons repéré lors de ce travail définitoire et à travers l'ancrage historique leur complexité au regard des nombreux autres concepts qu'ils mobilisent. Nous constaterons que certains de ces concepts ont déjà été définis et développés dans le chapitre précédent relatif à l'éducation populaire. Dans cette partie, nous souhaitons d'une part définir et préciser les concepts relatifs aux droits culturels qui seront mobilisés dans le cadre de notre recherche-action, et d'autre part les organiser pour faciliter leur croisement dans le travail d'analyse avec ceux de l'éducation populaire. A l'aune de cet objectif, et à la lecture des différents textes internationaux et de leurs analyses par la communauté scientifique, nous identifions quatre grands concepts qui viennent définir les

droits culturels, eux-mêmes étant composés par différentes dimensions caractérisant leur complexité.

Ces quatre grands concepts suivent un processus proche de celui des 4 grandes missions de l'éducation populaire développées précédemment. Le premier de ces concepts est celui d'identification. Les différentes dimensions qui caractérisent ce processus le situent au niveau de la conscientisation. Le second est celui de la participation à la vie culturelle qui renvoie au processus d'émancipation individuelle et collective. Le troisième est celui de « capabilité » qui fait référence au pouvoir d'agir. Le quatrième concept est celui de la coopération ou de la co-construction, qui implique et vise une transformation sociale et politique.

3.1. L'identification

3.1.1. Au fondement, une liberté

Les 4 D « droits, démocratie, diversité, dignité » sont souvent cités par les acteurs pour évoquer les droits culturels, nous rappelle l'UFISC (2019, p. 17). Nous avons déjà défini les deux premiers, les droits s'inscrivant dans le cadre de la démocratie. Les concepts de diversité et de dignité sont au cœur du processus d'identification. Dans le système des droits humains fondamentaux définis dans la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la liberté est indissociable de la dignité. La liberté comme fondement de la dignité est posée dans les 4 premiers articles de cette Déclaration. Dans son article premier, il est stipulé que *« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits »*. Dans son article 2 *« Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamés dans la présente Déclaration »*. Dans l'article 3 *« Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne »*. Dans l'article 4 *« Nul ne sera tenu en esclavage ni en servitude »*.

Concernant les droits culturels, la liberté consiste en premier lieu pour chaque personne et communauté de pouvoir choisir son identité et ses références culturelles et donc de ne pas se voir assigner une identité, condition nécessaire au respect de la dignité.

3.1.2. La dignité : la place centrale de la personne

La notion de dignité humaine a été introduite dans le préambule de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 : *« Considérant que la reconnaissance de la dignité inhérente à tous les membres de la famille humaine et de leurs droits égaux et*

inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde ». Au fondement du principe de dignité se trouve la reconnaissance de l'humanité dans l'autre. Il s'agit en premier lieu de reconnaître que la relation est celle d'humain à humain. Axel Honneth (2015) développe comment cette relation d'estime de l'autre nécessite une égalité de droits pour éviter toute réification, cette dernière étant définie comme la transposition de la personne en objet ou en chose.

Meyer-Bisch (2008), dans l'analyse qu'il fait des droits culturels, développe en ces termes la notion de dignité : « L'estime de la dignité se retrouve dans la reconnaissance de l'identité (plus exactement, de l'acte d'identification) qui constitue l'intégrité de la personne, sa subjectivité, y compris dans sa capacité de se lier et de se délier ; c'est l'objet de chacun de ses droits culturels » (p.8). La dignité, indissociable de l'égalité, vient placer la personne libre et reconnue dans son égale dignité au centre du système des droits humains. Selon Meyer-Bisch (2008) : « C'est la personne qui est au centre et qui choisit et compose son milieu culturel avec les références auxquelles elle peut avoir accès » (p.10). Le primat de la notion de « personne » fait surgir certaines craintes pour la vie de la cité car elle ne met pas d'emblée en avant le souci du collectif et de l'intérêt général. Selon Lucas (2017), elle est toutefois à dissocier de celle d'individu et plus adaptée au développement des droits culturels : « la « personne » suppose le sens de la responsabilité vis-à-vis des autres. Elle sait que son droit universel d'être libre est une valeur humaine qui ne prend sens que dans le progrès des libertés des autres êtres d'humanité » (p. 24). Il s'appuie sur l'opposition que Miguel Benasayag (2004) fait entre « individu » et « personne ». Selon le philosophe, l'individu n'est « aucunement identifiable avec un corps ou une personne humaine » et fonctionne ainsi comme « une image totalisante ou totalisatrice » (p.4). A sa différence, la personne est « pensable comme le non-un, comme la non-unité » (p.4), ce qui nous permet de voir dans la figure de la personne un être multiple. L'articulation entre droit, liberté et responsabilité déjà évoquée a pour corollaire de lutter contre toute forme d'assignation d'identité, comme le rappelle L'UFISC (2019) : « Au titre des droits culturels, on ne peut effacer la "personne" derrière une catégorie qu'elle ne revendique pas » (p. 54). Cela rejoint le caractère nécessairement individuel de la dignité développé par Meyer-Bisch (2008) :

> « La dignité est individuelle et ne peut en aucun cas être relativisée à quoique ce soit qui la dépasserait, mais elle est inconcevable sans ses modes de filiation, de transmission. C'est pourquoi le respect du droit des personnes est inséparable du respect des objets communs, et en particulier des communautés » (p. 9).

Cette conception de la dignité implique la nécessité de la diversité des références

culturelles comme condition nécessaire à la liberté de choix dans le processus d'identification. L'auteur met en avant la notion de « pauvreté culturelle » d'une personne ou d'une communauté qui « se reconnaît à la pauvreté des références culturelles auxquelles elle a accès ; cela se traduit par un manque de capacités à se lier aux autres, aux choses et à soi-même » (*ibid*., p. 13). L'auteur précise bien que cette notion « n'implique pas ici un jugement des tenants d'une culture sur une autre. Elle correspond à un déni des droits culturels qui entraîne celui de la plupart des autres droits humains » (*ibid.*, p. 34). Lors d'une intervention à Peuple et Culture, Lucas (2019), précise qu'il s'agit de la dignité des personnes et non celle des pratiques culturelles portées par les personnes qui est en jeu : « Ce n'est pas l'œuvre qui est géniale car si je ne la comprends pas, je n'aurai pas accès à ce génie ».

Nous pouvons synthétiser la place de la dignité dans le système des droits humains par la nécessité pour une personne de choisir son identité, de ne pas se la voir assigner et de reconnaître l'universalité des valeurs humaines. Le concept de diversité nous permet de penser l'articulation entre universalité et singularité.

3.1.3. La diversité culturelle

La protection et mise en œuvre des droits culturels des personnes nécessitent de définir la relation entre diversité et universalité. Il nous faut d'abord rappeler, avec Meyer-Bisch (2008), que la diversité culturelle n'est pas un but en soi mais une ressource à préserver : « L'exercice des droits, libertés et responsabilités culturels constitue la fin et aussi le moyen de cette préservation et de ce développement, car cela signifie que chacun peut participer à cette diversité, y puiser des ressources et contribuer à son enrichissement » (p. 10). Selon l'auteur, il est indispensable de préserver la richesse et la diversité des références culturelles parce qu'elles « constituent la source de toute identification, personnelle et commune » (*ibid*. p. 3). Afin d'éviter l'écueil de l'essentialisme des cultures, ces dernières désignent seulement selon l'auteur « des milieux culturels composites (comme le sont les milieux écologiques), plus ou moins riches d'œuvres auxquelles les personnes peuvent faire référence » (*ibid*. p. 3). Nous rappelons la définition de l'œuvre comme un savoir, une chose ou une institution.

Meyer-Bisch (2008) met en avant le principe de protection mutuelle, tel qu'il a été défini dans la Déclaration universelle de l'Unesco de 2001 sur la diversité culturelle, pour faire le lien entre diversité culturelle et droits de l'homme universels, « interdisant ainsi les

dérives relativistes et l'enfermement communautaire » (p. 10). Cette protection mutuelle consiste à « établir les liens entre les capacités culturelles de chacun et la richesse culturelle de ses milieux, dont le premier indicateur est la diversité » (*ibid*., p. 10). Elle nécessite donc d'abord une prise de conscience, celle que « la diversité signifie que les différences ne se déclinent pas au singulier et ne sont pas l'exception, mais la règle générale d'un tissu culturel riche » (*ibid*., p. 10). Au-delà de la conscience de la diversité, la protection mutuelle permet selon l'auteur de « passer du respect à la réalisation : les droits culturels protègent la diversité des facteurs de lien social et politique qui permettent aux hommes de se relier librement entre eux en se référant à des personnes et à des œuvres » (*ibid*., p. 10). Nous retrouvons au fondement de cette construction de l'identité culturelle ce qui relie les personnes et les groupes par le sens. Selon l'auteur, cette mise en relation définit dans le même mouvement l'universalité comme le contraire de la standardisation et la reconnaissance de la diversité comme n'étant pas une relativisation de l'universel mais « une extension de l'universalité vers le singulier, à l'opposé du relativisme » (*ibid*., p. 7).

L'articulation entre droits, libertés et responsabilités permet de définir le périmètre de la liberté dans l'acte d'identification culturelle. En effet, comme le souligne Meyer-Bisch (2008) : « toute diversité culturelle n'est pas bonne, encore faut-il qu'elle soit au service des droits de l'homme » (p. 10). Les notions de réciprocité et de conciliation sont ici essentielles pour comprendre comment s'opèrent les liens entre liberté et diversité culturelle dans le respect des droits humains fondamentaux. En effet, le principe de réciprocité repose sur le fait que chaque personne dispose de ressources culturelles et en cela que chaque personne est une ressource pour l'autre. La conciliation correspond à l'enjeu, du point de vue de la politique publique et de l'intérêt général, de contribuer aux lieux où cette réciprocité se fait, pour assurer une relation de qualité. Il s'agit donc d'abord d'une mise en relation. La qualité de la relation s'appuie sur des conditions qui assurent la possibilité effective de négocier, dialoguer, communiquer, mettre en débat et en discussion des libertés qui peuvent être contradictoires ou rivales pour organiser à cet endroit-là une conciliation dans le but de mieux faire humanité ensemble (Lucas, 2009, intervention à Peuple et Culture). C'est en ce sens que Meyer-Bisch (2008) évoque l'universalité comme un défi commun et non comme le plus petit dénominateur commun. Ce défi « consiste à cultiver la condition humaine par un travail permanent sur nos contradictions communes » (p. 11). Cette approche de la relation entre les personnes, les communautés, l'universalisme et l'intérêt général permet d'appréhender les droits culturels comme un moyen de « penser et de valoriser la diversité

par l'universalité, et réciproquement » (*ibid*., p. 11).

Dans le but de préciser les conditions nécessaires à la conciliation de libertés qui peuvent avoir des références culturelles contradictoires voire rivales, Meyer-Bisch (2008) met en avant la notion de « respect critique » (p. 11). Cette dernière consiste à déplacer l'attention portée à une personne ou une communauté vers les liens qu'elle tisse avec les œuvres dont elle se réfère. Le respect des libertés nécessite un respect critique du lien pour récuser une intouchabilité. Dans un système démocratique, l'auteur rappelle « l'obligation de s'exposer à la critique ouverte et l'interdit de faire comme si on était au-dessus » (*ibid*., p. 12). La légitimité de cette attitude critique envers les œuvres, étant entendues qu'elles peuvent être « un savoir, un patrimoine, une activité ou une institution » peut cristalliser de fortes tensions (*ibid*., pp. 11-12). Elle correspond toutefois à une obligation au regard de la protection des droits culturels. Afin de comprendre les mécanismes sous-jacents à cette tension entre liberté et respect critique, nous développons les concepts d'accessibilité aux références culturelles et d'appropriation culturelle. Ces concepts nous permettent d'articuler les dimensions constitutives du processus d'identification culturelle que nous venons de développer dans un cheminement liberté-dignité qui intègre la diversité et qui se poursuit vers celui de la capabilité, concept que nous étayerons plus loin.

3.1.4. L'accessibilité aux références culturelles : un processus d'appropriation culturelle

Nous avons déjà présenté la définition de l'accessibilité que formule l'observation générale n°21 du Comité en charge du suivi du Pidesc : *« l'accessibilité s'entend des possibilités effectives et concrètes qui sont offertes aux individus et aux communautés de jouir pleinement de la culture »*. L'accès à la culture se comprend à travers la possibilité effective qu'a une personne ou un groupe de choisir ses références culturelles. Meyer-Bisch (2008) définit la référence comme « un savoir qui permet de se relier à des valeurs portées par des personnes et des œuvres (d'autres savoirs, des choses, des institutions) » (p.11). La notion de référence culturelle nous permet d'une part d'exclure une logique de démocratisation consistant à rendre accessible les œuvres légitimées, et d'autre part d'appuyer une logique d'accès aux ressources qui ont du sens pour chaque personne. L'UFISC (2019) pose le problème de la démocratisation de la culture comme une opposition frontale aux droits culturels des personnes, en ce sens « qu'elle n'accorde aucune valeur

publique aux cultures des personnes qui sont indifférentes ou, plus largement, qui ne reconnaissent pas le sens et la valeur des références culturelles choisies par les "expert·e·s" » (p. 72).

En définissant la notion de référence, nous repérons que la notion d'accessibilité ne se réduit pas à une acception matérielle. Elle nécessite d'intégrer à la définition de l'objet d'un droit culturel l'accès aux références qui permettent de jouir des œuvres, en plus de l'accès aux œuvres elles-mêmes : « L'objet peut être défini comme un lien librement approprié entre l'identité, des références et des œuvres ; c'est l'acte de développer son identité en se référant à des œuvres (Meyer-Bisch, 2008, p. 11). Cette définition de l'accessibilité correspond au processus d'appropriation culturelle qui peut être définie « comme une correspondance entre les capacités du sujet et les ressources présentes dans l'objet du droit : un savoir, une chose, une institution » (*ibid*., p.7).

Nous identifions deux niveaux dans ce processus. Le premier niveau consiste à puiser dans un capital de ressources à disposition. Meyer-Bisch (2008) définit le second niveau comme le fait « de reconnaître et libérer ses propres ressources en adéquation avec les ressources externes » (p.9). Ce second niveau permet de ne pas réduire la notion de « ressource » à une dimension extérieure à la personne, en reconnaissant les ressources propres à la personne, lesquelles lorsqu'elles sont combinées à des ressources externes correspondent à sa capacité à les intégrer. Selon Meyer-Bisch (2008), c'est l'ensemble de ce processus qui définit celui d'appropriation culturelle. Nous constatons qu'il est proche du concept d'habitus développé par Bourdieu. Nous soulevons ici comment ce processus d'incorporation vient faire passer pour naturel quelque chose de culturel. En effet, pour chaque personne les ressources « ne sont plus seulement à disposition, mais deviennent ses « dispositions », des composantes de sa « nature acquise », sa culture » (Meyer-Bisch, 2008, p. 9). Nous soulignons ici le double enjeu individuel et collectif des droits culturels. Au niveau de l'individu, l'enjeu se situe du côté de la dignité : « l'intégrité de la dignité humaine suppose le respect de sa capacité d'intégration (d'appropriation des ressources nécessaires à son accomplissement) » (*ibid*., p.9). Au niveau d'une société, l'enjeu est celui de la richesse culturelle, qui se mesure par le fait qu'une personne ou une communauté ne s'identifie pas qu'à un seul type de référence, ce qui la rendrait extrêmement fragile. C'est cette richesse qui « permet d'assurer de façon durable l'effectivité de l'ensemble des droits de chacun » (*ibid*., p.12).

La notion d'appropriation culturelle nous permet de comprendre celle d'accès à une

ressource culturelle comme « le renforcement d'une capacité de s'approprier des références à des œuvres au sein de milieux culturels complexes » (*ibid*., p.12). Meyer-Bisch (*ibid*.) décompose l'accès aux références culturelles en trois moments :

« - identification, connaissance, de références à des valeurs portées par des personnes et par des œuvres (savoirs, choses, institutions) et reconnaissance du prix que ces références représentent pour lui et pour autrui ;

- communication en apprenant à agir avec ces œuvres, à en maîtriser les savoirs, à les incorporer, à les partager, à les faire connaître, comme autant de ressources qui constituent un capital ;

- création et production : action la plus épanouie de participation au développement de ces ressources ; la création réalise le sujet, valorise ses liens et produit une richesse nouvelle » (pp. 13-14).

Au travers de ces trois moments, nous comprenons comment les concepts d'identification et d'accès aux ressources culturelles sont intrinsèquement liés et comment chacun participe à la définition de l'autre. L'identification comme premier moment de l'accès renvoie au processus de conscientisation mis en avant dans la démarche d'éducation populaire. En effet, identifier des références culturelles comme porteuses de sens à son existence, connaître et se reconnaître dans des valeurs en lien avec des œuvres, c'est une manière de se situer dans le monde et donc de comprendre sa place dans la société. D'ailleurs, les auteurs analysant les droits culturels, Meyer-Bisch (*ibid*.) et Lucas (2017) entre autres, comme les professionnels (UFISC, 2019), placent cette approche résolument dans une démarche réflexive, telle que nous l'avons présentée dans le chapitre précédent. Elle vient interroger les pratiques et l'action publique, notamment sur leur sens, du point de vue de l'intérêt général, celui-ci s'appuyant sur les droits humains fondamentaux.

Nous repérons par ailleurs que l'accessibilité ne se limite pas au temps de l'identification. La connaissance et le choix de références culturelles ainsi que la reconnaissance qui en est faite nécessite un travail de communication et de production pour développer une richesse culturelle. La notion de communication étant polysémique, Meyer-Bisch (*op.cit*.) en donne une définition dans le système des droits de l'homme : « La communication ne se réduit pas à un échange de messages […] ce sont des ressources de dignité, des savoirs, qui sont à valoriser par leur interaction » (p. 25). La création ou production correspond à « la capacité de produire soi-même des objets porteurs d'identité, de valeur et de sens » (*ibid*., p. 14). Elle valorise les liens qu'une personne ou un groupe établit avec l'œuvre produite. Dans cette perspective, Meyer-Bisch (*ibid*.) définit comme premier critère de richesse culturelle la qualité des liens appropriés qu'une personne ou

communauté tisse avec les objets culturels, œuvres, références culturelles dont elle se réfère. Cette qualité se mesure par les possibilités qu'offrent ces liens (a) de créer des ressources qui viennent à la fois alimenter la dignité et les savoirs d'une personne ou d'une communauté, (b) d'être en capacité de les partager, (c) de les transformer au travers de nouvelles créations qui s'appuient sur une connaissance consciente du système social de la référence culturelle.

Ce triple moment de l'accès aux références culturelles – identification/connaissance – communication – création – permet de revenir sur l'effet de levier des droits culturels évoqué précédemment. En effet, nous repérons au travers de ce processus comment l'accès aux ressources culturelles correspond à une capacité qui permet le développement d'autres capacités, et qui correspondent aux concepts que nous allons développer dans les parties suivantes. En effet, les actions de communiquer, créer et produire autour des liens que chaque personne tisse avec des œuvres, des ressources et des références culturelles participent de la définition des concepts de participation à la vie culturelle, de capabilité et de coopération. Le concept d'accessibilité que nous venons de développer fait le lien entre le processus d'identification et celui de participation à la vie culturelle, qui constitue le second concept constitutif des droits culturels que nous mobilisons pour notre travail d'analyse.

3.2. La participation à la vie culturelle

Comme celui d'identification, ce concept est central dans l'approche des droits culturels en faisant l'objet d'un droit humain fondamental cité dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 et repris par d'autres textes internationaux. Nous commencerons par définir ce droit en mobilisant une définition du concept de participation. Nous étayerons ensuite le cadre et les conditions de sa mise en œuvre. Nous terminerons par présenter les dimensions de ce « concept-droit » sur lesquelles portera notre travail d'analyse.

3.2.1. Définitions

Le droit de participer à la vie culturelle est inscrit dans l'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 : *« Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès*

scientifique et aux bienfaits qui en résultent ». Il est repris dans l'article 15 du Pacte relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (Pidesc) de 1966. On le retrouve dans la Déclaration de Fribourg de 2007 sous l'intitulé de *« droit d'accéder et de participer à la vie culturelle »*. De 1948 à 2007, nous constatons d'une part que la notion d'accès a été ajoutée à celle de participation ; et d'autre part que la notion de participation s'est substituée à celle de « prendre part ». L'observation générale n° 21 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU de 2009 a pour vocation de préciser ce que recouvre ce droit. Elle remarque que « *Les termes de « participer » et « prendre part » ont la même signification et sont utilisés de manière indifférenciée dans les instruments internationaux et régionaux »* (p. 4).

L'observation générale n° 21 identifie trois composantes principales interdépendantes du droit de participer à la vie culturelle : la participation, l'accès et la contribution.

- La participation recouvre en particulier le droit de chacun - seul, en association avec d'autres ou au sein d'une communauté - d'agir librement, de choisir sa propre identité, de s'identifier ou non à une ou plusieurs communautés données ou de modifier ce choix, de prendre part à la vie politique, d'exercer ses propres pratiques culturelles et de s'exprimer dans la langue de son choix.

- L'accès recouvre en particulier le droit de chacun - seul, en association avec d'autres ou au sein d'une communauté - de connaitre et de comprendre sa propre culture et celle des autres par l'éducation et l'information, et de recevoir un enseignement et une formation de qualité qui tiennent dûment compte de l'identité culturelle.

- La contribution à la vie culturelle recouvre le droit de chacun de participer à la création des expressions spirituelles, matérielles, intellectuelles et émotionnelles de la communauté. Elle est étayée par le droit de prendre part au développement de la communauté à laquelle une personne appartient, ainsi qu'à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques et de décisions qui influent sur l'exercice des droits culturels d'une personne.

Ces trois composantes reprennent différemment les trois moments du concept d'accès aux références culturelles définis par Meyer-Bisch que sont l'identification, la communication et la création/production. Ce processus, rédigé dans le langage diplomatique, fait écho à celui de l'émancipation individuelle et collective animé dans les démarches d'éducation populaire et caractérisé par des intentions d'autonomie, de libertés d'initiatives,

d'expression et de création. Nous retrouvons également, au travers du continuum que constituent ces composantes, le processus des missions de l'éducation populaire, partant de l'acte d'identification (qui participe d'une conscientisation) et allant jusqu'à celui de la création en passant par celui de la communication (qui sont des actes émancipateurs et qui participent au pouvoir d'agir).

Il nous semble essentiel de s'appuyer des textes internationaux pour intégrer l'approche des droits culturels à notre travail d'analyse. Nous observons qu'ils mobilisent de nombreux concepts interdépendants dans la définition de la participation à la vie culturelle : l'accès, l'identification, la communication, la création, la contribution. Nous repérons que ces concepts participent à la fois à la définition de l'identification et de la participation à la vie culturelle. Il s'agit toutefois de concepts distincts qui font chacun l'objet d'un droit culturel, l'acte d'identification correspondant au droit à l'identité culturelle. L'interdépendance de ces deux concepts nous rappelle celle des droits humains, qui sont indissociables : l'effectivité de l'un participe à celle de l'autre. Définir le concept de participation nous permet de situer la distinction entre ces deux concepts. L'acte d'identification est une mise en relation entre une personne ou un groupe et une œuvre. Elle est un préalable à l'acte de participation qui ne se limite pas à une mise en relation de sens, mais comporte un aspect contributif, que Joëlle Zask (2020)[8] développe en définissant le concept de participation.

Selon l'autrice, la participation se compose de trois phases : prendre part, apporter une part et recevoir une part.

Prendre part nécessite un certain engagement. L'autrice l'exprime ainsi pour une situation : « il faut y être et en être, mais sans exigence particulière » (paragr. 2). Elle engage le choix volontaire et actif de la personne de prendre part au projet commun ou d'appartenir à une communauté culturelle (appartenance qui ne peut être imposée ou un état de fait). Elle remarque deux écueils possibles au prendre-part. Le premier est l'adhésion à la norme du groupe ou de la situation qui demande pour la personne qui prend part d'adopter une posture

[8] Joëlle Zask est philosophe, spécialiste de la démocratie participative et autrice d'un essai publié en 2011 intitulé : « Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation » à l'origine de l'article dont sont issues les définitions apportées dans cette partie.

adéquate à cette normalité. Le second est l'effacement de l'individualité au sein d'un collectif. Zask (*ibid*.) distingue ainsi le fait de prendre part à celui de faire partie pour ne pas effacer l'expression individuelle.

Apporter une part consiste à contribuer. Selon l'autrice, « la relation participative s'enrichit d'apports aussi variés qu'il y a d'individus » (paragr. 4). Chaque personne apporte au groupe quelque chose qui lui est personnel, qui se construit en fonction de ses interactions avec le groupe. La contribution doit apporter une différence par rapport à la situation initiale pour ne pas fantasmer une contribution qui se bornerait au domaine des idées. Elle se fait en prenant en compte les différentes composantes du milieu dans lequel elle se réalise.

Recevoir une part consiste d'une part à bénéficier des ressources culturelles disponibles, et d'autre part en la reconnaissance de la contribution, la sienne et celle de l'autre : « La part apportée suppose une part reçue, à commencer par celle de la reconnaissance » (paragr. 8).

Zask (*ibid*.) remarque le caractère parfois ordinaire ou exceptionnel de ces trois phases en fonction des situations au sein desquelles elles se combinent. Il s'agit d'une catégorisation pour comprendre le processus de participation, mais dont la dissociation en trois phases correspond selon l'autrice à une réalité sociale. Comprendre les mécanismes sous-jacents à la participation contribue aux enjeux de réciprocité de dignité des personnes, nécessaire à un meilleur vivre ensemble. En effet, bénéficier sans contribuer, contribuer sans bénéficier ou supprimer le prendre-part sont selon l'autrice à l'origine d'injustices et de délitement du lien social.

Zask (*ibid*.) conclut sa définition de la participation en rappelant que « l'importance de se relier est la plus grande et la plus fondamentale, tout le reste en dérivant » (paragr. 10). Exercer le droit de participer à la vie culturelle, c'est renforcer les capacités qu'à une personne à se relier à des œuvres. L'observation générale n° 21 du Comité des droits économiques, sociaux et culturels de l'ONU de 2009 a rédigé un cadre et les conditions nécessaires à la mise en œuvre de ce droit.

3.2.2. Le cadre et les conditions de mise en œuvre de ce droit humain

L'observation générale n° 21 précise les obligations qui incombent aux États parties et aux pouvoirs publics pour rendre effectif ce droit. Nous rappelons qu'il s'agit de :

- l'obligation de respecter, qui consiste à ne pas entraver, directement ou

indirectement, l'exercice de ce droit

- l'obligation de protéger la liberté culturelle des personnes ou des groupes des entraves ou violations à ce droit
- l'obligation de mettre en œuvre des mesures qui garantissent et facilitent la liberté effective des personnes à exercer ce droit

L'observation générale n° 21 formule cinq conditions de mise en œuvre pour permettre *la pleine réalisation du droit de chacun de participer à la vie culturelle dans des conditions d'égalité et de non-discrimination*, que nous avons déjà mentionnées et dont nous présentons ici les définitions :

- la disponibilité : « s'entend de la présence de biens et services culturels dont chacun est libre de jouir et de bénéficier »

- l'accessibilité : « s'entend des possibilités effectives et concrètes qui sont offertes aux individus et aux communautés de jouir pleinement de la culture »

- l'acceptabilité : « implique que les lois, politiques, stratégies, programmes et mesures adoptés par l'État partie en matière de droits culturels devraient être élaborés et mis en œuvre d'une manière acceptable pour les individus et les communautés concernés. À cet égard, des consultations devraient être organisées avec les individus et les communautés concernés afin de veiller à ce que les mesures adoptées pour protéger la diversité culturelle soient acceptables aux yeux de tous »

- l'adaptabilité : « s'entend de la souplesse et de la pertinence des stratégies, politiques, programmes et mesures adoptés par l'État partie dans chaque domaine de la vie culturelle, qui doivent être respectueux de la diversité culturelle des individus et des communautés »

- l'adéquation : se réfère à la réalisation d'un droit particulier d'une manière qui soit pertinente et qui convienne à une modalité ou un contexte culturel donné, c'est-à-dire qui soit respectueuse de la culture et des droits culturels des individus et communautés, y compris des minorités et des peuples autochtones »

Selon Lucas (2017), ces conditions de mise en œuvre correspondent à des interrogations proposées aux États parties pour répondre aux obligations. Selon l'auteur, « il faut s'interroger sur les libertés des uns et des autres, et, inévitablement, mettre ces libertés en discussion publique » (p. 49). Certaines des libertés relatives à l'exercice de ce droit constituent les dimensions sur lesquelles portera notre travail d'analyse.

3.2.3. Participer à la vie culturelle : un ensemble de libertés à respecter, protéger, mettre en œuvre

La Déclaration de Fribourg de 2007 formule ce droit en ces termes dans son article 5 : « *Toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit d'accéder et de participer librement, sans considération de frontières, à la vie culturelle à travers les activités de son choix ».* Elle décline ensuite les différentes libertés que comprend notamment ce droit :

- *la liberté de s'exprimer, en public ou en privé dans la, ou les, langues de son choix ;*
- *la liberté d'exercer, en accord avec les droits reconnus dans la présente Déclaration, ses propres pratiques culturelles et de poursuivre un mode de vie associé à la valorisation de ses ressources culturelles, notamment dans le domaine de l'utilisation, de la production et de la diffusion de biens et de services ;*
- *la liberté de développer et de partager des connaissances, des expressions culturelles, de conduire des recherches et de participer aux différentes formes de création ainsi qu'à leurs bienfaits ;*
- *le droit à la protection des intérêts moraux et matériels liés aux œuvres qui sont le fruit de son activité culturelle.*

Cette formulation a l'intérêt d'être plus synthétique que celle rédigée dans l'observation générale n° 21. Dans le dossier qu'il a consacré aux droits culturels, Lucas (2017) propose une synthèse des différents droits que recouvre celui de participer à la vie culturelle, à travers l'obligation de respecter les libertés suivantes : de création, d'expression et de transmission, des échanges, de choisir son identité culturelle, d'accéder aux patrimoines, de recevoir un enseignement culturel, de participer à la décision. Pour faciliter notre travail d'analyse croisant les concepts de l'éducation populaire avec ceux des droits culturels, nous faisons le choix de retenir les droits qui sont au cœur de la définition de la participation. En effet, comme nous l'avons évoqué, l'interdépendance des droits humains implique un enchâssement des différentes libertés qu'ils défendent. Le droit de choisir son identité culturelle et le droit d'accéder aux œuvres et aux ressources de son choix participent à la définition du processus d'identification et ont déjà été développés. Le droit de participer à la décision, nous le verrons, est au cœur du dernier concept que nous présenterons et qui est celui de la co-construction. Nous repérons dès lors trois libertés principales constitutives de l'acte de participation telle que nous l'avons définie avec sa dimension contributive : les libertés de positionnement, d'expression et de création. Ce constat nous permet d'observer la convergence entre le respect de ce droit culturel des personnes et les démarches d'éducation populaire. Nous rappelons en effet que les trois composantes du concept

d'émancipation sont celles d'autonomie –liberté d'initiatives, de liberté d'expression et de liberté de création.

L'autonomie, qui ne peut être dissociée d'une liberté d'initiatives, renvoie à la liberté de positionnement. En effet, la liberté effective renvoie aux capacités réelles à faire des choix. L'enjeu de la dignité de personnes singulières est rappelé ici par la reconnaissance de « leur capacité de libre participation aux ressources qui leur sont nécessaires » (Meyer-Bisch, *op.cit*., p. 9). Participer à la vie culturelle est un droit qui nécessite ainsi la reconnaissance de l'autonomie, celle-ci n'excluant pas l'appartenance, mais qui selon Meyer-Bisch (*ibid*.), implique un choix dans ses appartenances, ses références culturelles, et donc son identité. Participer à la vie culturelle est donc d'abord une liberté de positionnement, celle de faire ou ne pas faire.

De cette liberté de choix découlent les libertés d'expression et de création que nous avons déjà développées dans le chapitre précédent relatif à l'éducation populaire. Aussi nous précisons seulement les éléments significatifs qu'une approche par le droit des personnes apporte à ces deux libertés.

Nous repérons que les notions de transmission et de diffusion sont mises en avant de manière étroitement liée avec celle d'expression. Ce lien renvoie à l'enjeu d'accessibilité, au sens où l'écrit Zask (*op.cit*.) : « Afin de contribuer, l'individu concerné doit avoir accès à un certain nombre de ressources, de biens, de compétences, que seule la société présente peut lui apporter. » (paragr. 8). Nous observons que l'expression dans langue de son choix fait l'objet d'une attention particulière. Dans le contexte diplomatique de protection des droits des minorités culturelles, la question de la langue est centrale. Il est nécessaire d'admettre, comme le rappelle Lucas (2017), « que toutes ces libertés d'opinion, d'expression, de transmission d'idées seront inévitablement confrontées à de multiples formes de réticences » (p. 36). C'est à ce titre que l'Observation générale n°21 a formulé la condition d'*acceptabilité* dans la réalisation du droit de participer à la vie culturelle. La création d'espaces publics de discussion et de négociation a pour enjeu d'organiser à leur endroit la conciliation de libertés qui peuvent être contradictoires ou rivales. Enfin, il s'agit de dépasser la liberté formelle en allant « à l'écoute des personnes dont la liberté d'opinion et d'expression ne trouve pas de place dans la vie publique » (Lucas, *op.cit*., p. 35). L'Observation générale n°21 met par exemple en avant les personnes âgées, migrantes, en situation de handicap, vivant dans la pauvreté, issues des minorités. Nous remarquons que

cette démarche rejoint celle d' « aller vers » de l'éducation populaire qui consiste à s'adresser au peuple entier, et notamment les personnes les plus défavorisées socialement.

La liberté de création est l'action la plus épanouie de la participation selon Meyer-Bisch (*op.cit*.). L'éducation populaire voit à travers elle un acte de transformation de la personne « constituant un grand retour à soi et sur soi » (Maurel, 2010, p. 184). L'approche des droits culturels met en avant la notion de production qui participe au développement de nouvelles ressources qui valorisent les liens entre la personne et son œuvre. Afin de mettre en avant la capacité des personnes à créer, quelles que soient les formes que prennent la création, l'UFISC (*op.cit*.) préfère employer la notion de citoyen plutôt que celle de public, utilisée par les acteurs culturels en France. Selon cette union, cet usage sémantique permet de « résister à la conception consumériste qui limite le citoyen à sa seule fonction de récepteur d'œuvres artistiques produites par des professionnels, de favoriser la participation du plus grand nombre dans l'expression, la production et la valorisation des processus artistiques » (p. 28). Lucas (*op.cit*.) rappelle comment cette liberté peut rencontrer certaines limites, au nom d'autres droits humains, culturels ou autres, et même dans un État de droit comme l'est la France, affranchi de procédures de censure préalable à la création. L'auteur apporte l'exemple d'autres obligations qui s'imposent aux pouvoirs publics, comme la sécurité publique, la santé publique, la protection de l'environnement ou de la jeunesse qui peuvent justifier la suppression de la liberté de créer. Le contexte de menaces terroristes a ainsi mis à mal les interventions des artistes de rue. Celui de la pandémie d'un virus planétaire a mis un coup d'arrêt à la production et à la représentation artistique. Des limites à la création trouvent leur fondement au nom même des droits culturels. L'UFISC (*op.cit*.) rappelle ainsi que :

> « le respect de cette liberté – qui ne va pas sans le droit d'offenser – nécessite une négociation entre droit des personnes artistes à créer et droit des autres personnes à débattre et à contester leur création […] Le droit de participer à la vie culturelle signifie aussi le droit de critique et de mise en débat, qui est aussi une participation à la vie culturelle » (p. 57).

Lucas (*op.cit.)* rappelle que la prise en compte des droits culturels permet de reconnaître les valeurs universelles auxquelles se réfèrent les différentes obligations, qui peuvent entraîner la décision de mesures contradictoires. Dans le respect des droits culturels des personnes et des communautés au sein du système d'indivisibilité des droits humains, l'auteur préconise la mise en place « d'une instance publique de négociations entre obligations publiques rivales » (p. 34).

L'éducation populaire développe la liberté de création comme un acte émancipateur en mettant en avant sa portée transformative, qui s'opère notamment au travers de l'expérimentation et de la production, et se retrouve renforcée lorsque que ces dernières font l'objet d'actes collectifs. Nous repérons comment l'approche par les droits culturels des personnes correspond à la démarche d'éducation populaire car elles œuvrent toutes les deux aux conditions qui garantissent le développement de capacités qui augmentent le pouvoir d'agir. Dans une perspective de droits des personnes, la défense des conditions nécessaires à la liberté effective, ici de création, correspond à une approche par capabilités. La capabilité constitue le troisième grand concept définitoire des droits culturels que nous retenons pour notre travail d'analyse.

3.3. La capabilité

Nous avons déjà évoqué la capabilité lors de la définition de la puissance démocratique d'agir comme une connexion de capacités. Aussi nous présentons brièvement ce concept développé par Amartya Sen[9] (2010) qui lui est proche, et dont les défenseurs des droits culturels se réfèrent pour son lien étroit avec l'idée de liberté.

Selon Sen (2010) « l'approche par capabilités juge l'avantage d'un individu à sa capacité de faire des choses qu'il a des raisons de valoriser » (p. 284). Afin de comprendre le concept de capabilité, l'auteur distingue deux dimensions constitutives de la liberté. La première est la dimension de possibilité, qui est « la possibilité d'accomplir ce que nous valorisons » (p. 281), c'est-à-dire les liens que tisse chaque personne entre elle et les œuvres et les objectifs vers lesquels elle tend. La seconde est la dimension procédurale de la liberté, qui correspond au « processus de choix lui-même » (p. 281). L'identification de ces deux dimensions permet de distinguer ce que Sen (*ibid*.) nomme le « résultat final » et le « résultat global » (p. 282). Selon l'auteur, il est plus pertinent et plus vraisemblable de considérer la réalisation du résultat global car il intègre « la façon dont la personne parvient à la situation finale ». Le fait de ne pas limiter l'évaluation d'un choix au résultat final permet de dépasser la liberté formelle pour agir sur les mécanismes de la liberté réelle, et qui correspond à faire

[9] Amartya Sen est économiste et philosophe. Il a reçu le prix Nobel d'économie en 1998 pour ses contributions à l'économie du bien-être.

la distinction entre « faire quelque chose et être libre de le faire » (*ibid*., p. 291). L'approche par capabilités se distingue en cela de l'approche par accomplissement qui se concentre sur les actes-mêmes de la vie, pour orienter le regard vers « la liberté et les possibilités, c'est-à-dire l'aptitude réelle des gens à choisir entre différents types de vie » (*ibid.,*p. 290), et donc de considérer « la dimension de possibilité de la liberté vu sous un angle « global » et pas seulement focalisé sur ce qui se passe finalement » (*ibid*., pp. 284-285).

Nous retrouvons au travers du développement de ce concept le cheminement liberté-dignité-capabilité que nous avons déjà évoqué. En effet, la capabilité intègre la reconnaissance et la capacité qu'a la personne à établir des liens entre les choix qu'elle fait et ce qui donne sens à son existence. Cette capacité à faire des liens entre les choix et les actes, constitutive d'une liberté effective, rejoint la notion de pouvoir d'agir comme connexion de capacités, dont l'objectif est d'augmenter les capacités et les libertés des personnes. En cela, on reconnaît dans la capabilité une dimension transversale aux droits culturels car elle se retrouve dans chacun de ses droits. Nous avons évoqué, à partir des travaux de Miguel Benasayag (2004), comment la notion de « personne » permet de prendre en compte la multiplicité présente en chaque être humain et en cela justifie son emploi dans une approche par les droits humains. Selon l'auteur, cette conception n'écarte pas la dimension collective qui ne peut être pensée en dehors de situations : « la liberté existe toujours comme défi situationnel, comme puissance de vie à libérer, et non pas comme quelque chose dont on puisse jouir individuellement » (p.4). Dans le système des droits humains, une liberté est toujours associée à un devoir et une responsabilité.

La quatrième catégorie conceptuelle que nous retenons pour notre travail d'analyse met en avant la dimension nécessairement collective des droits culturels. Il s'agit de celui de la co-construction de l'action publique.

3.4. La co-construction de l'action publique

Nous avons déjà eu l'occasion de présenter certaines dimensions du concept de co-construction dans le chapitre relatif à l'éducation populaire lorsque nous avons développé les concepts de co-construction des savoirs et d'intelligence collective. Nous ne reviendrons pas sur les aspects précédemment évoqués et nous nous attacherons à présenter dans cette partie ce qu'active ce concept dans l'approche des droits culturels. Nous tenons également à préciser que la présentation synthétique qui en est faite s'explique par le fait que nous ne

mobiliserons pas ce concept dans l'analyse des pratiques d'éducation populaire relatées dans ce mémoire. Il le sera toutefois pour d'autres pratiques qui feront l'objet d'un travail d'analyse futur dans notre projet de recherche-action.

3.4.1. Définition

Le socio-économiste Laurent Fraisse (2018) définit la co-construction de l'action publique comme « un processus institué de participation ouverte et organisée d'une pluralité à l'élaboration, à la mise en œuvre, au suivi et à l'évaluation de l'action publique » (p. 6). Elle est une dimension essentielle des droits culturels car elle correspond à un droit, celui de respecter la liberté de participer à la décision. C'est la raison pour laquelle nous retenons l'association du concept de co-construction à celui de l'action publique. En matière de droits culturels, la liberté de participer à la décision doit s'inscrire dans la vie publique. C'est dans cette perspective que Lucas (2017) voit dans ce droit l'aboutissement des libertés à respecter pour garantir les droits culturels des personnes. Pour le responsable public, assurer cette liberté consiste à adopter une démarche de « faire avec » au lieu de « faire pour ». Le terme de co-construction n'est pas directement employé dans le langage diplomatique international, qui y fait toutefois référence. C'est le cas de l'Observation générale n° 21 qui rappelle cette obligation à plusieurs reprises. Elle rappelle d'abord que chaque personne a le droit *« de participer librement, activement, en connaissance de cause et sans discrimination, à tout processus important de prise de décision susceptible d'avoir des effets sur son mode de vie et ses droits »*. Elle la situe aussi comme une des composantes de la définition du droit de participer à la vie culturelle lorsqu'elle définit la contribution à la vie culturelle :

« Elle est étayée par le droit de prendre part au développement de la communauté à laquelle une personne appartient, ainsi qu'à la définition, à l'élaboration et à la mise en œuvre de politiques et de décisions qui influent sur l'exercice des droits culturels d'une personne » (pp. 4-5).

L'observation générale n°21 situe ainsi la co-construction comme une des conditions nécessaires pour que la responsabilité publique puisse assurer son obligation de respecter et mettre en œuvre cette liberté de participer à la décision.

3.4.2. Co-construction et démocratie participative

Nous repérons les liens existants entre ce droit humain stipulé dans les textes internationaux et les démarches de démocratie participative telles que nous pouvons les observer au sein des politiques publiques françaises. Selon Fraisse (2018), la définition

retenue de la co-construction s'en distingue « en considérant que la co-construction ne s'arrête pas à la phase d'élaboration d'une politique publique mais inclut potentiellement sa mise en œuvre, son suivi et son évaluation » (p. 6). Ces phases correspondent pourtant à celles de l'échelle de participation proposée par Sherry Arnstein (1969) et reprises dans les démarches de démocratie participative françaises. Nous rappelons que l'échelle d'Arnstein comprend trois niveaux, eux-mêmes comportant plusieurs degrés de participation mesurant le pouvoir du citoyen, pour un total de huit degrés. Le premier niveau relève de la non-participation et comprend les degrés de manipulation et de thérapie. Le second niveau est celui de la coopération symbolique qui comprend les degrés d'information, de consultation et de réassurance. Le troisième niveau correspond au pouvoir effectif des citoyens, qui comporte trois degrés : le partenariat, la délégation de pouvoir et le contrôle citoyen. Selon la revue « Territoires » de l'ADELS, l'association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale (2001), cette échelle tend en France à être constituée de quatre degrés : l'information, la consultation, la concertation et la participation au pouvoir. Jacques Donzelot et René Epstein (2006) relèvent toutefois dans leur étude sur la démocratie participative dans le champ de la rénovation urbaine, que le troisième niveau de l'échelle de participation d'Arnstein correspondant au pouvoir effectif des citoyens ne trouve aucun exemple convaincant en France. Selon les auteurs, la participation en France est « un exercice plus incantatoire qu'effectif » (paragr. 83). Ils analysent comme raison à cet écart entre l'intention déclarée et son effectivité la conception française de l'intérêt général qui sert de référence à son action publique. Selon les auteurs, la tradition rousseauiste sur laquelle est construite cette conception permet d'établir « la supériorité de la République sur la démocratie, de faire de tout représentant de la première une personne capable de dépasser, de transcender, les positions partisanes que suscite la seconde » (paragr. 84). Cette conception permet ainsi « la présence d'une technocratie issue de grandes écoles, pur produit de l'élitisme républicain, qui s'estime en charge et en capacité d'énoncer le contenu de cet intérêt général » (paragr. 84). C'est ce que Lucas (2017) souligne au sujet du débat que suscite l'entrée des droits culturels dans la loi française. L'administration culturelle et de nombreux professionnels de structures culturelles voient dans l'obligation de respecter la liberté de participer à la décision une limitation ou une remise en cause de leur légitimité, responsabilité et capacité à assurer « la mission de sélectionner les projets culturels de qualité au bénéfice de l'intérêt général ». (p. 39). Selon l'auteur, il est impossible d'exclure un tel risque ; mais celui-ci ne doit pas faire « renoncer à construire la politique culturelle sur la discussion ouverte, publique et documentée entre personnes libres et dignes » (*ibid*. p. 39).

Du point de vue des droits culturels, la mise en péril de la qualité comporte un autre risque pour la politique culturelle, celui de ne pas sortir d'un fonctionnement consistant en « la fourniture d'offres artistiques à des publics connaisseurs » (*ibid*. p. 39). L'auteur rappelle que l'enjeu de partir des droits culturels des personnes pour la politique culturelle est justement qu'elle retrouve une portée universelle, « à partir des valeurs elles-mêmes universelles des droits humains fondamentaux » (p. 39). A ce titre, les processus de concertation et de coopération constituent un levier majeur.

3.4.3. La concertation et la coopération

L'UFISC (*op.cit.)* rappelle que le préfixe « co » est un fil rouge qui relie les différents niveaux d'actions, et que l'on retrouve de manière récurrente dans les discours des acteurs : « co-créer, co-opérer, co-construire, co-élaborer, co-décider » (p. 42). Dans cette partie, nous présentons les concepts de concertation et de coopération qui participent à la définition de la co-construction.

Hubert Touzard (2006) précise l'objectif de la concertation qui est « pour des acteurs, individuels ou collectifs, de trouver un accord, de résoudre ensemble un problème qui se pose à eux, de prendre ensemble une décision collective, ou de préparer une décision prise en final à un autre niveau. » (paragr. 7). Elle se distingue de la consultation dont l'objectif est « de recueillir, préalablement à une décision collective, les avis, opinions, attitudes d'un certain nombre d'acteurs » (*ibid*., paragr. 4). Fraisse (2018) analyse cette différence par l'aspect collectif de la concertation et dont la finalité est la recherche d'un accord ou compromis. La concertation n'est toutefois qu'une composante de la co-construction qui selon Fraisse (*op.cit*.) « va plus loin que la concertation en tant que processus portant sur une politique publique et pas seulement sur la résolution d'un problème ou la réalisation d'une action » (p. 9). L'UFISC (*op.cit*.) précise le sens de la portée d'un tel processus dans la construction de la politique publique : « En substituant une élaboration et une évaluation partagées des politiques, elles permettent de rompre avec une logique de l'expertise dont seuls les financeurs auraient le monopole et d'initier des pratiques véritablement démocratiques et transparentes sur la construction des politiques culturelles » (p. 44).

La recherche d'un accord renvoie à la notion de coopération, qui fait l'objet d'un droit culturel à part entière formulé dans la Déclaration de Fribourg de 2007. Cette Déclaration met en avant le principe selon lequel la concertation n'est qu'une composante de la co-construction, en rappelant le droit de participer à la décision.

L'article 8 de cette Déclaration formule le droit à la coopération culturelle de la manière suivante :

« Toute personne, seule ou en commun, a le droit de participer selon des procédures démocratiques :

- *au développement culturel des communautés dont elle est membre ;*
- *à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des décisions qui la concernent et qui ont un impact sur l'exercice de ses droits culturels ;*
- *au développement de la coopération culturelle à ses différents niveaux » (p. 8).*

Afin de mieux appréhender ce droit à la coopération culturelle, nous apportons une définition du concept de coopération. Yves Saint-Arnaud (2003) le définit comme une structure de la relation composée de trois éléments : un acteur, un interlocuteur et un but commun. Selon l'auteur, « c'est le rapport entre ces trois éléments qui déterminera la structure de la relation » (paragr. 2). Il identifie trois éléments indissociables qui définissent la structure de coopération :

- 1. Les partenaires se concertent dans la poursuite d'un but commun.
- 2. Les partenaires se reconnaissent mutuellement des compétences à l'égard du but visé.
- 3. Le pouvoir est partagé, chacun des partenaires exerçant une influence sur l'autre tout en respectant son champ de compétence.

La responsabilité partagée à la fois dans la détermination d'un but commun, dans la reconnaissance des ressources de chaque partenaire et dans le partage du pouvoir « dessine la vision d'une relation égalitaire et réciprocitaire » (UFISC, *op.cit*., p. 42). Nous repérons dans cette vision le référentiel des droits culturels que nous avons présenté à travers le développement de ses concepts, portés par « les balises universelles de l'humanité à construire » (Lucas, 2017, p. 70).

L'UFISC (*op.cit*.) situe les différents niveaux de la coopération au sein de l'action publique qui se réalise d'une part entre acteurs (d'un secteur, entre différents secteurs, entre acteurs et politiques publiques) et d'autre part en réseaux. Nous retrouvons ces démarches coopératives dans les pratiques des structures d'éducation populaire et de l'économie sociale et solidaire. Elles correspondent à la nécessité de répondre au souci démocratique rappelé par la Déclaration de Fribourg lorsqu'elle évoque que le droit des personnes à participer

« *selon des procédures démocratiques* ». Nous repérons à travers elles l'enjeu de la relation qui engage des luttes pour les acteurs qui souhaitent œuvrer en faveur des droits culturels : notamment celles contre les discriminations et les inégalités sociales, contre la marchandisation du monde et les logiques comptables, nous rappelle l'UFISC (*op.cit*.). A ces fins, « penser les droits culturels avec les « communs » (*ibid*.), permet de relier les droits culturels à une visée de transformation sociale et politique.

3.4.4. Les « communs » et le bien commun pour repenser l'intérêt général

En s'appuyant sur les travaux du sociologue Christian Laval (2015), l'UFISC formule le concept de commun de la manière suivante :

« Un commun est une ressource partagée, gérée, et maintenue collectivement par une communauté ; celle-ci établit des règles dans le but de préserver et pérenniser cette ressource tout en fournissant la possibilité, le droit de l'utiliser par tous. Ces ressources peuvent être naturelles : une forêt, une rivière ; matérielles : une machine-outil, une maison, une centrale électrique ; immatérielles : une connaissance, un logiciel. Les communs impliquent que la propriété n'est pas conçue comme une appropriation ou une privatisation mais comme un usage » (p. 82).

L'économiste Benjamin Coriat (2015) précise la différence entre un commun et un bien commun par la gestion collective du commun qui est absente du bien commun. C'est au travers de la capacité des personnes et des communautés à coopérer que les communs s'articulent avec les droits culturels. En effet, la production et la gestion collective de ressources partagées portent en elles les valeurs universelles des droits humains fondamentaux.

Cette approche par les communs rejoint l'analyse que font Donzelot et Epstein (2006) sur la démocratie participative lorsqu'ils distinguent le bien commun de l'intérêt général. Selon les auteurs, leur premier point de distinction relève de la recherche d'une efficacité pratique qui caractérise le bien commun, tandis que la conception française de l'intérêt général telle que nous l'avons déjà présentée renvoie davantage à l'idéologie. Ils développent le concept de bien commun, davantage utilisé dans les pays de culture anglo-saxonne, en ces termes :

« Au lieu de s'opposer aux intérêts particuliers, il cherche à les relier, à établir entre eux un accord qui les traverse. Il ne prétend pas les fusionner, les fondre dans une entité supérieure, mais trouver un point d'accord, un bénéfice pour chacun qui justifie qu'il renonce à faire plutôt valoir le préjudice relatif qu'il encourt du fait d'une action projetée » (paragr. 85).

Le second point de distinction repose sur l'idée selon laquelle la notion de bien commun ne gomme pas les rapports de domination :

« Cette notion n'efface pas, dans la pratique anglo-saxonne, la distinction entre ceux qui ont les moyens de décider (le pouvoir, l'argent) et ceux qui sont concernés par l'action projetée […] Le partenariat constitué par ces deux types d'acteurs ne les place pas sur un plan d'égalité fictif ni ne les réunit pour les seuls besoins de la photo de groupe. Il s'agit de réaliser un accord. Cela peut prendre du temps, nécessiter des négociations ». (paragr. 85)

La distinction apportée entre bien commun et intérêt général invite à interroger la persistance de la conception de l'intérêt général sur laquelle s'appuie la responsabilité publique en France. Selon les auteurs, « elle tient à ceci que nous cherchons dans la participation beaucoup plus une légitimation de la décision qu'une mobilisation pour l'action » (paragr. 86). Penser l'intérêt général avec les notions de bien commun et de communs est ainsi une alternative qui permet d'inscrire la participation citoyenne dans une efficacité pratique. Elle permet également de relier l'intérêt général au système indivisible des droits humains fondamentaux et au système vivant de manière encore plus globale.

En conclusion de cette partie, nous observons une convergence des catégories conceptuelles de l'éducation populaire et des droits culturelles. Derrière des ancrages différents, nous remarquons les correspondances suivantes :

- Le processus de conscientisation comprend l'acte d'identification par la mise en relation de valeurs qui permet aux personnes de se relier aux autres, au monde et de donner du sens à leur existence.
- La participation à la vie culturelle est un droit à l'émancipation, en garantissant les libertés effectives des personnes à s'exprimer, créer, se positionner dans leur environnement.
- La capacité à faire des liens entre les choix et les actes qui caractérise la capabilité relève du même processus que celui de la puissance démocratique d'agir, en tant que connexion de capacités.
- La co-construction de l'action publique est nécessaire à une transformation sociale et politique.

Le chapitre suivant présente la méthodologie que nous avons déployée pour intégrer ces catégories conceptuelles de manière croisée dans le travail d'analyse de notre projet de recherche-action.

Partie 3

-

Méthodologie et résultats d'analyses

Chapitre 5. Méthodologie de notre recherche-action

La transmission de pratiques est la finalité de notre projet de recherche. Elle est indissociable d'un travail d'analyse critique. Cette dernière se traduit dans notre étude par la combinaison de deux aspects. Le premier consiste à identifier les intentions à l'origine des pratiques, puis mesurer les liens et les écarts entre ces intentions et les pratiques réelles. Le second correspond à l'intégration dans l'analyse de l'approche des droits culturels. Nous développons dans cette partie les procédures et les outils méthodologiques déployés pour répondre à notre problématique. Ils rendent compte du processus de notre recherche-action comprenant :

- le fonctionnement du groupe de travail
- l'identification et la sélection de pratiques et méthodes
- la construction d'une grille d'analyse globale
- l'élaboration d'un entretien collectif croisé sur les méthodes de lecture collective et de l'arpentage

1. Fonctionnement du groupe de travail

Le groupe de travail s'est réuni quatre fois entre sa création le 17 octobre 2020 et notre arrivée en stage le 1er février 2021, sur un rythme d'une réunion mensuelle. Ces réunions lui ont permis d'établir un cadre pour mener son projet, tel que nous l'avons présenté dans la partie relative au contexte en :

- précisant la finalité de l'orientation et en la déclinant en plusieurs objectifs ;
- définissant les termes de « méthode », « pratique » et « démarche » retenus ;
- identifiant les étapes nécessaires pour répondre aux objectifs dans le temps imparti ;
- choisissant la recherche-action comme démarche méthodologique ;
- déterminant les modalités de son organisation interne (fréquence et animation des réunions, choix des outils collaboratifs, communication avec les acteurs concernés, répartition des rôles).

Cette organisation relate la dimension collective de notre travail de recherche-action, qui nécessite la mise en place d'outils et de procédures pour répondre d'une part à un souci d'efficacité, et d'autre part pour s'assurer d'un processus démocratique qui favorise l'engagement et l'autonomie individuels au sein d'un cadre dont les règles sont construites

collectivement. Cette culture du travail collectif est un principe fondateur que partagent les recherches-actions avec l'éducation populaire.

1.1. Notre rôle et notre implication

Avant de présenter la méthodologie mise en place au travers de ses outils organisationnels, de récolte et d'analyse de données, il est important de rappeler notre place et notre posture dans cette recherche-action qui se traduisent concrètement par la définition de notre rôle de praticien-chercheur. Nous évoquons ici à la fois le rôle du groupe de travail en tant qu'instance de pilotage et notre rôle d'accompagnement méthodologique tel qu'il est défini dans nos missions de stage. Nous rappelons que nous étions déjà engagés en tant que membre du groupe, avant-même d'intégrer à son travail une démarche de recherche. D'un côté, nous sommes praticiens, car nous faisons partie des acteurs, professionnels ou bénévoles, mobilisant des méthodes et pratiques dans leurs activités, dont certaines feront l'objet d'un travail d'analyse en vue d'une transmission. De l'autre côté, nous élaborons une méthodologie de recherche pour récolter et analyser ces pratiques et méthodes. Cette double posture sujet/chercheur fait partie intégrante de notre démarche de recherche-action collective impliquée. Afin d'assurer son rôle de mise en œuvre d'une méthodologie de projet qui intègre une rigueur méthodologique de recherche, le groupe de travail a rappelé certains principes :

- Si des membres du groupe de travail sont concernés par la récolte d'une pratique ou d'une méthode, ils n'endosseront pas à la fois le rôle d'interviewé et d'intervieweur. Il est à noter qu'au sein du groupe, nous ne pratiquons pas la méthode sélectionnée dans le cadre de ce mémoire. Nous avons donc contrôlé ce biais.
- Les biais relatifs à cette double posture seront pris en compte au moment de la récolte par une communication claire auprès de l'ensemble des participants et dans l'analyse le cas échéant.
- La dimension collective de notre travail contient en elle-même les moyens de limiter les biais liés à cette double posture par le croisement de regards, discours et positionnements entre des acteurs qui maîtrisent une pratique avec d'autres qui en sont extérieurs.

1.2. Organisation des réunions

Le groupe de travail a choisi de se réunir une heure toutes les deux semaines pour assurer sa mission de coordination et procéder aux réajustements de sa méthodologie au fur et à mesure de l'avancement du projet.

Les ordres du jour des réunions sont construits collectivement, et font l'objet d'un compte-rendu. La répartition du travail à effectuer entre les réunions est mentionnée dans les comptes-rendus.

D'autres réunions de travail viennent s'ajouter à celles régulières pour mettre en œuvre notre méthodologie de recherche-action. Elles ont eu pour objectifs de préparer les entretiens exploratoires, construire la grille d'analyse globale, élaborer la grille de l'entretien collectif croisé, préparer son animation et faire son analyse.

1.3. Création d'une plateforme de travail collaboratif en ligne

Cette plateforme a pour fonction de centraliser l'ensemble des documents recueillis et produits par le groupe, dont :

- Les comptes-rendus de réunions
- Les courriels envoyés aux associations
- Les documents internes des associations
- La littérature disponible en ligne sélectionnée pour rédiger la revue de littérature sur les concepts d'éducation populaire et de droits culturels
- Des documents présentant la démarche de recherche-action
- L'enregistrement filmé des entretiens exploratoires, leur transcription et leur synthèse
- La grille d'analyse commune aux différentes pratiques et méthodes
- L'ensemble des documents relatifs à l'entretien collectif croisé sur l'arpentage et une méthode de lecture collective

Cette plateforme est accessible uniquement aux membres du groupe de travail. Les documents que le groupe souhaite rendre accessibles à l'ensemble des adhérents de Peuple et Culture sont transférés sur l'intranet du mouvement.

2. Identification et sélection de pratiques et méthodes

Un travail d'identification et de sélection a été nécessaire puisque de nombreuses pratiques et méthodes sont déployées au sein des treize associations du mouvement sollicitées plus l'Union en tant que tête de réseau. Toutes ne pourront pas faire l'objet d'un travail de récolte et d'analyse. Nous avons procédé en deux étapes pour réaliser ce travail : un premier

consistant à solliciter les structures, un second par la mise en place d'entretiens exploratoires auprès de chacune des associations.

2.1. Des pratiques et méthodes identifiées par les associations

Le groupe de travail a rédigé un courriel[10] envoyé à l'ensemble des associations. Ce courrier a consisté notamment à rappeler l'orientation décidée lors de la précédente Assemblée générale, les objectifs du groupe de travail en lien avec l'orientation et à demander à chaque structure d'identifier deux ou trois pratiques qu'elles souhaitent transmettre dans le cadre de ce travail. Notre démarche est animée par plusieurs intentions :

- S'assurer que nous nous adressons à l'ensemble des membres de chaque structure, et pas seulement aux personnes en lien direct avec le mouvement.
- Partir de la pratique, de l'expérience, rester large dans ce travail d'identification, c'est à dire "tout pointer", puis resserrer pour aborder le lien entre ce qui est fait et les valeurs et les intentions de l'éducation populaire.
- Partir de ce que les associations souhaitent transmettre et ce qui fait sens pour elles.

Nous avons centralisé les réponses des associations faites par courriels, dont certaines ont été documentées par l'envoi de documents internes. Nous avons élaboré une proposition martyre de catégorisation des retours des associations. Par proposition martyre, nous entendons une proposition dont la vocation est d'être modifiée, débattue, enrichie. Elle constitue une méthode de travail collectif pour faciliter son avancement. Elle permet un premier défrichage qui veut faciliter une vision globale des retours faits dans un document synthétique. L'enjeu de ce travail est celui de la sélection des pratiques identifiées qui nécessite un tri. De cette proposition de catégorisation, le groupe en a construit une autre sur la base de quatre catégories de pratiques :

- S'organiser et fonctionner en interne avec des salariés et/ou des bénévoles
- Animer la participation citoyenne
- Penser et apprendre pour agir
- Se positionner publiquement

[10] Voir annexe n° 1.

Pour avancer dans le travail de sélection, chaque membre du groupe a pointé les éléments fournis par les associations qui lui semblent intéressants à aller récolter ou creuser lors d'entretiens exploratoires, à partir de cette catégorisation.

2.2. Entretiens exploratoires

Une phase d'entretiens exploratoires nous a semblé nécessaire pour préciser et cerner les pratiques et méthodes qui ont fait l'objet d'un retour des associations afin de faciliter le travail de sélection. Ces entretiens ont également pour objectif de présenter notre travail et notre démarche auprès de chaque association, en prenant le temps de répondre à leurs questions. Ils sont aussi l'occasion de repérer nos futurs interlocuteurs. Le groupe de travail a établi un cadre pour mener ces entretiens :

- Constitution de binômes au sein du groupe de travail pour mener les entretiens
- Entretiens réalisés en visioconférence et enregistrés
- Une durée maximale d'une heure d'entretien a été fixée pour ne pas alourdir le temps d'écoute et de traitement des données.

Toutes les personnes membres du groupe n'étant pas formées à la conduite d'entretiens, et afin de s'appuyer sur un cadre commun, nous avons rédigé une fiche de conduite des entretiens exploratoires[11] qui :

- clarifie ses enjeux,
- rappelle ses objectifs,
- précise la posture à adopter pour les personnes qui les mènent,
- présente son déroulement en trois temps : présentation du travail du groupe et de son contexte, questions à poser et relances, évoquer les perspectives.

Nous présentons la liste des entretiens dans le tableau ci-dessous, qui ont été réalisés entre le 15 mars et le 6 avril 2021, à l'exception d'un entretien réalisé le 10 juin 2021 pour des raisons de disponibilités de la structure. Sur les quinze entretiens réalisés, nous en avons menés treize en binôme.

[11] Voir annexe n° 2.

Structures	Personne(s) interrogée(s)	Membres du groupe de travail	Dates
Fédération nationale Accueil paysan	Fabienne Bouguillon, Françoise Fleutot	Catherine Beaumont, Ludo Labrune	25/03/2021
Agora Peuple et Culture – Voiron (38)	Lucie Robin	Ludo Labrune, Evelyne Menou	15/03/2021
Boutique d'écriture - Montpellier	Donalie-An Mugnier	Sylvie Angelelli, Cathy Vivodtzev	23/03/2021
I.peicc - Montpellier	Tatiana Formet, Olivier Halet	Catherine Beaumont, Ludo Labrune	30/03/2021
La Obra – Cap Sizun (29)	Fulup Goutel	Sylvie Angelelli, Ludo Labrune	23/03/2021
Maison des jeux de Grenoble	Claude Carrara	Catherine Beaumont, Maxime Boitieux	18/03/2021
Peuple et Culture Cantal	Xavier Jallais	Sylvie Angelelli, Ludo Labrune	06/04/2021
Peuple et Culture Corrèze	Manée Teyssandier	Evelyne Menou, Ludo Labrune	25/03/2021
Peuple et Culture Gard / Ecole de la 2ème chance - Nîmes	Giovanna Casu	Sylvie Angelelli, Ludo Labrune	24/03/2021
Peuple et Culture Loire-Atlantique	Catherine Bachelier, Nicole Gravot	Maxime Boitieux, Ludo Labrune	19/03/2021
Peuple et Culture Marseille	Nisrine El Hassouni	Catherine Beaumont, Ludo Labrune	01/04/2021
Peuple et Culture Puy-de-Dôme	Jean-François Perrier, Eric Sèvre	Maxime Boitieux, Ludo Labrune	24/03/2021
Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles	Nancy Hardy	Sylvie Angelelli, Ludo Labrune	10/06/2021
Union nationale	Catherine Beaumont	Sylvie Angelelli, Ludo Labrune	23/03/2021
Secteur international de l'Union	Maxime Boitieux	Ludo Labrune	19/03/2021

Un travail de visionnage des entretiens est effectué par chaque membre du groupe avec pour consigne commune de repérer les éléments significatifs des pratiques et méthodes en retranscrivant les phrases y référant et en précisant leur moment dans l'entretien. Le travail de transcription complète des entretiens ne se fait pas à ce moment-là de notre recherche-action. Notre objectif est d'identifier l'ensemble des pratiques et méthodes qui feront l'objet d'une sélection. Afin de faciliter ce travail, nous réalisons des fiches synthétiques pour chaque entretien[12], construites sur le même modèle :

- Nous nommons la ou les pratiques/méthodes qui ont fait l'objet d'un échange (voir délimitations de ces concepts dans la partie relative au contexte).
- Nous notons les principaux éléments repérés lors du visionnage en lien avec les pratiques.
- Nous précisons la ou les pratiques sélectionnée(s) en concertation avec les personnes interviewées qui pourront faire l'objet d'un travail de récolte et d'analyse, les mots clés s'y référant, le nom de nos interlocuteurs pour chaque association.

Le tableau synthétique ci-dessous a été réalisé pour faciliter une lecture globale de l'ensemble des données identifiées.

[12] Voir un exemple de fiche en annexe n° 3.

Structures	Pratiques identifiées
Fédération nationale Accueil paysan	Processus de labellisation Pas à pas
Agora Peuple et Culture – Voiron (38)	Projections chez l'habitant – Gouvernance collégiale par cercles
Boutique d'écriture - Montpellier	La pratique artistique dans l'apprentissage de la langue
I.peicc - Montpellier	L'université du citoyen / Le tiers-lieu culturel (pratique d'investissement de l'espace public)
La Obra – Cap Sizun (29)	Création de pièces de théâtre avec un groupe / Ateliers avec les adolescents du secteur jeunes
Maison des jeux de Grenoble	Gouvernance collégiale / Postures en formation d'éducation populaire / Une conception du jeu
Peuple et Culture Cantal	Cinéma documentaire en milieu rural / Gouvernance collégiale
Peuple et Culture Corrèze	Cinéma documentaire en milieu rural / La pratique artistique dans l'apprentissage de la langue
Peuple et Culture Gard / Ecole de la 2ème chance - Nîmes	Référentiel d'évaluation et d'autoévaluation par l'approche par compétences
Peuple et Culture Loire-Atlantique	Méthode de lecture collective
Peuple et Culture Marseille	Ateliers de spectateurs-programmateurs
Peuple et Culture Puy-de-Dôme	Échanges internationaux de jeunes
Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles	Projets collectifs de quartiers (démarche de participation citoyenne)
Union nationale	Arpentage
Secteur international de l'Union	Méthodes de l'échange interculturel

A l'issue du travail de visionnage et de repérage, le groupe de travail a choisi de poursuivre son travail de récolte et d'analyse en regroupant certaines pratiques. Ce choix s'appuie sur plusieurs raisons. La première est liée aux contraintes de moyens et de temps. Il sera en effet difficile pour le groupe de travail de dédier un temps spécifique de récolte et d'analyse auprès de chacune des associations. La seconde raison s'appuie sur l'observation que plusieurs associations développent une même pratique ou que les pratiques développées s'inscrivent au sein d'une même thématique sociale, culturelle ou éducative. Il semble alors intéressant au groupe de croiser les regards des associations sur leurs pratiques afin de développer une analyse plus riche. La troisième raison est le prolongement de la précédente et souhaite conduire à une réponse à notre problématique. En effet, procéder à une analyse croisée par thématique est un cadre méthodologique qui permettra à la situation d'analyse-même d'être un temps de transmission pour les personnes qui y participent.

Il est important de rappeler ici que le groupe de travail a la légitimité de procéder à des choix, en tant qu'instance de pilotage qui a la délégation du Conseil d'administration pour mener un travail de recherche-action sur l'orientation de l'Assemblé générale. Ceux-ci doivent s'appuyer sur les intentions initiales de sa démarche, être transparents par la communication qui en est faite auprès des associations, et en établissant des critères de sélection.

Le groupe de travail a nommé « thématiques croisées », les pratiques des associations qui feront l'objet d'une récolte et d'une analyse commune et croisée. La procédure de sélection des thématiques croisées s'est appuyée sur un ensemble de critères, que le groupe a souhaité formuler pour s'assurer d'une rigueur méthodologique soucieuse d'une transparence et d'une cohérence eu égard à ses objectifs :

- Le premier de ces critères est le souhait de ne pas exclure d'association de notre projet de recherche-action. Regrouper des pratiques par thématique est une réponse à ce critère en adaptant le travail du groupe aux moyens dont il dispose.

- Le second critère consiste à sélectionner des pratiques et des méthodes précises. Par exemple, certaines associations ont développé lors des entretiens exploratoires le travail de réseaux. Malgré la pertinence de cette thématique au regard des concepts fondateurs de l'éducation populaire et des droits culturels, c'est un axe trop vaste et pas suffisamment défini pour que le groupe de travail s'en saisisse dans le cadre de sa recherche-action.

- Le troisième critère est le niveau de maîtrise et d'expérience de la pratique ou méthode présentée, afin de pouvoir transmettre. Le niveau de pratique est repéré par les membres du groupe par plusieurs indicateurs :

- une pratique reconnue, identifiée et identifiante du mouvement Peuple et Culture
- une pratique ayant fait l'objet d'un travail de formalisation par la structure et qui a été communiquée au groupe (sous forme de fiches par exemple)
- une pratique développée depuis plusieurs années, ou ayant fait l'objet de plusieurs actions de la part de la structure
- la capacité des personnes interrogées lors des entretiens exploratoires à formaliser leur pratique et à l'analyser

Un travail d'observation, d'analyse collective et de regards croisés permettra d'inclure les pratiques plus « jeunes » au sein des associations, celles qui sont en cours d'expérimentation, de tâtonnements. Une transmission se fera aussi à ce niveau-là. Les neuf thématiques croisées retenues sont présentées dans le tableau ci-dessous. Le groupe retient également en plus une pratique qui n'est pas partagée par d'autres structures.

Thématiques croisées	structures
Approche culturelle (médiation culturelle) *Thématique transversale à affiner car toutes les associations sont concernées finalement.*	- Agora Peuple et Culture : projections chez l'habitant - I.peicc : Tiers-lieu culturel - La Obra : création de pièces de théâtre et secteur jeunes - Maison des Jeux : conception du jeu - Peuple et Culture Marseille : ateliers de spectateurs-programmateurs
Cinéma documentaire	- Agora Peuple et Culture - Peuple et Culture Cantal - Peuple et Culture Corrèze - Peuple et Culture Marseille
Entraînement mental	- Groupe transmetteurs - Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles
Gouvernance collégiale	- Agora Peuple et Culture - Maison des Jeux de Grenoble - Peuple et Culture Cantal
International / Interculturalité	- I.peicc - La Obra - Pec Gard / Ecole de la 2ème chance - Pec 63 : préparation aux échanges internationaux - Secteur international Union
Méthodes de lecture collective / arpentage	- Arpentage : I.peicc, PeC Wallonie-Bruxelles, Union + Jean-Claude Lucien - Peuple et Culture Loire-Atlantique
Participation citoyenne	- I.peicc : Université du citoyen - PeC W-B : projets collectifs de quartiers
Postures et démarches en formation	- Ecole de la 2ème chance / PeC Gard : référentiel d'évaluation et auto-évaluation par l'approche par compétences - I.peicc - Maison des jeux - Secteur international Union : méthodes de l'échange interculturel - Transmetteurs Entraînement Mental (2 personnes dont adhérents individuels)
Pratiques artistiques dans l'apprentissage de la langue	- Boutique d'écriture - Peuple et Culture Corrèze
Processus de labellisation	Fédération Nationale Accueil Paysan

2.3. Cadrage méthodologique dans le processus de recherche-action

Lors d'une réunion du groupe, il a été identifié un besoin de clarifier certains aspects de notre démarche de recherche-action par un temps de reformulation et de validation du travail du groupe (objectifs, étapes, méthodologie, moyens). Cette réunion a été l'occasion pour les membres du groupe de travail d'exprimer des points de vue divergents sur des aspects méthodologiques, reconsidérer le travail à effectuer compte tenu des contraintes de moyens (notamment de temps disponible), formuler des envies sur les manières de procéder à la récolte et l'analyse des pratiques et méthodes, clarifier nos objectifs[13].

Si le groupe de travail a pris le temps de définir et préciser les objectifs de sa mission avant de concevoir sa méthodologie de recherche-action, nous avons constaté le besoin de clarifier les différents niveaux des objectifs. Nous avons rappelé le double objectif principal de notre travail : analyser des pratiques et méthodes pour les transmettre et former. La transmission recouvre des enjeux de capitalisation, de diffusion, et de formation, comme nous les avons présentés dans la partie relative au contexte. Nous avons rappelé la distinction entre cet objectif principal et les objectifs secondaires précédemment formulés par le groupe.

Un autre point de clarification a concerné un des objectifs secondaires qu'est l'ouverture du mouvement sur l'extérieur. Nous avons rappelé que dans le cadre de notre recherche-action, il s'agit d'interroger et analyser des pratiques et méthodes du mouvement Peuple et Culture en vue de les transmettre. Dans un premier temps, il ne s'agit pas d'observer d'autres pratiques extérieures, mais bien celles du mouvement. Un apport extérieur se fait toutefois à deux niveaux dans notre démarche méthodologique. Le premier niveau est l'intégration dans notre analyse de l'approche des droits culturels (apport extérieur théorique). Le second niveau de cet apport extérieur est fait par le travail-même de chaque association du mouvement avec des personnes et structures extérieures. Aller se nourrir d'autres pratiques d'éducation populaire pourra se faire plus tard.

Les critères de sélection des pratiques et méthodes suite aux entretiens exploratoires que nous avons présentés ont également fait l'objet d'un débat autour de la question de la

[13] Voir la note de cadrage méthodologique rédigée à cette occasion en annexe n° 4.

représentativité. Le questionnement méthodologique s'est situé à deux niveaux. Le premier est celui de la représentativité de chaque association du mouvement dans notre travail de recherche-action. La question qui se pose est la suivante : avons-nous besoin de récolter des pratiques et méthodes auprès de chacune des associations pour produire des résultats qui répondent à nos objectifs ? Sur la base de l'établissement de critères, nous pouvons justifier la nécessité d'une sélection au regard des contraintes de moyens, qui permet de répondre à notre finalité en analysant et transmettant certaines pratiques et méthodes du mouvement. En revanche, ne pas inclure toutes les associations ne permet pas de répondre à l'objectif secondaire de favoriser l'interconnaissance. Outre le souhait d'adopter une démarche inclusive, nous repérons là un problème de reconnaissance de l'identité de chaque structure au sein de Peuple et Culture. Notre travail d'analyse comprend l'identification de ce qui fait la spécificité des pratiques et méthodes du mouvement, tout en pointant les points communs et les divergences. La diffusion des résultats de notre travail à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement communiquera une identité de Peuple et Culture différente et créera une identification différente pour les associations membres, selon qu'elles aient participé ou non à la récolte des pratiques. En effet, à l'interne du réseau, Peuple et Culture définit une partie de son identité par les pratiques et méthodes de l'ensemble des associations membres. Chaque association peut se reconnaître dans cette identité par sa contribution. A l'extérieur du réseau, la dimension collective de l'identité de Peuple et Culture est renforcée lorsqu'elle s'appuie sur une diversité de pratiques et d'acteurs. Si les membres du groupe n'ont pas le même positionnement par rapport à cette question, la majorité a souhaité intégrer l'ensemble des associations, en définissant la méthodologie par thématiques croisées comme un moyen pour inclure chaque structure tout en prenant en compte les contraintes de moyens.

Le second niveau de questionnement sur la représentativité des données récoltées est celui de la participation des « usagers » des pratiques et méthodes dans ce travail d'analyse collective. Intégrer les « usagers » des pratiques dans notre travail induit une démarche d'évaluation de la pratique, en mesurant l'efficacité du dispositif. Notre objectif n'est pas de mesurer l'efficacité mais de recenser les pratiques utilisées par les professionnels et militants, recueillir leurs points de vue, échanger et analyser ensemble, créer du partage. Il est difficile de mélanger une dimension évaluative (efficacité par l'usager) à de l'analyse de la pratique. Notre intention de départ est de travailler sur les liens entre les représentations (dont les intentions) et les pratiques. Le groupe de travail reconnaît l'intérêt de recueillir le point de vue des « usagers », mais acte le fait que ce travail pourrait se faire dans un second temps ; par exemple, un ou deux ans après notre recherche-action pour observer un changement dans les pratiques.

Un besoin de rendre plus lisible nos étapes de recherche-action a également été formulé, notamment en établissant un calendrier plus précis. Il est entendu que le processus de recherche-action implique une évolution et une adaptation de notre méthodologie au fur et à mesure de son avancement. Sans définir un calendrier trop précis compte tenu des différentes contraintes à prendre en compte, le groupe a validé les deux prochaines étapes suivantes :

1. Construction de la grille
2. Phase d'analyse collective à partir des thématiques croisées retenues

Le groupe décide du calendrier suivant pour la deuxième étape, en lien avec notre calendrier de stage : nous mettrons en place une situation d'analyse collective à partir d'une thématique croisée avant juillet 2021. Afin de faciliter la mise en place de cette récolte dans le temps imparti, le groupe de travail a retenu la méthode de l'arpentage croisée à une méthode de lecture collective, pour des raisons de disponibilités des personnes interrogées. Ce travail de récolte et d'analyse servira de première expérience sur laquelle s'appuyer pour mener les suivantes sur les autres thématiques croisées l'année scolaire prochaine 2021/2022. D'un point de vue méthodologique, il ne s'agit pas d'élaborer un format unique qui sera dupliqué sur les autres thématiques croisées. Pour chaque thématique, un format sera à élaborer et à adapter à chaque situation de regards croisés, en prenant en compte :

- le matériau exploré (les contenus, la thématique)
- la composition du groupe
- le positionnement de notre groupe de travail par rapport à l'encadrement de l'analyse collective (quel degré d'encadrement : rapport entre liberté et encadrement des personnes participantes à l'analyse)
- les moyens (en temps disponible, techniques et financiers)

Les méthodes de recueil et d'analyse collective peuvent être :

- des entretiens collectifs (entretiens avec des personnes de notre groupe de travail comme interviewers et les autres sont interviewées)
- des temps d'échanges et d'analyse de la pratique (un temps de partage dont le format est à concevoir)
- des temps d'observation
- la construction d'une action collective sur la thématique
- toute autre méthode à construire

La diversité des méthodes de récolte et d'analyse possibles s'appuieront toutes sur la grille d'analyse commune construite par le groupe de travail.

3. Construction d'une grille d'analyse globale

Le groupe de travail a élaboré une grille d'analyse commune pour l'ensemble des pratiques et méthodes identifiées. Cette grille intègre :

- les concepts de l'éducation populaire, leurs dimensions et composantes à partir de la revue de littérature
- les catégories conceptuelles des droits culturels, leurs dimensions et composantes à partir de la revue de littérature
- les éléments recueillis lors des entretiens exploratoires, notamment pour la formulation des indicateurs

Elle combine de manière croisée les concepts de l'éducation populaire et des droits culturels.
Le groupe de travail a formulé des indicateurs pour mesurer et appréhender les concepts et leurs dimensions et/ou leurs composantes dans leur réalité.
Nous rappelons les définitions des notions de concepts, dimensions, composantes et indicateurs (Lucile Vadcard, 2020) :

- « Concept : notion intervenant dans l'étude, et que l'on cherche à mesurer.
- Dimension : caractère du concept qui pourra en rendre compte.
- Composante : sous-partie des dimensions qui permettent de fractionner les dimensions complexes.
- Indicateur : élément variable accessible à la mesure ». (cours du 24/11/2020).

Nous avons eu pour mission au sein du groupe d'élaborer une proposition de grille à partir de la revue de littérature. Ce travail a été effectué en parallèle des entretiens exploratoires. Les dimensions et composantes de la grille sont celles développées dans notre cadrage théorique. Afin de faciliter l'élaboration de cette grille et l'implication des autres membres du groupe dans sa construction, nous avons procédé chronologiquement à :

- Une centralisation sur la plateforme collaborative du groupe de la documentation relative à l'éducation populaire et aux droits culturels disponible en ligne. Chaque membre a pu ajouter des documents.

- La rédaction de trois fiches synthétiques, directement issues des concepts développés dans la partie théorique. Une première sur les dimensions et composantes de l'éducation populaire, une seconde sur celles des droits culturels, une troisième croisant ces deux concepts.
- L'élaboration d'une grille sur les concepts de l'éducation populaire.
- L'intégration à cette première grille des catégories conceptuelles des droits culturels.

Sur la base de notre proposition, cette grille a été finalisée lors de deux réunions de travail du groupe. Afin de préparer ces réunions, chaque membre du groupe a eu pour consigne de lire les trois fiches synthétiques relatives aux concepts, voire d'autres documents relatifs à notre cadrage théorique si possible. L'objectif du groupe étant l'analyse de pratiques d'éducation populaire, il lui a semblé opportun de partir des concepts y référant et d'observer comment ceux des droits culturels peuvent s'insérer dans cette grille, par proximité de sens.

Nous présentons cette grille dans les trois tableaux ci-dessous.

grille d'analyse commune éducation populaire / droits culturels

Note 1 : en rouge : les éléments spécifiques à l'éducation populaire / en vert : les éléments spécifiques aux droit culturels / en marron : les éléments ayant un même vocabulaire.

Note 2 : il s'agit d'une grille d'analyse globale qui sera adaptée pour chaque méthode de récolte (entretiens, observations, analyse de la pratique...) au niveau des questions, avec des indicateurs ajustés, et les pratiques et méthodes interrogées ne mobiliseront pas systématiquement toutes les dimensions des concepts.

concepts	dimensions	composantes	indicateurs	Points de vigilance
conscientisation / identification	socialisation des savoirs / Réciprocité (égale dignité) et diversité culturelle	transmission des savoirs / accès aux savoirs et aux ressources culturelles, liberté de choisir ses références culturelles	Vers qui et avec qui les pratiques sont-elles pensées ? Qui sont les personnes "bénéficiaires" ? est-ce qu'elles sont là de manière volontaire (captif/non captif) ? Pourquoi sont elles là ? Verbalisation ? Ce que j'ai découvert/appris à travers l'action ? Partir des personnes (animateur-trice ou stagiaire) et de leur savoir ?Démarche réflexive ? Expérience de vie avec des personnes ? Valorisation / prise en compte des savoirs de chacun-e ? Co-responsabilité ?	Différence entre les intentions des assos et des personnes qui y participent ? Comment faire cela avec des personnes ayant des "niveaux" de socialisation et de scolarisation différents ? Ne pas oublier l'appropriation interne et externe. Affirmation de son identité / pas d'assignation (renvoie à la liberté et la dignité) : partir de la personne
		co-construction des savoirs - intelligence collective - autoformation collective, / appropriation culturelle	Des méthodes actives ? Comment se distribue la parole ? Passer par l'expérimentation et le faire ? Posture des animateur-trice-s (sortir d'un rapport vertical enseignant·e/enseigné·e)? Conditions de création et co-construction du cadre ? Coexistence des personnes (inter-reconnaissance des types de savoir, type de statuts)? Légitimité de la parole ? Apprendre avec les autres et apprendre avec des ressources extérieures (auto-documentation)?	Comment faire cela avec des personnes ayant des "niveaux" de socialisation et de scolarisation différents ? affirmation de son identité / partir de la personne / Prise en compte du groupe et de la personne ?
		le dialogue - espaces de contradiction et de conciliation	Quelle place aux échanges ? Format de l'échange (plénière, petit groupe, informel) ? Place du conflit, du débat et de la contradiction ? Relation humaine ?	
	Développement d'une pensée critique) / capabilité	favoriser les capacités d'analyse / capabilité	Dialogue, confrontation, controverse, espace de dialogue, phase de brainstorming ? Reformulation ? Distinction entre un savoir et croyance ? Entre un fait et un point de vue ?	Lien entre le fond et la forme ? Equilibre entre les deux
		meilleure connaissance du monde / accessibilité - diversité culturelle	Diversité des groupes et des profils. Interculturalité.	En lien avec les mécanismes de domination. Et avec des ressources extérieures. Ouverture d'esprit et culturelle.
		réflexivité	Faire puis questionner puis tirer des conclusions puis refaire. Pourquoi faire cette activité ? Quels sont les objectifs ? Recherche de sens ? Au niveau individuel et au niveau collectif ?	
		prise de conscience des mécanismes de domination / cheminement liberté-dignité-capabilité	Quelles thématiques abordées ? Choix des supports ? Questions des marges ? Mettre en avant les "cultures émergentes" ? Prise en compte de la réalité et des questions de fond ? Le choix des actions n'est pas neutre	Est-ce que tout le monde peut aborder toutes les questions ? Doit on être induit dans la problèmatique pour l'aborder ? (question de légitimité) / Intersectionnalité / Sur quoi reposent les choix des supports (contenu) ?

concepts	dimensions	composantes	indicateurs	Points de vigilance
émancipation individuelle et collective / liberté et droit de participer à la vie culturelle	Liberté d'expression		Quel accès et quelle participation à l'échange et aux débats ? Dans l'espace public (géographique et/ou politique) ? Au sein de l'activité également ? Comment est-ce qu'il y a une prise de parole ? Est-ce que la parole est légitime ?	Créer des espaces d'expresssion de points de vue contradictoire ? Qu'est-ce qu'on en fait ? Créer des espaces de conciliation (cf. droits culturels) / espace de libertés qui peuvent être contradictoires
	Liberté de création, invention, expérimentation		Co-construction, pratiques collectives à laquelle chacun-e contribue, faire ensemble (ne pas faire pour mais faire avec et faire par), laisser la possibilité de dire non, être impliqué-e sur l'ensemble du processus, ne pas avoir une posture de "sachant"	
	Autonomie, liberté d'initiatives, ouvrir le champ des possibles, liberté de positionnement		Quelle place laissée à l'initiative des personnes ? Comment intégrer cette dimension en faisant "avec" ou "par" ? Comment l'autonomie et l'autonomisation des personnes est pensée en termes de méthodes et procédures ? Comment est-ce que cela se traduit ?	Préciser que la démarche d'autonomie se fait par petits actes. Tension entre les attentes/envies et le souci d'émancipation porté par la structure / Spécifier ce que l'on entend par émancipation (face à un modèle de société dominant)
puissance démocratique d'agir / capabilité	Exercice de la vie démocratique et développement de la citoyenneté / les 4 "D" : démocratie, droits, dignité, diversité", liberté effective	Accepter et faire vivre le pluralisme des points de vue, reconnaître les contradictions et avoir la possibilité de s'exprimer sur ces contradictions / idem espaces de contradictions et de conciliation	Créer des espaces de dialogue contradictoire et en faire quelque chose ?	
		être acteur et actrice de son environnement socio-politique	Participer à la vie de son quartier ? Contribuer à son niveau à la vie collective ? (parents d'élèves, vie de l'association, etc.) Comment est-ce que cela se traduit ? (a adapter en fonction de l'association) Est-ce qu'il y a des espaces pour les bénévoles ? Transformation dans la durée ? Comment installer cette durée ? Qu'est-ce qui est mis en place pour cela ? Faire en sorte que les actions menées peuvent ouvrir sur d'autres portes/activités ?	Poser cette question avec tout le monde / Attention à l'injonction que ce soit utile
		Engagement et responsabilité (de soi vers l'intérêt général), volontariat (à la fois des acteurs et des citoyen·nes / droits et devoirs en tant que citoyen·e envers l'intérêt général pour faire humanité (reconnaissance et respect des droits fondamentaux) + respect critique	L'engagement est un idéal : comment est-ce que cela se met en place ? Poser un curseur "d'engagement" ? Sortir d'une posture passive et de consommation ? Est-ce qu'il y a des engagements demandés ? Comment "demander" l'engagement ? La responsabilité de l'engagement ?	
	Intelligence collective et travail en réseaux (éléments davantage liés à la structure ?) / coopérer et co-construire	mutualisation des pratiques et réflexions / coopération entre différents acteurs et en réseaux	Travailler en réseau et avec qui ? Quels sont les outils mis en place ? Pas de mise en concurrence entre les participant-e-s ? Quels sont les outils mis en place pour permettre la liberté de participer à la décision (au niveau de la personne) ?	Vie de l'association
		co-construction des savoirs	cf plus haut sur la conscientisation et case du dessus	
		Action et organisation collective / coopération au sein des modes de gouvernance	Fonctionnement à l'interne et à l'externe ? Lien bénévoles / salarié·es ? Transversalité dans les secteurs ? Outils mis en place ? Promouvoir des espaces de gouvernance démocratiques ? Espace de décisions collectifs ? Favoriser des modes de décisions collectifs ?	

concepts	dimensions	composantes	indicateurs	Points de vigilance
transformation sociale et politique / co-construction de l'action publique	(Vivre, protéger, renforcer, rénover la démocratie) / les 4 "D"	Création de nouveaux rapports sociaux, développement de mouvements sociaux / lutte contre les discriminations, les inégalités sociales	Choix de thématiques, rencontres, choix de thèmes qui préoccupent la société, pluralité des points de vue, confronter les opinions/points de vue (ne pas induire), accepter le conflit comme un moteur	
		Résister à l'individualisme, la mise en concurrence, la compétition, la performance dans ce qu'elle a d'asservissant / relation de qualité et lutte contre la marchandisation du monde		
		Pluralité culturelle et accepter la différence Laïcité / reconnue comme une condition nécessaire à la démocratie et à la diversité	comment est-ce que cette acceptation de la différence est faite ? (par l'expérience, par la lecture, etc) ? Comment mettre en place le dialogue des cultures ?	
	Lutter contre les inégalités sociales et culturelles et contre les discriminations / idem	Accéder et participer aux savoirs et à la culture / conditions nécessaires à la réalisation du droit de chacun·e de participer à la vie culturelle : de la disponibilité à l'adéquation	Prise en compte de la personne quelque soit ses origines ? cf. plus haut (rejoint la conscientisation, l'émancipation, le pouvoir d'agir)	
		L'ouverture des possibles (en opposition à "un monde à finalité utilitaire" / ouvrir le champ des possibles (ouverture sur les potentialités humaines)	cf. plus haut	
		liens avec la sphère du travail *(partie délaissée depuis la moitié du 20ème siècle)* / lien avec toutes les sphères de la vie sociale et pas seulement culturelle, dont l'économie	Quelle forme est choisie pour être plus en lien avec le milieu syndical et du travail ? Est-ce qu'il y a des liens avec la sphère syndicale ou du travail ?	
		Agir avec les institutions	cf. plus haut sur le travail en réseau / Quelle place pour les associations dans un travail de co-construction des politiques publiques ? Peser sur les politiques publiques ?	
		Développement et maintien du lien social / relation de qualité		
	L'intérêt général et le souci de l'autre au premier plan d'un projet politique / faire humanité, interaction entre le droit individuel de vivre son identité dans le respect et la protection de la diversité culturelle en tant que patrimoine commun de l'humanité	Aller vers un mieux vivre ensemble (avec des règles pour s'opposer "à la toute puissance individuelle ou collective" / vouloir vivre ensemble, interaction entre le droit individuel de vivre son identité dans le respect et la protection de la diversité culturelle en tant que patrimoine commun de l'humanité		
		Travailler au bien commun / développer les communs		

Nous apportons plusieurs remarques sur la construction de cette grille. Comme nous le précisons en note dans le premier tableau, il s'agit d'une grille d'analyse globale qui sera adaptée pour chaque méthode de récolte (entretiens, observations, analyse de la pratique, etc.) au niveau des questions, avec des indicateurs ajustés, et les pratiques et méthodes interrogées ne mobiliseront pas systématiquement toutes les dimensions des concepts. Le concept de puissance démocratique d'agir et particulièrement celui de transformation sociale et politique sont en effet rarement observables directement à partir des pratiques développées au quotidien par les associations. Le groupe de travail a tenu à préciser son souhait de rester humble dans son travail d'analyse. Ces concepts correspondent à des missions, à des grandes finalités. Il ne s'agit pas de dire que nos pratiques permettent directement d'atteindre ces finalités, mais qu'elles y participent ou peuvent y participer, à leur niveau, même avec de petites actions, ou plus précisément qu'elles souhaitent tendre vers elles. C'est pour cette raison que le groupe a très peu défini d'indicateurs pour le concept de transformation sociale et politique.

Notre objectif de recherche-action n'est pas de faire une analyse du croisement théorique entre les concepts d'éducation populaire et des droits culturels. Il consiste à identifier et comprendre à travers l'analyse des pratiques ce que ces démarches ont à s'apporter mutuellement. Sans avoir procéder à une analyse conceptuelle de ce croisement, nous constatons une convergence des concepts et de leurs dimensions, dont nous soulignons les éléments saillants suivants :

- Nous pouvons associer à chaque concept/dimension/composante de l'éducation populaire un concept/dimension/composante des droits culturels qui lui est proche. Nous entendons par-là une proximité de sens.
- Certaines dimensions et composantes partagent le même vocabulaire, mais les deux approches ont majoritairement leur vocabulaire spécifique, même si les notions sont parfois très proches. Intégrer l'approche des droits culturels à notre analyse implique d'inclure un aspect sémantique.
- Les plus grandes similarités constatées se situent au niveau des concepts d'émancipation et de participation à la vie culturelle pour lesquels le vocabulaire est commun (libertés d'expression, de création, autonomie).

Cette grille d'analyse globale nous a permis de construire une grille d'entretien pour notre première situation de regards croisés sur l'arpentage et une méthode de lecture collective.

4. Élaboration d'un entretien collectif croisé sur les méthodes de lecture collective et de l'arpentage

La première thématique croisée retenue par le groupe, et qui fait l'objet d'une analyse dans le cadre de ce mémoire, est celle de l'arpentage avec une méthode de lecture collective. L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un ouvrage, grâce à une technique de sondage (répartition de l'ouvrage entre les participants avec un temps de lecture variable) et de construction d'une carte des idées. Cette méthode a été élaborée par Jean-Claude Lucien, membre de Peuple et Culture, à partir de l'entraînement mental (méthode développée par l'un des fondateurs de Peuple et Culture et que nous avons présentée dans la partie relative au contexte). Elle a été reprise par d'autres membres du mouvement, notamment des transmetteurs et transmetteuses de l'entraînement mental, sous des formes et un fond différents. L'arpentage fait partie des méthodes identifiées et identifiantes de Peuple et Culture. Cette méthode est ainsi pratiquée par plusieurs personnes au sein du mouvement, militantes bénévoles ou professionnelles. Elle fait l'objet d'un regard croisé avec une méthode de lecture collective développée par deux personnes de Peuple et Culture Loire-Atlantique, qui s'inspire de l'arpentage. L'une des animatrices de cette méthode a d'ailleurs rappelé qu'elle a beaucoup travaillé avec le fondateur de l'arpentage.

Nous présentons successivement dans cette partie :

- Une présentation technique des deux méthodes
- Le format construit de l'entretien collectif croisé
- Les procédures d'élaboration de la grille d'entretien
- Les procédures de réalisation de l'entretien
- La méthodologie mise en place pour l'analyse

4.1. Présentation technique des méthodes

Une présentation des différentes étapes qui composent ces méthodes permettra de situer et comprendre les liens que font les personnes qui animent ces méthodes entre leur pratique et leurs intentions.

4.1.1. Déroulement de la méthode de l'arpentage

Cette présentation est faite à partir de la fiche technique[14] réalisée en 2009 par Christophe Chigot pour Peuple et Culture lors d'un précédent travail d'actualisation des méthodes du mouvement, ainsi que d'une fiche réalisée par Catherine Beaumont de l'Union nationale pour un usage interne.

Il a été rappelé par les personnes interrogées qu'il peut y avoir plusieurs approches et plusieurs adaptations du déroulement de la méthode, en fonction du contexte et des objectifs de la séance, qui se déroule généralement sur une demi-journée (3 heures environ).

1. Présentation de la séance : objectifs, histoire et déroulement de la méthode.
2. Construction des hypothèses : distribution des copies de l'image attachée au livre et de la couverture. 5 minutes en individuel pour les découvrir et imaginer les idées développées dans l'ouvrage, puis discussion collective pour créer des hypothèses sur le contenu et les thèses développées dans l'essai. Il s'agit de répondre à la question : de quoi pensez-vous que l'ouvrage parle ?
3. Sondage du livre. Cette phase est composée de deux temps.

- Un premier temps de répartition des pages du livre (5 minutes environ) ;
- Un second temps de lecture individuelle, variable selon les personnes qui animent (2 minutes à 45 minutes). Le type de lecture (en diagonal, rapide, un ou plusieurs passages) est laissé au choix des participants. Une consigne de prise de notes est donnée. Celle-ci est différente selon les personnes qui animent, le contexte et les objectifs de la séance. Il peut être demandé de noter une phrase, une idée clé, ou de noter quelques phrases (5 à 10 phrases) courtes ou morceaux de phrases, chacune sur un post-it ou une feuille, de manière très lisible et chacune avec le numéro de la page dont elle est issue. Ces phrases ou idées doivent être celles qui ont marquées le lecteur ou la lectrice, qui lui semble significatives de ce qu'il/elle a lu, ou celles qui ne sont pas comprises.

4. Construction de la carte des idées. Cette phase peut être animée de plusieurs manières. Nous présentons celle décrite dans la fiche technique réalisée en 2009. Une première personne pose l'une de ces post-it/feuille sur le tableau/mur ; lit la phrase à voix haute, la situe dans la page, le paragraphe dont elle a été extraite et donne son idée sur sa signification. Discussion collective autour de cette phrase. Une deuxième personne fait la même chose. Discussion dont l'enjeu sera de situer cette seconde phrase par rapport à la première. Ainsi le post-it portant la

[14] Voir annexe n° 5.

deuxième phrase sera placé sur le tableau/mur plus ou moins près de la première phrase en fonction de leur proximité de sens ou de thème abordé. Et ainsi de suite jusqu'à la formation de plusieurs groupes de post-it. Il s'agira alors de nommer ces groupes puis, plus tard d'établir des liens entre eux (si possible en nommant les liens également). Peu à peu se construit la carte des idées. Celle-ci peut être mouvante (les post-it peuvent changer de place, on peut formuler de nouveaux groupes ou sous-groupes).

5. Clôture de l'animation

L'animation se finit par une discussion concernant la méthode et ses étapes. On s'intéressera notamment aux différences entre les hypothèses du début et les conclusions. On envisagera les ouvertures possibles (lecture de ce livre, d'autres livres du même auteur ou de même sujet, mise en débats, ...).

4.1.2. Déroulement de la méthode de lecture collective de Peuple et Culture Loire-Atlantique

Cette présentation s'appuie sur la fiche que Peuple et Culture Loire-Atlantique a rédigé sur cette méthode[15], et de l'entretien exploratoire du 19/03/2021 avec Catherine Bachelier et Nicole Gravot.

Cette méthode consiste à parcourir un livre dans son entièreté, de manière collective au sein d'un même groupe de personnes, et sur plusieurs séances. Cette méthode est composée des phases suivantes :

1. Choix de l'ouvrage par le groupe.
2. Découverte de l'ouvrage en tant qu'objet par l'approche de sa couverture.
3. Entrée dans l'ouvrage à travers la lecture de la table des matières, la quatrième de couverture et ce qui encadre le propos de l'auteur. Il s'agit de situer le domaine dans lequel se situe l'ouvrage (philosophie, sociologie, psychologie, etc.) et évaluer la difficulté de lecture.
4. Répartition des parties de l'ouvrage (variable en fonction du volume de pages de l'ouvrage).
5. Lecture individuelle en dehors d'un temps de regroupement, avec pour consigne de repérer et noter une à trois phrases qui paraissent clés.
6. Restitution des lectures : chaque personne lit ses phrases clés et les affiche sur le tableau/mur. La visualisation peut prendre des formes diverses. Il s'agit de présenter à travers sa/ses phrase(s) clé(s) ce que dit l'auteur, ce que je n'ai pas compris ou ce que j'ai compris. A

[15] Voir annexe n°6.

ce stade, il ne s'agit pas de formuler des opinions sur la lecture, mais de comprendre les idées développées par l'auteur. Puis il s'en suit un temps d'échanges et de débats à partir des idées exposées.

7. Production collective : qui nécessite le passage à l'écriture. Cette production peut prendre des formes diverses en fonction du type d'ouvrage et des objectifs du groupe. Il s'agit de faire état de la lecture, du niveau de compréhension auquel le groupe est arrivé, les prises de position des participantes, le cheminement parcouru. Ce travail peut éventuellement déboucher sur une production destinée à d'autres.

4.2. Le format de l'entretien collectif croisé

Par entretien collectif croisé, nous entendons une technique de collecte de données qui relève du même procédé que l'entretien semi-directif. Celui-ci consiste en l'élaboration d'un plan d'entretien qui comprend la rédaction des consignes d'ouverture et de clôture, les questions envisagées et les relances prévues. Les questions sont formulées de manière ouverte en s'appuyant des dimensions de questionnement déterminées a priori à partir d'une grille d'entretien. En lien avec nos objectifs de recherche, le format que nous élaborons combine deux types d'entretiens : sociologique d'une part, par le recueil de pratiques et des représentations sur les pratiques ; d'explicitation d'autre part, par le recueil de procédures et raisonnements.

Un entretien croisé reprend cette même procédure, en interrogeant deux personnes sur un même temps. Son objectif est de croiser les regards sur les questions prévues.

L'entretien collectif croisé que nous mettons en place consiste à croiser les regards, représentations et raisonnements de plusieurs personnes (plus de deux personnes) lors d'un même temps. Ce format souhaite répondre à notre objectif de doubler au temps de récolte des données un temps d'échanges, de partage, de confrontations de points de vue et de transmission. Cet entretien est prévu en visioconférence compte tenu de la situation sanitaire qui limite les regroupements en présentiel. Une durée de deux heures pleines d'entretien, hors ouverture et clôture, est prévue pour permettre à la fois le temps aux échanges de se faire et favoriser un cadre horaire qui ne mette pas à mal la concentration des participants.

Le choix des personnes interrogées s'est fait suite aux entretiens exploratoires, dont l'un des objectifs était d'identifier les personnes ressource sur les pratiques et méthodes retenues. Six personnes participent à cet entretien collectif croisé : les deux personnes de Peuple et Culture Loire-Atlantique qui animent la méthode de lecture collective : Catherine Bachelier et

Nicole Gravot ; et quatre personnes qui encadrent des arpentages : Catherine Beaumont (Union nationale), Olivier Halet (I.peicc Montpellier), Jean-Claude Lucien (fondateur de l'arpentage, retraité, anciennement Peuple et Culture Normandie), et Jean-Luc Degée (Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles).

Après le choix du type d'entretien, de son format et des personnes interrogées, le groupe de travail a élaboré une grille d'entretien.

4.3. Élaboration d'une grille d'entretien

Nous avons construit cette grille à partir de :

- la grille d'analyse globale
- l'entretien exploratoire du 19/03/2021 avec Catherine Bachelier et Nicole Gravot de Peuple et Culture Loire-Atlantique dont il a été sujet de leur méthode de lecture collective
- l'entretien exploratoire du 23/03/2021 avec Catherine Beaumont de l'Union nationale qui a été consacré à l'arpentage

La confrontation des éléments recueillis lors des entretiens exploratoires avec la grille d'analyse a permis de repérer que seules les deux premières catégories conceptuelles de l'éducation populaire et des droits culturels seront mobilisées pour analyser ces méthodes : la conscientisation / identification et l'émancipation individuelle et collective / participation à la vie culturelle.

Afin de concilier la durée de l'entretien avec l'ensemble des éléments qui ont été identifiés des entretiens exploratoires et de la grille d'analyse, et sur lesquels le groupe de travail souhaite un échange de la part des participants, six questions ont été formulées (en moyenne 20 minutes par questions).

Nous présentons ci-dessous la liste des questions et relances, puis un tableau présentant leur intégration dans la grille d'entretien qui servira d'appui à l'analyse.

Questions et relances de l'entretien collectif croisé du 1er juillet 2021 - 10h à 12h30

Question 1 : En quoi ces méthodes de lecture collective répondent-elles aux missions/finalités de l'éducation populaire du point des personnes qui y participent ?
Relance : Quels sont les critères de choix des phrases, mots ou idées clés ? Comment justifiez-vous ces critères ?
Relance : Comment se fait le choix des ouvrages retenus ?

Question 2 : Qu'est-ce que ces méthodes de lecture collective apportent par rapport à la lecture individuelle ?
Relance : Quels retours vous font les participant·es sur la méthode ?
Relance : Comment palliez-vous aux difficultés exprimées (si des difficultés sont exprimées) ?
Relance : Faites-vous des liens entre l'arpentage et l'entraînement mental, et si oui lesquels ?
Relance : Est-ce que vous vous inspirez de l'entraînement mental dans l'animation de la méthode ? Si oui, comment ?
Relance : En quoi l'expérience collective permet-elle de dépasser la difficulté à lire seul·e ?
Relance : Quels liens faites-vous avec l'histoire de la lecture individuelle ?

Question 3 : **Est-ce que vous fixez des objectifs à atteindre ? Pour vous ? Pour le groupe ?**

Question 4 : En tant qu'animateur ou animatrice, adoptez-vous un rôle spécifique par rapport au groupe ?

Question 5 : **Quel est le profil des personnes qui participent ?**
Y-a-t-il des adaptations spécifiques en fonction des profils des personnes ? Avez-vous des expériences à partager ?
Ces méthodes s'adressent-elles à toutes et tous (âge, niveau scolaire, maîtrise de la lecture...) ?

Question 6 : **Selon vous, y a-t-il un besoin de rendre cette méthode plus accessible à des personnes de milieux sociaux différents ? Si oui, comment ?**

Questions conclusives :
- **à Jean-Claude Lucien (**fondateur de la méthode) : Pourquoi avoir choisi le terme d'arpentage pour nommer cette méthode ?
- **à Catherine Bachelier et Nicole** : Pourquoi ne pas parler d'arpentage mais de méthode de lecture ?
- **à tous** : Avez-vous d'autres éléments à partager ?

Grille d'entretien

Nous rappelons le code couleurs de la grille : Rouge : éducation populaire / Vert : droits culturels / Marron : mixte éducation populaire / droits culturels

Concepts	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Questions et relances
Conscientisation / identification	Socialisation des savoirs / Réciprocité (égale dignité) et diversité culturelle	Transmission des savoirs / Accessibilité aux savoirs et ressources culturelles	- Verbalisation de ce que la personne a découvert /appris à travers l'action - Valorisation et prise en compte des connaissances et expériences de chaque personne	**Question 1** : En quoi ces méthodes de lecture collective répondent-elles aux missions/finalités de l'éducation populaire du point des personnes qui y participent ? **et ses deux relances** **Question 3 :** Est-ce que vous fixez des objectifs à atteindre ? Pour vous ? Pour le groupe ?
		Co-construction des savoirs - Autoformation collective – Intelligence collective - Appropriation culturelle	- Utilisation d'une méthode de pédagogie active mobilisant l'expérimentation et le faire - Posture des animateur-trices non descendante - Conditions de création et co-construction du cadre - Inter-reconnaissance des types de savoir, types de statuts - Légitimité de chaque parole - Travail de reformulation - Distinction entre un savoir et une croyance - Distinction entre un fait et un point de vue	**Question 2 :** Qu'est-ce que ces méthodes de lecture collective apportent par rapport à la lecture individuelle ? **Relance** : Quels retours vous font les participant·es sur la méthode ? **Relance** : Comment palliez-vous aux difficultés exprimées (si des difficultés sont exprimées) ? **Relance** : Faites-vous des liens entre l'arpentage et l'entraînement mental, et si oui lesquels ? **Relance** : Est-ce que vous vous inspirez de l'entraînement mental dans l'animation de la méthode ? Si oui, comment ? **Relance** : En quoi l'expérience collective permet-elle de dépasser la difficulté à lire seul·e ? **Question 4 :** En tant qu'animateur ou animatrice, adoptez-vous un rôle spécifique par rapport au groupe ?
		Le dialogue – espaces de contradiction et de conciliation	- Quelle place aux échanges ? - Format de l'échange - Comment se distribue la parole ? - Place du conflit, du débat et de la contradiction - Faire quelque chose et dépasser la contradiction - Qualité de la relation dans le dialogue	
		L'accessibilité (qui comprend la démarche d' « aller vers »)	- Qui sont les personnes "bénéficiaires" ? - Est-ce qu'elles sont là de manière volontaire (captif/non captif) ? - Pourquoi sont-elles là ? - Y a-t-il un écart entre les intentions des associations et les personnes qui participent ?	**Question 5** : Quel est le profil des personnes qui participent ? Y-a-t-il des adaptations spécifiques en fonction des profils des personnes ? Avez-vous des expériences à partager ? Ces méthodes s'adressent-elles à toutes et tous (âge, niveau scolaire, maîtrise de la lecture...) ? **Question 6** : Selon vous, y a-t-il un besoin de rendre cette méthode plus accessible à des personnes de milieux sociaux différents ? Si oui, comment ?

	Dimensions	Composantes	Indicateurs	Questions et relances
Conscientisation / identification	Développement d'une pensée critique / capabilité	Favoriser les capacités d'analyse / capabilité	- Travail de reformulation - Distinction entre un savoir et une croyance - Distinction entre un fait et un point de vue	**Question 1** : En quoi ces méthodes de lecture collective répondent-elles aux missions/finalités de l'éducation populaire du point des personnes qui y participent ? **et sa première relance.** **Question 4 :** En tant qu'animateur ou animatrice, adoptez-vous un rôle spécifique par rapport au groupe ? **Question 2 :** Qu'est-ce que ces méthodes de lecture collective apportent par rapport à la lecture individuelle ? **Relance** sur les liens avec l'entraînement mental
		Meilleure connaissance du monde / Diversité culturelle	- Choix de la thématique travaillée - Mobilisation d'une ressource externe au groupe - Diversité des participant·es (profils sociologiques)	**Question 1** : En quoi ces méthodes de lecture collective répondent-elles aux missions/finalités de l'éducation populaire du point des personnes qui y participent ? **Relance question 2** : Quels liens faites-vous avec l'histoire de la lecture individuelle ? **Question 5** : Quel est le profil des personnes qui participent ?
		Réflexivité	- Les objectifs de la séance sont-ils identifiés et partagés (recherche de sens) ? A la fois au niveau individuel et au niveau collectif ? - Démarche pédagogique : faire puis questionner le faire, puis tirer des conclusions, puis refaire (faire – formuler – reformuler – conceptualiser - reconceptualiser).	**Relance question 1** : Quels sont les critères de choix des phrases, mots ou idées clés ? Comment justifiez-vous ces critères ? **Question 2 :** Qu'est-ce que ces méthodes de lecture collective apportent par rapport à la lecture individuelle ?
		Prise de conscience des mécanismes de domination / cheminement liberté – dignité – capabilité	- Choix des thématiques - Choix des supports (le support n'est pas neutre) - Prise en compte de la réalité et de questions de fond ancrées dans des enjeux actuels de société	**Question 1** : En quoi ces méthodes de lecture collective répondent-elles aux missions/finalités de l'éducation populaire du point des personnes qui y participent ?

Concept	Dimensions	Indicateurs	Questions et relances
Emancipation / Liberté et droit de participer à la vie culturelle - capabilité	Liberté d'expression	- Chaque participant·e s'est- il/elle exprimé·e ? - Si non, quels sont les moyens pour s'assurer de la liberté effective de ne pas s'exprimer ? - Espace de la liberté d'expression : privé, public (géographique et/ou politique), au sein de l'activité ? - Quels sont les moyens pour la prise de parole ? – - Quels sont les moyens pour garantir la légitimité de la parole ?	**Question 1** : En quoi ces méthodes de lecture collective répondent-elles aux missions/finalités de l'éducation populaire du point des personnes qui y participent ? **Question 2** : Qu'est-ce que ces méthodes de lecture collective apportent par rapport à la lecture individuelle ? **Relance Question 2** : Quels retours vous font les participant·es sur la méthode ? **Question 3 :** Est-ce que vous fixez des objectifs à atteindre ? Pour vous ? Pour le groupe ? **Question 4 :** En tant qu'animateur ou animatrice, adoptez-vous un rôle spécifique par rapport au groupe ?
	Liberté de création, invention, expérimentation	- Co-construction du dispositif avec les participant·es - Contribution de chacun·e à la pratique collective - Implication de chacun·e sur l'ensemble du processus - Ne pas adopter une posture encadrante de "sachant" (rapport descendant au savoir)	
	Autonomie, liberté d'initiatives, ouvrir le champ des possibles, liberté de positionnement	- Quelle place laissée à l'initiative des personnes ? - Comment est intégrée cette dimension dans le faire ensemble pour ne pas faire « pour » mais faire "avec" et "par" ? - Laisser la possibilité de dire non - L'autonomie et l'autonomisation des personnes est-elle pensée ? - Comment se traduisent-elles dans la méthode et ses procédures ? *(prenant en compte le fait que la démarche d'autonomie se fait par petits actes)*	

4.4. Réalisation de l'entretien collectif croisé

Afin de permettre aux personnes interrogées de préparer le temps d'échanges, nous avons communiqué en amont de l'entretien les six questions, sans les relances et sans les indicateurs. Ceci procède d'une réflexion puis d'un choix délibéré du groupe à dessein d'atteindre ses objectifs. En effet, cet entretien nécessite pour les personnes interrogées un travail de remémoration et d'analyse de leurs pratiques, qui présente un risque de perte de données sans travail préparatoire préalable. Jean-Luc Degée de Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles a répondu au groupe de travail et à l'ensemble des participants en communiquant des réponses succinctes aux différentes questions, à développer lors de la rencontre.

Le groupe de travail s'est réuni pour préparer l'animation de l'entretien[16]. Cette réunion a eu pour objectif de :

- définir l'ouverture de l'entretien : présentation des personnes, du contexte, des objectifs, du fonctionnement pour la prise de parole, des rôles des membres du groupe de travail
- définir et répartir les rôles des membres du groupe de travail :
    - répartir la parole,
    - être garant du temps,
    - poser les questions et les relances (c'est la même personne qui a en charge de poser les relances en lien avec les questions. Avant de passer à la question suivante, s'assurer que chacune ait pu s'exprimer)
    - recadrer la discussion si besoin (en cas de digressions par rapport à l'objet de la rencontre. Un équilibre est à trouver pour laisser la parole s'exprimer et ne pas empêcher des aspects d'être développés).
- rappeler le rôle général et la posture des personnes encadrantes : animer, poser les questions, relancer, mais pas de prendre part à la discussion ou donner son point de vue.
- définir la clôture de l'entretien : remerciements et formuler les perspectives envisagées suite à ce temps d'échanges
- clarifier la position dans les échanges de Catherine Beaumont, membre du groupe de travail mais qui est lors de cet entretien du côté des personnes interrogées.

[16] La fiche de préparation de l'animation de l'entretien collectif croisé est en annexe n° 7.

Ce dernier point est important à souligner car il pourrait constituer un biais dans l'analyse. Catherine Beaumont a un statut particulier car elle fait à la fois partie des personnes interrogées et membre du groupe de travail. A ce titre, elle a participé à la construction de la grille. D'un point de vue méthodologique, il ne faudrait pas créer de biais en induisant un type de discours. Il est bien sûr entendu que Catherine puisse s'exprimer puisqu'elle encadre des arpentages dans sa pratique professionnelle. Pour anticiper ce biais possible, Catherine s'exprimera sur les questions après que les autres personnes se soient exprimées. Ce double positionnement sera rappelé aux participants lors de l'ouverture.

L'entretien collectif croisé s'est déroulé le 1er juillet 2021 pour une durée de 2 heures et 25 minutes. Il a été réalisé en visioconférence via la plateforme Zoom et a fait l'objet d'un enregistrement. Afin de préparer le temps d'analyse de l'entretien lors d'une réunion du groupe qui s'est tenue le 16/07/2021, les membres du groupe de travail se sont donnés la consigne de prendre en notes des questions ou des aspects qui mériteraient d'être approfondis dans un second temps. Nous avons assuré la transcription de l'entretien. Le type de transcription retenue est à dominante sociologique, c'est à dire qu'il s'agit d'une transcription exacte du langage de la personne interrogée qui prend en compte certaines expressions non verbales (rires, silence et gestes). Elle se rapproche de la transcription mot pour mot en ce sens où seuls les « heu » ont été supprimés, cela afin de rendre la lecture plus facile. Nous avons établi un protocole pour la transcription que nous avons présenté en introduction de la transcription[17]. Nous précisons que le type ou niveau de langage utilisé ne fera pas l'objet d'analyse.

4.5. Méthodologie d'analyse de l'entretien collectif croisé

Le groupe de travail a fait le choix de se réunir une journée en présentiel pour analyser les données recueillies lors de l'entretien. Afin de préparer cette séance, la consigne a été donnée à chaque membre de lire la transcription écrite de l'entretien et de relever les éléments significatifs au regard de la grille d'entretien. Cette réunion est également

[17] Nous trouvons la transcription de l'entretien ainsi que son protocole en annexe n°6.

l'occasion d'envisager les perspectives du travail de recherche-action concernant cette thématique à partir des axes formulés lors de la clôture de l'entretien.

Afin de faciliter ce temps d'analyse, nous avons proposé une synthèse des éléments saillants pour chacune des six questions. Il ne s'agit pas à ce stade d'une analyse, mais d'un repérage dans la transcription des éléments de discours à analyser.

Lors de la réunion de travail, l'analyse s'est ainsi faite en deux temps : un premier temps de synthèse des éléments à analyser à partir de notre proposition. Chaque membre du groupe est venu enrichir cette synthèse à partir de ses propres notes. Un second temps d'analyse en confrontant les éléments repérés dans chacune des six questions aux différents indicateurs de la grille d'entretien. Nous avons en effet relié dans notre grille d'entretien les différentes questions aux dimensions et composantes des concepts que l'on cherche à mesurer. Notre entrée d'analyse s'appuie sur celle des associations et oppositions, qui consiste à :

- « Relever les caractéristiques associées aux différents thèmes
- Relever les oppositions dans le discours » (Vadcard, cours du 24/11/2020).

A partir de la transcription de l'entretien, nous avons procédé selon les étapes suivantes :

1. Identification des éléments saillants par question, en prenant en compte les discours de l'ensemble des personnes interrogées.
2. Reformulation des discours transcrits retenus en identifiant les idées exprimées.
3. Croisement des discours identifiés par question avec chaque indicateur mesurant les dimensions et composantes des concepts. Ce croisement participe de notre démarche méthodologique consistant à interroger les catégories d'analyse que l'on a construites à partir de la revue de littérature. L'analyse des données, et donc de pratiques provenant de la réalité (dans notre étude des méthodes), nous permettra de repenser notre catégorisation.

Nous présentons dans la partie suivante les résultats de cet entretien collectif croisé ainsi que l'analyse des éléments les plus saillants en lien avec notre problématique de recherche-action.

Chapitre 6. Analyse des résultats

Cet entretien collectif croisé a produit une pluralité de résultats, riches et variés sur lesquels nous allons opérer une sélection des éléments les plus saillants au regard de notre problématique et de nos questions de recherche. La présentation de ces résultats et des discussions qu'elles suscitent font l'objet de la première partie de ce chapitre. Nous formulons dans un second temps un retour réflexif sur le processus de notre recherche-action et la méthodologie de l'entretien collectif croisé au regard de nos objectifs. Nous présentons dans un troisième temps un ensemble de résultats qui feront l'objet de perspectives pour la suite de notre recherche-action. Ces perspectives permettent de mesurer la congruence du dispositif d'analyse collective que nous avons mis en œuvre avec notre finalité de transmettre des pratiques et méthodes.

1. Présentation et discussion des résultats

De notre analyse de l'entretien collectif croisé, nous souhaitons mettre en lumière les trois éléments qui selon nous sont les plus saillants parmi tous ceux que le groupe de travail à identifiés. Nous les présentons dans le tableau ci-dessous, et les développons juste après. Afin de faciliter la lecture dans ce chapitre, les propos des personnes interrogées sont en italique. Par souci d'anonymat, les six participants sont identifiés selon le modèle suivant : participant 1, participant 2, etc.

Vision macro des trois résultats retenus

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th rowspan="2">Résultats</th><th colspan="2">Composantes</th><th colspan="2">Dimensions</th><th colspan="2">Catégories conceptuels</th></tr>
<tr><th>Éducation populaire</th><th>Droits culturels</th><th>Éducation populaire</th><th>Droits culturels</th><th>Éducation populaire</th><th>Droits culturels</th></tr>
<tr><td>Résultat 1</td><td>Des méthodes d’appropriation de la lecture qui articulent transmission et co-construction des savoirs</td><td>Transmission des savoirs /. co-construction des savoirs</td><td>Appropriation culturelle + Accessibilité</td><td rowspan="3">Socialisation des savoirs</td><td rowspan="3">Réciprocité</td><td rowspan="4">Conscientisation</td><td rowspan="4">Identification</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Résultat 2</td><td rowspan="2">Des choix de posture d’animation pour ne pas reproduire un rapport descendant de la transmission des savoirs</td><td colspan="2">Co-construction des savoirs</td></tr>
<tr><td>Autoformation collective</td><td>Appropriation culturelle</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Résultat 3</td><td rowspan="2">Arpentage et entraînement mental : deux méthodes combinées pour « penser pour agir et agir pour penser »</td><td colspan="2">Co-construction des savoirs</td></tr>
<tr><td>Favoriser les capacités d’analyse</td><td>Capabilité</td><td>Développement d’une pensée critique</td><td>Capabilité</td></tr>
</table>

1.1. Des méthodes d'appropriation de la lecture qui articulent transmission et co-construction des savoirs

La socialisation des savoirs est une dimension du processus de conscientisation pour laquelle nous avons identifié plusieurs composantes que nous avons définies dans notre cadrage théorique : la transmission des savoirs, la co-construction des savoirs, l'importance du dialogue. Nous identifions plusieurs éléments saillants des discours des personnes interrogées qui nous permettent d'analyser que la distinction théorique à laquelle nous avons procédée dans notre grille d'analyse entre transmission et co-construction des savoirs n'est pas opérante. Ils nous permettent ainsi de modifier les catégories constitutives de notre grille pour la suite de notre travail. En effet, l'analyse des liens entre les intentions des personnes qui animent leur méthode et les procédures qu'elles déploient pour les mettre en œuvre, illustre qu'il n'est pas possible de dissocier ces deux notions qui, dans une démarche d'éducation populaire, participent d'un même processus.

Nous présentons ces différents éléments et les discussions qu'elles suscitent.

1.1.1. L'arpentage, une méthode pour s'approprier la lecture

Le premier élément repéré est la controverse sur l'objectif de la méthode pour répondre aux missions de l'éducation populaire. S'agit-il de comprendre la pensée de l'auteur et/ou de travailler sur sa propre pensée ? C'est un élément mis en lumière par le participant 1 lorsqu'il dit : « *dans ce que j'ai réalisé, c'est effectivement faire en sorte qu'il y ait une pensée, de la part des participants. Et non pas une pensée de l'auteur à laquelle on se raccroche comme des wagons à une locomotive* ». Cette controverse renvoie à ce que ce même participant nomme le « *nœud, le paradoxe* » de l'arpentage, qu'il formule en ces termes : « *en aucun cas, l'arpentage pour moi est une lecture. C'est un moyen de s'approprier la lecture* ». Ce paradoxe relie l'objectif de la méthode d'arpentage à deux éléments de sa mise en pratique : le temps de lecture individuelle et le temps de restitution de cette lecture. Nous repérons en effet plusieurs durées de lecture possibles. En fonction des animateurs et animatrices, les consignes de temps de lecture repérées sont :

- 1 minute pour Jean-Claude Lucien ;
- 20 à 30 minutes pour Peuple et Culture Loire-Atlantique quand un temps de lecture collective se fait pendant les séances ;
- 30 à 40 minutes environ pour Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles et l'Union
- 45 minutes pour I.peicc.

Ces différences de temps de lecture se relient à la manière de mener le temps de restitution. Lorsque le temps de lecture est de 20 minutes minimum, la consigne de restitution est de présenter ce que l'on a compris, retenu ou non compris de la pensée de l'auteur dans un premier temps puis d'en discuter et d'en débattre dans un second temps. Pour Jean-Claude Lucien, il s'agit de directement formuler un point de vue, un questionnement, une analyse sur ce qui a été lu. Quelle que soit la méthode retenue, il y a une intention de développer une pensée sur le texte. Le développement de cette pensée passe par l'expérience collective.

1.1.2. La production d'une visualisation au cœur de l'expérience collective

Toutes les personnes interrogées situent la construction d'une carte des idées retenues lors du temps de lecture individuelle comme étant un des objectifs de la méthode. Cette étape est centrale car elle permet une production collective. Le participant 2 évoque l'étape du « *mur* » pour *« fabriquer une visualisation de ce qu'on a produit ensemble. Donc en règle générale nous c'est le mur, on utilise une façade, un mur, ce qu'on peut trouver dans la salle où on est pour afficher les mots clés, les idées qui émergent, les extraits des lectures, les citations et visualiser* ». Cette étape de production collective est au cœur des démarches de co-construction des savoirs et d'autoformation collective, telles que nous les avons définies, consistant à créer un cadre qui mobilise les intelligences et qui permet leur confrontation. Cette confrontation, dans le sens d'un échange de points de vue exprimés, et qui prend corps au travers de la production collective d'une visualisation, est au cœur du processus d'appropriation de l'ouvrage. C'est ce que le participant 3 remarquait lors d'un des entretiens exploratoires :

> *« Cette phase-là, une fois qu'il y a eu la lecture individuelle et qu'on en est à la phase des post-it et que chacun parle à tour de rôle, au début, t'as vraiment l'impression, même moi hein, que ça part dans tous les sens, que tu ne vas rien comprendre et puis au fur et à mesure, c'est ça qui est magique, et ben hop, le truc se construit et c'est merveilleux. Tout d'un coup et tu te dis « ah mais c'est bien sûr », et franchement t'as le sentiment d'avoir une vision assez globale si ce n'est exhaustive, en tout cas globale des différentes idées et thèses de l'auteur ».*

L'aspect « magique » dont parle le participant 3 est une manière d'exprimer le lien entre la construction d'une visualisation et l'appropriation de l'ouvrage. C'est à travers l'expérience collective de la méthode que chaque participant tisse ce lien. Derrière le vécu d'évidence fulgurante se trouve une méthode qui relève de la pédagogie active et qui articule la

construction d'une visualisation de l'ouvrage à partir de l'expression des phrases et mots-clés retenus par les participants ; et des échanges qui suivent cette expression. Le participant 3 évoque ce processus en ces termes : « *ce que je trouve génial dans la pratique d'arpentage, c'est que ça me permet d'appréhender un livre avec les lunettes d'une autre personne* ». Le dispositif collectif permet la confrontation des points de vue de l'ensemble des personnes composant le groupe : « *l'arpentage te donne une vision de cet ouvrage avec dix lunettes différentes […] permet justement d'avoir des points de vue différenciés sur un livre qui tiennent compte des sensibilités de chacun* » (propos d'un entretien exploratoire). Nous relevons comment le déroulement des procédures de l'arpentage relatives à la place du dialogue est similaire à d'autres méthodes d'éducation populaire dans la construction des savoirs :

a) libérer la parole : formuler des phrases et mots clés
b) reformuler : restituer au groupe
c) conceptualiser : construire avec le groupe une visualisation (carte des idées)
d) reconceptualiser : reconfigurer la visualisation à partir du dialogue

Nous constatons comment la démarche réflexive est au fondement du processus-même de l'arpentage, au travers de l'expérience collective. Cette réflexivité se retrouve également dans le dernier temps de la méthode qui consiste en un retour sur la méthode vécue. L'expérience collective est la condition centrale pour permettre ce processus, qui ne se restreint pas à une procédure, mais en la création d'un moment qui est vécu de manière intense par les participants :

> *« C'est qu'on vit un moment fort, c'est un moment de joie, souvent c'est à dire que le groupe prend corps autour de cette lecture et réalise la puissance du travail collectif qu'on peut mener […] en un temps assez restreint la façon dont on arrive à construire, à produire un savoir aussi et de faire qu'on en reçoit, on le lit et on fabrique ; on fabrique un savoir à partir de nos impressions de lecture et on construit l'intelligence collective pour employer des grands mots, mais c'est vraiment quelque chose qui est un vécu fort » (Participant 2).*

La construction d'une visualisation est un premier niveau. Elle peut se suffire pour qu'une production collective ait lieu sur le temps de l'arpentage lorsque sa durée est d'une demi-journée. Il existe un second niveau qui consiste à ouvrir, communiquer, partager la production collective du groupe vers l'extérieur. Pour certains animateurs et animatrices, cette production n'est pas seulement conçue comme un prolongement de la méthode mais

pensée dès sa mise en œuvre : « *dès le départ, on a ce projet* », dit le participant 1 en l'évoquant.

1.1.3. La valorisation de la production collective comme praxis : un transfert de la connaissance vers l'action

Si le groupe dispose de plus de temps, la production collective peut prendre des formes différentes selon les animateurs et animatrices. Cette production a pour vocation de relier la production du groupe à une action ouverte sur leur environnement. Nous observons que cette démarche est une praxis, dans le sens où l'intention de créer une connaissance est directement reliée à l'action, et donc participant d'une transformation, quelle qu'elle soit :

> *« On pourrait dire « penser pour agir, agir pour penser ». Ou le contraire : « agir pour penser et penser pour agir ». C'est à dire que, cette approche, je préfère approche à méthode, où ces formes d'approches doivent permettre l'action. Et donc tant qu'il n'y a pas de projet d'action, et d'action de transformation, et bien je veux dire qu'on est dans le littéraire » (participant 1).*

Au sein de la méthode de lecture collective de Peuple et Culture Loire-Atlantique, cette production prend la forme d'un texte qui n'est pas une synthèse, mais « *le témoin du parcours fait dans le livre* » (participant 4). Selon ce participant, il s'agit de créer une trace qui « *permet de revisiter tout ce qu'on a fait et de donner du sens* ».

Le participant 1 parle de « *montage* » pour évoquer cette production écrite de la part du groupe. Selon lui, elle fait partie intégrante de la méthode et doit être publiée, c'est-à-dire communiquée à d'autres personnes ou groupes :

> *« Pour moi il doit y avoir production […] Et cette production elle doit s'extérioriser et au fond on doit ouvrir le groupe vers un autre groupe, vers des gens qui sont invités, qui ne connaissent pas forcément la question mais qui quelque part vont pouvoir se saisir de ce que le groupe a compris et en faire quelque chose. Donc c'est fondamental, moi, alors ça peut être un montage […] ça peut être simplement un exercice mais qui va être publié, qui va être connu à l'extérieur ».*

Le participant 5 parle de « *report vers d'autres* » pour évoquer cette ouverture vers l'extérieur du groupe comme une question centrale dans la démarche de l'arpentage. A cette fin, il anime des séances où le groupe construit ensemble une fiche de lecture qui « *puisse parler à d'autres* ». Selon lui, cet aspect est aussi important si ce n'est plus que la méthode en elle-même :

> *« ça nous semble quelque chose peut-être plus important que l'exercice lui-même je veux dire, cette possibilité d'amener les participants à réfléchir sur comment construire moi-*

même mon arpentage, enfin mon arpentage, pas un arpentage qui soit collectif mais bien adapté au milieu dans lequel j'évolue ».

Nous repérons comment ce transfert de la méthode, d'une situation d'autoformation collective à une appropriation individuelle située à l'environnement social de la personne, s'inscrit dans une démarche d'éducation populaire en tant que praxis. En effet, ce transfert contient une dimension réflexive et performative caractérisée par le fait d'actionner des leviers au travers desquels la personne agit en conscience dans son environnement. Cet aspect de la méthode contribue au développement d'une capabilité qui, en se reliant à d'autres capabilités favorisera l'émancipation et le pouvoir d'agir de la personne. Nous parlons d'une contribution qui peut se situer sur des petites actions quotidiennes. La capabilité que nous évoquons correspond pour la personne à redéployer dans son environnement ce qu'elle s'est appropriée de la séance et à faire des liens qui soient porteurs de sens. Le participant 1 évoque dans sa pratique le transfert de la production du groupe qui a vécu l'arpentage vers un autre groupe : « *cette production elle doit s'extérioriser et au fond on doit ouvrir le groupe vers un autre groupe, vers des gens qui […] vont pouvoir se saisir de ce que le groupe a compris et en faire quelque chose* ».

Cette production collective est au cœur du processus d'appropriation de l'ouvrage, qui nous permet de repenser l'articulation entre transmission et co-construction des savoirs.

1.1.4. L'expérience collective au service de l'appropriation de la lecture : un dépassement de l'opposition entre démocratisation et démocratie culturelle

Nous avons présenté lors du cadrage théorique l'opposition entre le processus de démocratisation culturelle et celui de démocratie culturelle. Ces deux approches ont servi successivement de référentiels aux politiques culturelles françaises, au sein desquelles elles cohabitent aujourd'hui. Nous rappelons que la démocratisation culturelle a pour objectif de rendre accessible la culture à toutes et tous. Elle est critiquée par l'approche de la démocratie culturelle qui lui reproche de véhiculer une vision élitiste de la culture. Cette approche induit en effet qu'il y aurait une « bonne » culture, celle à transmettre, légitimant celle des classes dominantes dans la société tout en ne reconnaissant pas celles des autres classes sociales (Grignon et Passeron, 1989). A l'opposé, la démocratie culturelle « pose comme principe que tout groupe social possède sa culture et son symbolisme irréductibles qu'il s'agit de faire reconnaître et s'exprimer » (Maurel, 2010, p. 59). Il est intéressant de relever comment

l'appropriation de la lecture posée comme objectif de la méthode permet de dépasser cette opposition. En effet, une analyse de la traduction de cet objectif dans la démarche et les procédures de la méthode montre comment s'articulent les liens entre ressources internes et externes à une personne et à un groupe. Le participant 5 rappelle comment les deux démarches démocratisation/démocratie culturelle coexistent à travers la méthode de l'arpentage :

« *on pourrait dire dans l'arpentage il y a une approche qui serait plus de l'ordre de la démocratisation culturelle, donc favoriser la lecture, ouvrir à une certaine forme de culture, partager un certain nombre de savoirs […] mais dans l'arpentage dans l'éducation populaire tel qu'on le conçoit, je pense qu'il peut y avoir un moment de démocratie culturelle, c'est à dire cette fameuse construction dont parlait Olivier, qui peut se réaliser de façon concrète à un moment donné, non seulement par l'échange mais pas la construction de quelque chose qui peut être dans le graphique […] en tous cas des produits d'intelligence collective et qui sont bien une pratique de démocratie culturelle, puisqu'il y a quelque chose qui est produit* ».

Nous repérons dans ce discours comment les procédures de l'arpentage mettent en correspondance le choix d'une ressource extérieure (un ouvrage) et les liens que font les personnes avec cet ouvrage, valorisés par une production collective. Ces liens sont exprimés individuellement et organisés au travers de la construction de leur visualisation. Ce processus correspond à celui de l'appropriation culturelle reconnu par l'approche des droits culturels. Il est intéressant de constater dans un même discours la référence explicite au débat entre démocratisation et démocratie culturelle et une description du processus d'appropriation culturelle tel que nous l'avons défini dans notre cadrage théorique. L'approche du concept d'appropriation culturelle par les droits culturels est ici pertinente pour comprendre les pratiques d'éducation populaire et leur permettre de dépasser cette opposition dans laquelle elles sont en prise encore aujourd'hui. L'éducation populaire s'est détachée de l'approche de démocratisation culturelle dans sa mission de déconstruction des mécanismes de domination, dont ceux symboliques. Elle continue dans le même mouvement à développer des pratiques culturelles légitimées (théâtre, danse, musique, etc.). L'approche des droits culturels nous permet en effet de changer de regard sur la notion d'accès à la culture, qui n'a de sens que dans la relation entre une personne et une œuvre. Il ne s'agit pas d'accéder à une culture qui est extérieure à la personne, mais de permettre à la personne de construire des liens avec un objet de culture en fonction du sens qu'il donne à son existence. L'arpentage permet de transcender le processus de démocratisation culturelle et de démocratie culturelle

en les réunissant, c'est à dire en permettant collectivement d'aller vers des œuvres estampillées comme appartenant à la culture dominante. Il permet aussi de subvertir les catégories par la pratique. Nous retrouvons dans la méthode de l'arpentage ce processus d'appropriation culturelle en retrouvant les trois moments de l'accès défini par Patrice Meyer-Bisch (2009) : la connaissance, la communication, la production.

a) Le moment de la connaissance et de la reconnaissance d'une référence culturelle (ici un ouvrage) et de sa valeur pour soi et pour autrui. Dans la méthode, ce moment est celui du choix de l'ouvrage et celui de sa lecture.

b) Le moment de la communication « en apprenant à agir avec ces œuvres, à en maîtriser les savoirs, à les incorporer, à les partager » (*ibid*.). Il correspond aux temps de la restitution des phrases et mots clés et de la construction de la visualisation à partir des discussions. Cette communication est interne au groupe.

c) Le moment de la production, qui valorise les liens établis entre les personnes et la création qui est faite à partir de l'objet-livre. Le premier niveau de production est la visualisation. De cette visualisation peut être créées d'autres formes de production qui constituent un second niveau permettant une communication à l'extérieure du groupe.

Nous repérons qu'à travers la méthode de l'arpentage, appropriation individuelle et collective se nourrissent l'une de l'autre. L'objet-livre est mobilisé au travers des trois moments de l'accès comme une ressource à travailler, à « dépiauter » (participant 1) collectivement pour permettre une appropriation individuelle. Celle-ci ne peut se faire sans les « possibilités effectives et concrètes qui sont offertes aux individus et aux communautés de jouir pleinement de la culture » rappelle l'observation générale n° 21 du comité des Nations-Unies en charge du suivi du Pidesc. Si les références culturelles ne peuvent être que librement choisies pour respecter la dignité de chaque personne, les droits culturels ne peuvent pas être protégés et mis en œuvre sans un accès aux références. C'est ce que relate le participant 3 en rappelant : *« tout l'intérêt de Peuple et Culture par rapport à la lecture comme moyen de culture […] Pour moi, il n'y a pas de démocratie sans développement culturel de tout le monde* » (entretien exploratoire). Les liens que font les personnes entre l'ouvrage et leurs propres références culturelles, ce que Meyer-Bisch (2009) nomme la capacité « de reconnaître et libérer ses propres ressources en adéquation avec les ressources externes » (p.9), se traduisent également par un autre aspect de la méthode de l'arpentage. Il consiste à faire des liens entre l'ouvrage et d'autres connaissances, extraites de la littérature ou de son expérience. Le participant 4 situe cette connexion dans les consignes données pour

choisir les phrases ou mots clés de l'ouvrage que chaque personne restituera au groupe : « *chercher aussi si ça fait connexion soit avec d'autres éléments de connaissances, d'autres livres qu'elle a lus, soit avec son expérience […] c'est important de faire le lien entre ce qu'on lit et l'expérience qu'on vit* » (entretien exploratoire).

L'analyse du processus d'appropriation de l'ouvrage dans les méthodes analysées nous amène, dans un processus itératif de la recherche-action, à repenser notre catégorisation des composantes de la socialisation des savoirs. La distinction théorique entre transmission et co-construction des savoirs s'est révélée n'être pas opérante dans la pratique-même de la méthode. Nous repérons comment l'intégration du concept d'appropriation culturelle développé par l'approche des droits culturels permet de relier transmission et co-construction des savoirs et ainsi de dépasser la contradiction entre démocratisation et démocratie culturelle.

1.2. Lire ou ne pas lire l'ouvrage en amont : un choix sur la posture d'animation de la méthode pour ne pas reproduire un rapport descendant de la transmission des savoirs

Nous avons repéré lors du cadrage théorique comment le rejet d'un rapport vertical et descendant de la transmission des savoirs au travers de la relation enseignant/enseigné est un fondement de la pédagogie active de l'éducation populaire. L'entretien collectif croisé a fait l'objet d'une controverse sur le rôle d'animation de la méthode qui s'inscrit pleinement dans cet enjeu. Les animateurs et animatrices procèdent à des choix différents quant à ce rôle. L'objet de la controverse réside dans la réponse à cette question : en tant qu'animateur ou animatrice de la méthode, doit-on lire l'ouvrage en amont de la séance ou le découvrir en même temps que le groupe ? Cette question renvoie à celle de la posture d'accompagnement à partir d'un savoir maîtrisé sur le fond (connaissance préalable à partir de la lecture de l'ouvrage) ou se limitant à un accompagnement de la méthode. Nous constatons deux démarches opposées :

- une première qui consiste à lire l'ouvrage avant la séance pour accompagner le groupe vers une autonomie. C'est la posture que le participant 1 adopte, en la nommant en ces termes :

« Pour moi, l'animateur si on peut dire, la personne qui quelque part prend la responsabilité de mener l'atelier […] doit avoir lu le livre. Et doit avoir une culture suffisante

pour pouvoir justement permettre l'expression de tout le monde. Et c'est une condition fondamentale ».

- une seconde, adoptée par les autres animateurs et animatrices, qui consiste à ne pas lire le livre en amont pour se mettre au même niveau que l'ensemble des participants et ainsi ne pas induire un rapport de domination sur le groupe. Dans cette seconde démarche, il s'agit d'être « *dépositaire* » de la méthode, d'accompagner la construction collective mais de ne pas influencer le groupe de par sa position d'animation, d'où le fait de ne pas lire l'ouvrage en amont de l'atelier.

Le participant 4 évoque cette posture en ces termes :

« j'explique aux gens la manière dont on va travailler et après je considère que je suis dans le bain avec les autres, et que et je fais ma part du travail comme les autres […] Je préfère laisser la discussion ouverte. On le lit ensemble et je ne prends pas d'avance sur les autres ».

Il évoquait lors d'un entretien exploratoire la promenade à travers le livre que constitue leur méthode de lecture collective : « *on part dans la lecture avec le groupe et on va où le groupe a envie d'aller* ».

Le participant 2 relève que ses choix de posture sont proches de ceux du participant 4 :

« *il n'y a pas de prérequis de la part de l'animateur en termes de connaissance de l'ouvrage, de maîtrise du sujet, au préalable et même au contraire […] il s'agit d'une question de positionnement* […] *c'est d'être si on peut dire le plus proche du groupe, le plus proche des participants, le plus à niveau avec eux pour que ce soit un temps un peu tous avec un regard un peu frais, un peu naïf sur un ouvrage et notre quête de savoir, notre curiosité qu'on partage autour de cet objet-là qui est devant nous ».*

Au sein de cette seconde démarche, différentes manières de faire sont mobilisées pour préparer le travail collectif. Elles conduisent à une position intermédiaire entre le fait de lire ou ne pas lire l'ouvrage en amont, par un travail de pré-structuration. Celui-ci concerne la prise d'informations en amont relatives à l'ouvrage, notamment celles sur l'auteur et le contexte de publication. L'ensemble des animateurs interrogés précise le contexte en début de séance, tandis que le participant 5 préfère ne pas le faire et laisser le collectif le découvrir ou travailler dessus pour ne pas « prendre du pouvoir », et orienter la lecture :

« *Moi je ne présenterais pas l'auteur ou le contexte, je le laisserais découvrir ou travailler collectivement parce qu'en se faisant, 1, on prend déjà du pouvoir, 2, on oriente consciemment ou inconsciemment déjà un type de lecture […] il y a de la subjectivité dans la présentation d'un contexte, d'un auteur ou d'une date ».*

L'enjeu à travers ces choix de posture est de limiter le pouvoir de la personne qui anime le groupe pour ne pas reproduire un rapport descendant de la transmission de savoirs : « *il ne s'agit pas de transmettre mes connaissances, je ne prépare pas l'atelier dans l'objectif de faire part de mes connaissances sur le sujet, a priori* » (participant 2). L'ensemble des personnes interrogées reconnaît toutefois la place particulière qu'occupe l'animateur dans le groupe par sa maîtrise de la méthodologie. Cette place crée une situation d'inégalité qu'il faut remarquer selon le participant 5 :

> *« l'égalité des intelligences est quand même biaisée, soyons clairs, parce qu'il y a la question de la méthodologie, et à mon avis le rôle de l'animateur et la fonction et la place de l'animateur c'est bien celle-là : lui a, qu'on le veuille ou non, une maîtrise, une méthodologie que n'ont pas nécessairement les participants, et donc il n'y a pas vraiment une égalité ».*

Le participant 2 s'exprime en ce sens en précisant que les procédures de la méthode ne sont pas renégociées avec le groupe : « *On est de toute manière en tant qu'animateur détenteur du pouvoir sur le groupe, puisqu'on installe une méthode et on ne cherche pas à la renégocier à chaque fois avec chaque groupe* ».

Cette question rejoint la nécessité de l'inter-reconnaissance des différences de statuts au sein d'un groupe dans les méthodes actives de l'éducation populaire. Le participant 6 relève cette condition comme un besoin exprimé par les participants à la méthode : « *le groupe même réclame un animateur, on nous le dit « il faut absolument un animateur* » ». La conception de la posture du participant 1 ne reconnaît pas cette prise de pouvoir et d'influence sur le groupe. Selon lui, l'autonomisation des personnes est un processus qui nécessite un accompagnement qui n'est pas contradictoire avec le fait de partager des connaissances :

> *« Dire qu'on lit le livre avant et que ça va influencer le groupe, c'est un peu triste parce que le rôle justement de l'intellectuel, c'est d'être intellectuel, mais de ne pas imposer sa pensée à l'ensemble de ses concitoyens. Donc on doit, lorsque je dis qu'on doit connaître de quoi est fait le livre, de quoi on parle, c'est simplement parce qu'on a un rôle pour accompagner les gens vers plus d'autonomie ».*

Nous soulevons ici que cette question de la place de l'animateur ne s'insère pas dans une même dynamique relationnelle en fonction du contexte, qu'il s'agit d'un groupe ponctuel ou permanent avec des habitudes de travail.

Nous observons finalement deux méthodes d'arpentage distinctes à travers le lien entre deux choix de posture et le temps de lecture donné dans les consignes aux participants. Le fondateur de la méthode donne une minute de lecture, mais lit le livre dans son intégralité

en amont et mène un important travail de préparation sur le fond. Pour les autres animateurs et animatrices, le temps de lecture est plus long, et leur rôle consiste à être garant du cadre et des procédures de la méthode.

Cette différence de posture s'appuie également sur une perception différente de l'intelligence collective. Cette notion, relative aux concepts mobilisés dans le champ de l'éducation populaire, a été plusieurs fois mentionnée par les personnes interrogées. Selon le participant 1 :

> « *il n'y a pas d'intelligence collective. Il y a une intelligence de chaque personne, et donc le problème c'est de, pour moi, c'est de partir de l'objet, d'un objet inconnu, d'un objet complexe, d'un objet dépiauté si vous voulez, et de permettre au travers de ça, à toute personne d'acquérir son autonomie* ».

Cette égalité des intelligences et la liberté de leur expression que doit permettre la méthode font l'objet d'une entente parmi les personnes interrogées. Nous repérons d'ailleurs comment l'ensemble des processus de la méthode décrits jusqu'ici répondent aux objectifs de libertés d'expression, de création et de positionnement, qui composent le processus d'émancipation individuelle.

Le troisième aspect saillant de cet entretien collectif croisé relève du lien entre intelligence des personnes et intelligence collective. Ce lien met en lumière le développement de capacités d'analyse au travers de l'expérience collective de la méthode.

1.3. Entraînement mental et arpentage : deux méthodes combinées pour « penser pour agir et agir pour penser »

Le troisième élément saillant de l'entretien collectif croisé que nous souhaitons présenter et discuter concerne les liens qu'entretiennent la méthode de l'arpentage et de lecture collective avec celle de l'entraînement mental (désormais EM). Nous avons expliqué dans la partie relative à notre contexte de recherche-action que l'EM est une pratique mise au point dès 1945 par Joffre Dumazedier, l'un des fondateurs du mouvement Peuple et Culture. Ces liens mettent en lumière la praxis de l'arpentage qu'il nous semble important de présenter et discuter car elle correspond pour les personnes interrogées à l'une des caractéristiques qui relie la pratique de l'arpentage aux intentions d'éducation populaire. Cette praxis réside dans les procédures de l'arpentage à l'œuvre pour développer une pensée critique, qui est l'une des dimensions qui caractérisent le processus de conscientisation. Avant d'aller plus en avant dans l'analyse, nous allons présenter de manière très synthétique

l'EM, sur la base d'une fiche réalisée en 2021 par Sylvie Angelelli, membre du groupe de travail et membre du groupe « Entrainement mental » de Peuple et Culture[18].

1.3.1. Présentation synthétique de l'entrainement mental

Sylvie Angelelli rappelle que l'entraînement mental est une démarche pédagogique et émancipatrice d'éducation populaire, qui se pratique lors d'un stage d'une durée de 3 ou 5 jours. Le groupe comprend 8 à 12/15 personnes. Durant ce stage, le groupe se saisit d'une situation sociale, concrète et actuelle, incarnée par l'un des membres, qui lui semble difficile ou insatisfaisante et qu'il souhaite transformer et non subir. Le stage conduit à une production collective du groupe accompagné par un binôme de transmetteurs ou transmetteuses (nom des personnes qui accompagnent le groupe). La méthode se compose de quatre étapes inter-corrélées partant d'un problème jusqu'à l'élaboration de solutions. Un cheminement en quatre étapes permet une rigueur méthodologique permettant de penser et agir dans la complexité, pour ne pas sauter du problème à une solution toute faite :

1) La représentation de la situation : de quoi s'agit-il ? Le groupe identifie les faits réels et concrets.

2) La problémation ou mise en problème : quelles sont les problèmes ? Le groupe identifie les différents points de vue, les différents aspects du problème et ses points de contradiction.

3) L'analyse : pourquoi est-ce ainsi ? Le groupe recherche des explications en formulant des hypothèses à partir de savoirs scientifiques et à partir d'une analyse des causes et des conséquences du problème.

4) L'action : quelles décisions prendre ? Le groupe formule des solutions et des actions possibles et souhaitables pour dépasser la situation insatisfaisante.

1.3.2. L'entrainement mental : une palette d'outils à disposition de l'arpentage

Les personnes interrogées soulignent l'importance de maîtriser l'entraînement mental (EM) pour encadrer une séance d'arpentage. Elles sont toutes ou ont été transmetteuses de l'EM. Nous présentons ci-dessous les différentes manières qu'ont les personnes interrogées de mobiliser l'EM lors d'un arpentage :

[18] Cette fiche est en annexe n° 9.

Participant 1 :

> *« l'EM reste en ce qui me concerne une base méthodologique ;ça aide surtout à se situer à tel et tel moment et à se situer aussi en tant que lecteur. Donc je crois que c'est un ensemble d'outils, pour moi, l'EM, qui reste à disposition, qui doit se trouver auprès de nous et qu'on peut diviser à tel ou tel moment selon les circonstances […] on peut avoir recours à l'EM comme outil, comme boussole aussi pour se promener dans les différents textes auxquels on est confrontés ».*

Participant 5 :

> « *l'EM on peut dire c'est la méthodologie qui charpente l'animation des arpentages. Donc très clairement, annoncée ou pas […] l'EM est présent à tout moment, en tout cas pour l'animateur et ça lui permet effectivement de structurer un peu à certains moments les productions collectives qui se font* ».

Participant 4 :

« *On utilise beaucoup le chemin logique […] le schéma en quatre phases c'est notre référence* ».

Des propos des personnes, nous relevons les différences suivantes dans la manière d'intégrer l'EM à un arpentage :

- Formuler explicitement ou non aux participants la référence à l'entraînement mental.
- S'appuyer des étapes de l'EM comme « boussole » dans l'animation de l'arpentage. Cet appui ne nécessite pas un respect strict des procédures de l'EM, comme l'exprime le participant 4 lors d'un entretien exploratoire : « *C'est le chemin de l'EM. Il y a quatre questions, mais pas forcément dans le même ordre […] Je déroule la méthode avec beaucoup plus de souplesse que ce que l'on faisait lors des interventions en stage* ».
- Utiliser l'EM comme une base méthodologique venant faciliter l'exploration collective de l'ouvrage. Il s'agit pour les personnes qui animent un arpentage de pouvoir puiser des techniques dans la palette d'outils méthodologiques de l'EM.
- Utiliser certaines techniques d'animation de l'EM de manière systématique dans la séance d'arpentage. Le participant 5 évoque notamment le polygone des aspects, qui est mobilisé dans la deuxième étape de l'EM : « *en termes d'outils, il y en a qui sont systématiquement utilisés et souvent référés à l'EM en tant que tel pendant un arpentage, c'est par exemple le polygone des aspects* ». Il s'agit d'une méthode qui vise à construire une visualisation des différents aspects d'un problème à partir de la forme d'un polygone.

Nous constatons une amplitude très large de l'emploi de l'EM dans l'animation d'un arpentage, allant d'une fonction de « boussole » pour accompagner le cheminement de réflexion collective ; à celle de « charpente » de la structure-même de l'arpentage ; en passant par la fonction de base méthodologique dans laquelle puiser, permettant ainsi l'usage formel d'un outil précis à un moment spécifique de l'arpentage.

Nous repérons dans les discours des personnes interrogées deux aspects qui viennent légitimer l'emploi de l'EM dans un arpentage : utiliser un outil au service du développement des capacités d'analyse et mobiliser une démarche rigoureuse qui emprunte à la démarche scientifique.

1.3.3. Distinguer faits et opinions : une capacité à développer pour comprendre un problème

L'ensemble des personnes interrogées reconnaissent la nécessité de distinguer un fait d'une opinion dans l'appropriation collective de l'ouvrage. Cette distinction fait partie de la deuxième phase de l'EM pour comprendre un problème. Le participant 4 rappelle la difficulté qu'ont les personnes à faire cette distinction :

« *C'est un des points les plus difficiles à maintenir dans les groupes, c'est une tendance tellement naturelle de dire d'abord les ressentis avant de réellement se concentrer sur ce que l'auteur a dit et pourquoi il le dit comme ça et quel est son propos exact* ».

Le participant 1 intègre à certaines séances d'arpentage un exercice d'EM autour de cette distinction :

> « *on commençait par un exercice d'EM autour d'un morceau de texte : est-ce que ça c'est un fait ou est-ce que c'est une opinion ? Est-ce que c'est, on était dans la deuxième phase de problématiques, ce qu'on nous dit là, c'est une chose établie ou c'est une opinion de tel ou tel gugus* ? ».

Sans développer plus avant les exercices de l'EM qui permettent d'acquérir cette capacité d'analyse, nous repérons qu'ils participent des logiques d'acteurs comme une réponse à l'objectif de développement d'une pensée critique. Cette dernière est une étape dans le processus d'émancipation individuelle. Dans le langage des droits culturels, elle constitue une capabilité qui rend possible le déclenchement d'autres capabilités.

1.3.4. L'entraînement mental : une méthodologie qui inscrit l'arpentage dans une démarche scientifique

Le second aspect des liens entre EM et arpentage qui nous semble important de relever est la démarche scientifique à laquelle procède l'arpentage. Le participant 1 explicite cette démarche dans les procédures de l'arpentage :

> *« ce qui m'intéresse dans l'arpentage c'est une démarche scientifique. C'est à dire la construction d'hypothèses d'abord, ou l'imagination, imaginer des hypothèses. Et ensuite aller vérifier dans les textes qui sont proposés, aller vérifier que ces hypothèses sont justes ou pas justes. Donc voilà, imaginer des hypothèses ça veut dire partir du livre ou des livres qu'on a à disposition comme des objets, ce sont des objets et ça commence toujours par une analyse de la première de couverture […] Donc la première de couverture, qu'est-ce que ça nous dit ? […] Donc tout ce qui est le paratexte comme on dit doit être pris en compte. A partir de là, on va fabriquer, on va imaginer des hypothèses. Deuxième axe, c'est une carte du livre ((commentaire : montre à l'écran une carte du livre qui est un sommaire rassemblé sur une même page)) […] Ce qu'il y a dans le bouquin, à partir de là on va choisir, on va extraire, on va carotter, le carottage des passages et on va essayer de vérifier les hypothèses, elles sont vraies ou elles sont fausses. Voilà, bon cette démarche scientifique. La démarche de la science ».*

Nous constatons que les procédures qui composent la méthode de l'arpentage empruntent à la démarche scientifique. Le choix d'un ouvrage complexe vient justifier la nécessité d'une rigueur méthodologique pour comprendre l'ouvrage. « *L'ouvrage d'abord, pour moi doit être assez touffu et assez complexe parce qu'autrement je ne vois pas du tout l'intérêt de faire un groupe de lecture collective* » (participant 1). L'intégration d'une rigueur méthodologique combinée à des procédures d'autoformation collective issues des méthodes actives de l'éducation populaire est une caractéristique fondatrice de l'arpentage. Cette combinaison rend compte du fait que l'arpentage est une méthode qui intègre les deux dimensions caractérisant le processus de conscientisation : la co-construction des savoirs et le développement d'une pensée critique.

Nous souhaitons conclure cette partie en relevant le fait que si l'EM est un outil au service de l'arpentage ; réciproquement, l'arpentage permet de faciliter l'entrée dans l'EM. C'est ce qu'évoque le participant 2 en intégrant un arpentage dans les sessions d'EM qu'il anime :

> **«** *l'arpentage reste une porte d'entrée facile, accessible pour faire découvrir des choses plus complexes dans notre démarche d'éducation populaire et l'EM c'est une complexité* » […] *lorsqu'on organise des sessions d'EM […] on a toujours intégré un arpentage dans les*

sessions d'EM, pour articuler les deux et puis montrer en quoi l'arpentage est un reflet, un certain niveau de la démarche globale qu'est l'EM ».

Nous avons présenté et analysé trois éléments saillants identifiés par le travail de synthèse des propos recueillis de l'entretien collectif croisé. Les résultats que nous venons de développer sont positifs et encourageants dans le sens où ils viennent valider et légitimer la construction de notre grille. En effet, nous constatons que la formulation des questions et des indicateurs de l'entretien, intégrant la catégorisation des concepts de la grille d'analyse globale, a permis de créer une situation d'échanges et de regards croisés qui répond à l'un des objectifs du groupe de travail : repérer et comprendre les liens et les écarts entre les intentions d'éducation populaire des associations et les pratiques mises en œuvre.

Les résultats valident ainsi l'utilisation de la grille d'analyse pour élaborer les futures situations de collecte et d'analyse des autres pratiques et méthodes sélectionnées. Ils viennent corroborés une véritable congruence entre l'identité de l'éducation populaire à laquelle se réfère les acteurs que nous avons interrogés et les pratiques effectives qu'ils mobilisent in situ. Les catégories conceptuelles qu'ils déploient et qui constituent le socle de leur engagement s'observent concrètement dans leurs pratiques. Il n'y a donc pas de décalage entre les intentions et les pratiques.

Dans la partie suivante, nous souhaitons apporter un retour réflexif sur notre méthodologie de recherche-action en pointant les limites et questionnements qui nous apparaissent être les plus significatifs.

2. Réflexivité sur notre recherche-action : questionnements et limites

L'analyse de la démarche méthodologique que nous avons déployée met en lumière trois limites et questionnements sur le processus de notre recherche-action. La première limite est un problème d'outil de mesure d'un élément qui n'a finalement pas pu être récolté. Le second questionnement concerne la place du chercheur dans le groupe de travail. Le troisième situe l'analyse au niveau de notre méta-cadre.

2.1. Des indicateurs non mesurables

Une des finalités des pratiques d'éducation populaire est d'être accessibles à tous et toutes. Elles nécessitent une démarche d' « aller vers » les personnes. Cette finalité se traduit dans notre grille d'entretien comme étant une composante de la socialisation des savoirs, directement associée à celle de la transmission des savoirs. L'analyse du discours des personnes interrogées nous permet de repérer une intention de diversité des profils des personnes participantes. Cette intention d'accessibilité est présente dès l'origine de la mise en place des séances. Toutefois, les réponses apportées aux questions ne nous permettent pas de mesurer les liens entre l'intention et les pratiques. Nous faisons le constat que la méthode d'entretien collectif croisé n'est pas adaptée pour mesurer de manière rigoureuse et systématique la diversité des profils et leur mixité lors d'une séance, à partir des pratiques. Il est nécessaire d'envisager un autre outil de collecte sur ces aspects, si le groupe de travail et les personnes interrogées souhaitent mieux identifier, valoriser les pratiques existantes et poursuivre cette réflexion.

2.2. Notre place d'étudiant-chercheur dans le travail collectif

Nous formulons ce questionnement par la question suivante : comment réaliser un travail collectif orienté vers l'action qui intègre un rôle spécifique de recherche ? Cette interrogation nait de deux limites que nous avons rencontrées lors de notre travail d'accompagnement méthodologique du groupe. Nous souhaitons faire de ces limites l'objet d'une controverse sur l'articulation du travail de recherche avec les contraintes du terrain, pour d'une part, être transparent sur la méthodologie déployée ; et d'autre part, permettre au groupe de travail d'élaborer des solutions pour dépasser ces limites.

La première concerne le travail définitoire des notions de pratiques, méthodes, démarches. Le groupe de travail a fixé comme première étape de sa méthodologie la nécessité de se doter d'un cadrage théorique sur ces notions. Après avoir apporté une première contribution, le groupe a décidé de ne pas s'enfermer dans un long travail de définition qui retarderait le travail de récolte. Ce choix a fait suite aux débats non résolus sur la sélection d'un des concepts, et constitue une question de départ cruciale dans notre

démarche de recherche : que souhaitons-nous récolter ? Nous avons repéré que ce choix de terminologie, au sein d'une démarche de recherche, allait nécessiter un travail approfondi de définition puis de discussion, pas compatibles avec les contraintes du calendrier de notre recherche-action. Nous formulons l'hypothèse qu'il s'agit de différences interindividuelles : les acteurs parlent bien des mêmes choses avec des mots différents et/ou s'il y a des différences elles demanderaient par la suite à être investiguées. Dans ce travail, elles ne sont révélées être ni probantes ni problématiques dans la récolte et l'analyse des résultats.

La seconde limite concerne l'organisation du travail collectif. Nous avons qualifié notre démarche méthodologique de recherche-action collective impliquée. Au sein de l'instance de pilotage, elle se caractérise par le fait que ce sont les membres du groupe de travail réunis en collectif, qui pilotent le projet de recherche. Ayant pour mission d'accompagner méthodologiquement le groupe, nous avons endossé le rôle d'étudiant-chercheur en sciences de l'éducation. S'appuyant sur un principe du travail collectif qui fait de chaque membre du groupe de travail des citoyens-chercheurs, il nous importait d'élaborer des outils méthodologiques « avec » les autres membres du groupe et non « pour » eux. Aussi nous avons tout au long de la recherche-action construit des outils et formuler des propositions à discuter, modifier, enrichir, valider. Nous avons constaté un écart dans les attentes des membres du groupe vis-à-vis de notre rôle d'accompagnement. Les membres du groupe moins une personne ont souhaité que ces outils et propositions ne fassent pas l'objet de discussion et constituent ainsi un cadrage méthodologique qui permette au groupe d'avancer dans son travail. Nous n'avions pas imaginé notre rôle ainsi au départ. Les attentes différentes des membres du groupe quant au processus d'élaboration collective des outils méthodologiques combinées aux contraintes de temps, nous ont amené à reconsidérer notre positionnement dans le groupe. Il est en effet très fréquent dans les projets que les contraintes de temps amènent à des glissements par rapport aux intentions de départ. La complexité, la fatigue, le portage des projets, conduisent souvent à des reconfigurations qui, si elles paraissent à un moment soulager un groupe de travail, peuvent se révéler de véritables freins par la suite car amener des problèmes bien plus importants. Aussi, il sera important de clarifier notre rôle pour la suite de la recherche-action, qui ne se situera plus dans un contexte de stage.

2.3. Le groupe de travail comme objet d'étude : une mise en abyme de la réflexivité

Le second questionnement situe l'analyse au niveau de notre méta-cadre, ouvrant des pistes de réflexion et d'action pour la suite de notre recherche-action. Il consiste à intégrer le travail du groupe-pilote à notre propre sujet d'études. Nous formulons ce questionnement par la question suivante : y a-t-il une congruence ou un décalage entre nos intentions et nos pratiques ? En tant qu'acteurs de l'éducation populaire portés par des intentions d'émancipation et de puissance démocratique d'agir, avons-nous été exemplaires dans nos pratiques et en capacité de se remettre en question ? Comment continuons-nous à nous organiser pour l'être ? Est-ce que notre groupe de travail témoigne de la mise en œuvre d'une véritable intelligence collective en étant inclusif et sans rapport descendant implicite ? Est-ce que nous nous autorisons à interroger notre fonctionnement et éventuellement des zones de conflits pour les dépasser et trouver des solutions créatrices ? Il nous importe de considérer que les liens entre intention et pratique ne concernent pas seulement les personnes interrogées, mais bien également notre pratique-même de recherche-action. En perspectives, nous pourrions envisager un travail de retour d'expérience à l'issue de ce projet allant jusqu'à 2023, intégrant plusieurs aspects dont :

- les modalités d'organisation du travail collectif avec des rôles différenciés. Par exemple, est-ce que les outils choisis, la construction des procédures font-elles preuves d'intelligence collective donnant une place à chacun ?
- notre capacité à accompagner les acteurs du mouvement Peuple et Culture ayant participé à la recherche-action à poursuivre le travail de transmission de leurs pratiques de manière autonome.

Dans la partie suivante, nous présentons les perspectives envisagées pour la transmission et la formation de l'arpentage et des méthodes de lecture collective à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement Peuple et Culture.

3. Des perspectives pour la transmission et la transformation des pratiques

Nous souhaitons introduire cette partie en précisant que les perspectives présentées sont celles formulées par le groupe de l'entretien collectif croisé. Elles contiennent les propositions évoquées par les personnes interrogées puis reformulées par le groupe de travail en clôture de l'entretien collectif croisé, ainsi que les préconisations du groupe de travail

suite à son travail d'analyse. Ces perspectives constituent selon nous un indicateur qui vient mesurer comment notre méthodologie a répondu à notre problématique de recherche. En effet, nous avons souhaité faire de l'entretien collectif croisé un moment de transmission qui ne soit pas seulement un temps d'analyse collectif au service d'une future transmission. Celle-ci ne se mesure pas seulement à partir des ressentis autour de cet échange, formulés par le groupe de travail comme :

- un moment très riche qui soulève plus de questions que de réponses ;
- une conversation à bâton rompu, avec des approches différentes des personnes interrogées sur la conception et l'animation des méthodes, mais avec un grand respect des différentes approches entre les personnes ;
- un temps dynamique car il ouvre sur des perspectives et des questions à retravailler ;
- un échange avec une envie de partager et de transmettre.

Au-delà des ressentis, ce sont bien les perspectives que ce temps d'échanges ont permis de produire, qui nous permettent d'affirmer que l'entretien collectif croisé a été un temps de transmission au service de la transmission. Ces perspectives sont orientées sur l'action, sur la transformation des pratiques, et feront l'objet d'un travail dans la poursuite de notre recherche-action.

3.1. Les perspectives formulées lors de l'entretien collectif croisé

Lors de l'entretien collectif croisé, quatre pistes de travail d'actualisation de la méthode de l'arpentage ont été formulées et rappelées lors de la clôture de l'entretien :

- Redéfinir l'arpentage, notamment utilisé dans une démarche d'éducation populaire, car beaucoup d'autres acteurs s'en sont saisi.
- A partir de cette redéfinition, élaborer un document Peuple et Culture sur l'arpentage et les différentes manières de le pratiquer. Ces différences d'approche permettent de faire le lien sur la méthode de lecture collective de Peuple et Culture Loire-Atlantique.
- Poursuivre la réflexion et développer des pistes d'extension de l'arpentage à d'autres médias : visioconférences, expositions, partir des supports numériques (smartphones, réseaux sociaux), en identifiant les sources de références culturelles et bibliographiques pour revenir à l'objet livre.
- Poursuivre les réflexions pour dégager de nouvelles pistes d'action combinant de manière croisée les méthodes de l'arpentage et de l'entraînement mental. Diverses approches

ont été identifiées pendant l'entretien croisé, il s'agit d'aller plus loin dans l'actualisation de ces méthodes.

3.2. Les pistes de réflexion et d'action suite à son analyse

Dans notre démarche méthodologique, il est prévu un temps de restitution de l'analyse faite par le groupe de travail auprès des personnes interrogées. Cette restitution a pour vocation de communiquer les éléments que nous avons identifiés et qui pourraient faire l'objet d'un approfondissement et d'un développement.

- Le processus d'appropriation de la lecture pour dépasser l'opposition entre démocratisation et démocratie culturelle et des débats sur la posture d'animation. Il s'agit de partir de notre analyse sur cet aspect de l'entretien collectif croisé pour apporter l'éclairage des concepts d'appropriation culturelle et d'accessibilité pour aller au-delà de l'opposition entre transmission descendante d'un savoir extérieur et co-construction des savoirs. Ce temps serait l'occasion de former et échanger sur l'approche des droits culturels. Cet éclairage serait utile non seulement pour l'arpentage ou les méthodes de lecture collective, mais pour l'ensemble des animations et formations encadrées par les associations du mouvement. Il permettrait de formaliser un positionnement plus clair sur l'articulation entre transmission et co-construction des savoirs.

- Mettre en perspectives le débat sur la posture d'animation et du choix de lire ou non l'ouvrage en amont de la séance avec les objectifs et le contexte d'utilisation de la méthode. Dans une finalité de transmission et de formation, l'objectif de ce travail est de formaliser des repères et des critères sur lesquels les personnes souhaitant se former pourront s'appuyer dans leurs choix pédagogiques : lire ou ne pas lire l'ouvrage en amont, déterminer le temps de lecture individuelle.

- Afin de consolider le travail de redéfinition de l'arpentage comme méthode d'éducation populaire, rédiger un texte rappelant l'articulation entre l'histoire de la lecture individuelle et celle de la lecture collective. Le participant 1 s'appuie sur une bibliographie pour retracer cette histoire. Il s'agirait de faire une revue de littérature scientifique sur ce sujet, afin de « *remettre de l'ordre dans cette méthodologie ou cette culture de la méthodologie* ». En effet, différents acteurs extérieurs au mouvement Peuple et Culture

animent des ateliers ou des formations à l'arpentage et situent son origine au mouvement ouvrier du 19ème siècle. Nous retrouvons une mythification de l'histoire ouvrière qu'il convient de déconstruire tout en resituant les références à l'enseignement mutuel relatives à cette période.

- Poursuivre la discussion sur une production collective à extérioriser au groupe comme une condition nécessaire pour mettre en place un arpentage dans une démarche d'éducation populaire. Cet aspect a un impact fort sur la manière de concevoir et d'organiser l'arpentage et est au cœur de l'objectif du groupe de travail d'analyser les liens et les écarts entre les intentions et les pratiques. Cette réflexion participera du travail de redéfinition de l'arpentage dans le champ de l'éducation populaire.

Conclusion

Ce mémoire est à l'image de notre travail de recherche-action. Il explicite le processus que nous avons mis en œuvre pour doter le groupe d'un cadrage méthodologique pour récolter et analyser des pratiques et des méthodes. La construction d'une grille nous a permis de rendre opérationnel notre objectif consistant à croiser les catégories conceptuelles de l'éducation populaire et des droits culturels dans l'analyse. Les résultats présentés et leur discussion valident la méthodologie que nous avons déployée. D'une part, nous avons pu mesurer les liens entre les intentions et les pratiques. D'autre part, intégrer l'approche des droits culturels a permis d'apporter un nouvel éclairage sur ces liens. Les résultats confortent l'intérêt de croiser les deux approches. L'entretien collectif croisé cristallise les différents aspects de notre démarche, ne la limitant pas à un rôle technique de recueil de données. Son analyse témoigne du processus de transmission à l'œuvre pendant l'entretien. Ce temps d'échanges et de controverses a débouché sur des perspectives concrètes pour transmettre et former. Il répond à notre problématique de recherche consistant à créer une méthodologie de récolte et d'analyse de pratiques visant la transmission à la fois comme finalité et processus. La recherche « sur » notre objet d'étude nous invite à approfondir le croisement théorique pour aller à un grain plus fin d'analyse dans le croisement des concepts. Le réemploi des outils méthodologiques que nous avons élaborés permet de poursuivre la recherche « pour » Peuple et Culture. La mise en place d'autres entretiens collectifs croisés sont prévus pour récolter et analyser l'usage de pratiques artistiques dans l'apprentissage de la langue ainsi que la méthode de l'entraînement mental. Enfin, notre démarche a ouvert des discussions et suscité de l'engouement. Elle a créé des occasions de rencontres favorisant l'interconnaissance au sein du mouvement. Cette dimension collective de la recherche « avec » et « par » les personnes actrices de Peuple et Culture est sûrement la plus formatrice : c'est en pratiquant que l'on se forme.

Bibliographie

Albero, B. & Brassac, C. (2016). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique, *Revue française de pédagogie, 184.* https://doi.org/10.4000/rfp.4253

Bacqué, M-H. & Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris : La Découverte.

Barbier René. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos diff. Économica.

Benasayag, M. (2004). *Le mythe de l'individu*. Paris : La Découverte

Benasayag, M., Diego, S. (2002). *Du contre-pouvoir*. Paris : La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.benas.2002.01

Bengio, A. (2016). Les droits culturels en débat : *Pour une approche des droits culturels bien tempérée*. *Nectart*, 2, 50b-67b. https://doi.org/10.3917/nect.002.0050b

Berger, G. (2003). La recherche-action. Épistémologie historique. Dans P-M. Mesnier & P. Missotte (Eds.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 13-26). Paris : L'Harmattan

Berliner, D. (2010). Anthropologie et transmission, *Terrain*, *55*. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/terrain.14035

Besse, L., Chateigner, F. & Ihaddadene, F. (2016). L'éducation populaire. *Savoirs*, 42, 11-49. https://doi.org/10.3917/savo.042.0011

Bidault, M. (2016). Les droits culturels en débat : *Liberté, égalité, droits culturels….* *Nectart*, 2, 50a-67a. https://doi.org/10.3917/nect.002.0050a

Boltanski, L. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard

Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard

Bonnefon, G. (2006). *Penser l'éducation populaire : humanisme et démocratie.* Lyon : Chronique sociale

Bonny, Y. (2015). Recherche(s)-action(s) : Les recherches partenariales participatives : ce que chercher veut dire. Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 36-43). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Bourassa, B. (2015). Recherche(s)-action(s) : de quoi parle-t-on ? Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 32-43). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Bourassa, B., Leclerc, C., Masdonati, Perreault, N., J., Perron, J-F., Picard, F. & Pilote, A. (2015). L'heureuse rencontre des univers scientifique et pratique lors d'expériences de recherche collaborative. Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 177-183). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : les Éditions de minuit

Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : les Éditions de minuit

Bourdieu P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : les Éditions de Minuit

Chauffaut, D., David, E., Aldeghi, I., Bouscasse, M., Cohen-Scali, V. & Mahe, T. (2003). La notion d'autonomie dans le travail social, l'exemple du RMI. *Credoc, Cahier de recherche, 186*

Colin, R. (2003). Henri Desroche et les racines de la recherche-action. Dans P-M. Mesnier & P. Missotte (Eds.), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 27-40). Paris : L'Harmattan

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, *2*, 9-25. https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009

Cordeiro, A. (1996). Pratiques associatives, pratiques citoyennes. *Hommes et Migrations*, *1196*, 17-21. https://doi.org/10.3406/homig.1996.2630

Coriat, B. (dir.) (2015). *Le retour des communs. La crise de l'idéologie propriétaire*. Paris : Les liens qui libèrent

Dépelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Presses de l'Université Laval

Desroche, H. (1982). Les auteurs et les acteurs. La recherche coopérative comme recherche-action. *Communauté. Archives de Sciences sociales et de la Coopération et du Développement*, 59, 39-64

Donzelot, J. & Epstein, R. (2006). Démocratie et participation : l'exemple de la rénovation urbaine. *Esprit*, *7*, 5-34. https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/espri.0607.0005

Eme, B. & Laville, J. (2004). L'économie solidaire ou l'économie comme écologie sociale. *Écologie & politique*, 28, 13-25.
https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/ecopo.028.0013

Flahault, F. (2013). Pour une conception renouvelée du bien commun. *Études*, 6(6), 773-783. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/etu.4186.0773

Foucard, F. (2015). La recherche collaborative, une perspective épistémologique. Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 189-196). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Fraisse, L., (2018). *La co-construction de l'action publique : définition, enjeux, discours et pratiques*. Communication présentée au séminaire de restitution le 13 novembre 2018 à la Caisse des Dépôts et Consignations (Paris). Consulté à l'adresse

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés ; suivi de conscientisation et révolution*. Paris : François Maspero

Franck, R. (2016). Recherche-action, ou connaissance pour l'action ? Quelques points de repère et trois positions de principe. *Lien social et Politiques*, (75), 32–37. https://doi.org/10.7202/1036288ar

Galichet, F. (2014). *L'émancipation. Se libérer des dominations.* Lyon : Chronique sociale

Gauthier, C. (1986). Les rapports entre la théorie et la pratique et la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, *12* (3), 331–343. https://doi.org/10.7202/900538ar

Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : les Éditions de Minuit

Herman, E. (2007). La notion d'autonomie et ses impensés dans la socialisation enfantine. *Mouvements*, *1*(1), 46-52. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/mouv.049.0046
Hugon, M-A. & Seibel, C. (1988), *Recherches impliquées, recherches action : le cas de l'éducation*, De Boeck Université

Honneth, A. (2015). *Le droit et la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique*. Paris : Gallimard

Lauret, J. (2017). Droits culturels et citoyenneté. *Nectart*, *4*, 102-106. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/nect.004.0102

Lefebre, J. (2015). *La pratique réflexive, la pensée réflexive et la réflexion : définitions et processus*. Document non publié, UQAM, Département d'éducation et formation spécialisées, Montreal.

Legrand C., Rangeon, F., Vasseur, J-F. (1980). Contribution à l'analyse de l'idéologie de l'intérêt général. Document non publié, Université de Picardie

de Lescure, E. & Porte, E (dir.). (2017). Éducation populaire : politisation et pratiques d'émancipation. *Agora Débats/Jeunesses*, *76*. https://doi.org/10.4000/lectures.23692

de Lescure, E. & Porte, E. (2017). Introduction : Politiser l'éducation populaire, un « réenchantement » ?. *Agora débats/jeunesses*, 76, 53-63. https://doi.org/10.3917/agora.076.0053

Lessard-Hébert, M., & Goyette, G. (1988). La notion de recherche-action. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation, 13*(1), 111-124. https://doi.org/10.2307/1495171

Lhotellier, A. & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales, 7*(2), 93–109. https://doi.org/10.7202/301279ar

Lucas, J-M. (2017). *Les droits culturels. Enjeux, débats, expérimentations*. Territorial éditions

Lucas, J-M. (23 au 25/01/2019). *Droits culturels*. Session de formation « Droits culturels », Paris.

Marcel, J. (2016). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement*. Dijon cedex, France : Éducagri éditions. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/edagri.marce.2016.01

Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*. Paris : l'Harmattan

Maurel, C. (2012). *Éducation populaire et transformation sociale*. Communication présentée à la Fondation Gabriel Péri

Maurel, C. (2015). L'urgente nécessité de faire éducation populaire. Quelle éducation populaire pour demain ?. *Les actes du 6ème forum départemental des initiatives locales,* Département de Meurthe-et-Moselle. Document consulté à l'adresse http://meurthe-et-moselle.fr/sites/default/files/ConseillerDept/lettre_educ_pop_mars2015.pdf

Meyer-Bisch, P. (2008). Analyse des droits culturels. Dossier sur la Déclaration de Fribourg sur les droits culturels. *Droits fondamentaux, 7*. https://www.crdh.fr/revue/n-07-2008/dossier-sur-la-declaration-de-fribourg-sur-les-droits-culturels-analyse-des-droits-culturels/

Meyer-Bisch, P. (2008). Les droits culturels : Enfin sur le devant de la scène ?. *L'Observatoire*, 33, 9-13. https://doi.org/10.3917/lobs.033.0009

Mispelblom-Beyer, F. (2015). Recherches-actions collaboratives : une exigence partagée pour y voir plus clair ? Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 206-213). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Mignon, J-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : la Découverte

Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 21-31). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Morin, A. (1985). Critères de « scientificité » de la recherche-action. *Revue des sciences de l'éducation*, *11*(1), 31–49. https://doi.org/10.7202/900478ar

Morvan, A. (2016). Légitimation et recherche-action dans le champ de l'Éducation populaire. Dans : Jean-François Marcel éd., *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : Accompagner le changement* (pp. 139-154). Dijon cedex, France : Éducagri éditions. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/edagri.marce.2016.01.0139"

Olfa Zaïbet, G. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail : une étude de cas. *Management & Avenir*, 4(4), 41-59. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/mav.014.0041

Offre publique de réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire. (2000). Le travail de la culture dans la transformation sociale. *Agora débats/jeunesses*, *22*, 159-163. https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2000_num_22_1_1810_t15_0159_0000_1

Offredi, C. (1981). La recherche-action ou aspects d'un débat plus large sur l'intellectuel et son rapport à l'action. *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (5), 82–88. https://doi.org/10.7202/1034881ar

Oustinoff, M. (2008). Les points clés de la Convention sur la diversité des expressions culturelles. *Hermès, La Revue*, 51, 71-74. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4267/2042/24177

Paturel, D. (2015). La recherche participative en travail social : l'option d'une épistémologie et d'une méthodologie constructiviste. Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 197-205). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Petiot, G. (2005). De la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » (1789) à la « Déclaration universelle des droits de l'homme » (1948) constantes et changements, *Linx, 52*, 139-153. https://doi.org/10.4000/linx.225

Peuple et Culture (1945). *Un peuple une culture*. Manifeste de Peuple et Culture. http://www.peuple-et-culture.org/spip.php?article48

Ponthier, N. (2015). Pensée réflexive et posture de praticienne-chercheuse. Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 214-216). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Rancière, J., (1987). *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard

Rancière, J., (1998). *Aux bords du politique*, Paris : Folio Essais

Raphan, P-A. (2018). *La dialectique. Intelligence artificielle (IA) versus jeu démocratique. Résultats d'une recherche qualimétrique* (thèse de doctorat). Université Paul-Valéry Montellier III

Ravon, B. (2015). Controverses : connaître pour agir ou intervenir pour connaître ? Dans Les chercheurs ignorants (Ed.), *Les recherches-actions collaboratives : une révolution de la connaissance* (pp. 217-222). Presses de l'École des hautes études en santé publique

Redor-Fichot, M-J. (2009). L'indivisibilité des Droits de l'homme. *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*, *7*. https://doi.org/10.4000/crdf.6682

Rhéaume, J. (1982). La recherche-action : un nouveau mode de savoir ? *Sociologie et sociétés*, *14*(1), 43–51. https://doi.org/10.7202/006775ar

Richez, J-C. (2010). *Cinq contributions autour de l'éducation populaire*. Document non publié, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire. Consulté à l'adresse : https://injep.fr/publication/cinq-contributions-autour-de-leducation-populaire/

Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : Efficacité et coopération.* Les Presses de l'Université de Montréal

Saez, J. (2017). Les dessous des droits culturels. *L'Observatoire*, 49, 4-8. https://doi.org/10.3917/lobs.049.0004

Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion

Statius, P. (2004). Les difficultés de la transmission en régime démocratique. *Le Télémaque*, *26*, 69-78. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/tele.026.0069

Touzard, H. (2006). Consultation, concertation, négociation : Une courte note théorique. *Négociations*, *5*, 67-74. https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.3917/neg.005.0067

Treps, M. (2000). Transmettre : Un point de vue sémantique. *Ethnologie Française, 30*(3), 361-367. http://www.jstor.org/stable/40990256

Vennin, L. (2017). Historiciser les pratiques pédagogiques d'éducation populaire. *Agora débats/jeunesses*, 76, 65-78. https://doi.org/10.3917/agora.076.0065

Union Fédérale d'Intervention des Structures Culturelles. Collectif « Pour une démarche de progrès par les droits culturels » (2019). Culture et émancipation : cheminer avec les droits culturels.

Zask, J. (2020). La participation bien comprise. *Esprit*, -A, 119-123. https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.3917/espri.2007.0119

Sitographie

Association Attac. Consulté à l'adresse https://france.attac.org/attac/l-action-citoyenne/

Fédération de Wallonie-Bruxelles. Service de l'éducation permanente. Consulté à l'adresse : http://www.educationpermanente.cfwb.be/

Haut-Commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme. Traités internationaux, Déclarations, Conventions, Pactes. Consulté à l'adresse : https://ohchr.org :

Ministère de la Culture. Décret fondateur du ministère du 24/07/1959. https://www.culture.gouv.fr/Nous-connaitre/Decouvrir-le-ministere/Histoire-du-ministere/L-histoire-du-ministere/Creation-du-Ministere

Ministère de l'Économie, des Finances et de la Relance. Économie sociale et solidaire. Consulté à l'adresse https://www.economie.gouv.fr/cedef/economie-sociale-et-solidaire

Table des annexes

Annexe 1 Courriel envoyé aux associations pour récolter leurs pratiques et méthodes 181
Annexe 2 Fiche de préparation des entretiens exploratoires du groupe « méthodes »..... 182
Annexe 3 Exemple de fiche-synthèse d'un entretien exploratoire.....184
Annexe 4 Note de cadrage méthodologique de la recherche-action 185
Annexe 5 Fiche arpentage – Peuple et Culture - 2009.....188
Annexe 6 Fiche méthode de lecture collective – Peuple et Culture Loire-Atlantique.....190
Annexe 7 Fiche de préparation de l'animation de l'entretien collectif croisé du 1er juillet 2021 ..193
Annexe 8 Fiche de présentation de l'entraînement mental 195

Annexe 1
Courriel envoyé aux associations pour récolter leurs pratiques et méthodes

Bonjour à toutes-tous,

Lors de l'AG des 12/13 septembre 2020, 4 orientations ont été décidées.

« ACTUALISER NOS METHODES ET IDENTIFIER NOS PRATIQUES, NOTAMMENT PAR LES DROITS CULTURELS ET L'ENTRAINEMENT MENTAL » est pris en charge par un groupe : Evelyne, Maxime, Cathy, Ludo, Nisrine, Catherine, et Sylvie comme référente.

Nous souhaitons capitaliser et transmettre les méthodes et pratiques d'Éducation populaires au sein du mouvement Pec.

Ce travail se fera sur la mandature (décembre2022) en trois temps, collecte, analyse et transmission. La collecte et l'analyse seront terminées d'ici septembre 2021.

Nos objectifs : récolter et identifier nos pratiques et méthodes, construire une grille d'analyse commune, pour ensuite les capitaliser en vue d'une transmission inter-associative.

Ludo de la MDJ poursuit un Master2 en sciences de l'éducation . Une partie de son travail universitaire consistera à nous fournir des outils méthodologiques et à nous aider à construire la grille d'analyse.

la collecte : Nous partons de ce que les associations veulent transmettre de leurs démarches pour élaborer une grille d'entretiens et de rencontres que le groupe mènera en janvier/février2021.

Notre prochaine réunion est le **11 décembre**.

D'ici là , pouvez-vous nous envoyer les méthodes et pratiques que vous souhaiter partager. Cela nous permettra de poursuivre le travail, de formaliser notre grille d'entretiens et nos outils pour vous rencontrer.

Annexe 2
Fiche de préparation des entretiens exploratoires du groupe « méthodes »

Clarifier les enjeux :
- L'enjeu principal est d'obtenir de l'information. On n'est pas encore sur une rigueur méthodologique liée à une grille d'entretien. On apprend en faisant. Pas d'enjeu sur le fait de bien ou mal faire les choses. On est à deux pour limiter les manques.
- Se mettre d'accord sur les questions pour pouvoir confronter les résultats.
- Prévoir des relances.
prévenir de l'enregisgtrement

Fixer les objectifs :
1. Présenter notre travail et notre démarche.
S'assurer que notre démarche est comprise, prendre le temps de répondre aux questions.
2. Repérer, trier, sélectionner les pratiques et méthodes qui feront l'objet d'un échange et d'une analyse par la suite.
3. Préciser et cerner les pratiques et méthodes pour préparer les entretiens principaux : enrichir notre grille d'entretien à partir de pratiques précisées. On sait ce qu'on interrogera comme pratiques pour l'entretien principal. On pourra revenir dessus si nécessaire.
3. Repérer les futurs interlocuteur·ices : salarié·es, bénévoles, usagers, en demandant à notre interlocuteur·ice référent·e de les identifier pour l'entretien principal.

Posture des personnes menant l'entretien :
- Neutralité : Pas de jugement moral
- Rassurer la personne interrogée sur le fait qu'elle n'est pas évaluée. On est là pour apprendre, connaître et comprendre (et pas analyser, ce sera pour plus tard)
- Ecoute et recueil : démarche d'entretien et pas de discussion (pas fermée car on est aussi des professionnel·les et/ou militant·es) mais ne pas orienter les discours
- Pas de recherche de confirmation : se départir de l'impression de comprendre ce que l'on cherchait
- Ouvrir les possibles (sur des aspects non prévus et se laisser la possibilité d'apprendre)
- Adapter son niveau de langage à la personne interviewée
- Liste de questions à cocher au fur et à mesure de l'entretien
- pas de prise de note sur le contenu (double tâche à éviter)

Cadre de l'entretien :
- Constitution de binômes
- Entretien en visioconférence
- Enregistrer les entretiens
- Une heure maximum

1/ Présenter le travail du groupe et son contexte :
- Rappeler l'orientation de l'AG
- préciser le travail du groupe :
- son intention
- ses objectifs
- sa méthode de travail
- le second entretien
- prendre le temps de répondre aux questions

Début de l'enregistrement :
2/ Les questions pour l'entretien :

<u>Description des pratiques</u> :
- Peux-tu nous présenter/décrire telle pratique que tu as mentionnée dans ta contribution ?

Relance d'éclaircissement ou de précision si des éléments ne sont pas clairs ou trop généraux : peux-tu préciser tel ou tel aspect, pratique… ?

Justification du choix de la pratique :

- Evoquer la genèse de la pratique ou méthode : pourquoi et comment a-t-elle été mise en place au sein de l'association ?
- Pourquoi avez-vous choisi cette pratique à partager dans le cadre de cette orientation ?

Eventuellement relance autour du vocabulaire utilisé :
Recueillir les points de vue des personnes sur leur vision de la méthode, de la pratique, de la démarche, si ces termes sont employés par les personnes interrogées :
- Pour telle action, tu parles de pratique, plutôt que de méthodes…
Remarque : dans des pratiques ou des démarches on utilise des méthodes, il me semble....

Répéter la démarche si plusieurs pratiques
Fin de l'enregistrement

3/ Préparer l'entretien principal :
- en échangeant sur le fait d'inviter plusieurs personnes : professionnel·le, bénévole, usager.(citoyen·ne) Demander à notre interlocuteur·ice d'identifier ces personnes pour le second entretien.
- évoquer la période pour les entretiens principaux : mai-juin

Annexe 3
Exemple de fiche-synthèse d'un entretien exploratoire

Peuple et Culture Loire-Atlantique

Maxime et Ludo

Méthode de lecture collective

- 2 groupes de lecture: un cercle de lecture philo et un groupe sur des questions d'actualité avec des articles de journaux et revues (+ un groupe national auquel Catherine participe mais hors PeC 44, en ce moment autour de Cynthia Fleury).
- Public de personnes retraitées, milieu social cultivé, groupes fixes.
- 1 ou 2 livres par an depuis 6 ans.
- Dans l'action autour de la lecture, il y a une question autour du rapport à l'école. Se distinguer de cette apprentissage formel et donner un autre rapport à la lecture.
- Objectif de sortir de cette dynamique de "personnes cultivées" (trop intello). Pas besoin de lire le livre avant de faire un arpentage.
- Déroulé de la méthode :
- Le groupe choisit le thème : choisir un livre qui plaît aux personnes et/ou un livre qu'elles n'ont pas compris (livre difficile)
- Distribution des chapitres
- Consigne de repérer les phrases-clés
- Débat
- Discuter des difficultés
- Tirer les éléments qui permettent de comprendre. Faire des liens et des connexions avec d'autres lectures et d'appuyer sur son expérience. Que dit l'auteur-e ? On en dit des choses ensemble.
- Méthodes qui ne se limitent pas seulement à la lecture : séance avec passage à l'écriture collective.
- "On ne sait pas ce qui va se passer"
- "On s'amuse" : Faire du lien, pensée intellectuelle pour tout le monde
- Processus de lecture collective découle bien du schéma de base l'EM et ses 4 consignes, mais pas forcément dans le même ordre, utilisé de manière plus souple : un problème ? Sur quel fait ? Quels sont les aspects ? Quelle conclusion ?
- Par rapport à la posture d'animation : pas animatrices du groupe mais de la méthode, avec de l'importance à l'informel.
- Une limite : difficulté de la simplicité de la méthode pour des personnes issues d'un milieu social cultivé.

Exemples de lectures : personnalisme d'Emmanuel Mounier, essai journalistique sur la comparaison des trois religions monothéistes, Anah Arendt, Edgar Morin, Régis Debray, bientôt encyclique du Pape).

<u>Entretien principal</u> :

- Méthode de lecture collective

Participant·es : Catherine + Nicole + 2 participant·es de 2 groupes de lecture différents

Éléments : méthode de lecture collective issue de l'éducation populaire et les résistances des personnes face "à la simplicité de la méthode", en lien avec le profil des personnes concernées.

Annexe 4
Note de cadrage méthodologique de la recherche-action

Cadrage méthodologique
pour la suite du travail du groupe « méthodes »
suite à la réunion du samedi 24 avril 2021

Constat et analyse :
Besoin de clarifier certains aspects par un temps de reformulation et de validation du travail du groupe (objectifs, étapes, méthodologie, moyens).

Distinguer les niveaux des objectifs du travail du groupe
Nous pouvons rappeler le double objectif principal de notre travail : analyser des pratiques et méthodes pour les transmettre. La transmission recouvre des enjeux de capitalisation, de diffusion, et de formation. La transmission est la finalité et elle est indissociable d'un travail d'analyse critique qui vient d'une part, identifier les intentions à l'origine des pratiques et mesurer les liens et les écarts entre intentions d'éducation populaire et pratiques réelles ; et d'autre part, intégrer dans l'analyse l'approche des droits culturels.

D'autres objectifs secondaires ont été identifiés :
Mettre à jour notre diversité de méthodes et pratiques : à la fois les contradictions et les points communs.
Analyser les méthodes et les pratiques récoltées via une grille d'analyse commune, pour repérer les spécificités des pratiques du mouvement.
Formaliser les méthodes et les pratiques à partir de cette analyse commune, pour construire une "boite à outils" au service de... (travail de capitalisation).
- Fortifier et consolider le mouvement PeC.
- S'ouvrir à l'extérieur du mouvement : ouverture dans les deux sens, de l'intérieur vers l'extérieur et de l'extérieur vers l'intérieur.
- Créer des liens de partage et de travail avec d'autres associations du mouvement.

L'opérationnalisation de la transmission
- La transmission se fait à la fois et en premier lieu à l'interne du mouvement PeC, et aussi à l'extérieur du mouvement.
- La transmission peut se faire de différentes manières :
    - Analyse collective des pratiques (notamment via entretiens, échanges, partage)
    - Observation
    - Formation avec intervention (à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement).
- Il est encore trop tôt pour savoir quelles pratiques et méthodes pourront faire l'objet d'un travail de formation modélisée.
- La transmission se situe à la fois au niveau des personnes et des structures.
- La transmission commence dès le travail d'analyse collective, avec la création d'espaces de regards croisés, qui sont autant de moments d'opportunités d'apprentissage et affordants en facilitant la transmission et la formation.

L'ouverture sur l'extérieur dans notre travail d'analyse

Il s'agit bien d'interroger et analyser des pratiques et méthodes du mouvement PeC en vue de les transmettre. Dans un premier temps, il ne s'agit pas d'aller voir ce qui se fait ailleurs, mais de partir des pratiques du mouvement.
L'apport extérieur se fait à deux niveaux : l'intégration dans notre analyse de l'approche des droits culturels (apport extérieur théorique) et apport extérieur par le travail fait par chaque association avec des personnes et structures extérieures, en prenant en compte le contexte social (cet aspect est bien ressorti lors des entretiens exploratoires). Nous entendons par ce dernier aspect le fait que l'apport extérieur à PeC se fait déjà par le travail-même des associations du mouvement. Aller se nourrir d'autres pratiques d'éducation populaire pourra se faire plus tard.

Les critères de sélection des pratiques et méthodes suite aux entretiens exploratoires
- Il est important de rappeler que ce travail de sélection n'a pas pour objectif d'exclure des associations, mais d'une part, d'adapter notre travail aux moyens dont on dispose ; et d'autre part, d'élaborer une méthodologie de travail cohérente au regard de nos objectifs.
- La suite de notre travail par des temps d'analyse collective, avec des temps d'observation partagée et de regards croisés permettra d'inclure toutes les associations.
- Il est toutefois important que le groupe formule les critères de sélection pour s'assurer d'une rigueur méthodologique soucieuse d'une transparence et d'une cohérence eu égard de ses objectifs. Nous avons déjà identifié deux critères :
- le niveau de maîtrise et d'expérience de la pratique ou méthode présentée, afin de pouvoir transmettre.
- Parmi tous les axes présentés par chaque association : sélectionner des pratiques et des méthodes précises (exemple du travail de réseau qui est un axe trop vaste et pas assez défini).
- Pour les pratiques plus « jeunes » au sein des associations, un travail d'observation collective et de regards croisés permettra de les inclure dans l'analyse. Une transmission se fera aussi à ce niveau-là.

Etapes et calendrier
Lors de la réunion du 24 avril 2021, nous avons imaginé trois phases :
1. Construction de la grille
2. Phase d'entretiens
3. Phase d'observation sur le terrain avec des regards croisés avec plusieurs structures sur des thématiques ciblées

Une quatrième phase concernant la restitution de notre travail sera à élaborer pour diffuser ce travail. Il est encore trop tôt pour envisager quelle forme cette restitution prendra.

Afin de pouvoir maintenir un engagement dans le temps : nous pouvons prévoir notre travail sur deux ans (jusqu'à l'été 2022).
Lors d'une prochaine réunion, nous pourrions prévoir le déroulement des phases du projet dans le temps.

Suite aux échanges lors de la réunion du samedi 24 avril, à un échange entre Ludo et Evelyne sa tutrice, et après un temps de travail entre Ludo et sa directrice de recherche (29/04/2021), une trame s'est dessinée pour organiser notre travail :
1. Construction de la grille
2. Phase d'analyse collective à partir des thématiques repérées suite aux entretiens exploratoires

Analyse collective avec regards croisés, entretiens et/ou observation à partir des thématiques sélectionnées
- Dans un premier temps, valider la liste des thématiques retenues (ce qui est presque déjà fait). Un nouveau document regroupant les différentes thématiques et listant les associations a été créé sur le cloud dans un dossier « thématiques croisées ».

- Pour chaque thématique, élaborer un format adapté à chaque situation de regards croisés qui prend en compte :

- le matériau exploré (les contenus, la thématique)
- la composition du groupe

- le positionnement de notre groupe de travail par rapport à l'encadrement de l'analyse collective (quel degré d'encadrement : rapport entre liberté et encadrement des personnes participantes à l'analyse)
- les moyens (en temps disponible, techniques et financiers)

Les méthodes de recueil et d'analyse collective peuvent être :
- des entretiens collectifs (entretiens avec des personnes de notre groupe de travail comme interviewers et les autres sont interviewées)
- des temps d'échanges et d'analyse de la pratique (un temps de partage dont le format est à concevoir)
- des temps d'observation
- la construction d'une action collective sur la thématique
- toute autre méthode à construire

Remarque : toutes ces méthodes s'appuient sur une grille d'analyse.

Il faudra également repérer les thématiques des structures qui ne pourraient pas être croisées avec d'autres (exemple d'Accueil Paysan et son processus de labellisation ?).

La question de la participation des « usagers » dans ce travail d'analyse collective
Intégrer les « usagers » des pratiques dans notre travail induit une démarche d'évaluation de la pratique, en mesurant l'efficacité du dispositif.
Notre objectif n'est pas de mesurer l'efficacité mais de recenser les pratiques utilisées par les professionnel·les et militant·es, recueillir leurs points de vue, échanger et analyser ensemble, créer du partage.
Il est difficile de mélanger une dimension évaluative (efficacité par l'usager) à de l'analyse de la pratique. Notre intention de départ est de travailler sur les liens entre les représentations (dont les intentions) et les pratiques.
Il est intéressant de recueillir le point de vue des « usagers », mais ce travail serait à faire dans un second temps. Par exemple, un ou deux ans après notre travail pour voir si les pratiques ont changé.
Cette proposition de travailler en deux temps dans l'implication des personnes « bénéficiaires » des pratiques peut être opposable si le groupe pose comme postulat de base l'implication de tous et toutes.
Mais cette implication ajoute beaucoup de complexité à notre travail, sachant qu'il pourrait se faire dans un second temps.

Annexe 5
Fiche arpentage – Peuple et Culture - 2009

L'Arpentage

Fiche renseignée par Christophe Chigot

L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un ouvrage, grâce à une technique de sondage et de construction d'une carte des idées.

Objectifs :

• dédramatiser le rapport à la lecture et à la compréhension d'ouvrages dits compliqués, qui ne seraient réservées qu'à certains, et encourager les personnes à se permettre l'expression d'avis, de sensations au sujet de ces ouvrages.

• encourager un processus d'autoformation notamment par l'utilisation du travail collectif.

Les moyens engagés à travers l'arpentage :

- le contexte et les enjeux d'écriture des sciences humaines,

- les allers-retours entre réflexion personnelle et collective,

- la mise en commun de connaissances, d'idées et d'intuitions,

- aborder la lecture sous une forme singulière : collective et partielle.

Origines et développement :

Jean Claude LUCIEN (Peuple et Culture Normandie) a élaboré cette méthode à partir de l'Entraînement Mental. Christophe CHIGOT (Crefad-Lyon) et Anthony DUROY (Agora Peuple et Culture) l'ont reprise sous une forme et un fond légèrement différent. Alexis VILAIN (les amis du café lecture de Clermont Ferrand) a ajouté des variantes (contraintes post-it et sondage à deux, évoqués plus bas).

Durée : de 3 à 6 heures (voir plus)

Nombre de participants : de 6 à 15

Préparation et Moyens matériels : l'animateur choisit et lit un ouvrage, plutôt complexe, issu des sciences humaines (ex : philosophie). Il se documente particulièrement sur l'auteur, sa place dans l'univers intellectuel, le moment et les raisons de l'écriture de cet ouvrage et sur l'image attachée à ce livre.

Nous avons besoin de deux exemplaires de l'ouvrage choisi, d'une grande feuille (ex : feuille de paper board), des petits post-it, des marqueurs. Ainsi que de photocopies de la couverture, de la table ou index et de l'image attachée au livre si elle ne se trouve pas sur la couverture (4ème de couverture, par exemple).

Posture de l'animateur : l'animateur précise les objectifs, explique le déroulement, stimule les participants ! Il peut délivrer des informations ou points de vue sur l'ouvrage, mais peu à peu et le plus tard possible. Il n'est pas forcément un connaisseur de ce type d'ouvrages en général et n'hésitera pas à admettre ne pas avoir tout compris.

Déroulement de l'animation :

• Introduction : présentation de l'animateur, de l'arpentage (objectifs et déroulement en gros, ...).

• Construction des hypothèses : distribution des copies de l'image attachée au livre et de la couverture.

L'Arpentage

Fiche renseignée par Christophe Chigot

L'arpentage est une méthode de découverte à plusieurs d'un ouvrage, grâce à une technique de sondage et de construction d'une carte des idées.

Objectifs :

• dédramatiser le rapport à la lecture et à la compréhension d'ouvrages dits compliqués, qui ne seraient réservées qu'à certains, et encourager les personnes à se permettre l'expression d'avis, de sensations au sujet de ces ouvrages.

• encourager un processus d'autoformation notamment par l'utilisation du travail collectif.

Les moyens engagés à travers l'arpentage :

- le contexte et les enjeux d'écriture des sciences humaines,

- les allers-retours entre réflexion personnelle et collective,

- la mise en commun de connaissances, d'idées et d'intuitions,

- aborder la lecture sous une forme singulière : collective et partielle.

Origines et développement :

Jean Claude LUCIEN (Peuple et Culture Normandie) a élaboré cette méthode à partir de l'Entraînement Mental. Christophe CHIGOT (Crefad-Lyon) et Anthony DUROY (Agora Peuple et Culture) l'ont reprise sous une forme et un fond légèrement différent. Alexis VILAIN (les amis du café lecture de Clermont Ferrand) a ajouté des variantes (contraintes post-it et sondage à deux, évoqués plus bas).

Durée : de 3 à 6 heures (voir plus)

Nombre de participants : de 6 à 15

Préparation et Moyens matériels : l'animateur choisit et lit un ouvrage, plutôt complexe, issu des sciences humaines (ex : philosophie). Il se documente particulièrement sur l'auteur, sa place dans l'univers intellectuel, le moment et les raisons de l'écriture de cet ouvrage et sur l'image attachée à ce livre.

Nous avons besoin de deux exemplaires de l'ouvrage choisi, d'une grande feuille (ex : feuille de paper board), des petits post-it, des marqueurs. Ainsi que de photocopies de la couverture, de la table ou index et de l'image attachée au livre si elle ne se trouve pas sur la couverture (4ème de couverture, par exemple).

Posture de l'animateur : l'animateur précise les objectifs, explique le déroulement, stimule les participants ! Il peut délivrer des informations ou points de vue sur l'ouvrage, mais peu à peu et le plus tard possible. Il n'est pas forcément un connaisseur de ce type d'ouvrages en général et n'hésitera pas à admettre ne pas avoir tout compris.

Déroulement de l'animation :

• Introduction : présentation de l'animateur, de l'arpentage (objectifs et déroulement en gros, ...).

• Construction des hypothèses : distribution des copies de l'image attachée au livre et de la couverture.

Annexe 6
Fiche méthode de lecture collective – Peuple et Culture Loire-Atlantique

UNE MÉTHODE DE LECTURE

Cette méthode de lecture est une des nombreuses façon d'aborder l'éducation populaire à Peuple et Culture
Il s'agit d'accompagner des personnes dans la compréhension de textes difficiles ou rébarbatifs.
La seule condition de départ c'est que les personnes qui participent aient envie de se coltiner ce travail.

Il ne s'agit pas d'une lecture littéraire, d'ailleurs les textes ne sont pas des textes littéraires :

nous avons travaillé avec cette méthode sur le projet de constitution européenne avant le référendum, nous avons également utilisé cette méthode pour décrypter des livres d'Hannah Arendt, les textes sur la réforme des collectivités locales, ou plus récemment, des livres sur la laïcité ou les programmes des candidats aux municipales de Nantes.

On aurait pu lire les livres de Billé de cette façon.

Pour une lecture plus littéraire, il faudrait aménager la méthode pour préserver la part de rêve et de poésie qui constitue le plaisir de lire. Mais si la méthode met l'accent sur la compréhension intellectuelle, elle ne tue pas l'imaginaire, ni l'affectif au contraire elle l'enrichit et lui donne du corps, de la consistance.

L'objectif de cette méthode est de permettre à chacun de se construire une pensée personnelle sur n'importe quel sujet qui l'intéresse.
Méfions nous du prêt à penser et des idées toutes faites, ou des réactions idéologiques ou viscérales

Il s'agit également de développer l'esprit critique et surtout d'être capable d'en débattre de bonne foi.

LES GRANDES LIGNES DE LA METHODE :

Le groupe choisit un sujet qui intéresse tout le monde, (on peut choisir, un livre ou un auteur ou un thème, la démarche reste à peu de chose près la même),et on partage la lecture et ses conclusions. Petit à petit, quelque chose se construit, une compréhension, à la fois commune et individuelle.
Nous ne recherchons pas le consensus du groupe, au contraire, par contre le respect des différents points de vue est exigé.
Cette construction collective peut prendre des formes variées, production d'un écrit, ou d'une carte (représentation graphique d'une problématique, ou d'un chemin de questions) ou si le groupe souhaite une ouverture sur l'extérieur, participation à un débat ou organisation d'une table ronde

LES PRELIMINAIRES :

Le choix collectif du sujet se fait selon des critères propres à notre méthodologie de travail. Ce qui est primordial dans notre groupe de travail c'est l'articulation entre **le collectif et l'individuel,** d'une part et d'autre part le croisement entre "**l'intellectuel et le concret**" ou si on préfère entre **la pensée et l'action**.
En fonction de ces principes le choix du thème se fait de la façon suivante:

1ER CRITERE :
Le thème est un sujet d'actualité. L'opinion publique s'agite sur la question, les chercheurs cherchent et écrivent, les politiques vocifèrent et proposent des lois. Il y a donc matière à étudier. On peut choisir des sujets qui ne soient pas d'actualités, mais il faut qu'il y ait suffisamment d'écrits pour alimenter la lecture.
2EME CRITERE :
Le sujet intéresse chacun de nous, intellectuellement. On a tous, individuellement une idée sur la question mais on aimerait en savoir un peu plus, et on n'a pas le courage ou l'énergie pour se lancer seul dans l'aventure.
3EME CRITERE :
Le sujet nous concerne personnellement et concrètement. Nous avons tous à un moment ou un autre été confrontés à une situation où on ne pouvait pas se contenter d'une réponse standard et où des décisions éclairées devaient être prises.

RASSEMBLEMENT DES RESSOURCES :

Une fois le thème bien défini, nous commençons à chercher les ressources, celles que nous avons déjà, dans nos bibliothèques, celles qu'on peut trouver dans la presse, sur Internet, Les chercheurs spécialistes de ce thème, les parutions récentes ou plus anciennes.

METHODOLOGIE DE LECTURE COLLECTIVE :

Chacun choisit un livre dans la pile.
Dans un 1er temps on fait connaissance avec le livre en tant qu'objet. On est dans une approche uniquement sensible, la vue, la couleur, les images de la couverture, le toucher, l'odeur...
Ensuite on fait une entrée "prudente" dans ce livre. Et on en lit des petits bouts, on étudie la table des matières, on lit tout ce qui encadre le propos de l'auteur : 4ème de couverture, avant propos, préface, bibliographie, on peut aussi se pencher sur les notes de bas de page. On peut choisir dans la table des matières un sujet et lire un petit paragraphe.
Cette approche permet de situer le livre dans un champ culturel, philosophie, sociologie, psychologie et donc de mobiliser les ressources du groupe. Elle permet également d'évaluer la difficulté de lecture, le style et le vocabulaire.

Ensuite, chacun explique au groupe pourquoi il pense que ce livre là serait intéressant à lire.
Et on en choisit un. En fait lorsqu'on travaille sur une thématique, on sait qu'on en lira plusieurs.
Pour finir, celui qu'on a décidé de lire en entier, on le déchire et on se le partage.

LA RESTITUTION DES LECTURES :

Chacun lit son morceau de livre, note ce qui lui paraît primordial : l'idée principale ou la problématique principale, les problématiques secondaires., les éléments de l'argumentation, les exemples etc… Tout ce qui lui semble important par rapport au sujet. On hiérarchise les informations.

On rassemble tous ces éléments de façon synthétique. Ce travail peut prendre des formes diverses : si on veut du très synthétique on impose le format post it. Sinon, on peut choisir des formats plus importants mais il faut rester dans le factuel. L'auteur dit : " ".
sa problématique c'est : "…" il argumente ou il explique de telle façon, il propose telle solution.
A ce moment du travail il n'est pas question de donner des opinions ; je penses que "…" ni de porter des jugements, ni d'entrer dans la controverse. Ca on le fera plus tard, dans un autre temps.
Au bout du compte, il faut que chacun ait le même niveau d'information sur le livre, comme s'il l'avait lu en entier. Il faut donc faire confiance aux membres du groupe. Tant pis si certaines choses passent à la trappe. De toute façon on n'épuise jamais totalement un texte.

La suite du travail dépend complètement de l'objectif que le groupe s'est donné. Mais il y a forcément une production collective qui fait état de la lecture, du niveau de compréhension auquel on est tous arrivés et des prises de position de chacun.
Eventuellement, le travail peut déboucher sur une production destinée à un public, préparation d'une table ronde, exposé ou conférence sur le thème, article…

Et maintenant il faut essayer !!!

Annexe 7
Fiche de préparation de l'animation de l'entretien collectif croisé du 1er juillet 2021

Préparation de l'animation de l'entretien collectif croisé sur l'arpentage et la méthode de lecture collective de Peuple et Culture Loire-Atlantique
1er juillet 2021 de 10h à 12h30

Présentation + topo cadrage de la séance : 15 minutes Ludo
- Présentation : tour de table de présentation rapide : prénom, structure, pour la convivialité

- Topo cadrage de la séance par rapport au contexte de l'orientation de l'AG, présentation des objectifs et du travail du groupe

- Rappel de l'orientation : "actualiser nos méthodes questionner et identifier nos pratiques notamment par les droits culturels et l'entraînement mental"
- Un double objectif principal de notre travail : analyser des pratiques et méthodes pour les transmettre (analyse et transmission)
  Concernant l'analyse :
  - Identifier les intentions à l'origine des pratiques et mesurer les liens et les écarts entre intentions d'éducation populaire et pratiques réelles ;
  - Intégrer dans l'analyse l'approche des droits culturels**,** pour identifier les points de convergence et de divergence entre éducation populaire et droits culturels. Qu'est-ce que les droits culturels ont apporté à l'éducation populaire et inversement.

Concernant la transmission : transmission à l'interne du réseau PeC mais aussi à l'extérieur (via un travail de capitalisation, de diffusion, d'information, de formation).

- Première vague d'entretiens exploratoires : nous a permis d'identifier des thématiques à travailler collectivement, avec plusieurs associations, travail qui se fera l'année scolaire prochaine. On ouvre le bal avec les méthodes de lecture collective.

- Présentation de la manière d'échanger à distance pour fluidifier les échanges et la répartition de la parole : lever la main et Maxime vous repère et vous inscrit.
- Rappel qu'il s'agit d'un temps d'échanges et de discussion : rebondir sur ce qui a été dit, confronter les approches et les pratiques.
- Rappeler l'enregistrement, pour une utilisation en interne pour le groupe de travail.
- Préciser que des approfondissements auront lieu sur certains aspects si besoin car on a un temps défini aujourd'hui. A ce propos, est-ce possible de prolonger l'entretien de 15-20 minutes si besoin.
- Rappel des rôles : Maxime pour répartition de la parole, Évelyne garante du temps et du cadre, Sylvie et Ludo posent les questions.

Répartition de la parole Maxime
On demande aux personnes de lever la main pour prendre la parole. Maxime les inscrit (possibilité d'utiliser le tchat pour faire apparaître les tours de parole.

Garante du temps Evelyne
Pour info, pour 2 heures d'échanges et 6 questions : 20 minutes d'échanges en moyenne par question. Pour 2h30 d'échanges et 6 questions : 25 minutes d'échanges en moyenne par question

Poser les questions et les relances Sylvie : questions 1/3/5, Ludo : questions 2/4/6
C'est la même personne qui a en charge de poser les relances en lien avec les questions.

- Chaque membre du groupe de travail prend en notes des questions ou des aspects qui mériteraient d'être creusés dans un second temps.
- Notre rôle est d'animer, de poser les questions, de relancer, de prendre des notes, mais pas de prendre part à la discussion.
- On ne donne pas son point de vue. On aura l'occasion de le faire dans un second temps, avec le travail d'analyse, les retours que fera le groupe, les perspectives envisagées à l'issue de cet entretien croisé.
- Avant de passer à la question suivante : s'assurer que chacun·e ait pu s'exprimer.

Recadrer la discussion si besoin Evelyne
En cas de digressions par rapport à ce qui nous concerne, c'est à dire les méthodes de lecture collective (exemple : échanges sur l'entraînement mental déconnecté du lien avec l'arpentage). Un équilibre à trouver pour laisser la parole s'exprimer et ne pas empêcher des aspects d'être développés. Mais quand la prise de parole est trop longue, recadrer avec tact.

Place de Catherine Beaumont dans les échanges
Catherine a un statut particulier car elle fait à la fois partie des personnes interrogées et membre du groupe de travail. Catherine a participé à la construction de la grille. D'un point de vue méthodologique, il ne faudrait pas créer de biais en induisant un type de discours. Pour anticiper ce biais possible, Catherine peut s'exprimer sur les questions après que les autres personnes se soient exprimées. L'important est d'avoir identifier ce biais possible et de l'avoir anticiper. Catherine a bien sûr le droit de s'exprimer !

Point de vigilance par rapport à la durée prévue
Deux heures pour 6 questions et 6 personnes qui participent aux échanges, ça peut être court. Compte tenu de notre réunion en présentiel pour l'analyse le 16 juillet, il est difficile de prévoir un second entretien avant cette date.
Proposition aux participant·es de prolonger de 15-30 minutes le temps d'échanges si possible + raccourcir le temps de cadrage de la séance.

Partie conclusive
Formuler les perspectives envisagées suite à ce temps d'échanges :

- possibilité pour les participant·es d'envoyer un email collectif au groupe de travail,
- entretiens spécifiques d'approfondissement avec certaines personnes si besoin,
- la formulation de perspectives sera plus facile à l'issue de l'entretien croisé, en fonction des échanges,
- la formulation de perspectives peut aussi se faire "à froid" à l'issue de notre réunion du 16 juillet, le temps de laisser "reposer" et après échanges du groupe en lien avec la suite de notre travail de manière globale.

Annexe 8
Fiche de présentation de l'entraînement mental

Penser et agir dans la complexité avec l'entrainement mental

Fiche rédigée par Sylvie Angelelli, août 2021,
membre du groupe « Entraînement mental » de Peuple et Culture.

La Pratique
Démarche pédagogique et émancipatrice d'Éducation Populaire.
Un stage d'entrainement mental dure 3 ou 5 jours. Le groupe comprend 8 à 12/15 personnes. Soit un groupe de militant·es, ou une association le demande, soit le stage est proposé par une association d'Éducation populaire.
Durant ce stage, le groupe se saisit d'une situation sociale, concrète et actuelle, incarné par l'un·e des membres, qui lui semble difficile ou insatisfaisante et qu'il/elle souhaite transformer et non subir. Dans le jargon, une SCI (situation concrète insatisfaisante). Il s'agit d'une production collective dans laquelle chacun·e est en prise avec le réel, sa culture, ses opinions, sa pensée critique, et celles des autres. Le respect est mutuel et chacun porte sa parole.

C'est au sociologue et militant d'Éducation Populaire Joffre Dumazedier, fondateur de Peuple et Culture en 1945, que l'on doit la démarche de l'Entraînement Mental. Il l'expérimenta dans les milieux ouvriers dès les années 1930 puis dans les maquis du Vercors. Selon lui : *« Cette démarche schématise le chemin de toute intervention sur une situation, d'où quatre étapes inter-corrélées :*

- *Se libérer des images rouges et noires qui empêchent la perception réelle (observable) de ce qui ne va pas (situation-problème).*
- *Se libérer des tentations de l'interprétation subjective, affective ou idéologique qui empêchent de chercher le réseau de causalité réelle et de sa hiérarchie factuelle.*
- *Se libérer de la fatalité passive ou de l'utopie irréalisable, pour choisir les orientations de l'intervention réalisable à court ou à long terme.*
- *Se libérer du poids des routines pour libérer une réflexion décisionnelle concernant les possibles. » (Les ouvriers de l'entrainement mental, p. 42, Chroniques Sociales 2003).*

Un cheminement en **4 phases,** pour ne pas sauter du problème à une solution toute faite :

1) Représentation, de quoi s'agit -il ?
2) Problémation, quelles sont les problèmes ?
3)Analyse, pourquoi est-ce ainsi ?
4) Action, les solutions possibles et souhaitables.

A chaque phase une hypothèse est posée, qui sera évaluée et vérifiée.

Cette situation est étudiée au travers d'un **triangle méthodologique** : rigueur logique, pensée dialectique ou dialogique, vigilance éthique. Les trois participent à chaque phase.
La rigueur logique : le raisonnement logique permet de présenter les faits par des opérations mentales.
La ***dialectique et la dialogique*** : révèlent les contradictions internes à la situation et aux acteurs, en les étudiant sous tous les angles d'approche. Elle prend en compte leurs mouvements et leurs évolutions. Il ne s'agit pas de réduire les contradictions mais de les appréhender.
Vigilance éthique : Il s'agit de questionner les valeurs que nous défendons : une pensée critique émancipatrice, le sens de nos projets, la transformation sociale visée, la responsabilité de nos actes. En lien avec la dialectique qui met en tension des opinions différentes. Transmetteurs et stagiaires en sont garants.

Les 4 phases
1)Représentation
On situe les faits dans le temps et l'espace, on énumère et décrit, on compare et distingue, puis on classe et définit les éléments déterminant la situation. Relever chaque fait et chaque acteur est fondamental pour la suite.

2) ***Problémation***
En partant de la représentation, on repère les points de vue des acteurs et les aspects de la situation, ainsi que les tensions entre ces éléments. Une grille d'analyse se construit. Cette démarche dialectique met au jour les contradictions internes des acteurs et celles de la situation. Moment collectif intense qui entraîne une distanciation, une confrontation d'opinions, un déplacement des points de vue, et un approfondissement des aspects.

3) Analyse
Comprendre en évitant d'adopter une seule explication. Les participants se réfèrent à leurs expériences et connaissances. Ils se documentent de savoirs plus théoriques. En recherchant une série pertinente d'explications, ils peuvent ainsi asseoir leurs propositions d'actions.

4) Action
Aboutissement de la démarche. Les phases précédentes doivent permettre de réduire la marge entre la situation insatisfaisante et une situation plus satisfaisante, envisagée à court et long terme. Il s'agit également de libérer les conduites imaginatives, en envisageant la gamme des possibles.
Ce travail collectif, par ce qu'il permet de confrontation des points de vue, de déconstruction des jugements de valeur, de connexion des imaginaires, ouvre sur la formulation d'hypothèses que nous n'aurions jamais envisagées seul·e. Il enrichit notre lecture des situations.

« Dans le cas de l'entrainement mental, la méthode n'est pas un référent politique en soi, n'a pas de contenu politique : c'est l 'éthique de la pensée libérée qui est politique. » Jean pierre Nossent, Président de Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles (Penser et agir en Commun, à l'occasion des 70 ans de Peuple et Culture) .

Une méthodologie rigoureuse et souple.

Malgré de nombreux écrits, l'Entraînement mental participe d'une culture orale, un·e transmetteur·euse apprend par compagnonnage avec les plus ancien·nes, en se confrontant à la situation. La démarche continue d'évoluer et de s'enrichir depuis ses débuts. Chaque transmetteur et transmetteuse ayant sa façon de faire. Elle est diffusée dans les réseaux d'éducation populaire, pour les militants socio-éducatifs, la formation professionnelle et le développement local.

Rigoureuse car les exercices du parcours pédagogique évoluent du simple au complexe.
Souple car elle permet et d'étudier et d'intégrer les nouveaux paradigmes des sciences sociales.

Références

La méthode d'entrainement mental, Joffre Dumazedier, mars 1994, édition se former, Lyon

Penser et agir en commun, fondements et pratiques d'une éducation populaire, Chroniques sociales 2017.

Penser avec l'entrainement mental, agir dans la complexité, Peuple et Culture, Chroniques sociales, 2003

Présentation d'un stage d'entrainement mental par I.peicc, association membre de Peuple et Culture (2016)

Présentation d'un stage d'entrainement mental de l'Union, écrit par trois transmetteurs, Janvier 2021

Table des matières

Remerciements 3

Note à l'attention des lectrices et lecteurs 4

Sommaire 6

Introduction 8

PARTIE 1 - UNE RECHERCHE-ACTION AU SEIN D'UN MOUVEMENT D'EDUCATION POPULAIRE 10

CHAPITRE 1. CONTEXTE DE RECHERCHE 11

1. Le mouvement national d'éducation populaire Peuple et Culture 11
2. Les droits culturels : une approche pour penser les pratiques des associations du mouvement 13
3. Constitution d'un groupe de travail sur la transmission de pratiques et méthodes 14

3.1. Définition de la transmission comme finalité du groupe de travail 14
3.2. Définition des notions de pratiques, méthodes, démarches 17

4. Un projet de recherche articulant le travail du groupe et notre mission de stage 20

CHAPITRE 2. UNE DEMARCHE DE RECHERCHE-ACTION 23

1. Pluralité de dénominations et rappel historique 23
2. Définitions et principes fondateurs 24

2.1. Une démarche praxéologique 24
2.2. Une recherche « pour », « par », « sur » et « avec » 26

3. Les spécificités de la recherche-action 27

3.1. Les figures du citoyen-chercheur et du chercheur-citoyen au sein d'un travail collectif 27
3.2. Le trait d'union : l'interdépendance et l'autonomie de la recherche et de l'action dans la mobilisation de savoirs et langages différents 29
3.3. Un positionnement épistémologique 30

4. La recherche-action au sein de notre démarche méthodologique 32

4.1. Une recherche « pour » la transmission de méthodes et pratiques du mouvement Peuple et Culture 33
4.2. Une recherche « par » et « avec » les membres de Peuple et Culture 34
4.3. Une recherche « sur » la transmission de pratiques et méthodes 35

5. Notre problématique de recherche-action 35

PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE : EDUCATION POPULAIRE ET DROITS CULTURELS 37

CHAPITRE 3. FONDEMENTS, IDENTITE ET PRINCIPES DE L'EDUCATION POPULAIRE 38

1. Fondements et histoire de l'éducation populaire 39

1.1. Premier cycle : des Lumières à l'entre-deux guerres mondiales 39
1.2. Deuxième cycle : du Front populaire aux années 1990 40
1.3. Émergence d'un 3ème cycle à partir de la fin des années 1990 43
1.4. L'éducation populaire à l'international 45
1.4.1. Europe 45
1.4.2. Amérique latine et la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire 46
1.4.3. Les États-Unis et le Canada et les notions d'empowerment et community organizing 47

2. Une identité de l'éducation populaire 49

2.1. L'approche interactionniste et le processus d'identification 50
2.2. L'identité et la construction d'un discours 50

3. Les catégories conceptuelles fédératrices de l'éducation populaire 52

3.1. Recherche d'invariants derrière l'hétérogénéité 52
3.2. Définition praxéologique de l'éducation populaire 53
3.3. Les quatre grandes missions de l'éducation populaire 54
3.3.1. La conscientisation 55
3.3.1.1. La socialisation des savoirs 55
3.3.1.2. Le développement d'une pensée critique 57
3.3.2. L'émancipation individuelle et collective 58
3.3.2.1. L'autonomie et la liberté d'initiatives 62
3.3.2.2. Les libertés d'expression et de création 63
3.3.3. L'augmentation de la puissance démocratique d'agir 65
3.3.3.1. Puissance d'agir et démocratie 65
3.3.3.2. Le passage de l'individu au collectif : un processus de subjectivation politique 65

3.3.3.3. La puissance d'agir : une connexion de capacités 66
3.3.3.4. L'empowerment, une notion articulant la puissance d'agir comme pivot de l'émancipation individuelle à la transformation sociale et politique 66
3.3.3.5. Le développement de la citoyenneté 68
3.3.3.6. L'intelligence collective 69
3.3.4. La transformation sociale et politique 70
3.3.4.1. Les transformations de société et la transformation sociale 71
3.3.4.2. Un mouvement « d'aller vers » 72
3.3.4.3. Le cadre de la démocratie 72
3.3.4.4. Lutter contre les inégalités sociales et culturelles 73
3.3.4.5. L'intérêt général et le souci de l'autre au premier plan d'un projet politique 74
CHAPITRE 4. DROITS CULTURELS : FONDEMENTS, DEFINITION ET PRINCIPES 76
1. Ancrage historique et juridique 76
1.1. Références aux textes internationaux 77
1.2. Les droits culturels dans la loi française 83
1.3. Trois ancrages des droits culturels hors droits humains fondamentaux 84
2. Définition des droits culturels 86
2.1. Une définition dans le système d'indivisibilité des droits humains fondamentaux 86
2.2. La culture comme droit : processus, identité sociale et appartenance à des communautés 88
3. Les catégories conceptuelles définitoires des droits culturels 91
3.1. L'identification 92
3.1.1. Au fondement, une liberté 92
3.1.2. La dignité : la place centrale de la personne 92
3.1.3. La diversité culturelle 94
3.1.4. L'accessibilité aux références culturelles : un processus d'appropriation culturelle 96
3.2. La participation à la vie culturelle 99
3.2.1. Définitions 99
3.2.2. Le cadre et les conditions de mise en œuvre de ce droit humain 102
3.2.3. Participer à la vie culturelle : un ensemble de libertés à respecter, protéger, mettre en œuvre 104
3.3. La capabilité 107
3.4. La co-construction de l'action publique 108
3.4.1. Définition 109
3.4.2. Co-construction et démocratie participative 109
3.4.3. La concertation et la coopération 111
3.4.4. Les « communs » et le bien commun pour repenser l'intérêt général 113
PARTIE 3 - METHODOLOGIE ET RESULTATS D'ANALYSES 115
CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE NOTRE RECHERCHE-ACTION 116
1. Fonctionnement du groupe de travail 116
1.1. Notre rôle et notre implication 117
1.2. Organisation des réunions 118
1.3. Création d'une plateforme de travail collaboratif en ligne 118
2. Identification et sélection de pratiques et méthodes 118
2.1. Des pratiques et méthodes identifiées par les associations 119
2.2. Entretiens exploratoires 120
2.3. Cadrage méthodologique dans le processus de recherche-action 127
3. Construction d'une grille d'analyse globale 130
4. Élaboration d'un entretien collectif croisé sur les méthodes de lecture collective et de l'arpentage 136
4.1. Présentation technique des méthodes 136
4.1.1. Déroulement de la méthode de l'arpentage 137
4.1.2. Déroulement de la méthode de lecture collective de Peuple et Culture Loire-Atlantique 138
4.2. Le format de l'entretien collectif croisé 139
4.3. Élaboration d'une grille d'entretien 140
4.4. Réalisation de l'entretien collectif croisé 145
4.5. Méthodologie d'analyse de l'entretien collectif croisé 146
CHAPITRE 6. ANALYSE DES RESULTATS 148
1. Présentation et discussion des résultats 148
1.1. Des méthodes d'appropriation de la lecture qui articulent transmission et co-construction des savoirs 150
1.1.1. L'arpentage, une méthode pour s'approprier la lecture 150
1.1.2. La production d'une visualisation au cœur de l'expérience collective 151
1.1.3. La valorisation de la production collective comme praxis : un transfert de la connaissance vers l'action 153

1.1.4. L'expérience collective au service de l'appropriation de la lecture : un dépassement de l'opposition entre démocratisation et démocratie culturelle 154
1.2. Lire ou ne pas lire l'ouvrage en amont : un choix sur la posture d'animation de la méthode pour ne pas reproduire un rapport descendant de la transmission des savoirs 157
1.3. Entraînement mental et arpentage : deux méthodes combinées pour « penser pour agir et agir pour penser » 160
1.3.1. Présentation synthétique de l'entrainement mental 161
1.3.2. L'entrainement mental : une palette d'outils à disposition de l'arpentage 161
1.3.3. Distinguer faits et opinions : une capacité à développer pour comprendre un problème 163
1.3.4. L'entraînement mental : une méthodologie qui inscrit l'arpentage dans une démarche scientifique 164
2. Réflexivité sur notre recherche-action : questionnements et limites 165
2.1. Des indicateurs non mesurables 166
2.2. Notre place d'étudiant-chercheur dans le travail collectif 166
2.3. Le groupe de travail comme objet d'étude : une mise en abyme de la réflexivité 168
3. Des perspectives pour la transmission et la transformation des pratiques 168
3.1. Les perspectives formulées lors de l'entretien collectif croisé 169
3.2. Les pistes de réflexion et d'action suite à son analyse 170
Conclusion 172
Bibliographie 173
Sitographie 179
Table des annexes 180
Table des matières 199

MOTS-CLÉS : recherche-action, éducation populaire, droits culturels, transmission, pratiques associatives

RÉSUMÉ

Ce mémoire est une restitution d'un lancement d'une recherche-action. Elle consiste à construire une méthodologie pour recueillir et analyser des méthodes et des pratiques d'éducation populaire au sein du mouvement national Peuple et Culture. Le premier enjeu est de croiser l'approche des droits culturels aux concepts de l'éducation populaire dans le travail d'analyse. Le deuxième enjeu est de construire une méthodologie qui vise la transmission de méthodes et pratiques à la fois comme finalité et processus de notre recherche-action. A cette fin, nous avons construit une grille d'analyse qui combine les deux approches, puis nous avons élaboré et mené un entretien collectif croisé sur des méthodes de lecture collective pratiquées au sein du mouvement.