

ÉMANCIPATION

(n. f.) formé à partir du verbe latin *exmancipare*, lui-même composé du préfixe *ex-* (sortir de) et de *mancipare* (échanger, vendre, acheter). Ce dernier verbe est lui-même issu du nom *mancipium*, signifiant « droit de propriété », composé de *manus* (main) et de *capere* (prendre). « S'émanciper » signifie donc étymologiquement « se dégager de celui ou celle qui a un droit de propriété sur vous ». Vers 1580, le terme « émancipation » apparaît pour désigner la « libération d'un état de dépendance » ; il est alors peu ou prou synonyme d'« affranchissement ». Dès le début du XVII^e siècle, le mot est utilisé de manière ambivalente : positivement, pour désigner l'affranchissement d'une sujétion ou d'une tâche ; négativement, pour désigner le fait de prendre trop de licence ou de liberté dans sa conduite au regard des règles en vigueur ou des bonnes mœurs. Cet aspect négatif demeure aujourd'hui parfois dans l'usage de l'adjectif « émancipé ». Mais, plus globalement, le mot « émancipation » reste marqué par sa double valence, renvoyant alternativement ou simultanément à l'admiration et à la suspicion.

Pour comprendre l'usage et la portée du terme « émancipation » en pédagogie, il faut revenir à la définition que le philosophe Kant donne de la « maturité » et qui renvoie à sa célèbre définition des *Lumières* : « Ose penser par toi-même¹ ». En ce sens, et du point de vue philosophique, s'émanciper, c'est se dégager de toute forme d'emprise, de tout ce qui nous met en situation de sujétion, nous empêche, voire nous interdit, de regarder le monde et la vérité en face de manière exigeante. Être « émancipé », c'est donc être mû par une exigence de rigueur et de vérité grâce à laquelle nous ne nous arrêtons pas aux apparences, ne succombons pas aux tentatives de séduction ou de manipulation, grâce à laquelle, aussi, nous restons toujours en recherche, désireux d'aller au-delà de ce que nous croyons savoir, en intégrant une dimension critique systématique. Être émancipé, c'est le contraire d'être « aliéné », d'être assujéti à une personne ou à un groupe au point de ne pas pouvoir s'en dégager, c'est refuser d'être identifié complètement à une communauté au point de n'avoir pas d'autre identité que cette appartenance.

On comprend donc qu'au-delà de sa portée proprement philosophique, le terme d'émancipation ait été beaucoup utilisé pour désigner la sortie de sa « condition » dans tous les sens du terme. S'émanciper est devenu ainsi se libérer d'un emprisonnement sociologique ou idéologique (et, le plus souvent, qui associe les deux aspects). Jusqu'à ce que le mot renvoie, finalement, au fait de s'affranchir d'une situation de domination. S'émanciper est ainsi devenu le projet de tous les dominés, de l'esclave de l'Antiquité à l'ouvrier du XIX^e siècle,

¹ Voir Emmanuel Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, Mille et une nuits, 2006.

du paysan aux ordres du châtelain, au fidèle assujéti à l'autorité du clerc, de la femme sous la coupe de son mari au Noir à qui l'on interdit l'accès à l'école, etc.

Mais, dès le début de cet usage, deux conceptions de l'émancipation coexistent : une conception qui voit dans ce mouvement une « promotion » individuelle, une manière de « grimper », grâce à son travail ou à sa volonté, quelques échelons dans une hiérarchie intellectuelle et sociale intangible... et une conception qui refuse, elle, de limiter l'émancipation au fait que certains dominés puissent devenir, à leur tour, des dominants et qui cherche à s'attaquer au rapport de domination lui-même.

Les partisans de cette dernière conception concèdent volontiers que l'éradication de tout rapport de domination reste un horizon particulièrement problématique, mais ils y voient une finalité essentielle qui guide leur réflexion et sert de principe à leurs actions. C'est, tout autant, une perspective politique – au sens le plus noble du terme – qu'une ligne de conduite morale. Mettre à jour les systèmes et les stéréotypes qui permettent aux dominations de toutes sortes de se pérenniser, travailler au quotidien pour échapper à toutes les postures dominatrices, refuser toutes les formes de complicité avec les « dominants », s'interroger en permanence sur tout ce qui peut être perçu par autrui comme aliénant... est donc, pour eux, un souci permanent. Et, pour que cela ne tourne pas à une sorte d'obsession individuelle avec son lot de mauvaise conscience, ils savent qu'il leur faut agir dans des collectifs solidaires pour être plus forts, bien sûr, mais aussi plus lucides. Pour ne pas sombrer dans le découragement ou la culpabilisation solitaire.

S'émanciper, c'est se dépasser

Sur le plan éducatif et si l'on cherche ce que pourrait être une éducation authentiquement émancipatrice, on pourrait dire, en première approximation, que c'est permettre à chacun et chacune de se dépasser. Mais nous butons alors immédiatement sur le caractère contingent des destins individuels : nous sommes tous nés quelque part, avec un héritage génétique spécifique, dans un milieu social, un contexte civilisationnel et économique particulier. Nous avons tous vécu une enfance différente avec des richesses et des épreuves, parfois même des accidents de la vie qui nous ont profondément marqués. Nos premiers apprentissages ont été déterminés par des rencontres aléatoires, nos premières acquisitions liées à des expériences singulières. Bref, un enfant ou un adolescent est toujours déjà « fait » par d'autres que par lui. Lui permettre de s'émanciper, c'est lui donner les moyens de « se faire avec ce qui l'a fait », de « se faire œuvre de lui-même », selon la belle expression du grand pédagogue Johann Pestalozzi.

Mais voilà qui n'est pas facile, et cela pour plusieurs raisons. D'abord, comme l'ont bien montré les philosophes existentialistes², nous sommes tous plus ou moins tentés par le fait de nous réfugier dans une « nature », un « donné », une « essence ». Nous aspirons, plus ou moins secrètement, à ne pas avoir à nous réinventer chaque jour. Nous préférons « être » plutôt que « faire » car le fait d'« être » nous exonère d'avoir à faire. Nous nous donnons ainsi

² On peut relire, sur ce point, *La Nausée* de Jean-Paul Sartre ainsi que son ouvrage philosophique majeur, *L'Être et le Néant*.

une « identité » à laquelle nous nous « identifions » complètement... C'est la raison pour laquelle nous aimons tant toutes les formes de « définitions » : les titres, les décorations, tous les signes extérieurs qui disent qui nous sommes et qui nous demeurerons à jamais. C'est vrai pour celui qui a commis, une fois dans sa vie, un acte de courage et qui veut être considéré pour toujours comme un « être courageux », mais c'est vrai aussi pour l'élève qui se revendique « cancre » et s'enorgueillit de « n'en avoir rien à faire de l'école ». Il est plus facile, en effet, de s'enfermer dans une image, de se donner une « étiquette » que de tenter de s'en dégager. Et puis, comme nous le montrent les pédopsychiatres, pour un adolescent, la seule chose qu'il est certain de pouvoir réussir, c'est son échec : autant donc se revendiquer en échec plutôt que de s'acharner, sans aucune certitude d'y parvenir, à le dépasser.

S'émanciper exige donc de renoncer, au moins partiellement, à s'identifier à une image figée de soi-même. Mais la chose est d'autant plus compliquée qu'à la tentation de sa propre essentialisation s'ajoutent les multiples essentialisations de la vie institutionnelle. Les humains ont besoin, en effet, d'étiqueter et de classer leurs semblables pour organiser leur vie sociale. Nous ne « fonctionnons » qu'avec des catégories, même si nous en connaissons le caractère arbitraire : il y a, d'un côté, les enfants et, de l'autre côté, les adultes... mais nul ne prétend qu'un sujet se transforme complètement pendant la nuit de son 18^e anniversaire et chacun sait qu'un adolescent de 16 ans peut être, parfois, plus lucide et responsable qu'un adulte de 50 ans ! L'institution scolaire est, elle-même, construite tout entière sur des « classifications ». D'ailleurs, le mot « classe » semble bien avoir été emprunté à la botanique ! Et la plupart des éducateurs passent leur temps à classer... en fonction de l'âge, du sexe, des goûts, des acquisitions et, surtout, des problèmes rencontrés par les enfants et les adolescents. Ces dernières classifications se développent aujourd'hui de manière exponentielle : il y a les dyslexiques et les dyspraxiques, les hyperactifs et les hauts potentiels, mais aussi les visuels et les auditifs, les réactifs et les léthargiques, etc. On trouve ainsi, un peu partout, des « tests » censés définir ce que nous « sommes » et, avec les meilleures intentions du monde, on nous propose les activités – les remédiations ou les traitements – qui nous « correspondent ».

Cette manière de procéder est inquiétante à plusieurs égards. D'abord, elle est, le plus souvent, « déficitariste » : elle part des manques et oublie les ressources. On dira d'un enfant qu'il est hyperactif, mais on oubliera d'ajouter qu'il est passionné par les dinosaures et adore le handball : or, c'est peut-être justement par les dinosaures et le handball qu'on l'aidera à s'engager de manière sereine dans des activités où il va apprendre à fixer son attention. Par ailleurs, cette façon d'étiqueter les personnes renvoie essentiellement au paradigme pharmaceutique et médical qui n'est pas nécessairement très opérant en éducation. En effet, autant un médecin doit identifier les symptômes pour agir sur la cause du mal, autant, en pédagogie, la « solution » n'est jamais « contenue » dans le problème : un traumatisme, une expérience négative, un échec ne seront jamais « effacés » complètement (alors qu'en chirurgie, on pratique l'ablation de l'appendicite ou d'une tumeur), mais on pourra peut-être les « dépasser » par la pratique d'une activité qui ouvrira au sujet de nouveaux horizons. Un élève en rupture scolaire, fâché avec les mathématiques ou l'orthographe pour des raisons liées à son histoire personnelle, ne sera « guéri » ni en abandonnant l'enseignement de ces disciplines, ni en s'obstinant à les lui enseigner de manière volontariste : en revanche, il en retrouvera peut-être le goût si l'on invente pour lui des situations nouvelles qui lui permettront d'en voir le sens et d'y trouver du plaisir !

Au total, si nous ne pouvons pas nous passer de formes d'étiquetage – qui nous permettent de comprendre des situations difficiles, d'organiser nos activités mais aussi de venir en aide à celles et ceux qui souffrent de situations difficiles – nous devons toujours être attentifs à ce qu'elles ne deviennent pas des obstacles à leur émancipation : un sujet ne se réduit jamais à ses symptômes, un élève ne peut être identifié à ses difficultés ou à ses résultats, personne ne peut être confondu avec son origine, son apparence, son histoire. Au contraire, éduquer, c'est permettre à chacun et chacune de s'exhausser au-dessus de tout cela, de s'essayer à de nouveaux rôles, de découvrir de nouveaux horizons, d'explorer de nouveaux mondes. S'émanciper, c'est ne plus être tributaire de ce qui nous a fait et de ce qui risque de nous enfermer, c'est oser « penser par nous-même » et « différer de sa différence ».

L'émancipation de toutes et tous est donc le pari fondateur de l'humain et de toute humanité. Ce fut le pari de la Renaissance quand les artistes et les écrivains ont tenté de se libérer, en même temps, de la tutelle d'une Église catholique toute-puissante et de l'imitation de la culture gréco-latine. Ce fut le pari des philosophes du XVIII^e siècle comme John Locke, Claude-Adrien Helvétius ou Étienne Bonnot de Condillac qui ont étudié l'influence du milieu sur les sujets, exploré la « plasticité humaine » et affirmé le pouvoir de l'éducation : c'est d'eux que Jean Itard s'inspirera pour s'engager auprès de Victor de l'Aveyron et, alors que tout le monde considérait cet « enfant sauvage » comme un « débile de naissance », tentera de l'éduquer envers et contre tout. Ce fut le pari de l'École de la République qui voulut (sans jamais y parvenir, il faut bien le reconnaître) substituer à l'inégalité des héritages l'accès de toutes et tous au savoir et la promotion par le mérite. Et c'est le pari de toute démocratie authentique qui refuse d'assigner les sujets à résidence, se propose de faire de chacun et chacune un être capable, tout à la fois, de « penser par lui-même » et de « construire du commun ». Et, à cet égard, nous pouvons reprendre, en l'adaptant à notre problématique, l'aphorisme kantien : « Émanciper : nous le pouvons parce que nous le devons ». Le devoir nous impose d'en chercher sans relâche les moyens.

On ne s'émancipe que soi-même... mais grâce à l'action de l'éducateur !

La difficulté, c'est que, sauf à s'enfermer dans une terrible contradiction, *nul ne peut émanciper quiconque*³. Le verbe émanciper n'est pas transitif mais réfléchi : si un sujet en émancipait un autre, ce dernier en deviendrait « son œuvre », il ne se ferait pas « œuvre de lui-même ». Ce que peut faire l'éducateur c'est donc créer les situations au sein desquelles les êtres pourront s'émanciper eux-mêmes. Jean-Jacques Rousseau disait déjà cela dans *l'Émile* : « Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien. » « Tout faire » : parce que l'éducateur n'a jamais fini de faire des propositions, de mettre en place des dispositifs, de chercher des ressources, d'inventer des médiations... « En ne faisant rien » : parce que seul le sujet peut décider d'apprendre et de se dépasser, de se dégager de tout ce qui l'enferme, de s'engager dans des activités nouvelles, de se transformer et de

³ On doit à Paulo Freire, le pédagogue brésilien, la belle formule : « Nul n'émancipe personne, nul ne s'émancipe tout seul, les humains s'émancipent ensemble par l'intermédiaire du monde. »

s'émanciper... y compris de son ou ses éducateurs. Anton Makarenko ne disait pas autre chose quand il affirmait : « L'enfant est malade, soignez le milieu⁴... ».

Mais tous les milieux ne favorisent pas l'émancipation : pour qu'un sujet se projette au-delà de ce qu'il « est », ose tenter quelque chose de nouveau, faire ce qu'il ne sait pas encore faire pour apprendre à le faire, il faut lui proposer ce que Jacques Lévine nomme « un espace hors menaces⁵ ». En effet, s'il craint d'être moqué, puni ou humilié, il sera tétanisé et ne pourra pas s'aventurer en dehors de ses certitudes et de ses savoir-faire habituels. Pour se dépasser, il faut « oser » et avoir ce que Vladimir Jankélévitch nommait « le courage des commencements⁶ ». Or, ce courage requiert que l'éducateur permette à l'éduqué de prendre des risques mais sans se mettre en danger, ni physiquement, ni psychologiquement, ce qui est précisément le rôle de « l'espace hors menaces ».

Et, au sein de cet espace, le sujet a besoin d'être « appelé » : non pas contraint ni obligé de s'engager, mais appelé. Et c'est à l'éducateur d'incarner cet « appel » : il est le garant que l'émancipation est possible ; il en témoigne par le regard positif qu'il porte sur ceux qui lui sont confiés ; il la rend possible en offrant son aide, en proposant un étayage, en promettant un accompagnement qui saura s'effacer en temps utile, quand le sujet pourra s'exhausser par lui-même au-dessus de lui-même.

Et puis, l'éducateur est là pour offrir des « prises » au sujet... et, entendons ce terme dans le sens que lui donnent les grimpeurs : l'existence des prises ne dispense pas de l'effort de monter, mais elle le rend possible. Ces prises, ce sont des propositions, des suggestions, des ressources, des rencontres possibles avec des êtres qu'on n'aurait jamais croisés, des perspectives ouvertes sur des textes, des paysages, des mondes ignorés jusque-là, des échappées belles vers l'inconnu. On sait bien que les êtres ne saisiront pas tous les mêmes prises. On sait aussi que certains resteront au pied de la falaise en bougonnant que ces prises ne sont pas pour eux, trop difficiles ou trop faciles, trop éloignées de leurs préoccupations ou trop proches de leurs expériences passées. Mais il revient à l'éducateur de proposer et de repropoter sans cesse de nouvelles prises, d'essayer et d'essayer encore... car on ne peut jamais être certain qu'on a épuisé toutes les possibilités de prises possibles !

On ne s'émancipe qu'ensemble

Mais, si l'on ne s'émancipe que soi-même, peut-on s'émanciper seul ? En réalité, l'émancipation ne peut être que collective car un sujet ne s'exhausse au-dessus de lui-même qu'en s'appuyant sur les ressources que lui offrent les autres, dans un partage qui est aussi un processus d'individuation. L'*individuation* n'est pas, bien évidemment, synonyme d'*individualisation* : un sujet ne se construit que dans l'interaction avec autrui. Henri Wallon disait que « l'intelligence, c'est la socialité intériorisée » et Lev Vygotsky nous a montré que

⁴ Voir Anton Makarenko, *Poème pédagogique*, Éditions de Moscou, 1967.

⁵ Jacques Lévine et Jeanne Moll, *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF éditeur, 2001.

⁶ Voir « Hommage à Bergson », in *Revue de Métaphysique et de Morale*.

tout apprentissage est un passage de l'interpersonnel à l'intrapersonnel. Plus récemment, c'est Bernard Stiegler qui expliquait que « l'individualisme est un régime général d'équivalence où, chacun valant chacun, *tout se vaut* ; à l'inverse, l'individuation engage une philosophie où *rien ne s'équivaut*. L'individualisme répond à une logique où l'individu réclame sa part individuelle et cherche systématiquement à l'augmenter ; à l'inverse, l'individuation répond à une philosophie qui brise cette logique de l'identification, et pour laquelle *il n'est pas de partage qui ne soit participation et pas de participation qui ne mène l'individu à dépasser ce qui le départage, sans jamais l'y enfermer*. On l'aura compris : l'individuation n'est pas l'individualisation – et l'individualisation, au sens où l'entend l'individualisme consumériste, est une désindividuation⁷. »

Concrètement, c'est dans et par un collectif que le sujet peut se mobiliser pour effectuer une tâche, exercer une fonction, explorer un rôle qui lui permettra d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas faire pour pouvoir le faire. C'est pourquoi l'émancipation est incompatible avec l'enkystement dans une « identité » préalable ou un rôle prédéfini : on voit trop souvent, en effet, les groupes humains (y compris avec des enfants très jeunes) se structurer très vite dans une logique de « production » où, au nom de l'efficacité, chacun fait ce qu'il sait déjà faire. À terme s'installe ainsi une division du travail entre « concepteurs », « exécutants », « chômeurs » et « gêneurs », avec le risque immense que les personnes intériorisent et reproduisent à l'infini le rôle qui leur a été assigné dans ces groupes. L'apport d'Anton Makarenko est, à cet égard, décisif : pour lutter contre toutes les formes d'« enfermement dans le passé » de ses « colons » (au sein de la colonie Gorki qu'il avait fondée pour recueillir les adolescents en rupture après la révolution bolchevique), il supprime jusqu'à la possibilité, pour ses éducateurs, de savoir quoi que ce soit sur le passé de ces jeunes et – plus important encore – il instaure une rotation systématique des tâches au sein des groupes : tout le monde doit, à tour de rôle, s'essayer à toutes les fonctions. Il va même jusqu'à imposer la formule du « président d'un jour⁸ » : chacun et chacune président, jour après jour, de la classe ou du groupe. Non parce que, pour Anton Makarenko, toutes les tâches et tous les individus se valent, mais parce qu'il veut offrir à chaque personne une possibilité réelle de s'essayer à toutes les tâches et à tous les rôles pour s'ouvrir à de nouvelles perspectives et se dépasser... Pour autant, il n'abandonne pas les personnes face à des situations complètement nouvelles pour elles, mais il les accompagne pour qu'elles s'y engagent. C'est le même principe qui a amené Célestin Freinet à emprunter au scoutisme la formule des « brevets », avec les « brevets obligatoires » (qui correspondent à toutes les tâches que tout le monde doit maîtriser pour accéder à la citoyenneté dans la classe et, plus tard, dans le monde) et les « brevets facultatifs » (qui portent sur des spécialisations non hiérarchisées et mutualisables). Bref, l'émancipation est inséparable de l'implication et de la reconnaissance du sujet dans un collectif solidaire ; elle n'est vraiment possible que dans le cadre d'une authentique pédagogie de la coopération, quand la réussite de chacun contribue à la réussite de tous et la réussite de tous participe à la réussite de chacun.

Et, comme tous les termes à la mode, le mot « émancipation » peut être dévoyé, voire utilisé complètement à l'inverse de sa signification fondatrice. Le danger essentiel, à mes yeux, est le dévoiement individualiste de l'émancipation. Quand, pour échapper à un passé de

⁷ Vocabulaire d'*Ars Industrialis* – notice « Individuation » (en ligne).

⁸ Voir, à ce sujet, l'excellent article de Roger Le Gal :

http://www.meirieu.com/ECHANGES/legal_LEPRESIDENTDEJOUR.pdf

dominé, on adopte une posture de dominant. C'est bien pourquoi toute pédagogie de l'émancipation requiert une vigilance particulière et est inséparable de l'apprentissage collectif d'un regard critique sur toute forme de domination : il faut apprendre à débusquer toutes les formes d'oppression, chaque fois qu'un être en met un autre à son service ou, pour reprendre l'impératif catégorique de Kant, « traite l'humanité en lui et dans l'autre comme un moyen et non comme une fin⁹ ». Ce n'est pas facile, car l'exercice de l'autorité ou l'imposition d'une contrainte ne sont pas, en soi, des formes de domination (que cela vienne de l'adulte ou d'un pair) : l'autorité ou la contrainte peut même contribuer à l'émancipation... alors qu'à l'opposé, l'abandon non-directif peut enfermer les personnes dans leur passé et, au nom du respect de leur spontanéité, les laisser patauger dans leurs conditionnements et reproduire des stéréotypes. Il y a des exercices de l'autorité aliénants et des exercices de l'autorité émancipateurs : dans les seconds, l'autorité n'est pas un moyen d'obtenir de la conformisation ou de la « pacification » (« avoir la paix ! »), elle est au service de l'émergence de la réflexivité, de la pensée, de la découverte, de l'apprentissage et du dépassement.

Et c'est sans aucun doute Janusz Korczak, celui qui a écrit la première Déclaration des droits de l'enfant et dont un des ouvrages principaux est *Le droit de l'enfant au respect*, qui a le mieux montré l'importance de la contrainte féconde et de l'autorité émancipatrice en éducation. À travers des dispositifs comme « la boîte aux lettres » (l'obligation d'écrire ce que l'on souhaite plutôt que de l'exiger sur-le-champ), le « conseil » (où l'on examine tranquillement et *a posteriori* les problèmes du groupe grâce à un rituel très élaboré), le « tribunal » (où les « enfants-juges » doivent respecter un Code pénal très précis et une procédure rigoureuse), il crée les conditions pour que les enfants se dégagent d'une immédiateté qui n'a rien à voir avec une vraie liberté¹⁰. Car l'émancipation, parce qu'elle est une accession à la liberté, requiert le sursis à l'acte, l'entrée dans la réflexion et l'échange avec autrui, la délibération informée et la capacité de justifier ses choix. S'émanciper, c'est grandir en humanité et, pour cela, l'enfant a besoin de « belles contraintes », des contraintes « fécondes » ou « fertiles », à l'image de celles qui, dans la création littéraire, suscitent l'imagination et permettent l'inventivité.

Émanciper en famille, à l'École, dans les loisirs...

Pour conclure, insistons sur le fait que, si l'émancipation requiert, pour être fidèle à la promesse démocratique, un accès de toutes et tous à une école publique de qualité¹¹, la pédagogie émancipatrice n'est pas le propre de l'institution scolaire. Que l'on soit dans le domaine de l'éducation familiale ou dans celui de l'Éducation populaire, le processus d'émancipation est fondamentalement le même : il s'agit de permettre à chacun et à chacune, au-delà des déterminations du passé et de toutes les étiquettes qui enferment et essentialisent, de se dépasser. D'aller au-delà de tout ce qui fige les sujets dans des individualités définitives. Et vers ce qui leur permet de se projeter dans un avenir choisi. Un avenir où ils seront plus solidaires entre eux dans un monde plus juste, débarrassé, autant que

⁹ Voir Emmanuel Kant, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Vrin, 2005.

¹⁰ Voir Philippe Meirieu, *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*, Paris, Autrement, 2020.

¹¹ Voir Laurence De Cock, *École publique et émancipation sociale*, Marseille, Agone, 2021.

possible, des formes de domination qui assignent les êtres à résidence, les amputent, les contraignent à « persévérer » dans leur être et à s'affronter violemment aux autres pour exister.

La différence, selon les champs considérés, réside dans la nature des médiations : en famille, les médiations sont essentiellement liées à l'organisation de la vie collective. À l'école, les médiations sont constituées par les connaissances définies dans les programmes. Dans l'Éducation populaire, les médiations relèvent de rencontres culturelles, artistiques, sportives, humanitaires, etc. ; elles renvoient à des situations aussi diverses que le théâtre ou le terrain d'aventures, la cuisine ou la photo, le journal du quartier ou l'organisation d'une fête, un jeu de piste ou un feu de camp. Car il peut y avoir des apprentissages dans toutes ces activités... et ce sont ces apprentissages, dès lors qu'ils sont investis, métabolisés et transférés, qui permettent à un sujet d'échapper aux enfermements de toutes sortes et, donc, de s'émanciper. Mais ils ne relèvent évidemment pas de la même « programmation » qu'à l'école. Ils s'inscrivent dans des projets que les personnes investissent, soit parce qu'elles les ont choisis de leur propre initiative, soit parce qu'ils leur ont été proposés et qu'on a su leur montrer qu'ils étaient, pour elles, tout à la fois accessibles et porteurs de satisfactions futures.

Nous touchons là à un des enjeux les plus importants de toute entreprise éducative : elle ne peut pas se contenter d'offrir aux personnes des propositions culturelles de toutes sortes, elle doit s'efforcer de « construire la demande » à l'égard de ces propositions. Se contenter d'offrir, c'est renvoyer à l'inégalité : seuls ceux et celles qui ont déjà rencontré ces activités et savent le plaisir qu'on peut y trouver vont, en effet, les choisir « spontanément ». Les autres en resteront écartés par ignorance, par scepticisme ou par hostilité. C'est pourquoi l'éducation doit délibérément « aller vers » celles et ceux qui sont les plus éloignés des connaissances et des savoirs, des compétences et des habiletés qui leur permettraient de découvrir d'autres horizons. La véritable émancipation est à ce prix : il faut entendre les préoccupations des personnes, y déceler les moyens de les articuler avec des œuvres de culture – littéraire, scientifique ou technique – et chercher les médiations grâce auxquelles ces œuvres pourront devenir non seulement accessibles mais désirables. C'est un travail jamais achevé... Mais c'est la condition pour ne pas réserver l'émancipation aux héritiers ou à quelques élus.

- Dépistage, Différence, Médecine, Puzzle, Universalisme