

Quatrième partie :

Théorie critique, science et réflexivité

Pour une recherche critique en communication dans le champ de l'éducation populaire

Nathalie Boucher-Petrovic

Force est de constater la relative absence de travaux scientifiques consacrés à l'éducation populaire en France et, plus particulièrement, au lien entre éducation populaire et communication. D'une part, les thèses effectivement consacrées à l'éducation populaire portent souvent sur un mouvement d'éducation populaire spécifique¹. D'autre part, la grande majorité des textes disponibles est issue des acteurs eux-mêmes et se caractérise le plus souvent par une approche militante. Quant aux (rares) travaux scientifiques dans ce domaine, ils adoptent généralement une approche exclusivement historique ou appartiennent au domaine de recherche plus large des associations et de l'animation socioculturelle, de la formation des adultes ou de la pédagogie. De plus, il existe très peu de recherches scientifiques sur les enjeux actuels de l'éducation populaire², hormis quelques revues qui y ont dédié un numéro spécial (Verrier, 2005 ; Richez, 2007) et certains ouvrages qui y ont consacré quelques développements (Bourriau, 2001 ; Maurel, 2000 ; Mignon, 2007). De la même manière, il n'existe quasiment aucune publication scientifique d'envergure sur les relations entre les médias et l'éducation populaire³. Celles-ci font l'objet de quelques revues

¹ Celles de Jean Bourriau (1997), de François Rousseau (2004) et plus récemment, d'Alexia Morvan (2011) et de Frédéric Chateigner (2012) faisant exception. À noter que la thèse d'Alexia Morvan relève de la recherche-action et plaide pour une éducation populaire politique. Par ailleurs, la thèse de Frédéric Chateigner ne s'intéresse pas aux organisations, ni aux pratiques, mais à l'éducation populaire comme « formule » au sens de l'analyse de discours dont il étudie les évolutions depuis le 19^e siècle.

² Nous mentionnerons toutefois ici la thèse de Frédéric Chateigner (2012) en science politique, bien que les modalités de relance de l'éducation populaire qu'il mentionne pour la période récente (1990-2000) reprennent celles que nous avons analysées dans notre thèse soutenue en 2008 (à l'exception de ce qui concerne les médias et la communication ; problématiques auxquelles l'auteur ne s'intéresse pas).

³ Notons toutefois l'ouvrage récent dirigé par Françoise F. Laot (2010), bien qu'il soit consacré spécifiquement à l'image et au champ plus large de la formation des adultes.

de mouvements d'éducation populaire et, au-delà, de quelques (rares) témoignages de praticiens, issus de mouvements ou d'institutions d'éducation populaire, qui portent souvent sur un média en particulier.

À travers une démarche réflexive sur nos travaux concernant l'éducation populaire⁴ en France abordée dans une perspective communicationnelle, nous proposons dans ce texte de mettre en lumière la dimension critique de ces travaux et de les situer dans le champ de la recherche critique en communication. Nos recherches sur l'éducation populaire (Boucher-Petrovic, 2008a) sont en effet marquées par plusieurs éléments qui caractérisent, selon nous, ce que peut être une approche communicationnelle et critique de ce champ, en termes de démarches et de méthodologies d'une part, d'objets et de terrains d'autre part (1). Nous aborderons ensuite l'apport de cette approche critique pour l'étude de ce champ et pour les Sciences de l'information et de la communication (2). Enfin, nous évoquerons le lien entre travail universitaire et monde social, à travers notre rapport au terrain, et la fonction sociale de nos travaux (3).

⁴ En France, l'éducation populaire s'inscrit dans une longue tradition républicaine et socialiste ; elle est portée par des mouvements - principalement de grandes fédérations - depuis le 19^e siècle. S'il s'agit bien d'organisations militantes - distinctes des mouvements sociaux - ces mouvements se distinguent par leur objectif d'éducation des individus dans une perspective d'émancipation. De la même manière, s'ils s'apparentent souvent à des mouvements d'idées, ils ont la particularité de toujours chercher à s'incarner dans des pratiques, des actions et des activités. Ainsi, au-delà d'un projet historique et d'un champ constitué de fédérations et d'institutions publiques (comportant aujourd'hui également de nouveaux acteurs), l'éducation populaire renvoie à une démarche émancipatrice caractérisée par des formes d'expression et d'action collectives, un mode de socialisation par le groupe, une valorisation du militantisme et de l'engagement, ainsi qu'une promotion sociale individuelle et collective. Précisons toutefois que toute l'éducation populaire n'est pas historiquement tournée vers un projet de société collectif : à bien des égards elle a aussi servi et sert encore les principes d'une émancipation individuelle, voire d'un « développement personnel ».

1. Recherche critique en communication dans le champ de l'éducation populaire : démarche, objets et terrains

Nous évoquerons tout d'abord quelques pistes générales concernant la démarche scientifique qui a guidé nos recherches, puis nous aborderons de manière plus précise les objets et terrains sur lesquels nous l'avons menée et la manière dont nous l'avons fait.

1.1 Démarche scientifique

La dimension critique de nos travaux est d'abord liée à la démarche scientifique que nous avons adoptée et qui nous semble correspondre aux exigences d'une recherche critique dans ce champ. Nous en donnerons ici les principales caractéristiques que nous commencerons par résumer. La recherche critique en communication nécessite d'abord d'articuler des dimensions généralement appréhendées séparément, cela plus encore dans le champ de l'éducation populaire qui se situe au croisement de plusieurs domaines (associatif, politique, culturel et socioculturel, etc.). Elle suppose aussi de penser les mutations et recompositions de ce champ en lien avec les mutations plus larges, autrement dit, de prendre en compte les phénomènes macrosociologiques qui y participent. Par ailleurs, la recherche critique nécessite d'appréhender la singularité de l'éducation populaire en France en la situant par rapport à d'autres traditions.

Objet protéiforme, l'éducation populaire est à la fois un projet (hétérogène), un champ (conflictuel) et un ensemble de pratiques et de discours (parfois contradictoires), qui cristallisent plusieurs dimensions : historique, sociale, politique, institutionnelle, idéologique, culturelle, éducative... Alors que ces dimensions sont généralement traitées séparément, la recherche critique suppose non seulement de les relier, mais également d'étudier dans le

même mouvement les discours, les représentations, les pratiques, les projets et les dispositifs, d’embrasser les niveaux micro, méso et macro et d’articuler les dimensions individuelles et collectives. Ainsi, nous avons constamment essayé d’établir des liens, d’articuler des objets et des dimensions qui sont souvent séparées et ce, d’abord en reliant les discours, les pratiques et les enjeux contemporains aux expérimentations et aux questionnements précédents dans une perspective diachronique. Cette approche généalogique concerne à la fois le projet de société de l’information⁵, celui de l’éducation populaire et le rapport aux médias et à la communication dans le champ de l’éducation populaire. La mise en lumière d’une tradition d’appropriation des médias relativement méconnue aura dès lors permis de révéler à la fois des continuités et des ruptures ; éclairant toutes deux les usages contemporains (tant de la référence à la société de l’information que des outils et médias numériques). Celles-ci rendent compte de la complexité de cette appropriation, des tensions et des points aveugles peu lisibles directement par les acteurs de terrain. Par ailleurs, la recherche considère les différentes dimensions de la société de l’information (idéologique, historique, politique, technique, etc.) et s’intéresse à l’ensemble des outils et des médias s’y rapportant (médias de masse, outils et médias numériques, etc.). De même, nous avons cherché à relier des thèmes généralement abordés de manière distincte tels que la société de l’information, les mutations de l’espace public, l’éducation populaire et l’animation socioculturelle, la démocratie participative, les politiques culturelles, etc.

Nous avons également tenté de penser dans le même mouvement les dimensions micro de certains terrains d’investigation, méso des stratégies d’acteurs et macro des logiques sociales à travers l’étude des mutations plus larges, de même que les dimensions individuelles et collectives (s’agissant d’institutions et de mouvements, mais aussi d’acteurs et de militants).

Les mutations de l’éducation populaire doivent en effet être analysées à l’aune des mutations

⁵ En nous inspirant de la démarche généalogique et critique de Breton (1997) ; Breton et Proulx (2002) ; George et Granjon (2008) ; Mattelart (2001) ; Musso (1997) ; Neveu (2001).

plus larges qui participent d'un mouvement général de perte de légitimité des acteurs institués de l'éducation populaire et d'une réinterrogation du projet historique qu'ils défendent. Nous avons ainsi porté une attention particulière aux mutations de l'espace public médiatique (François et Neveu, 1999 ; Fraser, 2005 ; Habermas, 1992 ; Honneth, 2000 ; Miège, 1997 ; Taylor, 1999 ; Voirol, 2003), du lien social et du militantisme (Granjon, 2001 ; Ion, 2001 ; Lahire, 2004 ; Sue, 2001) et du programme républicain institutionnel aujourd'hui en déclin (Dubet, 2002). Si ces mutations remettent en cause le rôle, l'identité, les valeurs et les pratiques des acteurs institués de l'éducation populaire, elles leur offrent également, en leur soumettant de nouveaux défis, de nouvelles occasions de réinvestir leur mission.

Enfin, la recherche critique impose de situer l'histoire, les acteurs et les pratiques de l'éducation populaire en France par rapport à d'autres traditions, notamment en Belgique, en Scandinavie, au Québec et en Amérique latine⁶. Signalons à ce propos que les acteurs français se réfèrent quant à eux très peu à ces autres traditions⁷ et qu'il n'existe pas de travaux scientifiques récents d'envergure dédiés à l'analyse comparative des traditions, des pratiques et des discours reliés à l'éducation populaire dans le monde.

1.2 Objets et terrains

La dimension critique de nos travaux tient aussi aux objets étudiés et aux terrains investigués : discours sur la société de l'information et sur les médias d'une part, et pratiques liées à ces derniers dans le champ de l'éducation populaire d'autre part. Si cette analyse conjointe des discours et des pratiques a permis d'appréhender à la fois les représentations et les pratiques reliées à celles-ci, elle nous a aussi donné l'occasion d'observer la manière dont la question communicationnelle réinterroge le projet, les pratiques et les valeurs des acteurs de

⁶ Mais sur ce point, notre analyse n'a pas été approfondie.

⁷ Au niveau théorique, certains acteurs font référence aux travaux de Saul Alinsky (1971) ou Paulo Freire (1974).

l'éducation populaire et influe sur les rapports de pouvoir dans ce champ. La communication est donc considérée ici comme un révélateur des rapports de force et des mutations, en même temps qu'un objet de recherche à part entière sur un terrain spécifique qui n'a pas été, ou très peu, exploré jusque-là.

À travers les discours, qu'ils soient rapportés ou produits dans le cadre de la recherche, nous avons observé la manière dont les acteurs de l'éducation populaire se positionnent par rapport au projet de société de l'information et, plus généralement, par rapport aux médias et à la communication. En choisissant comme objet principal d'étude le discours des acteurs, notre approche considère le discours comme un espace symbolique de production, de légitimation et d'autolégitimation, comme un lieu de pouvoir et d'enjeux importants. Ainsi, dans l'usage de la référence au projet de société de l'information par certains acteurs de l'éducation populaire, nous avons examiné comment ceux-ci projettent leurs représentations et nous avons dévoilé celles qui sont dominantes et celles qui sont minoritaires, en tentant de penser dans un même mouvement discours, représentations, technologies et politique. L'appropriation des outils et médias s'accompagne en effet toujours de discours portant sur la communication et sur les médias, or ceux-ci sont empreints de stratégies discursives. Ces stratégies ne reflètent pas seulement les enjeux à l'œuvre, mais sont aussi le lieu de la confrontation : « ce par quoi, ce pour quoi on lutte » (Foucault, 1971, p. 12).

Notre objet d'étude secondaire s'attache aux pratiques, aux projets et aux dispositifs mis en œuvre par les acteurs de l'éducation populaire dans le domaine médiatique et ce, dans une perspective généalogique afin de les situer dans une continuité et, dans certains cas, afin de constater les ruptures existantes entre les expériences précédentes et actuelles. Ainsi, la mise en lumière d'une importante tradition d'appropriation des médias aura permis de comprendre que l'usage de la référence au projet de société de l'information dans ces milieux n'y est pas tout à fait fortuit (ni uniquement stratégique).

Concernant les terrains investigués, nos recherches ont porté à la fois sur les politiques institutionnelles/publiques d'éducation populaire, les acteurs officiellement en charge de l'éducation populaire, les acteurs émergents revendiquant cette notion et les autres acteurs ayant un lien avec l'éducation populaire. En effet, nous avons souhaité ne pas nous limiter aux politiques publiques ou aux acteurs institués. Par ce parti pris méthodologique, nous souhaitons mettre en lumière les représentations de chaque acteur se réclamant de l'éducation populaire, quels que soient son statut et sa position dans le champ, ce qui nous a permis de considérer, à côté des représentations dominantes, les représentations minoritaires. Rappelons qu'une de nos hypothèses concernait la réinterrogation du projet porté par les fédérations d'éducation populaire et la recomposition du secteur autour de nouveaux acteurs et de nouvelles orientations (altermondialisme, logiciels libres, biens communs, etc.).

2. Éducation populaire et communication : que peut la recherche critique et quels apports pour les SIC ?

Comme nous l'indiquons en introduction, les recherches consacrées à l'éducation populaire française, notamment dans le champ des Sciences de l'information et de la communication (SIC), restent rares. Par ailleurs, cette notion et le champ qu'elle désigne manquent de visibilité dans la sphère publique ; la notion est surtout utilisée dans les milieux concernés, même si depuis quelques années, on peut observer un regain d'intérêt à son égard, tant dans les cercles militants (Cerqueus et Garnier-Lavalley, 2010 ; Cassandre/Horschamp, 2012) que dans l'espace public (Boucher-Petrovic, 2008a ; Chateigner, 2007). Nous tenterons ici d'esquisser quelques pistes répondant à deux interrogations complémentaires. D'une part, nous nous demanderons ce que peut apporter la recherche critique en communication à

l'examen des mutations et recompositions actuelles de l'éducation populaire. D'autre part, nous verrons dans quelle mesure cet examen peut s'avérer fertile pour les SIC.

2.1 Ce que la recherche critique a montré

À travers deux axes d'analyse, d'une part la technique comme instrument de communication et d'éducation, et, d'autre part, la technique comme objet du politique, l'approche critique adoptée a permis de mettre en lumière les stratégies d'appropriation des techniques d'information et de communication (TIC) des acteurs de l'éducation populaire ainsi que les nouveaux enjeux qu'elles cristallisent en termes de participation à l'espace public et d'émancipation. Par ailleurs, tenter de comprendre dans quelle mesure la référence à la société de l'information peut constituer un levier de changement et un facteur de recomposition de ces milieux par les effets auto-réalisateurs produits est une problématique féconde. Cette approche favorise en effet une mise en perspective d'intentions philosophiques opposées par rapport à la société de l'information, à savoir, l'ambition libérale portée par la sphère industrielle et marchande et l'ambition émancipatrice revendiquée par les mouvements d'éducation populaire. Elle a permis d'identifier non seulement les convergences, mais également les divergences entre les deux projets, en adoptant une double perspective, d'une part une approche compréhensive afin de pénétrer dans le monde des acteurs engagés dans des actions dont ils n'anticipent pas toujours les effets et, d'autre part, une approche systémique qui resitue ces actions et leurs justifications dans le cadre de mutations plus larges.

Parce qu'il met en jeu des questions de légitimité historique et idéologique, le champ de l'éducation populaire est aussi un lieu de luttes de pouvoir ; cela est d'autant plus vrai qu'au moment de notre recherche, il est marqué par une crise (qui concerne avant tout les

mouvements historiques) et une volonté de redéfinition, voire de modernisation. La coexistence de plusieurs définitions de l'éducation populaire dans le champ « historique » interroge la légitimité de chacune d'entre elles, tandis que de nouveaux acteurs cherchent à donner d'autres orientations, en revendiquant plus particulièrement la dimension politique du projet (qui renvoie d'ailleurs aux origines de celui-ci), notamment à travers l'idée de transformation sociale. Comme l'a montré Bourdieu (1984), l'appartenance au champ implique des intérêts spécifiques et des rapports de force. Ceux qui monopolisent le capital spécifique dans un champ donné sont enclins à des stratégies de conservation et à la défense de l'orthodoxie, tandis que les moins pourvus de capital, qui sont souvent les « nouveaux venus », tendent à adopter des stratégies de subversion, celles de l'hérésie. Ainsi, les recompositions et redéfinitions autour de la question communicationnelle dans le champ de l'éducation populaire s'inscrivent-elles - et doivent être examinées - au prisme de ce mouvement plus large⁸.

Le projet de société de l'information cristallise les antagonismes entre les fédérations historiques - dont la légitimité par le passé est remise en cause - et de nouveaux acteurs qui bénéficient d'une autre forme de légitimité, ancrée dans des problématiques contemporaines et des modes d'organisation et d'action différents, spécifiques au « monde connexionniste » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 627). Si pour certains militants du secteur de l'éducation populaire, la référence à la société de l'information (d'ailleurs peu à peu abandonnée au profit de celle de société de la connaissance ou plus récemment de « société créative ») constitue une des voies de modernisation de leur projet, elle représente aussi une nouvelle occasion - mais pas la seule - de redéfinir le secteur. Dans le même temps, c'est aussi par la question

⁸ Rappelons qu'à partir des années 1980, les grandes fédérations se sont inscrites dans un compromis avec le monde industriel et le monde marchand dont elles ont en partie adopté les logiques. Celles-ci ont dès lors été en tension avec les logiques spécifiques marquant leur appartenance au monde civique (Boltanski et Thévenot, 1991). On a pu observer qu'elles tendent aujourd'hui à rejoindre des modes d'action et des représentations propres à une cité par projets (figure du réseau, travail par projets, connexions, etc.) soutenue par les outils et les médias numériques (Boltanski et Chiapello, 1999).

médiatique que de nouveaux acteurs pénètrent ce champ et contribuent à sa recomposition (les militants du logiciel libre par exemple). Ainsi, à travers l'examen des enjeux liés à la communication, ce sont bien deux préoccupations qui ont été mises en lumière : une préoccupation philosophique et accessoirement politique qui concerne le renouvellement du projet et une préoccupation stratégique qui a trait à la maîtrise des rapports de force dans le champ.

Enfin, nos travaux ont mis en lumière la dimension plurielle du projet de l'éducation populaire, ainsi que les clivages existants au sein de ce champ. En effet, malgré l'existence de valeurs fédératrices, nos recherches ont montré que l'éducation populaire reste un champ hétérogène et pétri de conflictualité. À ce titre, la mobilisation du concept de champ (Bourdieu, 1984), issu de la sociologie critique, nous a été utile pour comprendre la controverse entre les orthodoxes et les hétérodoxes concernant la légitimité des acteurs et des orientations qu'ils souhaitent donner au projet historique dont ils se réclament. Cette analyse a également permis de saisir la spécificité des appropriations, ainsi que le rôle de la question communicationnelle dans les mutations à l'œuvre dans ce champ⁹. En effet, la communication, appréhendée à travers le discours sur la société de l'information et l'appropriation des outils et médias numériques, constitue à la fois un nouvel enjeu autour duquel les acteurs se positionnent et un révélateur des stratégies et ambitions de chacun d'eux. À ce titre, elle peut apparaître comme une épreuve constitutive au sens de Boltanski et Thévenot (1991) ; épreuve à travers laquelle se manifestent les conflits et inégalités entre les acteurs du champ, mais aussi les marges de résistance des acteurs par rapport au modèle dominant (celui de la société de l'information comme idéologie).

⁹ Nos travaux rejoignent ainsi ceux menés au Québec par Proulx, Couture et Rueff (2008) concernant le renouvellement de l'action communautaire dans un contexte d'émergence des médias numériques.

2.2 Pistes pour la recherche critique en communication

S'il existe bien des recherches en Sciences de l'information et de la communication sur le militantisme et la communication (Blondeau, 2007 ; Cardon et Granjon, 2010 ; George, 2001 ; Granjon, 2001), les spécificités de l'éducation populaire française et, en particulier, les démarches singulières et relativement méconnues¹⁰ qui s'y développent peuvent apporter des éclairages neufs sur certaines problématiques.

Si l'on envisage par exemple l'espace public comme un espace politique de délibération, il est intéressant de souligner à quel point la conflictualité revendiquée et travaillée par certains acteurs de ce champ, pour lesquels l'espace public ne doit pas être uniquement un espace pacifié et sécurisé mais constituer un espace public de confrontation, va bien dans le sens de la définition donnée par Paul Ricoeur d'un état démocratique comme :

Un État qui ne se propose pas d'éliminer les conflits mais d'inventer les procédures leur permettant de s'exprimer et de rester négociables. L'État de droit, en ce sens, est l'État de la libre discussion organisée (Ricoeur, 1986, p. 445).

Cette valorisation du conflit va de pair avec la réhabilitation des savoirs profanes qui y sont mobilisés par l'élaboration collective des savoirs dans des espaces publics pensés comme des laboratoires de la citoyenneté. Par ailleurs, loin de se limiter à la publicisation et la discussion, ces espaces publics mettent en œuvre des pratiques collectives dans lesquelles s'expérimentent différentes formes d'expression et de construction des savoirs. Ces démarches poussent ainsi à relativiser l'importance de la délibération rationnelle (Habermas, 1992) comme mode de participation à l'espace public et mettent en tension les critères généralement admis pour définir la notion de participation citoyenne (Blondiaux, 2001 ; Blondiaux et Fourniaux, 2011).

¹⁰ Nous ne ferons pas ici l'exposé exhaustif de ces démarches, mais esquisserons quelques pistes de réflexion. Pour des analyses plus exhaustives – qui restent toutefois à développer – nous renvoyons notamment à notre thèse (Boucher-Petrovic, 2008a).

De même, la notion de démocratie culturelle (Passeron, 1991 ; Caune, 2006) est soumise à interrogation ; les acteurs historiques revendiquent dans l'ensemble le projet historique de démocratisation culturelle alors que les acteurs émergents lui opposent celui de démocratie culturelle qu'ils relient à un objectif de transformation sociale. L'idée de démocratie culturelle, parce qu'elle catapulte deux ordres différents - d'une part la démocratie (politique), d'autre part l'accès aux biens de l'esprit (dimension culturelle) - ne conduit-elle pas, soit à anesthésier le politique au nom d'un culturel universalisé, soit à politiser le culturel au nom d'une conception instrumentale de la culture ? L'idée d'accès démocratique à la culture ne reste-elle pas une idée valable et moins polysémique qui encourage à la recherche de la redéfinition de droits fondamentaux comme celle de « droits culturels » ou de dimensions culturelles des droits sociaux, civils et politiques ?

Par ailleurs, se situant au croisement du culturel, du social et du politique, l'éducation populaire réinterroge d'une manière inédite les enjeux socioculturels et sociopolitiques de « l'informatisation sociale », notamment sur des sujets tels que la fracture numérique, le militantisme connexionniste (Granjon, 2001), la société de l'information en tant qu'idéologie (George et Granjon, 2008), l'éducation aux médias et la formation à la culture numérique, les possibilités d'émancipation et les ambiguïtés du web 2.0 (Boucher-Petrovic et Combès, 2009 ; Boucher-Petrovic, 2011). Par exemple, la recherche a apporté certains éclairages sur la manière dont le projet de société de l'information est assimilé, objectivé, questionné, voire réorienté au sein de la société civile. L'examen critique de ce projet, de ses ascendances libérales et technocratiques, de sa part d'idéologie et de mythe, ne doit pas empêcher l'analyse des incarnations dans la société civile et des mutations que celles-ci peuvent générer.

D'une manière générale, l'ambition de la recherche a été d'examiner à la fois ce que la communication « fait » à l'éducation populaire et ce que l'éducation populaire « apporte » à la communication : dans notre cas, ce que le mythe de la société de l'information et les pratiques

qui s'en réclament génèrent dans le champ de l'éducation populaire (c'est-à-dire les incarnations du projet) et ce que l'appropriation de ce projet dans ce champ révèle du projet de société de l'information lui-même. Cela nous semble être une perspective critique féconde au vu des résultats que nous avons pu obtenir (Boucher-Petrovic, 2008a).

3. Travail universitaire et monde social

Contrairement à ce que pourrait laisser entendre le recours au singulier, l'éducation populaire française souffre d'importantes divisions, mais aussi d'hermétisme¹¹. Cela est également vrai pour les analyses dont elle a fait l'objet. Peu nombreuses, elles sont le plus souvent portées par des acteurs impliqués, eux-mêmes partie prenante et défenseurs d'une version des faits, d'un type de définition, d'un mode d'approche et de compréhension.

3.1 Immersion et distanciation

Nous sommes extérieure à ce « monde » que nous avons connu par le biais de nos recherches. S'il fallait caractériser le positionnement que nous avons cherché à adopter par rapport à ce monde afin d'en analyser les contours le plus finement possible, nous pourrions évoquer un double exercice d'immersion et de distanciation ; ce positionnement constitue la clef d'une approche critique compréhensive. L'immersion a été nourrie par l'implication dans des

¹¹ L'éducation populaire se laisse en effet difficilement appréhender par toute personne étrangère à ce milieu. Une des raisons à cet hermétisme tient au fait que cette notion n'est que rarement utilisée en dehors des milieux concernés, que les contours de ces derniers sont flous et qu'elle désigne une réalité complexe. Par ailleurs, l'histoire de l'éducation populaire comporte également une part de légende à laquelle les acteurs se réfèrent pour donner sens à leur action, l'orthodoxie de l'éducation populaire tenant aussi en partie du mythe (Poujol, 1981; Tétard, 2000 ; Richez, 2004). Le flou qui entoure cette notion fonctionne comme un facteur d'opacité qui fait du secteur de l'éducation populaire un « séraïl » avec ses initiés. L'ancrage historique fait souvent écran à une compréhension rationnelle et sert aussi à légitimer, sans l'interroger, l'action des militants. Ensuite, elle est souvent définie de façon normative et floue. Cette dimension normative se manifeste dans les valeurs et les finalités qui sont communes à la majorité des grandes fédérations d'éducation populaire et qui sont suffisamment floues pour générer un certain consensus et une idéologie partagée en évitant aux acteurs de mettre au jour leurs divergences.

travaux intermédiaires et des interventions dans le secteur concerné ; la distanciation, par une méthodologie rigoureuse (entretiens, observations, enquête quantitative, travail d'archives) et une analyse fine des acteurs, des organisations et des projets dans une perspective diachronique et synchronique.

3.2 Fonction sociale de la recherche

Concernant à présent le lien entre le travail universitaire et les acteurs sociaux, autrement dit la question de la fonction sociale de la recherche, nos travaux ont en partie contribué aux mutations que nous observons. À titre d'exemple, certaines de nos interventions ont favorisé l'émergence d'une prise de conscience quant aux enjeux des médias numériques pour l'éducation populaire et au risque de ne considérer ceux-ci que comme des outils ; leur dimension politique et culturelle n'est en effet pas appréhendée au premier abord par les militants, plus particulièrement par les acteurs institués. Par ailleurs, la recherche s'est en partie déroulée alors qu'un important mouvement de réactualisation de la notion et de recomposition du champ (voir précédemment) avait lieu, dans lequel nous avons été à certaines occasions impliquée à titre de chercheuse-experte - conférence de consensus (Boucher, Petrovic, 2007) etc. - ce qui nous a permis d'observer ce mouvement au plus près.

Conclusion

Alors que le champ de l'éducation populaire français connaît actuellement une recomposition, et que son projet historique se trouve réinterrogé à la lumière des enjeux contemporains (Boucher-Petrovic, 2008a), le développement de travaux critiques en Sciences de l'information et de la communication s'y intéressant serait bienvenu afin d'approfondir

l'analyse de la dialectique à l'œuvre entre progrès technique et émancipation, appropriation des médias et formes d'action collective. Le « retour du politique » (Boucher-Petrovic, 2008b) qui est à l'œuvre dans les milieux de l'éducation populaire témoigne par exemple d'une préoccupation grandissante concernant le renouvellement des pratiques émancipatrices et des outils d'analyse critique des enjeux sociaux, culturels et politiques propres au « monde connexionniste » (Boltanski et Chiapello, 1999). Or, les outils et médias numériques peuvent également concourir à ce mouvement à condition qu'ils soient appréhendés dans une démarche conjuguant l'individuel et le collectif, de même que la pratique et l'analyse ; autant d'articulations qui caractérisent les démarches d'éducation populaire.

Bibliographie

Alinsky, S. (1971). *Manuel de l'animateur social : une action directe non violente*. Paris : Seuil.

Blondeau, O. (2007). *Devenir Média. L'activisme sur Internet, entre défection et expérimentation*. Paris : Editions Amsterdam.

Blondiaux, L. (2001). La délibération, norme de l'action publique contemporaine ?, *Projet 4/* (268), 81-90.

Blondiaux, L. et Fourniau, J-M. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : beaucoup de bruit pour rien ? *Participations 1* (1), 8-35. Repéré à www.cairn.info/revue-participations-2011-1-page-8.htm.

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

Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boucher-Petrovic, N. (2011). Participation, délibération, émancipation : enjeux du numérique pour l'éducation populaire contemporaine. Dans G. Dang Nguyen & P. Créach (dir.) *Recherches sur la société du numérique et ses usages* (135-154). Paris : L'Harmattan.

Boucher-Petrovic, N. (2008a). *La référence à la société de l'information dans les milieux de l'éducation populaire français : levier de la réactualisation d'un projet centenaire ?* Thèse de doctorat inédite. Université Paris 13.

Boucher-Petrovic, N. (2008b). La société de l'information appropriée par l'éducation populaire : une tradition en question. *TIC&Société*, 2 (2). Repéré à <http://ticetsociete.revues.org/528>

Boucher-Petrovic, N. (2007). *Les collectivités territoriales, actrices de l'éducation populaire. Conférence de consensus, Paris 2006*. France : INJEP.

Boucher-Petrovic, N., et Combès, Y. (2009). Individualisme expressif ou délibération : les ambiguïtés du web 2.0 pour l'émancipation des internautes/citoyens. Dans G. Tremblay (dir), *L'émancipation, hier et aujourd'hui. Perspectives françaises et québécoises* (183-196). Montréal : Presses de l'université du Québec.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.

Bourrieau, J. (2001). *L'éducation populaire réinterrogée*. Paris : L'Harmattan.

Bourrieau, J. (1997). *L'éducation populaire réinterrogée par l'évolution du travail et l'irruption de l'interculturel*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris 8.

Breton, P. (1997). *L'utopie de la communication*. Paris : La Découverte/Poche.

Breton, P. et Proulx, S. (2002). *L'explosion de la communication à l'aube du XXI siècle*. Paris : La Découverte.

Cassandra/Horschamp (2012). *Éducation populaire : une utopie d'avenir*. Paris : Les liens qui libèrent.

Cardon, D. et Granjon, F. (2010). *Médiactivistes*. Paris : Presses de Science-Po.

Caune, J. (2006). *La démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cerqueus, D. et Garnier-Lavalley, M. (2010) (dirs.) *Dix raisons d'aimer (ou pas) l'éducation populaire*. Paris : Éditions de l'Atelier.

Chateigner, F. (2012). *Éducation populaire : les deux ou trois vies d'une formule*. Thèse de doctorat inédite. Université de Strasbourg.

Chateigner, F. (2007). L'éducation populaire, combien de citations ? *Agora, Débats/Jeunesse* 44, 62-72.

Dubet, F. (2002). *Le déclin des institutions*. Paris : Seuil.

Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard.

François, B. et Neveu, É. (1999). *Espaces publics mosaïques : Acteurs, arènes et rhétoriques des débats publics contemporains*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution* (traduit par Lucielle et Martial Lefay). Paris : La Découverte.

George, É. (2001). L'utilisation de l'Internet comme mode de participation à l'espace public dans le cadre de l'AMI et au sein d'ATTAC : Vers un renouveau de la démocratie à l'ère de l'omnimarchandisation du monde ? Thèse de doctorat inédite. École normale supérieure de Lyon, Université du Québec à Montréal.

George É. et Granjon F. (2008) (dirs.). *Critiques de la société de l'information*. Paris : L'Harmattan.

Granjon, F. (2001). *L'internet militant. Mouvement social et usage des réseaux télématiques*. Rennes : Apogée.

Habermas, J. (1992). L'espace public, 30 ans après. *Quaderni, Les espaces publics*, 18, 161-191.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.

Ion, J. (2001). *L'engagement au pluriel*. Saint-Étienne : Presses universitaires de Saint-Étienne.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.

Laot, F. F. (2010) (dir.) *L'image dans l'histoire de la formation des adultes*. Paris : L'Harmattan.

Mattelart, A. (2001). *Histoire de la société de l'information*. Paris : La Découverte.

Maurel, C. (2000). *Éducation populaire et travail de la culture. Éléments d'une théorie de la praxis*. Paris : L'Harmattan.

Miège, B. (1997). *La société conquise par la communication. Tome 2 : La communication entre l'industrie et l'espace public*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Mignon, J-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.

Morvan, A. (2011). *Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris 8.

Musso, P. (1997). *Télécommunications et philosophie des réseaux. La postérité paradoxale de Saint-Simon*. Paris : PUF.

Neveu, É. (2001). *Une société de communication ?* Paris : Montchrestien.

Passeron, J-C. (1991). *Le Raisonnement sociologique : l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.

Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*. Paris : Éditions de l'Atelier.

- Proulx, S., Couture, S. et Rueff, J. (2008). *L'action communautaire québécoise à l'ère du numérique*. Montréal : Presses de l'université du Québec.
- Richez, J-C. (2007). (coord.) *Éducation populaire, une actualité en question. Agora débats/jeunesses, 44*.
- Richez, J-C. (2004). La mémoire légendaire de l'éducation populaire. *Pour, 181*, 106-114.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rousseau, F. (2004). *Gérer et militer*. Thèse de doctorat inédite. École Polytechnique (Paris).
- Sue, R. (2001). *Renouer le lien social. Liberté, égalité, association*. Paris : Odile Jacob.
- Taylor, C. (1999). *Les sources du moi La formation de l'identité moderne*. Paris : Seuil.
- Tétard, F. (2000). Vous avez dit éducation populaire ? *Rencontres tarnaises pour l'Education Populaire du 27 novembre 1999*, Albi, Direction départementale de la Jeunesse et des Sports et Conseil général du Tarn, décembre 2000, 19-41.
- Verrier, C. (2005) (coord.) Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire. *Pratiques de formation/Analyses, 49*.
- Voirol, O. (2003). L'espace public et les luttes pour la reconnaissance. De Habermas à Honneth. Dans C. Barril, M. Carrel, J-C. Guerrero et A. Marquez (dirs.) *Le public en action. Usages et limites de la notion d'espace public en sciences sociales* (117-137). Paris : L'Harmattan.