

Qu'enseigne-t-on dans les Universités populaires ?

Mélanie Savry (CFS asbl)

Si les universités populaires se conforment à la définition traditionnelle des universités en ce qui concerne leurs fonctions de transmission, de production et de conservation de Savoirs, c'est dans leur objet même que se dessine leur spécificité: les modalités de transmission, le public visé et la nature de ces Savoirs. Pour l'instant aucune réponse univoque à la question « qu'enseigner dans les universités populaires? » n'a été formulée. On trouve plutôt des éléments de réponse dans les choix et les expériences menées par les différentes universités. Cependant, l'idée de « pouvoir émancipateur » comme critère nécessaire aux Savoirs, ressort comme fil rouge des différents partis-pris. Cette question est vaste et complexe, nous ne présenterons ici que quelques unes des problématiques qui lui sont rattachées et un tableau sommaire tendances qui se dégagent au sein des universités populaires.

Des savoirs accessibles

Comme le révèlent les rapports « l'éducation pour tous »¹, publiés par L'UNESCO, le droit à l'éducation et aux Savoirs ne s'exerce pas de manière universelle. L'UNESCO avance, en outre, que les quelques progrès qui ont pu être décelés, ici et là dans le monde, depuis 2000 sont compromis "par l'inaction des gouvernements face aux inégalités persistantes fondées sur le revenu, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue, le handicap et autres marqueurs du désavantage"².

En Europe, on a pu assister à une « massification » de l'enseignement à tous les niveaux (primaire, secondaire, supérieur), mais des inégalités demeurent et s'illustrent dans les « taux d'échec ». Dans son analyse de l'échec à l'université, Marc Romainville rapporte que si la moitié des jeunes entrent à l'université aujourd'hui, un tiers des étudiants inscrits en première année quitte l'université sans diplôme³ et que ces échecs sont, le plus souvent, associés à un certain déterminisme social⁴.

Dans le but d'ouvrir leur accès à tous et de permettre une redistribution des Savoirs, les universités populaires ont supprimé toute condition d'entrée préalable. L'université populaire de Caen, par exemple, définit son projet en ces termes: « démocratiser la culture et dispenser gratuitement un savoir au plus grand nombre »⁵. On retrouve, au cœur de cette intention, l'idée de démocratisation qui est directement héritée de la philosophie des Lumières. Conformément à cette époque, l'ambition est politique; il

¹« L'éducation pour tous »(EPT), rapport de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) publié en 2009. Ce rapport est complété en 2010 par le « rapport mondial de suivi sur l'EPT-2010 ». Les résumés en français de ces rapports sont disponibles sur le site de l'UNESCO: <http://www.unesco.org/fr/efareport/reports/2010-marginalization/>

²Extrait

³Marc Romainville, *l'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000

⁴Voir à ce sujet: Bernard Lahire, sociologue de l'éducation de la culture et du langage dans *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993 et Pierre Bourdieu, J.C. Passeron, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, éd. De Minuit, coll. « Le sens commun », Paris, 1964.

⁵In. le projet de L'université Populaire de Caen. <http://michel.onfray.pagesperso-orange.fr/UPcaen.htm>.

s'agit de permettre à chacun de développer une « raison éclairée » pour pouvoir remplir pleinement son rôle de citoyen⁶.

Pour ce faire, la majorité des universités populaires s'appuient sur des Savoirs produits dans le circuit des universités et de la recherche académique⁷. L'enjeu majeur et toute la difficulté se concentrent alors, sur la capacité à toucher tous les publics, à les inciter à « passer la porte » des universités populaires.⁸

Néanmoins, concernant l'accessibilité des savoirs, il semble que cette proposition plutôt pragmatique ne tienne pas compte de paramètres plus abstraits, comme les freins cognitifs ou psychologiques (le rapport au savoir et aux institutions, l'estime de soi, « l'autolimitation »...) qui participent tout autant au processus d'exclusion et bloquent l'accès aux Savoirs.

Des Savoirs de base

Plusieurs études signalent des inégalités dans le rapport au Savoir.

L'étude de l'échec à l'université faite par Marc Romainville⁹ démontre que la démocratisation de l'Université est empêchée notamment en raison d'un « déterminisme culturel »¹⁰. Selon lui, pour enrayer ce phénomène il est crucial d'une part d'initier à une méthodologie de travail, mais surtout d'explicitier les implicites (ce qu'il appelle « le contrat didactique »).¹¹

Sur ce point, il rejoint l'analyse faite par Bernard Lahire de l'échec scolaire à l'école primaire¹² qu'il définit comme la façon dont apparaît la contradiction entre la forme sociale-scripturale-scolaire et le rapport au monde qui les accompagne et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral-pratique au monde. Selon lui « l'échec scolaire » qui touche prioritairement les enfants des classes populaires, proviendrait de ce que ces enfants ne parviennent pas à maîtriser, dans un rapport de domination, les formes de relations sociales scripturales et le rapport au monde qui les caractérise. Dans son étude il met à jour l'existence de règles implicites gouvernant les formes scolaires d'apprentissage, donc indispensables à la compréhension des savoirs. Ces règles seraient, pour lui constitutives de la « culture écrite », établie et maîtrisée par les classes sociales favorisées¹³. La formation de ce qu'il nomme la « raison graphique » se ferait uniquement

⁶Cette idée a été développée notamment par Philippe Corcuff (Université Populaire de Lyon et de Nîmes) lors de son intervention « Des Lumières du XVIIIe aux Lumières du XXIe » à l'occasion du Printemps des Universités Populaires en juin 2006.

⁷Nous verrons plus loin que ce modèle est de plus en plus remis en question.

⁸Selon des observations informelles du public des Universités populaires on constate qu'il est constitué majoritairement, d'intellectuels, de professionnels de l'enseignement et du secteur associatif, de personnes du 3ème âge et d'autodidactes.

⁹Marc Romainville, *l'échec dans l'université de masse*, L'Harmattan, Paris, 2000

¹⁰Cette idée se retrouve dans la notion de *capital culturel* développée par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. éditions de Minuit, Paris, 1970.

¹¹Pour Marc Romainville, l'enseignement supérieur fonctionne tacitement sur des règles du discours académiques, des attitudes épistémologiques spécifiques, bref, un rapport au savoir très spécifique. En outre, il évoque des « sous-cultures » propres à chaque discipline, chacune ayant « ses traditions de pensée et ces catégories conceptuelles qui assurent aux membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter ». In. Romainville Marc, *Problèmes de pédagogie relatifs à l'enseignement supérieur*, PUB, p.50

¹²Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, 1993.

¹³Bernard Lahire pose la contradiction entre la forme « scripturale scolaire » et « des formes sociales orales

par imprégnation au sein du milieu familial.

Ainsi, dans un souci de cohérence par rapport au projet fondamental d'ouverture aux savoirs il apparaît essentiel d'être attentif à l'explicitation de tous les implicites et de diffuser des savoirs « transparents ». Cela implique une réflexion sur la didactique des savoirs, les méthodes pédagogiques¹⁴ mais également sur les contenus.

Un aspect qui peut-être tenu comme un premier obstacle à la transparence des savoirs est leur véhicule même: la langue. Pour reprendre les termes de Roland Barthes, « Le langage est une législation, la langue en est la code »¹⁵. Le pouvoir qui s'exerce au travers de la langue peut s'incarner notamment dans l'usage d'un lexique spécifique. Il existe un « jargon » dans les différentes disciplines du champ des connaissances et un lexique propre au discours de l'enseignement supérieur¹⁶.

De même certaines références érudites et certains concepts sont utilisés comme s'ils étaient évidents pour tous alors qu'ils ne sont familiers que pour quelques initiés. Michel Tozzi¹⁷ met en avant toute la violence de ces usages et les qualifie de véritable « terrorisme intellectuel ».

Si on maintient que le lexique spécifique, les références et les concepts sont nécessaires au respect de la rigueur scientifique et de la complexité des savoirs; il conviendrait alors de systématiser leur explicitation. L'Université Populaire de Bruxelles a organisé des séminaires dans ce sens, en préparation de ses conférences, avec l'aide d'associations actives dans le domaine de l'éducation populaire. Il pourrait être intéressant pour les universités populaires de développer cette formule de collaboration étroite avec des associations d'éducation populaires (ou d'éducation permanente) afin de bénéficier de leur expertise dans le domaine savoirs de bases requis par le public issu de milieux populaires.

Un autre élément dans la langue participe à l'appréhension du contenu du message, c'est sa structure. Selon Pierre Bourdieu, c'est au travers et par sa structure que le langage se constitue comme instrument de pouvoir: « C'est en tant qu'instruments structurés et structurants de communication et de connaissance que les "systèmes symboliques" remplissent leur fonction politique d'instruments d'imposition ou de légitimation de la domination, qui contribuent à assurer la domination d'une classe sur une autre (violence symbolique) en apportant le renfort de leur force propre aux rapports de force qui les fondent et en contribuant ainsi, selon le mot de Weber, à la "domestication des dominés" »¹⁸.

Les savoirs académiques sont construits selon un modèle de structuration spécifique reflétant un mode de raisonnement et de pensée de type scriptural et réflexif. En travaillant auprès d'un public d'adultes issus de milieux populaires, on constate que ce

caractérisées par un rapport oral/pratique au monde » rapport caractéristique des enfants issus de milieux populaires qui échouent à l'école primaire parce qu'ils ne maîtrisent pas les formes sociales scripturales. *op. cit.*, pp.52-53

¹⁴A ce sujet voir l'article de Marie-Ange Hottelot

¹⁵ Roland Barthes, *Leçon*, éd. Du Seuil, coll. Points-Essais, Paris, 1978. p.12

¹⁶Pensons par exemple aux termes comme *intrinsèque*, *patent*, *corolaire*, *éclectisme* etc.

¹⁷Didacticien de la philosophie, Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry-Montpellier3, Expert auprès de l'Unesco en philosophie pour enfants, membre actif dans les universités populaires de Perpignan, de Narbonne et de Bruxelles.

¹⁸ Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil, 2001, p. 206.

mode de structuration là, n'est pas toujours maîtrisé. Ce manque de maîtrise ne peut être attribué à un déficit linguistique, ou cognitif (confusion, incohérence). Il est simplement le résultat d'un rapport au langage différent. En effet, conformément à l'hypothèse de Bernard Lahire, le langage est producteur de forme de cognition, de rapport au Savoir, et de formes de relations sociales.

Un moyen possible pour développer la maîtrise de cette forme sociale scripturale-scolaire est l'apprentissage du « philosopher »¹⁹ dans le cadre de café philo ou d'atelier philo. Il semble que l'exercice du « philosopher » tel qu'il est décrit par Michel Tozzi résolve la contradiction entre la forme sociale scripturale-scolaire scripturale scolaire et la forme sociale orale. Il permet, en effet, l'appropriation et le développement de mécanismes cognitifs de type scriptural et réflexif tels que la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation, au travers d'une action langagière (un dialogue de la raison avec elle-même et avec les autres). De ce fait, le sujet est donc impliqué dans le discours, perspective éthico-pratique caractéristique de la forme sociale-orale/pratique et non pas dans une perspective extopique, décontextualisée et un rapport esthétique à la réalité caractérisant la forme sociale-scripturale-scolaire²⁰.

De nombreuses universités populaires ont déjà mis en place des ateliers et des cafés philos. Qui plus est, l'expérience montre qu'en conférant aux participants un statut d'interlocuteur valable, cette pratique leur procure de l'estime et un sentiment de reconnaissance, ce qui modifie également, de manière positive, le rapport au savoir.

Des Savoirs critiques

En apportant uniquement des réponses relatives aux problématiques liées à l'accessibilité des Savoirs, que ce soit d'un point de vue pratique et social ou formel (avec la remise en cause des obstacles à leur transparence), on s'intègre plutôt dans une logique de réparation et d'amendement du système d'enseignement classique. Cette logique génère une émancipation à titre individuel seulement. Si les universités populaires visent plus largement une émancipation à un niveau collectif, elles ne peuvent se passer d'interroger la portée critique des enseignements. Elles doivent pour cela se pencher sur la neutralité et l'indépendance des Savoirs.

Selon Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaire est au principe de la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi²¹.

Comme l'a fait remarquer Eugène Calschi dans son exposé, lors de son intervention au 5ème printemps des Universités Populaires²², les écoles et les universités sont soumises à des pressions. Les universités se plient à des impératifs de rentabilité à court terme et d'employabilité. Ceci a pour conséquence une instrumentalisation des sciences et des

¹⁹Voir à ce sujet l'article de Michel Tozzi « Penser par soi-même, une démarche intellectuelle enseignée à tous, et appropriable par chacun - Pour une culture philosophique commune » extrait du site www.philotozzi.com

²⁰Sur ces caractéristiques voir l'article « Lahire (Bernard). — Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire » in. Persée, Revue française de pédagogie, 1994, Volume 107, Numéro 1 p. 157 - 160

²¹Voir Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Éditions de Minuit, Paris, 1970.

²²Eugène Calschi, « Savoirs Critiques » Intervention lors du 5ème printemps des Universités populaires, Bruxelles, juin 2010

techniques et une marginalisation des sciences humaines et sociales, des Lettres et des arts. A ce propos, on pourrait imaginer que ces disciplines trouvent, dans les universités populaires, un lieu pour une relative pérennité de leur valorisation.

Pour autant, on peut se demander si il suffisant, de sortir les Savoirs de l'institution (comme le suggère Philippe Corcuff²³) pour garantir leur indépendance ? Seulement si on s'en tient à la conception traditionnelle des Savoirs, selon laquelle les Savoirs sont critiques par nature, puisqu'ils « ne se limitent pas aux phénomènes et en recherchent les lois »²⁴. Or, d'après Eugène Calschi, ils perdraient cette caractéristique et leur indépendance dès le moment de leur formulation. De fait, leur production déjà, est soumise à des influences d'ordre philosophique ou politique (les études épistémologiques dans les différentes disciplines du champ des savoirs sont à ce titre très instructives et démontrent la nécessité d'une approche toujours critique de ceux-ci), voir économiques (si on pense par exemple aux conditions de financement et de valorisation de la recherche).

Il apparaît donc important d'adopter une posture critique vis à vis des Savoirs eux-mêmes. Plusieurs pistes sont envisageables pour répondre à cette exigence.

Tout d'abord, Certains membres d'université populaires ont insisté sur l'idée qu' en ramenant les savoirs dans la sphère publique, ils pourront être critiqués et « confrontés à leurs usages sociaux », selon les termes de Philippe Corcuff.

Jean-Luc Cipièrre, membre de Formation et action citoyenne et d' ATTAC France²⁵ a fait remarquer dans une de ses intervention au printemps des université populaires de 2006 que dans la société néo libérale, l'expertise publique est de plus en plus sous-traitées par les experts privés. Il préconisait que « la science soit mise au cœur de la question sociale, car la contre expertise citoyenne peut fabriquer un savoir partagé pour le bien commun ».

L'enseignement de la philosophie qu'on retrouve dans quasiment toutes les universités populaires, parce qu'elle a la « qualité de la démocratie », et qu'elle repose sur une posture avant tout critique, semble toute indiquée pour être enseignée dans les universités populaires.

L'épistémologie pourrait être envisagée comme une réflexion préalable à tout enseignement.

Il est proposé également de promouvoir les savoirs qui sont jugés plus critiques que d'autres, comme par exemple les sciences humaines, du fait de leur qualité autocritique. Michel Onfray estime qu'il faut accorder la primauté aux savoirs « vivants », qui permettent de « comprendre et agir dans le monde ». Il insiste sur la nécessité de s'intéresser dans les universités populaires à une philosophie critique et populaire c'est à dire utilisable pratiquement dans le champ social et politique de son temps, plutôt qu'à la

²³Sociologue et militant

²⁴Eugène Calschi op. Cit.

²⁵ Fondée en 1998, Attac (Association pour la taxation des transactions financières et pour l'action citoyenne) promeut et mène des actions de tous ordres en vue de la reconquête, par les citoyens, du pouvoir que la sphère financière exerce sur tous les aspects de la vie politique, économique, sociale et culturelle dans l'ensemble du monde. Mouvement d'éducation populaire, l'association produit analyses et expertises, organise des conférences, des réunions publiques, participe à des manifestations...cf. <http://www.france.attac.org/spip.php?rubrique1>

philosophie telle qu'elle est enseignée à l'université ou au lycée en France qui serait « un prétexte pour laisser croire à la liberté d'un système qui autorise qu'on pense, mais oblige cette pensée à se couler dans un moule qui la châtre sous peine de sanction »²⁶. Il cite en exemple de référence les travaux de Michel Foucault sur la folie, les prisons et l'homosexualité²⁷ qui ont donné naissance à des savoirs source d'émancipation par opposition aux savoirs utilisés dans le champ social et politique pour assurer un contrôle des populations tels qu'ils sont décrits dans la théorie de Michel Foucault pour qui tout point d'exercice du pouvoir dans une société moderne est ainsi le lieu de formation du savoir et tout savoir établi permet et assure l'exercice d'un pouvoir²⁸.

Ces pistes s'apparentent au « modèle libérateur » théorisé et pratiqué par Paulo Freire²⁹ dans lequel « (...) L'enseignement se comprend comme une activité problématisante, critique et chercheuse qui a pour but de révéler la réalité pour que nous puissions tous (...) nous situer d'une manière plus lucide et critique dans notre environnement. Dans le modèle libérateur, les contenus programmatiques sont flexibles, non formalistes et ils sont soumis au débat démocratique en ce qui concerne leur sélection et leur traitement... »³⁰

« *Au croisement des Savoirs* »

La tendance générale consiste à considérer le rapport au savoir des publics populaires en termes de manques et de besoins à satisfaire. Cette vision est qualifiée de « misérabiliste » par les sociologues J.C Passeron et C. Grignon dans leur ouvrage *Le savant et le populaire*³¹. Dans une vision progressiste, il est important de soutenir l'idée que tout le monde est porteur de savoirs et que, selon la formule de Paulo Freire, « *Personne ne sait tout, ni personne n'ignore tout, personne n'éduque personne, personne n'éduque seul, les hommes s'éduquent entre eux par la médiation du monde* »³². Il suffit simplement pour cela de se référer à la définition des savoirs en tant qu'« ensemble de connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience »³³. Pourtant, une hiérarchie persiste entre les savoirs, discriminant les savoirs pratiques, les savoirs d'expériences ou les savoirs professionnels, par rapport aux savoirs « savants ».

Dans ce sens, plusieurs universités populaires ou associations se sont déjà attachées à la production de savoirs. C'est le parti-pris notamment d'ATD Quart monde, de l'asbl Lire et écrire, de l'UP de la cité des 4000 à la Courneuve, de l'UP Paris VIII ou des réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs.

ADT quart monde explicite ce parti-pris dans la charte du croisement des savoirs et des

²⁶ « Hâtons-nous de rendre la philosophie populaire » Michel Onfray, contribution aux débats du 5e printemps des UP, Bruxelles 27/27 juin 2010.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Voir Michel Foucault, *Les Mots et les Choses* (1966) et *L'Archéologie du savoir* (1969)

²⁹ Paulo Freire (1921-1997), pédagogue brésilien

³⁰ *Monteagudo* José.G., 2002: « Les pédagogies critiques chez *Paolo Freire* et son audience actuelle », *Pratiques de formation/Analyse*, n° 43 p.53

³¹ J.-C. Passeron et C. Grignon, *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Gallimard/ Le Seuil, 1989

³² in. Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Paris: Maspéro, 1974

³³ Définition du TLFi (Trésor de la Langue Française informatisé) mis en ligne par le CNRS, l'Atilf, les universités Nancy 1 et 2.

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?30;s=2105724975;r=2;nat=;sol=2;>

pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale « les Personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale n'ont pas seulement des manques, des besoins à satisfaire, elles ont aussi des savoirs à apporter. »³⁴ Dans son manifeste, l'up de la cité des 4000 affirme que le savoir véhiculé est « précisément produit par les personnes qui y participent »³⁵.

Nicolas Fasseur, responsable pédagogique de l'Université populaire de Paris VIII, explique, dans sa contribution au débat du 5ème printemps des UP, que cette université se situe dans lignée de la conception de Paolo Freire « U2p8 n'est surtout pas un lieu où il faut remplir des têtes vides mais cette université est cet espace où se produit de la connaissance à partir de ce que peuvent apporter les apprentis-chercheurs/animateurs: leur vie, leur questions,... »³⁶.

L'autre biais, dans l'analyse sociologique des cultures populaires relevé par Jean Claude Passeron et Claude Grignon, est l'attitude populiste³⁷ qui consiste à enchanter la culture populaire, décrite comme plus authentique et oublier les rapports de domination qui la fonde. Un croisement des savoirs tel qu'il est proposé par ATD quart monde, permet de dépasser la difficulté à faire émerger les savoirs populaires, due aux rapports de domination qui les conditionnent (voir les problématiques évoquées plus haut). Ainsi comme le décrit ATD quart monde dans la charte du croisement des savoirs et des pratiques, « Le savoir d'expérience des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale, quand il est croisé avec d'autres savoirs, révèle leur capacité de distance et de réflexion. Ce croisement produit des connaissances plus complètes et plus fidèles à la réalité. »³⁸. La finalité étant de « (...) mettre au jour une culture partagée, empruntant aux deux pour aboutir à une nouvelle forme culturelle, prenant le meilleur aux deux pour arriver à un renouvellement de la pensée et de l'action »³⁹.

Les méthodologies de travail proposées par ATD quart monde reposent sur la construction collective du savoir, le dialogue et l'action.

On retrouve ces aspects dans les choix méthodologiques de l'Université de Paris VIII. Comme l'explique, Nicolas Fasseur, le responsable pédagogique : « le processus de l'u2p8 est volontairement collectif dans cette dimension freirienne où chacun apporte ses valises, sa vie afin de produire ensemble de la connaissance à partir de ces matériaux »⁴⁰. Le travail des « apprentis-chercheurs » est avant tout collectif et les apports méthodologiques ou théoriques se font seulement sur leur demande.

On peut imaginer que ce type de démarches, en permettant un réinvestissement par le public populaire du champ de la connaissance, lui confère un réel pouvoir et entrave les processus de violence symbolique tels qu'ils sont décrits par Pierre Bourdieu, c'est à dire

³⁴ in. « considérer chacun comme détenteur de savoirs », les pré-requis du croisement des savoirs et des pratiques - Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale - l'ADT Quart monde.

³⁵ Le manifeste est disponible sur le site du Collectif Malgré tout , <http://malgretout.collectifs.net/spip.php?article50>

³⁶ Nicolas Fasseur, contribution au débat pour le 5ème printemps des universités populaires, Bruxelles, juin 2010.

³⁷ J.-C. Passeron et C. Grignon, op. cit..

³⁸ La charte est téléchargeable en ligne sur le site d'ATD quart monde [http://www.atd-quartmonde.org/IMG/pdf/Charte ACSP 3 .pdf](http://www.atd-quartmonde.org/IMG/pdf/Charte_ACSP_3.pdf)

³⁹ G. Defraigne Tardieu, L'Université Populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipateur, 1ère partie, p.85

⁴⁰ Extrait du journal de recherche de Nicolas Fasseur, responsable pédagogique de l'Université de Paris VIII le 15 octobre 2009.

l'exercice d'un « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force »⁴¹

Pour cela, la valorisation et la diffusion de ces savoirs sont importants.

Dans ce sens des actions, comme par exemple l'organisation d'un colloque par l'asbl Lire et écrire sur le thème « l'illettrisme, on en parle nous-mêmes », avec une intervention des participants à la conférence internationale sur l'éducation de adultes au Brésil⁴², ou le projet par ATD quart monde de présenter le résultat des réflexions d'un groupe de travail « Que demandons-nous au prochain gouvernement? »⁴³, au prochain gouvernement belge, ou encore la diffusion des comptes-rendus des cafés philo de Narbonne sur le Web, pourraient être exemplaires.

On a pu constater que le questionnement sur les enseignements accompagne la réflexion des acteurs des universités populaires depuis 2006, moment de leur essor en Europe, parce qu'il touche à la définition même des universités populaires. Ainsi, les universités populaires se gardent de tout dogmatisme et s'inscrivent dans une dynamique et un rapport critique sur elles-mêmes pour mieux se situer par rapports aux grands enjeux de société.

Par rapport au contexte actuel d'économie de la connaissance, de capitalisme cognitif⁴⁴, on peut penser que les universités populaires pourront jouer un rôle majeur contre la menace de privatisation et d'instrumentalisation de la connaissance afin de défendre le statut de bien commun des Savoirs et leurs vertus émancipatrices et critiques.

⁴¹ Bourdieu P., Esquisse d'une théorie de la pratique, éd. Droz, Paris, 1972, p.18.

⁴² Conférence internationale sur l'éducation des adultes, 6ème édition, Brésil, 2009

⁴³ Plus d'informations sur le site d'ATD quart monde <http://www.atd-quartmonde.be/Que-demandons-nous-au-prochain.html>

⁴⁴ Sur ce sujet voir notamment la conférence de Geneviève Azam « Du processus de Bologne à la LRU, une catastrophe annoncée » à l'université Le Mirail, Toulouse, 23 mars 2009, l'article article « Le capitalisme cognitif: du déjà vu? » Enzo Rullani mis en ligne en mai 2000 dans la revue Multitudes revue politique artistique et philosophique.

http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=228