

Les Cahiers du Fil Rouge

N°12 | Pour une Université Populaire à Bruxelles



Une co-édition



*Collectif Formation Société – CFS asbl
Rue de la Victoire 26 – 1060 Bruxelles
Tél. 02 543 03 00 – cfs@cfsasbl.be
www.cfsasbl.be*



*Université Populaire de Bruxelles asbl
Rue de la Victoire 26 – 1060 Bruxelles
Tél. 02 543 03 03 – info@universitepopulaire.be
www.universitepopulaire.be*



*Réalisée en partenariat avec
La Coordination locale de Cohésion Sociale (Mission locale de Saint-Gilles)
Chaussée de Waterloo 225 – 1060 Bruxelles
Tél. 02 542 63 21 – info@mlsg.irisnet.be*

Editrice responsable

*Rose-Marie Geeraerts, Directrice
CFS asbl, Rue de la Victoire 26 – 1060 Bruxelles*

Coordination générale

*Collectif Formation Société asbl
Université Populaire de Bruxelles asbl*

Comité de rédaction et de lecture

Alain Leduc, Rose-Marie Geeraerts, Myriam Azar

Photos

*CFS asbl
Université Populaire de Bruxelles asbl*

Suivi de production

Laetitia Valesi

Bruxelles, novembre 2009

N°12

Pour une Université Populaire à Bruxelles

4	Avant-propos Alain Leduc	4
6	L'expérience bruxelloise : « Vous rêvez de reprendre des études » ou comment l'histoire et les idéaux du CFS asbl aboutirent à la fondation de l'UP de Bruxelles. Rose Marie Geeraerts	6
	La fondation de l'UP de Bruxelles : regard sur un processus participatif et collectif. Myriam Azar	10
	Le projet d'Université populaire à Bruxelles : indissociable du mouvement social bruxellois. Eric Buysens et Philippe Van Muylder	23
26	En France : Les Universités populaires en France : analyse critique et perspectives. Philippe Corcuff, Universités populaires de Lyon et de Nîmes	26
	L'expérience d'Université populaire de Paris VIII Guillermo Kozlowski	36
	Michel Tozzi : pour une didactique du « philosophe » en milieu populaire Guillermo Kozlowski	40
43	Annexes	

L'Université Populaire de Bruxelles, Saison 1 - Episodes 2009-2010.

Les Cahiers du Fil Rouge sont nés, de la volonté de capitaliser l'histoire associative, qu'elle relève des missions de Cohésion sociale ou d'éducation permanente.

Dans cette perspective, les Cahiers du Fil Rouge ont pour ambition de rendre compte des actions et réflexions d'un secteur qui travaille à rendre effectif le vivre ensemble, la rencontre, les échanges, l'accès au savoir...

Dans ce numéro, nous vous proposons de découvrir en quoi la création de l'Université populaire de Bruxelles est le fruit de la volonté de différents acteurs : partenaires associatifs, institutionnels, du monde de l'éducation... nous vous proposons de découvrir également en quoi les fondements de ce projet participent à rendre vivant l'un des préceptes du Décret sur la Cohésion sociale, à savoir la mise en œuvre d'un travail de réseau à destination de tous, au-delà de toutes formes d'appartenance.

Basée à Saint-Gilles, cette université populaire se veut aussi un lieu des possibles et d'interactions entre les travailleurs du secteur associatif, entre les habitants du quartier et les associations, entre tous ceux qui partagent l'idée qu'il est nécessaire d'agir et de réfléchir contre le déterminisme social et éducatif qui entrave « l'égalité des chances et des conditions »¹.

Après 25 années d'expériences dans le domaine de l'éducation populaire (l'alphabétisation des adultes, l'éducation permanente, la formation de travailleurs sans emploi, la vulgarisation, la formation syndicale), des universitaires, des syndicalistes, des enseignants et des responsables associatifs, à l'initiative du Collectif Formation Société², ont créé, en février 2009, une nouvelle asbl, l'Université populaire de Bruxelles.

Ses membres fondateurs sont issus de la FGTB, de l'ULB, et de l'École Ouvrière Supérieure et de la société civile tout simplement.

L'UP de Bruxelles est créée dans la lignée des Universités populaires françaises et des expériences bruxelloises et en communauté française, qu'elles soient qualifiées d'« ouvertes », de « syndicales », d'« ouvrières » ou de « populaires ».

Plus récemment, les UP ont bénéficié d'un profond souffle de renouveau apporté par Michel Onfray qui créa l'UP de Caen. Concept « bateau » ? Toutes les UP, comme celle de Bruxelles, ont pour seule ambition commune de favoriser le partage des savoirs entre universitaires et milieux populaires, dans une perspective d'« émancipation ».

L'UP de Bruxelles a plus récemment bénéficié des expériences de travailleurs et de syndicalistes à Bruxelles, lors de séminaires organisés par CFS d'avril à juin 2009, d'amis de l'UP de Lyon tels que Françoise Bressat, Philippe Corcuff³ et Lilian Mathieu, et d'apports critiques lors du « 4^{ème} Printemps des UP de France » auquel quelques membres de l'UP de Bruxelles ont participé.

L'UP de Bruxelles, c'est surtout un combat militant, c'est la volonté de dispenser, de partager et d'élaborer des savoirs critiques, c'est la volonté de lutter activement contre le déterminisme social, c'est une contribution aux combats du monde du travail pour son émancipation.

L'UP de Bruxelles, c'est également le combat pour la recon-

* Président de l'UP de Bruxelles

1 Voir dans le décret relatif à la cohésion sociale du 30 avril 2004.

2 Voir l'article de Rose Marie Geeraerts, « Vous rêvez de reprendre des études, ou comment l'histoire et les idéaux du CFS asbl aboutirent à la fondation de l'UP de Bruxelles » page 6.

3 Lire sa contribution « Les universités populaires en France : analyse critique et perspectives » page 26.



ALAIN LEDUC*

naissance des efforts de formation par des certifications chaque fois que c'est possible.

En cela, le partenariat avec la Promotion sociale, l'EOS⁴, via des examens d'entrée, et l'ULB, via la valorisation des acquis de l'expérience⁵ sont aussi des combats pour changer les institutions, pour permettre à des populations défavorisées de « reprendre des études » à l'âge adulte, dans le cadre d'une filière continue, « de l'alphabétisation à l'université ».

Et d'acquérir des diplômes, chaque fois que possible.

En cela, l'UP de Bruxelles se sent proche des efforts de Paris VIII⁶, qui lance cette année un programme unique, intégrant « université traditionnelle » et « université populaire ».

Autant d'aspects du projet de l'université populaire de Bruxelles qui sont illustrés à travers les différentes contributions présentées dans cette publication.

C'est fort de toutes ces réflexions qu'une ambitieuse première saison 2009-2010 fut bouclée. Le thème choisi pour cette toute première année d'activités est « PENSEES DE CRISES » : une proposition à repenser la société dans laquelle nous vivons et à analyser des pistes de « sorties de crises »...

Bonne lecture et bienvenue très prochainement au sein de votre université populaire !

4 EOS ou Ecole ouvrière supérieure, département social de la Haute école libre de Bruxelles Ilya Prigogine, route de Lennik 808 à 1070 Bruxelles.

5 Ces deux expériences sont évoquées dans l'article de Myriam Azar « La fondation de l'UP, regard sur un processus de formation participatif et collectif » en page 10.

6 Voir l'article de Guillermo Kozlowski, « L'expérience d'Université populaire de Paris VIII : une expérience unique d'université ouverte à tous... sans conditions » en page 36.

« Vous rêvez de reprendre des études » ou comment l'histoire et les idéaux du CFS asbl aboutirent à la fondation de l'UP de Bruxelles.

Le projet fondateur du Collectif Formation Société asbl, CFS, repose sur la volonté de permettre à tout adulte qui le souhaite de pouvoir reprendre des études, au-delà des contraintes matérielles, financières, intellectuelles, sociales...

Dès les origines, le projet d'Université populaire est indissociable des objectifs que se donna le CFS.

Rose Marie Geeraerts revient sur les origines de la création du CFS, association qui fut à la base de la fondation officielle de l'Université populaire de Bruxelles en février 2009.

Est-il possible à tout adulte qui le souhaite, de reprendre des études ? Quel que soit son âge ou son niveau de formation initiale, et de mener ce projet au plus loin, en ce compris aller à l'université ?

Si l'on se réfère à l'Article 26 de la Déclaration des droits de l'homme,

« §1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

§2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations unies pour le maintien de la paix.

§3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. »

Depuis 1985, cette question est au cœur du projet développé par CFS et notre volonté reste intacte de trouver des réponses positives pour un public d'adultes faiblement scolarisés : réussir un premier niveau de cours et avoir accès aux études de leur choix.

Nous avons alors lu un livre intitulé « Pour l'université ouverte »¹ et avons trouvé la formule « parlante », notre slogan pour le premier programme de cours fut intitulé « Vous rêvez de reprendre des études... » et tout de suite, il suscita de nombreuses demandes.

Les modestes travailleurs de terrain qui étaient à la base du projet n'auraient pas réussi seuls à lancer ce projet d'envergure. Des volontaires universitaires engagés dans la lutte contre l'exclusion à Bruxelles à l'asbl DEFIS², à la

* Directrice du CFS asbl et membre fondateur de l'UP de Bruxelles.

1 Michel Villain, Pour une université ouverte et authentique, Présences et actions culturelles, 1983.

2 DEFIS asbl : association pour le Développement, l'Emploi, la Formation et l'Insertion Sociale ; coordination des projets de lutte contre l'exclusion sociale à Bruxelles de 1982 à 1993.



ROSE MARIE GEERAERTS*

FGTB Bruxelles, à l'EOS et à l'ULB nous ont donné un gros coup de main durant les premières années.

Dès janvier 1987, les statuts de notre association déposés depuis quelques semaines à peine, nous démarrions un groupe de 22 personnes dans notre premier cycle « Tremplin » pour acquérir des méthodes en vue de poursuivre des études.

A partir de ce jour, nous avons, de manière ininterrompue, organisé des cours et des formations : maîtrise de la langue, et remises à niveau dans d'autres matières donnant chaque fois accès à un niveau supérieur ; des formations qualifiantes vers des métiers de proximité et vers l'associatif qui se professionnalisait alors de plus en plus, vers l'acquisition de diplômes comme le CESI³, le CESS, le Jury paramédical, des certificats de promotion sociale comme celui d'animateur-formateur...

Et parallèlement, nous organisons toujours des actions d'éducation permanente autour de thèmes liés à la lutte contre l'exclusion sociale à Bruxelles.

Sur base d'une expérience de plus de 20 ans dans le domaine de l'éducation permanente et de la formation des adultes n'ayant pas le diplôme d'humanités secondaires supérieures, nous pouvons témoigner qu'un nombre très important de personnes avec ou sans travail, ont conscience de l'importance d'apprendre, pour comprendre le monde qui les entoure et aussi avec le souci d'obtenir des titres reconnus. Souvent, ils regrettent de ne pas avoir fait d'études, pour leur épanouissement personnel, pour accompagner leurs enfants et pour progresser dans leur vie et dans leur carrière professionnelle.

Un projet politique...

Même si, en théorie, l'enseignement est accessible à tous en Belgique, chacun sait qu'une partie très importante de la population n'ira jamais jusqu'à la fin des huma-

nités et, par conséquent, n'aura pas accès aux études supérieures ni à l'université.

En 1985, le petit groupe de personnes qui ont fondé l'association, se pencha sur les possibilités d'apprendre. Ce groupe était constitué d'adultes qui avaient le plus souvent un diplôme d'humanités inférieures, voire un certificat de base, mais cependant actifs dans l'action associative ou le syndicalisme. Ils voulaient tout simplement être mieux armés et à même de répondre aux demandes de leur public : en alphabétisation, en insertion sociale et professionnelle, avec les jeunes d'une maison de quartier...

Ils ont tôt fait de constater que toutes les matières qui permettent de comprendre le fonctionnement de la société sont enseignées dans le cadre des études supérieures uniquement. Comme par exemple, le droit – avec toutes ses ramifications qui vont de l'organisation de l'Etat à la vie du citoyen ou au permis de conduire ; l'histoire sociale du pays, l'économie, la psychologie sociale, les sciences politiques et sociales, la pédagogie, l'histoire de l'art, des civilisations, des religions et des philosophies, et bien d'autres matières encore.

Tous les citoyens qui n'ont pas terminé les humanités n'ont donc pas reçu les bases nécessaires à la compréhension du système économique, social et politique dans lequel ils vivent et dans lequel ils seront amenés à faire des choix.

Notamment, au moment des élections, pour choisir quel parti sera le mieux à même de défendre leurs droits. Mais aussi au moment de faire des choix pour l'éducation de leurs enfants.

Et c'est ainsi que s'installe le déterminisme social qui fait que les enfants d'ouvriers (ou de chômeurs) deviennent plus facilement ouvriers et chômeurs, et les enfants d'avocats, des avocats...

Au fil des années, CFS a toujours fait le choix de ne pas accepter ces règles du jeu et, au travers de ses actions et projets, **de lutter contre le déterminisme social et pour le droit à l'éducation pour tous.**

Aujourd'hui, en Belgique francophone et plus largement dans d'autres pays comme la France aussi, les responsables politiques tirent la sonnette d'alarme : les chiffres de l'échec scolaire sont très inquiétants pour l'avenir des jeunes et à Bruxelles en particulier. Beaucoup de jeunes

3 CESI pour certificat de l'enseignement secondaire inférieur et CESS pour certificat de l'enseignement secondaire supérieur.

L'expérience bruxelloise

quittent en effet l'enseignement obligatoire sans le certificat d'études secondaires⁴.

Nous sommes conscients que tous ces adultes sans diplôme et sans emploi n'iront pas tous rejoindre les bancs de l'école. Néanmoins, nous pensons qu'il devrait exister plus largement des dispositifs de « seconde chance » face au nombre croissant de personnes quittant l'enseignement obligatoire sans diplôme, comme :

- des cours d'alphabétisation
- de français « langue étrangère »
- de remises à niveau dans les matières de base
- de cours de promotion sociale
- de spécialisations dans les matières demandées.

Et l'Education permanente...

Tout le monde n'a pas envie de reprendre une formation longue ou des études, ou d'obtenir des diplômes... et c'est bien normal.

Alors nous pensons qu'il faut aussi des lieux où l'on peut s'interroger ensemble sur des grandes questions d'actualité ou de société. Et devenir ensemble des citoyens participant réellement à la vie de la cité.

4 « Si l'on observe la génération des enfants nés en 1985 et encore présents dans l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice à l'âge de 17 ans (c'est-à-dire en 2002-2003), on constate qu'à 18 ans (à la fin de l'année scolaire 2002-2003), 40,7% d'entre eux reçoivent un certificat de fin d'études du 3^{ème} degré du secondaire et 5,6% ne poursuivent pas leurs études secondaires et sortent du système scolaire sans ce certificat, ce qui nous indique qu'une proportion de **12,3%** des « sortants à l'heure » du secondaire quittent l'enseignement **sans** certificat de fin d'études du 3^{ème} degré du secondaire (NDLR : ce qui correspond donc au CESS ou certificat de l'enseignement secondaire supérieur). En outre, 53,7% des élèves de cette génération sortent « en retard » (à 19 ans et plus) du secondaire ; 42,7% reçoivent un certificat d'études du 3^{ème} degré du secondaire et 11% sortent du système scolaire sans ce certificat, signalant ainsi que chez les sortants avec retard, **20%** sortent **sans** certificat de fin d'études du secondaire. », Jean-Marie Dupierreux, « le redoublement scolaire et son coût », papier de travail du centre ETNIC (entreprise des technologies nouvelles de l'information et de la communication), service des statistiques, 2008.

Pour cela, il faut aussi trouver des intervenants compétents pour apporter des éléments d'analyse et de réponse à débattre ensemble...

Pour comprendre l'actualité,

Pour pouvoir en discuter avec d'autres,

Pour apprendre pour soi ou pour son entourage : parents, enfants, famille, amis...

Pour s'intéresser à l'espace public, à la politique, à la société

Pour s'engager comme citoyen, seul ou avec d'autres

Pour échanger des idées, rencontrer d'autres citoyens

Pour décider de faire des choix en connaissance de cause

Bref : pour PARTICIPER.

Combien de fois n'avons-nous pas entendu dans nos groupes d'adultes en formation :

« À quoi cela sert-il de voter ? »

« Je veux voter mais comment choisir ? Tous les partis disent la même chose ».

« On ne peut de toute façon rien changer ».

L'histoire du droit de vote et du pays démontre le contraire, les choix que la population fait ont beaucoup d'impact sur notre mode de vie, sur les moyens que nous avons pour vivre, sur notre santé, sur l'éducation des enfants et des adultes, sur nos droits humains.

En 2008 en particulier, les diverses crises politiques et financières ont provoqué chez les citoyens européens bien des questionnements auxquels il serait bon de trouver des réponses compréhensibles pour le plus grand nombre... faute de quoi beaucoup risquent de faire confiance aux slogans réducteurs et provocateurs des clans extrémistes.

2009, l'année d'un nouveau projet

Depuis quelques années, quelques membres de notre association et de l'équipe ont ravivé le thème de nos ori-

gines : l'université ouverte. Mais ce concept, après tant d'années centrées sur l'insertion sociale et professionnelle nous limita très vite à des projets d'études précis, aux filières d'insertion...

Et cela ne nous satisfaisait plus.

Parallèlement, en France se développait soudain un nouveau courant appelé Universités populaires de France qui suscita notre curiosité immédiate et c'est là que nous avons trouvé l'énergie pour relancer notre projet fondateur.

Nous avons beaucoup lu, et surtout sur la toile, ce moyen de communication ultra rapide et aux interactions immédiates, ce qui nous a permis d'accélérer notre réflexion et d'y accrocher nos rêves et nos projets.

Nous avons réuni des personnes émanant d'institutions qui étaient aussi à l'origine de notre association, comme la FGTB Bruxelles, des enseignants de l'École ouvrière supérieure, des professeurs de l'Université Libre de Bruxelles, d'autres volontaires intéressés et des membres de CFS bien sûr. Et ensemble, nous avons écrit les statuts de l'Université populaire de Bruxelles le 12 février 2009⁵.

En mars, nous avons fait appel aux volontaires qui souhaitaient participer à l'élaboration de notre propre « modèle » d'université populaire. Un groupe de 15 à 25 personnes se sont réunies 10 soirées suivant un programme bien précis de cours et en juillet, nous pouvions présenter des conclusions devant le conseil d'administration qui entérina les axes de notre travail pour la saison 2009-2010.

Dans les articles qui suivent, d'autres membres de notre UP vous décriront les diverses facettes de notre modèle qui, fidèle à nos engagements d'origine, veut s'adresser à tous : de l'alphabétisation à l'université et notre programme le prouve...

5 Voir Annexe 1, les membres fondateurs de l'Université populaire de Bruxelles.

La fondation de l'UP de Bruxelles : regard sur un processus participatif et collectif.

Peu après la fondation officielle de l'UP en février 2009, les membres fondateurs proposèrent à tous ceux qui le souhaitaient de participer à un cycle d'analyse sociale. Les objectifs étaient de dégager les grandes lignes d'actions de l'UP de Bruxelles et de réfléchir collectivement autour de quelques concepts-clés.

Durant plusieurs semaines, d'avril à juin 2009, des personnes issues du monde associatif et de la société civile, intéressées par le projet, se réunirent pour réfléchir et dégager des pistes d'interventions. De nombreux témoins firent part également de leur expérience d'éducation en milieu populaire

Retour sur ce processus de formation participatif et collectif qui contribua à renforcer les fondements de L'Université Populaire de Bruxelles.

En février 2009, fut concrétisé officiellement le projet fondateur du CFS asbl : créer à Bruxelles une **université populaire**. Les lignes qui suivent rendent compte partiellement du cycle de formation et d'analyse sociale¹ « **Quelle université populaire voulons-nous** » qui réunit des personnes volontaires et des experts d'avril à juin 2009.

Concrètement, le cycle complet consista en tables rondes entre les participants, une ou plusieurs interventions d'experts sur les questions abordées, ainsi que des réactions et remarques faisant suite à leurs exposés.

Les échanges furent riches... La spécificité de l'Université populaire de Bruxelles étant à la fois un ancrage historique fort et son attachement tout particulier à l'accès au savoir des publics populaires, nous avons choisi de développer dans ce texte deux questions qui furent exposées et débattues lors des rencontres.

La première partie, en introduction, reprend la filiation historique au sens large du projet et les raisons plus précises qui amenèrent ses fondateurs à le mettre en place. Il s'agit de dégager les repères historiques structurants.

Nous vous proposons ensuite de revenir plus particulièrement sur deux séminaires, l'un porta sur une réflexion et une tentative de définition de « public populaire ». Gabriel Maissin s'est attelé à cet exercice difficile ; il proposa également une analyse des termes « populaire » et « université » qui mis côte à côte, « université populaire » constitue une expression presque contre nature. Le second, enfin, nous permet de découvrir deux expériences réussies d'enseignement populaire, l'une relatée par Fabian Defraigne, directeur de l'Ecole Ouvrière Supérieure, et l'autre par Mejed Hamzaoui, Président de l'institut des sciences du travail de l'ULB... expériences qui nous montrent que concilier « savoir universitaire » et « publics populaires » est chose possible.

1. Quelques repères historiques...

Depuis plus de cent ans, selon « les besoins de l'époque », des universités populaires sont nées, ont vécu, et puis,

* Responsable du pôle Formation Continue de CFS et coordinatrice de l'UP.

1 Voir annexe 2 : dépliant promotionnel de présentation du cycle d'analyse sociale.



MYRIAM AZAR*

souvent, ont disparu. La démarche initiée par CFS s'inscrit dans la filiation de ces expériences historiques diversifiées, mais qui ont en commun l'émancipation du monde du travail par le partage des savoirs et l'accès à la connaissance pour tous.

L'UP de Bruxelles s'inscrit dans cette « quête gramsciste² » de recréer un lien social fort entre les intellectuels et la population. Il s'agit d'un projet militant, de gauche, engagé pour un projet de société plus juste, plus égalitaire, plus émancipatrice.

C'est au pasteur luthérien et pédagogue danois Grundtvig (1783-1873), initiateur des « écoles populaires », que l'on attribue la paternité de la « formation tout au long de la vie ».

Dès la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}, la scolarisation obligatoire des enfants est progressivement obtenue dans différents pays européens (en 1914 en Belgique, loi Ferry³ en France en 1882). Rien n'est prévu pour les adultes quasi analphabètes, et tant en France qu'en Belgique, des « Cercles d'éducation ouvrière » sont créés. Le plus souvent, ce sont des cours du soir donnés par les instituteurs des enfants.

Visant l'émancipation de la classe ouvrière, des projets d'université populaire prennent donc un tour plus politique et syndical. Ils contribuent notamment à l'avènement du Front Populaire en France en 1936. C'est de cette époque que datent certaines des « universités populaires » aujourd'hui encore fédérées au sein de l'Association des UP de France, présidée par Michel MARC. Première en France, l'UP de Bourges se définit comme « groupement laïque d'enseignement populaire d'éducation mutuelle » ; l'UP de

Lille est créée et fonctionne de manière continue depuis 1900.

En Belgique, un autre courant, lié au Parti Ouvrier Belge, POB, et à la FGTB, prône dès les années '20 l'accès des ouvriers aux études supérieures. De cette volonté, naît l'École Ouvrière Supérieure en 1921, avec comme objectif de former des cadres du mouvement ouvrier socialiste (les assistants sociaux) ; les travailleurs y ont accès sur examen d'entrée et la filière est organisée à horaire décalé.

Plus tard, des filières ouvertes sont progressivement créées par le Mouvement ouvrier chrétien, MOC, via l'ISCO⁴ notamment, et avec l'UCL pour la FOPES⁵, l'ULB (Institut des Sciences du travail) et l'UCL (FOPA). Depuis 20 ans déjà, l'accès des jeunes en quartiers défavorisés à l'Université est soutenu par le projet Tutorat⁶ de l'ULB.

Une autre conception de l'accès du monde du travail à la formation existe, elle est plus fonctionnelle, plus « neutre » et plus liée à la promotion professionnelle ou personnelle. Au niveau international, elle est prônée par l'UNESCO. C'est le cas par exemple de l'UP de Strasbourg, la plus grosse UP de France, calquée sur le modèle des « Volkshochschulen » allemandes. C'est le modèle en Grande-Bretagne de l'Open University et en Belgique, de l'enseignement de Promotion sociale.

Mais le savoir n'est jamais neutre. En 1970, à l'initiative de René Deschutter⁷, la FGTB de Bruxelles crée l'Université syndicale, pour donner une formation générale de base et de haut niveau aux militants et délégués. L'expérience d'alphabetisation, initiée dans ce cadre, notamment par

2 **Antonio Gramsci** (1891-1937), écrivain et théoricien politique italien. Membre fondateur et temporairement à la tête du Parti communiste italien, il fut emprisonné sous le régime mussolinien. Il a notamment étudié dans ses nombreux ouvrages et articles les problèmes de la culture et de l'autorité, ce qui en fait un des principaux penseurs de la tradition marxiste. Il oppose à la dialectique matérialiste une « philosophie » de la « praxis ».

3 La loi de 1882 imposa l'enseignement primaire obligatoire en France.

4 ISCO pour Institut Supérieur de Culture Ouvrière.

5 FOPES pour Faculté ouverte de politique économique et sociale.

6 Créé en 1989 par l'ULB pour venir en aide aux jeunes les moins favorisés en situation d'échec scolaire, le programme Tutorat est aujourd'hui géré par l'asbl SCHOLA ULB qui travaille en collaboration avec 22 écoles secondaires bruxelloises.

7 René Deschutter fut directeur de la Régionale de Bruxelles de la FGTB. On peut le considérer comme un « syndicaliste théoricien » : il avait publié de nombreuses analyses et réflexions sur les rôles et objectifs d'un syndicat. Fondateur du GRESEA, groupe de recherche pour une stratégie économique alternative.

L'expérience bruxelloise

Mohamed El Baroudi⁸ et Annie Crolop, sera à la base de la création du Collectif d'alphabétisation.

Ailleurs aussi, le monde du travail organise ses « formations d'analyse critique de notre société pour la transformer » : c'est l'origine du Décret de 1976 sur l'Education permanente, et plus particulièrement de son Chapitre 2. La rénovation récente de ce Décret en 2003 a fortement atténué la volonté de s'adresser à une classe sociale ouvrière ou populaire. C'est dans ce cadre que sont reconnus plusieurs porteurs de notre projet, notamment CFS.

La fin des années '70 voit aussi l'émergence d'un projet d'Université ouverte, sur base de « districts socio-éducatifs et culturels ». A l'initiative de la FUNOC⁹, relayé par DEFIS en 1982 à Bruxelles, par RTA à Namur et Canal-Emploi à Liège, ce projet n'aboutira pas. Il a néanmoins donné son assise au développement de « l'échelon 1 du projet », à savoir, la création en 1983 de Lire et Ecrire en Communauté française, chargée de la lutte contre l'analphabétisme. Avec au sein de ses structures une « alliance » entre les composantes socialistes et chrétiennes du mouvement ouvrier, ainsi qu'à Bruxelles d'une forte composante associative.

Autre concept présent à Bruxelles dans les années '70-80, en lien avec les courants migratoires, celui des « universités ouvrières » visant à former des cadres issus de l'immigration. Ce sont le CASI-UO¹⁰ dans l'immigration italienne, le CEFA-UO dans l'immigration espagnole, le RDM¹¹ et les Écoles de l'Avenir dans l'immigration marocaine, « ancêtres » de l'actuel CBAI¹², et notamment de sa formation de cadres issus de l'immigration.

Enfin, en France, en 2002, le philosophe français Michel Onfray, crée à Caen un nouveau modèle d'UP qui essaime dans plusieurs grandes villes françaises, un modèle qu'il situe « entre l'élitisme de l'Université et l'improvisation des cafés philo ». La priorité socio-économique a ici été mise au second rang, au profit d'une vision philosophique – de gauche libertaire – de notre société.

A travers toutes ces expériences, la question de la relation au savoir, de sa « transmission », de sa « co-construction » est débattue.

Historiquement, le rôle des intellectuels qui se mettent « au service » de la population est centralement posé par Paolo FREIRE au Brésil avec sa pédagogie de la libération ; en Italie, Antonio GRAMSCI a mis en évidence la nécessité d'encourager le développement d'intellectuels provenant de la classe ouvrière, ce qu'il a appelé « l'intellectuel organique »¹³.

Ces 10 dernières années, de nombreuses instances publiques, internationales et européennes ont défendu la « société de la connaissance » et la « formation tout au long de la vie ». Ce fut malheureusement souvent pour masquer le chômage croissant, avec une idéologie d'adaptation au marché de l'emploi plus que d'émancipation, prônant ainsi la « flexibilité » du travail et renvoyant les travailleurs et chômeurs à leur responsabilité individuelle « de se former ou pas ».

8 Le CFS asbl a consacré un numéro de sa collection des Cahiers du Fil Rouge à cette figure emblématique de l'immigration marocaine : Mohamed El Baroudi, un fil rouge de 40 ans d'immigration à Bruxelles. 2007.

9 FUNOC pour Formation pour une université ouverte de Charleroi.

10 CASI-UO pour Centre d'Action Social Italien - Université Ouvrière.

11 RDM pour Rassemblement Démocratique Marocain.

12 CBAI pour Centre Bruxellois d'Action Interculturelle.

13 Au coeur de la pensée de Gramsci, il y a cette idée que l'organisation de la culture est « organiquement » liée au pouvoir dominant. Ce qui caractérise les intellectuels, ce n'est pas tant le travail qu'ils font que le rôle qu'ils jouent au sein de la société; cette fonction est toujours, plus ou moins consciemment, une fonction de « direction » technique et politique exercée par un groupe – soit le groupe dominant, soit un autre qui tend vers une position dominante.

2. A l'initiative du Collectif Formation Société asbl...

Issu du « Fil rouge » de l'Université syndicale, le projet d'Université Ouverte¹⁴ est le projet fondateur de l'asbl CFS en 1985. Même si la montée du chômage – bien réelle – pousse à privilégier les formations professionnelles, CFS met en évidence qu'un nombre important d'adultes « rêvent de reprendre des études », parce qu'ils n'y ont pas eu accès – ou dans de mauvaises conditions – pendant l'enfance. Aujourd'hui, dans le contexte actuel de chômage, de mondialisation, ainsi que de faiblesse du projet de gauche, il est plus que jamais nécessaire de former les adultes en milieu populaire pour comprendre la société dans laquelle nous vivons, et contribuer à construire le changement social plutôt qu'à le subir.

Pour CFS, ce projet tire son origine du constat suivant : notre société est – et reste – constituée de classes sociales, et est fortement dualisée. Cette dualisation porte notamment sur l'accès aux études, aboutissant à ce que des couches importantes de la population soient sans qualification, sans certification, sans diplôme à l'âge adulte. Il y a peu de passerelles permettant à ces adultes de reprendre des études certifiantes ou de suivre une formation générale de haut niveau.

En maintenant ces couches sociales dans l'ignorance, dans l'absence de possibilité de promotion sociale, en ne luttant pas contre ce déterminisme « socio-éducatif », notre société se prive d'un potentiel de développement socio-économique énorme. Elle faillit à ses obligations contenues dans la déclaration des droits de l'homme et dans toutes les déclarations internationales en découlant : ce

qui induit un déficit démocratique et de participation citoyenne important.

CFS est né dans la continuité du « Fil rouge » de l'Université syndicale de la FGTB, et a d'ailleurs bénéficié, au départ, de l'aide active du syndicat : accès au congé éducation, formateurs, etc... Les premiers partenaires ont été issus de l'EOS et de l'ULB. Les formations ont rapidement été reconnues par la Promotion sociale de Saint-Gilles, et donné lieu à des certifications.

Son slogan de base fut « vous rêvez de reprendre des études ? ». CFS a depuis lors organisé 1.5 millions d'heures de formation stagiaires, bénéficiant à 3000 adultes « qui voulaient reprendre des études ». CFS milite ainsi pour que chaque adulte puisse reprendre des études ou des formations au niveau où il est, les poursuive jusqu'au niveau où il le désire, et aboutisse à une certification reconnue et officielle. L'association en a produit une analyse critique en 2004, dans le cadre d'une étude financée par la Communauté française¹⁵.

En tant qu'organisation d'Éducation permanente¹⁶ et de Cohésion sociale¹⁷, CFS propose aussi des modules de formation continuée à l'attention des travailleurs sociaux en fonction, depuis 1992.

Au-delà de l'apprentissage de matières, CFS veut que cet enseignement donne des outils critiques d'analyse et d'insertion sociale ; CFS vise, par l'éducation, à un changement social et, pour ce faire, use de pédagogies adaptées aux adultes – andragogie – notamment participatives.

Depuis 2003, CFS a réalisé aussi un important travail d'analyse et de mémoire sur les valeurs qui sous-tendent son action. Avec les responsables associatifs qui ont participé à cette histoire commune, CFS a contribué à

14 « Dès sa constitution début 1985, le CFS s'est donné comme objectif central de participer ou de contribuer à mettre en place une filière continue de formations « ouvertes » c'est-à-dire accessibles – quel qu'en soit le niveau – sans diplôme préalable mais pour autant que les capacités acquises par l'expérience soient suffisantes. Ces formations visent à faire acquérir des éléments complémentaires de formation et des capacités professionnelles ou militantes nouvelles ». Extrait du texte « projet de perspectives de formations du Collectif Formation société pour 1987 » in registre des PV de CA n°1.

15 Et plus particulièrement par Françoise DUPUIS, alors en charge de la Promotion sociale. Le titre de cette étude est « Vous rêvez de reprendre des études ... », Editions du CFS asbl, mai 2004.

16 Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente.

17 Décret relatif à la cohésion sociale du 30 avril 2004.

« préciser le sens de notre action collective, les valeurs qui la sous-tendent, notamment les valeurs issues de l'histoire du monde du travail socialiste, les valeurs de la laïcité politique, et sur le rôle central que doit jouer l'État dans une démocratie moderne ». D'un travail de mémoire sur le fil conducteur associatif et syndical de son histoire sont nés les « Cahiers du Fil Rouge », dont notamment les N° 1¹⁸, 7-8¹⁹ et le 9²⁰ qui y sont plus particulièrement consacrés.

En Belgique, de nouvelles possibilités de certification et de validation ont vu récemment le jour. La certification reste une priorité pour CFS. Le partenariat, entamé, dès 1986, avec la Promotion sociale de Saint-Gilles, et renforcé par le Décret « Validation » devrait permettre de progresser vers de nouvelles formes de certification. L'« ouverture » et la « capitalisation » que nous appelons de nos vœux, peuvent aujourd'hui progresser, notamment en organisant l'obtention du CEB²¹, du CESS, voire progressivement la validation de certaines formations.

Le nouveau projet d'université populaire s'insère dans une longue série d'expériences. En effet, depuis le XVIII^{ème} siècle se développent des cadres d'enseignement permettant aux classes populaires d'accéder au savoir.

C'est dans la filiation décrite précédemment et avec les problématiques que l'on vient de définir qu'une série de séminaires préparatoires au lancement de l'université populaire furent organisés. Voici le résumé de deux de ces séminaires. L'un s'est attelé à définir l'Université populaire, à proposer un cadre. L'autre se proposait de tirer les enseignements de deux expériences d'éducation populaire, celle de l'EOS et celle de l'Institut des Sciences du travail de l'ULB.

18 Cahier du Fil Rouge n° 1 : Fil rouge, « En quête de sens... » avec René Deschutter, Mohamed El Baroudi, Alain Leduc et Annie Crolop, publié en 2005.

19 Cahier du Fil Rouge n° 7-8 : « Mohamed El Baroudi, un fil rouge de 40 ans d'immigration marocaine à Bruxelles », coordonné par Alain Leduc, publié en 2007.

20 Cahier du Fil Rouge n° 9 « Regards sur la cité : quatre projets de Cohésion sociale à Saint-gilles », publié en 2008.

21 CEB ou Certificat d'Études de Base, ce qui correspond à l'enseignement primaire.

3. Séminaire du 27 avril 2009. **Secouons quelques concepts : qu'est-ce qu'on entend par public « populaire » ?**

Plusieurs pistes de travail furent proposées pour définir le public dit populaire.

Un tour de table mit en évidence : les personnes contraintes au chômage de longue durée, mais aussi ceux, notamment des immigrés, qui pour des raisons diverses ne peuvent valider leurs parcours scolaires, ceux qui n'ont pas un accès correct aux soins, l'inégalité sociale étant flagrante dans ce domaine. Ou encore les habitants des quartiers défavorisés... voire même les travailleurs.

Ce premier tour de table s'ouvrit rapidement sur d'autres questions.

Comment toucher le public dit « populaire » ? : via des associations, des institutions, en tant qu'individus isolés ? Comment l'intéresser à notre projet ? Quel est l'objectif de l'université populaire, proposer une possibilité d'intégration à un public d'exclus ou poser la question d'une émancipation individuelle plus large ? Est-ce qu'au-delà du public visé, nous cherchons à ouvrir, plus largement, l'université populaire aux classes moyennes ?

Intervention de Gabriel Maissin²² : approche des termes « université » et « populaire ».

Que recouvre le terme « Université ».

Les premières universités sont apparues autour des XII^{ème} et XIII^{ème} siècles, dans le contexte d'une lutte de pouvoir

22 Licencié en politiques économiques et sociales, Gabriel MAISSIN a également une formation en démographie et développement urbain. Il a travaillé dans l'insertion socioprofessionnelle, l'éducation permanente (notamment au chapitre 2 du décret de 1976 « l'éducation permanente à destination des publics travailleurs »), dans les organisations syndicales de mouvements ouvriers de gauche et a été formateur à l'ISCO, l'Institut supérieur de culture ouvrière.

entre les différents ordres religieux. En effet, le savoir, c'est-à-dire presque toutes les bibliothèques européennes, est confiné alors dans les abbayes, sous le contrôle des différents ordres religieux. Les universités constitueront un moyen pour le pouvoir papal de mettre la main sur ce savoir.

Mais il y aura un corollaire inattendu à cette situation : une certaine sécularisation du savoir. Les universités, qui se trouvent dans les villes, sont donc beaucoup plus accessibles que les abbayes.

On verra assez rapidement les conséquences. Les villes universitaires, par exemple la ville de Bologne, se révoltèrent, et se constituèrent en républiques urbaines.

Les premières universités, contrairement à ce qu'indique leur nom, sont loin d'être ouvertes à tous : leur accès est encore très restreint, mais elles constituent un début de décroisement du savoir qui n'est plus exclusivement réservé et contrôlé par les ordres religieux

« Populaire ».

Le terme « populaire » tire sa racine dans le mot « peuple ». Au 18^{ème} siècle, avec la révolution française et la révolution américaine, apparaît la conception moderne du mot « peuple ». La constitution américaine commence par : « Nous, le peuple... ». Les Français, eux, commencent ainsi : « Par la volonté du peuple... ». Dans les deux cas, il y a identification entre le peuple, la nation et l'État nation. On parle d'une identification du peuple et de la nation, un lien qui sera la citoyenneté, les droits du citoyen et qui fonde en même temps que le peuple et sa souveraineté, les bases de l'État et de la nation. Aujourd'hui encore, ce que nous, modernes, entendons par démocratie, c'est la volonté du peuple.

Mais cette utopie d'une unité parfaite ne correspond pas à une réalité. Politiquement et culturellement, il y a des états comportant plusieurs peuples.

Par ailleurs, à partir du XIX^{ème} siècle, les révoltes ouvrières se réclament comme populaires, exprimant la volonté du peuple. Dans cette acception, le mot populaire va s'assimiler à une classe sociale, celle des travailleurs, opposée à celle des capitalistes. Cependant, même dans cette défini-

tion restreinte, le terme est difficile à circonscrire. Les limites de la classe populaire ne sont pas faciles à déterminer : est-ce qu'un petit commerçant appartient à la classe bourgeoise ou à la classe ouvrière ?

Le mouvement ouvrier, dans sa force classique, a évidemment tenté une unification et une homogénéisation de la classe ouvrière. Notamment, en intégrant des intellectuels qui prenaient fait et cause pour la classe ouvrière. Il s'agissait alors de mettre des personnes au service de la cause prolétarienne afin de poser une série de revendications, notamment dans le domaine de l'éducation et de la culture. Ces revendications prendront, entre autres, la forme de l'enseignement de la seconde chance ou l'accès même à l'enseignement et aux possibilités de rattraper ce que la condition sociale de ces personnes ne pouvait pas leur donner. À travers le mouvement ouvrier, apparaît donc la prise en compte de ces différences et la tentative de mettre en place des initiatives qui permettront de les effacer au maximum.

Cet élan du mouvement ouvrier a donné lieu – et c'est important pour nous – à toute une série d'initiatives dans le domaine de l'éducation, de la formation, etc. L'école ouvrière et syndicale à Bruxelles en est un bon exemple, ainsi que l'Institut Cardinal Cardijn, du côté du mouvement ouvrier chrétien. En outre, le mouvement ouvrier accordait beaucoup d'importance aux organes de presse : la devise du grand journal LE PEUPLE avait pour but d'inciter le peuple à lire.

La sociale démocratie allemande avait, quant à elle, sa propre université, sa propre école de cadres et avait les moyens de payer directement ses professeurs. Elle n'avait pas besoin de créer des Fopa ou des Fopes, ou d'autres instances similaires.

Malgré l'internationalisme du mouvement ouvrier, deux questions demeuraient en suspens. La première concerne le colonialisme : l'attitude du mouvement ouvrier des grandes métropoles par rapport à ce qui était à l'époque les colonies de ces grandes métropoles.

La seconde concerne la question des femmes qui n'a évidemment pas été de soi non plus, le mouvement ouvrier étant une structure plutôt masculine.

Cette unité du peuple sera encore plus mise à mal après la crise de 1975.

L'expérience bruxelloise

D'une part, parce que la culture populaire aura tendance à se fondre dans ce qu'on appelle la « moyennisation », c'est-à-dire qu'elle s'incorporera, du moins culturellement, à la classe moyenne via la société de loisirs et de consommation²³.

Et, d'autre part, parce que l'unité de classe va s'émietter dans une série d'oppositions.

- L'opposition entre exclus et inclus, c'est-à-dire entre ceux qui se « moyenniseront » et ceux qui restent en dehors de ce phénomène.
- L'opposition entre les différentes identités nationales. Ce n'est peut-être pas le cas en Europe, mais dans le reste du monde ? La globalisation produit un renforcement des différentes identités nationales au détriment de l'état nation. Ces clivages identitaires créent des divisions dans le « peuple ».

Enfin, le terme populaire a une autre signification quand on parle de culture populaire. Dans ce sens, on oppose populaire à l'élite. Il y a un combat à mener pour « remplir », figurer ce fameux concept de populaire parce que, d'une part, peut apparaître comme populaire ce qui est très répandu : « le GSM est quelque chose de très populaire, surtout chez les jeunes ».

Le terme populaire véhicule ainsi une connotation extrêmement consumériste.

Un deuxième niveau est le jugement de valeur : « Michel Sardou est un chanteur extrêmement populaire », « est-ce que Johnny Hallyday est un chanteur populaire ? ».

Alors que parallèlement, dans la foulée de Jean Vilard, on veut faire du théâtre populaire... Dans cette conception du populaire, il y a, à la fois, le concept du grand nombre et cette opposition entre ce qui appartient au peuple par rapport aux élites.

Est-ce que ces réflexions nous aident à résoudre notre question ? Quel va être le sens que l'on va donner à « populaire » ? Ce sera probablement une combinaison de

différents éléments... parce qu'au nom de quoi privions-nous des groupes du milieu populaire d'accéder à une culture élitiste ?

Cela rejoint la question de la certification. On fonde une université de la deuxième chance et, en même temps, on sait qu'il n'y aura pas de diplôme à la clé.

Si nous nous contentons simplement de jouer au passeur, de prendre la culture et le savoir tels qu'ils sont et de les transférer, est-ce vraiment la fonction, le processus que nous souhaitons au sein de l'UP de Bruxelles ? Ou vise-t-on autre chose ?

Nous visons, sans doute, un processus un peu plus créatif et émancipateur qui pourrait produire des choses plus belles et plus fortes.

A l'issue de cette intervention, les participants soulignent l'importance de valoriser le savoir produit en dehors de l'institution universitaire

Une question qui se pose alors : quels rôles peut remplir l'université populaire de Bruxelles ?

Lors des échanges, une certaine convergence se dégagea. Dans des catégories aussi diverses que les délégués syndicaux FGTB ou les adultes en formation professionnelle à l'ISP, se fait sentir le besoin d'une connaissance plus générale. Beaucoup de formations sont centrées sur l'acquisition de compétences spécifiques et professionnelles, laissant de côté un savoir plus large. Un savoir permettant une meilleure compréhension du monde et conférant des outils visant à mieux se situer en tant que citoyen.

L'université populaire pourrait non seulement dispenser ce savoir, mais aussi le fabriquer, pour tenter de comprendre ce qui se passe dans les quartiers populaires. L'UP de Bruxelles pourrait devenir le lieu de rencontre entre un savoir universitaire, parfois un peu abstrait, et un savoir pratique, souvent peu théorisé.

La question difficile à cerner le « public visé » reste ouverte.

Est-ce qu'on s'adresse à des gens en formation ? Et dans ce cas, est-ce dans le cadre de la formation ou comme un complément facultatif ? On tente d'intéresser, d'amener à une réflexion plus poussée un public captif (dans le cadre d'une formation professionnelle par exemple) ou

²³ Cette « moyennisation » ne se vérifie pourtant pas au niveau économique.

s'adresse-t-on à des gens motivés dès le départ ? Veut-on un public homogène ou plutôt mélangé ? Mais aussi, est-ce qu'on propose un programme aux gens ou, au contraire, part-on des questions et des problématiques posées dans les quartiers populaires pour établir un programme ?

Toutes ces questions montrent que le sujet est complexe... et par extension, soulèvent une autre question essentielle, celle de la validation éventuelle des savoirs qui seront proposés au sein de l'université populaire de Bruxelles.

4. Séminaire du 14 mai 2009 : Deux expériences d'enseignement populaire : l'École ouvrière supérieure et l'Institut des Sciences du travail de l'ULB.

Intervention d'Alain Leduc, président de l'UP de Bruxelles :

Il y a une longue tradition d'universités populaires, tradition liée aux partis et syndicats ouvriers, qui jouèrent un rôle important dans l'arrivée du Front populaire au pouvoir en France en 1936. Toujours en France, les universités populaires sont réapparues il y a quelques années, à l'initiative de quelques universitaires, notamment Michel Onfray.

Notre université revendique ces deux filiations, nous n'avons pas rompu avec les vieilles UP du siècle passé, ancrées à gauche, en lien avec le monde du travail, dans une perspective d'émancipation

La principale particularité de notre université par rapport aux expériences françaises est notre volonté de devenir une institution certifiante, apte à délivrer des diplômes. L'UP française estime que l'esprit critique qui doit être présent dans les cours et dans les formations est incompatible avec le fait de délivrer des diplômes.

Ce n'est pas notre point de vue ici à Bruxelles. Si le diplôme n'est pas une finalité en soi, ce n'est pas à nous, qui en avons, d'en nier l'importance, surtout quand on s'adresse à

ceux qui n'en ont pas. L'idée d'une université ouverte, UO, c'est que des gens puissent réintégrer des processus d'apprentissage et d'études en étant adultes sans avoir le CESS, verrou de blocage important.

Une autre des préoccupations des membres fondateurs de l'UP, se définissant eux-mêmes comme étant laïques, est la frustration permanente suivante : ces vingt dernières années, la plupart des personnes voulant entrer dans des filières d'études ouvertes, le faisaient via le monde sociologique chrétien, par le biais de l'Isco, la Fopes... En effet, dans la mouvance laïque, socialiste et progressiste, nous n'avions pas d'équivalent à ces institutions.

À l'université et dans les écoles supérieures, des gens étaient aussi demandeurs de cette ouverture. J'ai le sentiment qu'en France, les UP naissent par opposition à l'université, considérée comme bourgeoise, sans possibilité de débats. Pour avoir travaillé avec Mateo ALALUF, j'ai vu que même dans des contextes très difficiles, il y a des gens au sein du monde universitaire qui critiquent et interpellent l'institution en cas de désaccord.

a) *L'École Ouvrière Supérieure (EOS).*

Il s'agit d'une expérience particulièrement intéressante pour notre réflexion. En effet l'EOS permet de reprendre des études à des adultes n'ayant pas leur diplôme d'humanités supérieures de continuer vers des études universitaires.

Présentation de l'EOS par Fabien Defraîne²⁴.

Pour parler de l'EOS, il convient de la replacer dans sa perspective historique puisque aujourd'hui encore l'héritage de l'EOS a beaucoup d'influence.

L'EOS est créée en 1921 par le Parti Ouvrier Belge. Elle a donc tout de suite un caractère politique et syndical. Elle forme des assistants sociaux et va être à l'initiative de la formation de cadres du POB. Ces deux missions vont se mener de front jusqu'à peu près la deuxième guerre mondiale.

24 Directeur de la section sociale de la Haute école Prigogine - EOS.

L'expérience bruxelloise

Après la seconde guerre mondiale, la volonté de créer des cadres pour le Parti va tout doucement diminuer pour une raison qui est assez amusante, c'est que le PS va considérer que l'EOS forme des militants à la gauche du PS. On regarde parfois d'un œil méfiant les gens issus de l'EOS. Et les liens qui unissent l'action commune socialiste et l'EOS vont peu à peu se déliter jusque dans les années '80. L'EOS prend ses distances historiquement avec le mouvement partisan PS et avec l'action commune, dans laquelle, on va trouver le syndicat et d'autres composantes comme les mutualités et les coopératives. Historiquement, les liens entre l'EOS, le syndicat et le Parti continuent à exister, notamment au niveau de l'idéologie.

Concernant la formation des travailleurs sociaux, nous avons mis en place l'examen d'admission qui permet à des gens n'ayant pas le CESS, de pouvoir accéder aux cours de l'EOS, en cours de jour ou du soir. La plupart du temps, on considère qu'il faut quand même avoir réussi une quatrième secondaire, mais on est très large par rapport à ça. Fin août, on organise donc des sessions d'examens d'admission où plusieurs matières sont vues par les futurs étudiants : français, littérature, histoire, géographie, etc.

Un autre élément extraordinaire dans ce dispositif est l'examen de maturité. Par ce biais, on voit se révéler des personnalités tout à fait particulières qu'on ne juge pas sur un parcours scolaire, mais sur une expérience de vie et sur un parcours professionnel. C'est majoritairement en cours du soir qu'on va retrouver ces étudiants. Les débats qu'on peut avoir avec eux sont particulièrement enrichissants parce qu'on va au-delà de la matière des cours. Ce sont des gens qui apportent aussi à l'école une série d'expériences que l'on ne retrouve pas auprès des étudiants ayant un parcours classique, et issus de l'enseignement secondaire. En plus de la possibilité d'entrer à l'EOS grâce à l'examen d'admission, il y a la possibilité pour certains d'entre eux de travailler de jour et de venir aux cours le soir, ce qui demande un investissement incroyable de la part de ces étudiants. C'est un parcours du combattant, d'autant plus quand il faut le cumuler avec une vie de famille. Les cours sont donnés de 17h30 à 21h30 tous les jours et le samedi pendant 3 ans.

Ces étudiants sont également écoutés, encadrés. Une des spécificités de l'EOS, c'est qu'il y a un encadrement, un

accompagnement individualisé des étudiants au niveau social, au niveau pédagogique, psychologique et juridique. C'est dû au milieu dans lequel on se trouve. J'insiste sur les étudiants du soir pour qui le fait de concilier une vie professionnelle, familiale et estudiantine, est souvent difficile. On est donc souvent amené à discuter avec eux. Ce sont parfois des batailles pour les amener à terminer leur cursus.

Autre élément dans la formation qu'on est en train de remettre en marche, c'est l'évaluation continuée. C'est quelque chose qui prend énormément de temps pour les enseignants et qui permet de suivre les étudiants tout au long de l'année. Ça fait aussi partie de l'accompagnement particulier que l'on offre au sein de l'EOS. Dans la continuité de cette évaluation continuée, on a le « mémoire », ou travail de fin d'études. Là aussi, nous proposons un accompagnement individualisé. Lors de la présentation du mémoire, des professionnels du terrain viennent confronter la théorie et la pratique sur base d'expérience de stage de nos étudiants. On a un secrétariat, ça peut paraître anodin, mais il a une place tout à fait particulière dans la vie des étudiants, car il apporte un encadrement véritable. Il ne s'agit pas d'un secrétariat administratif pur et simple, il a un rôle de soutien des étudiants de 8h30 à 21h30.

Depuis un an et demi, on mène une réflexion de fond sur la formation de travailleur social à l'EOS. Nous avons fusionné avec la Haute Ecole Libre de Bruxelles, avec laquelle on ne partage pas toujours les mêmes objectifs. L'EOS a ainsi peut-être perdu un peu de ses attaches, au sens noble du terme, c'est-à-dire son ancrage progressiste. Depuis un an et demi, je pense que l'équipe a investi pas mal d'énergie dans cette réflexion. On a relancé aussi des forums, des colloques... On a renoué des contacts avec l'extérieur. La FGTB est à nouveau un partenaire de l'EOS avec lequel on travaille, on dialogue et qui nous amène des choses. C'est le cas aussi du CFS... L'EOS reprend des couleurs, et je pense que ça se ressent chez les étudiants et leur intégration dans l'école. Par exemple, l'investissement des étudiants auprès des sans-papiers de l'ULB qui va, je l'espère, aboutir à une réflexion de fond, visible dans les mémoires l'année prochaine.

Un autre élément important, c'est notre volonté de ramener nos étudiants sur des lieux de travail, sur le terrain

social... Nous souhaitons qu'il y ait un contact constant dans l'année avec des acteurs de terrain. Par exemple, en première année, il y a les visites sociales – on essaie d'ailleurs de les redynamiser – des visites de lieux qui sont en lutte, tels que des entreprises en temps de crise, etc. Parler du monde du travail, c'est bien, mais aller voir sur place comment ça marche, c'est plus parlant et ça marque les étudiants durablement... comme visiter une usine où se pratique le travail à la chaîne... En outre, on a instauré un service emploi pour les étudiants et on a lancé cette année une association des anciens de l'EOS afin de recréer ce réseau laïque et progressiste.

C'est une bagarre de tous les jours dans le contexte actuel : Bologne, académisation, perte des spécificités des uns et des autres au travers de ce processus d'académisation. Ça me fait peur pour l'avenir. C'est la raison pour laquelle, nous tentons de redonner sa couleur à l'EOS.

Par rapport au public fragilisé, nous en avons parmi nos étudiants à l'EOS, notamment des chômeurs. C'est également une bataille que nous devons mener quotidiennement : nous avons les vérificateurs qui viennent nous dire si nos étudiants sont finançables ou pas. Il faut savoir qu'il y a quand même des logiques de financement derrière tout cela... On en demande de plus en plus aux étudiants. Par exemple, il est actuellement demandé aux étudiants de fournir des attestations de recherche d'emploi pendant les années qui ont précédé l'EOS. La lutte est de plus en plus difficile à mener vu les impératifs financiers au niveau de la Communauté française : faire toujours plus avec moins de moyens.

Nos objectifs sont aussi de donner une chance à des étudiants, de former de véritables acteurs de terrain, de former des gens qui vont être capables d'analyser la société dans laquelle ils sont, de pouvoir décoder des phénomènes sociaux et de pouvoir agir dessus, donc d'être de vrais acteurs de transformation sociale. Il s'agit de remettre au goût du jour des mots comme « solidarité », de parler de ces phénomènes collectifs aux étudiants ; nous avons la prétention d'essayer de donner une cohérence à nos étudiants... Ce n'est pas évident, car on est dans un système qui a plutôt tendance à réduire les moyens et à nous en demander de plus en plus.

b) L'Institut des Sciences du Travail de l'ULB.

Depuis plus de 30 ans a lieu une expérience, sinon d'université populaire, du moins de popularisation de l'université. En effet, profitant de quelques interstices dans le règlement d'admission, des adultes n'ayant pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur ont été admis à des cursus universitaires.

Intervention de Valter Cortese²⁵, chargé de recherche au Centre de sociologie de l'ULB.

Ce que nous avons pu réaliser à l'ULB est à resituer dans un contexte historique. Dans les années 70-80, l'ULB est dans une phase de développement où elle juge stratégique de s'implanter en Wallonie. L'université bouge ! Nous aurons ainsi une implantation de l'ULB à Nivelles et à Charleroi.²⁶ Pour que cette implantation puisse se pérenniser, il fallait aussi ouvrir des cours. Nous avons alors saisi l'occasion de développer une formation sur le site de Nivelles. Sur le mode des passerelles de CFS à l'EOS, on a voulu voir comment mettre en place une formation de type universitaire certifiante et donner ainsi l'opportunité à des travailleurs qui n'avaient pas suivi d'études supérieures, de suivre une licence universitaire débouchant sur un diplôme. A partir d'un partenariat avec le CESEP qui comptait parmi ses travailleurs un certain nombre de formateurs ayant de l'expérience, mais peu de diplôme, nous avons créé une licence en « Gestion de la formation et de la transition professionnelles ». Cette formation universitaire convenait à leur cadre d'activité et, qui plus est, allait permettre la délivrance de diplômes.

La grande nouveauté de cette licence à horaire décalé a été d'en ouvrir l'accès aux personnes peu diplômées. Ainsi, nous avons pu accepter des inscriptions sur la base de

25 Valter Cortese est membre fondateur du CFS asbl, et de son CA. Membre fondateur de l'UP de Bruxelles. Il est aussi chargé de recherche au centre de sociologie du travail, de l'emploi et de la formation de l'ULB (TEF-ULB).

26 Le centre de recherche de l'époque était dirigé par Mateo ALALUF.

L'expérience bruxelloise

dossiers faisant état des expériences professionnelles des candidats.

C'est là qu'intervient Mejed. Nommé assistant, il prenait alors en charge la gestion de l'ensemble de l'organisation de cette formation universitaire. C'était effectivement un gros travail parce que nous partions quasiment d'une page blanche.

Intervention de Mejed Hamzaoui²⁷

Je commencerai par deux remarques : nous n'avons pas développé une université ouverte. S'il y a une ouverture dans l'université, elle n'est pas le fruit d'une volonté idéologique ou émancipatrice. C'est simplement la conséquence d'un certain assouplissement dans les règles d'inscription. L'ouverture s'est faite à travers la valorisation des acquis de l'expérience.

Par ailleurs, l'université ne valide pas les acquis en attribuant directement un diplôme. La validation permet de s'inscrire sur base des connaissances acquises dans une pratique.

Concernant l'expérience en Communauté française de l'ULB, il y a deux périodes : avant le décret de Bologne et après le décret de Bologne. Avant, il existait un décret timide, peu appliqué et qui incitait une certaine ouverture de l'université par rapport à un public non classique. D'où notre expérience qui commença en 1982 par une année préparatoire : un cours du soir, à horaire décalé. Au lieu de faire deux années de licence, on les faisait en trois années. C'était à Charleroi, plus précisément à Marcinelle.

Depuis Bologne, l'article 60 et 62 formalisent le fait que l'ensemble des masters de deuxième cycle doivent s'ouvrir à d'autres publics par le biais de la valorisation. Actuellement, l'expérience reste timide, car cela ne fait que deux ans qu'elle est concrétisée.

²⁷ Président de l'Institut des sciences du travail qui organise des filières où l'on peut entrer sur base de dossiers, à partir d'expérience acquise au long de la vie (cf : validation des compétences). Il est possible d'y entrer en n'ayant pas le CESS. Des gens qui ont fait l'EOS passent dans ce type de licence.

Questions des participants au séminaire

Quels sont les indicateurs ?

Comment évalue-t-on les compétences ?

Mejed HAMZAOUI :

Le décret définit minimum 5 années d'activité sans que cela signifie travail professionnel, salarial ou autre. Il laisse au jury le soin de décider ce qu'est une activité et quels sont les critères. Premier élément, on prend en compte le parcours scolaire de la personne. Deuxièmement, on voit si la personne a suivi d'autres formations, par exemple des formations continues, des cours de langues, d'informatique, de droit social, ... Enfin, on regarde le parcours professionnel : dans quel domaine travaille la personne ?

Troisième élément – et ça c'est notre volonté qui a été concrétisée en partenariat avec Actiris et le Forem – c'est la prise en compte du « parcours citoyen » de chaque personne.

Si vous allez sur le site de l'ULB, au service des inscriptions, cliquez sur « valorisation des acquis », vous aurez un ensemble de questionnaires mettant en évidence ces trois parcours : le parcours de citoyenneté, le parcours professionnel et le parcours scolaire.

Nous essayons de ne pas hiérarchiser ces parcours en prenant en compte un profil global.

Bien sûr, il y a toujours un aspect subjectif, même avec des critères objectifs. Il y a aussi un entretien qui est un élément très fort pour l'acceptation du candidat.

Qu'en est-il de l'examen de maturité ?

Se fait-il à l'entrée ou à la sortie ?

Fabian DEFRAINE :

C'est un entretien qui se fait la plupart du temps avec des professeurs de pratique professionnelle. Il s'agit d'une série de questions sur le parcours de la personne. On juge surtout de sa motivation et de ses potentialités. On ne va pas faire perdre leur temps à des personnes si l'on voit qu'elles n'ont pas les compétences suffisantes pour suivre les trois années.

Mejed HAMZAOUI :

À la question, est-ce qu'on baisse le niveau parce qu'il y a une hétérogénéité dans les groupes, j'ai répondu

partiellement en parlant de l'autonomie des étudiants. Si un étudiant a été admis, c'est qu'il a été jugé capable. Je donne cours la journée et le soir, je n'ai jamais fait la différence. La seule différence, c'est que le public du soir m'interpelle et me pose plus de questions et qu'il relie mon cours à des cas plus concrets, liés à leur vie quotidienne, par rapport à ceux qui empruntent des parcours plus « classiques ».

c) Quels contenus pour l'université populaire ?

**Intervention de Eric Buysens²⁸,
directeur de la CCB-FGTB**

Je vais dire deux mots sur la formation syndicale, notre organisation de formation et surtout rappeler le mandat que j'ai au sein de la FGTB Bruxelles pour participer à cette réflexion, à ce projet d'UP, ce que nous venons chercher, ce que nous pouvons apporter à un tel projet.

Tout d'abord, la FGTB compte sur Bruxelles 150 000 adhérents. Je suis incapable de dire le nombre de délégués, ni même de permanents, des milliers d'hommes et de femmes de toutes conditions sociales, mis à part qu'ils sont tous salariés évidemment.

Je ne vous cache pas que les travailleurs sans emploi participent très peu à l'action syndicale puisque le propre d'une organisation syndicale est de défendre les salariés dans leur relation contractuelle avec les employeurs dans une perspective de promotion sociale, de défense collective, d'intérêt général.

Le fait qu'on ait 150 000 membres demande beaucoup de travail aux délégués. Ça demande à la fois des compétences techniques comme savoir ce qu'est un contrat de travail, une convention collective de travail, la sécurité sociale, connaître le droit collectif du travail... Mais aussi de la pratique, c'est-à-dire comment gérer une association, comment gérer un conflit et au-delà de ça, com-

prendre les enjeux de notre société, des conditions de travail dans la société belge, européenne, internationale... Ce sont des questions complexes qui vont de la crise financière au développement durable, en passant par les problèmes du chômage, de l'exclusion, de la maladie, de l'environnement. Notre champ d'intervention est donc très ciblé.

Nos délégués sont des militants qui ont été élus, qui ont volontairement pris un mandat, et qui, peut-être un jour, rêvent d'être permanents, et d'aller plus loin dans la carrière syndicale. En tout cas, ce sont des gens engagés dans une cause collective, ce qui en fait un public très particulier. Je sais que dans les discussions qu'on a eues ici, on pense parfois à un public qui a une autre posture sociale, comme le fait de vivre l'exclusion. Dans notre cas, ce sont des gens qui sont « dans le jeu », mais qui pourraient être « hors jeu » très vite, en étant licenciés, mis au chômage... Beaucoup d'entre eux n'ont pas de diplôme d'école supérieure, certains n'ont pas de diplôme de l'enseignement général. Notre premier objectif de formation, c'est de donner à ces gens tous les moyens pour réussir leur mandat, mais aussi, plus largement, renforcer la cause syndicale.

C'est ce que nous pouvons apporter à l'université populaire ! Nous regroupons des militants qui participent à des expériences sociales depuis 10 ans. Il faudrait peut-être à la fois valider, reconnaître leur expérience, les conforter dans ce travail et peut-être leur donner accès à une formation plus universelle. J'ai donc reçu mandat de la FGTB pour développer cette formation en dehors de l'organisation syndicale. Nous sommes intéressés par tous les contenus qui peuvent permettre à des militants qui se sont investis d'aller un cran plus loin, de reprendre des études le cas échéant, d'avoir un diplôme et surtout d'accéder à des savoirs universels, des réflexions plus générales, des clés de lecture... autant d'éléments dont ils vont pouvoir se saisir pour faire leur travail et expliquer dans leur délégation, leur entreprise pour quoi la FGTB prend telle ou telle mesure.

C'est cela qui nous motive ! Alors, prendra-ce la forme de reprise d'études ? De grandes conférences ? De leçons ? De séminaires ? La question est ouverte...

28 Directeur de la CCB-FGTB, Centrale Culturelle Bruxelloise.

L'expérience bruxelloise

Le deuxième mandat que j'ai, consiste à établir des alliances progressistes.

En effet, la FGTB doit s'inscrire dans des alliances progressistes sur la question urbaine, notamment en participant à des projets qui dépassent le champ purement syndical. Il s'agit d'aborder des questions liées à la ville, l'urbanisme, le logement, la cohabitation, l'intégration, etc. Toutes ces questions dans lesquelles on est moins à l'aise et qui ne sont pas notre priorité, mais sur lesquelles il est indispensable que le syndicat soit présent et se positionne.

L'UP ne va pas résoudre toutes ces questions... Mais elle peut y participer, y contribuer à sa manière propre.



PHILIPPE VAN MUYLDER*



ERIC BUYSSENS**

Le projet d'Université populaire à Bruxelles : indissociable du mouvement social bruxellois... ou la volonté de contrer la pensée unique.

« En diffusant des idées toutes faites, les grands médias populaires poussent chacun et chacune à penser la même chose, à faire sienne la pensée dominante.

Cette pensée tend à sacraliser les lois du marché et du libre-échange, à vénérer le profit et l'effort individuel. Elle dénonce la grève comme immorale et incivique. Suivant ces raisonnements à l'emporte-pièce, les services publics sont, « par nature », inefficaces et chers : « les services à la population seraient bien mieux assurés par des entrepreneurs privés ». Les travailleurs sans emploi sont jugés coupables de ne rien faire. Enfin, on nous pousse à croire que nous sommes devenus parfaitement impuissants face à la globalisation de l'économie, à la finance mondiale et à la concurrence internationale.

Pour contrer les effets démobilisateurs et abrutissants de cette désinformation, notre organisation doit mobiliser ses moyens d'éducation permanente et de formation des travailleurs. Il faut développer l'esprit d'analyse et de critique et donner aux travailleurs les moyens de comprendre – et d'agir sur – les évolutions de la société. Car la société change, et de plus en plus vite.

C'est dans cette perspective que la FGTB de Bruxelles approfondira le débat sur les mutations économiques et sociales en cours, développera ses actions de formation politique des travailleurs bruxellois et mènera des campagnes de sensibilisation centrées sur la critique syndicale de la société. »¹

Cette résolution du Congrès de la FGTB de Bruxelles du 15 mai 2006 motive à elle seule l'investissement de l'organisation syndicale dans la formation et l'éducation permanente des militants syndicaux.

Pour mémoire, la FGTB de Bruxelles, c'est aujourd'hui près de 180.000 membres, parmi lesquels **des milliers de délégués syndicaux** qui s'engagent quotidiennement aux côtés de leurs collègues de travail dans la défense de leurs intérêts collectifs et, par delà, établissent, dans des contextes souvent complexes et difficiles, des rapports de force potentiellement générateurs de progrès social.

C'est loin d'être une simple déclaration de principe, c'est un véritable défi permanent.

Cela suppose, bien évidemment, pour chaque délégué, une bonne maîtrise des conditions d'exercice de ses mandats, des outils d'analyse des contextes dans lesquels il doit agir, un certain sens de la médiation pour prévenir et résoudre les conflits du travail, petits et grands, et surtout

* Secrétaire général de la FGTB Bruxelles, Membre fondateur de l'UP.

** Directeur du Bureau d'études de la FGTB Bruxelles, Vice-Président de l'UP.

1 « 11 priorités pour une ville ouverte et solidaire », Résolution du Congrès statutaire du 15 mai 2006 de l'Interrégionale de Bruxelles de la FGTB. (http://www.fgtbbruxelles.irisnet.be/site/fr/archives/evenements/index_htm)

L'expérience bruxelloise

de sérieuses convictions militantes susceptibles de mobiliser et de solidariser les travailleurs autour de revendications communes, tant au niveau de leur entreprise ou de leur secteur propre d'activité que de l'ensemble des secteurs professionnels, privés comme publics.

Il est crucial, pour construire par la base un projet syndical ambitieux, que l'ensemble des militants acquièrent un même niveau de connaissance critique, quels que soient leur statut de travail (employé, ouvrier), leur secteur d'activités professionnelles et surtout leur formation générale.

Pour y parvenir, la FGTB consacre beaucoup d'efforts à la formation, mobilisant les services de formation des centrales professionnelles et ses propres services.

La FGTB de Bruxelles s'est ainsi dotée d'une sorte d'école syndicale bilingue, composée de la Centrale Culturelle Bruxelloise² et de son équivalent néerlandophone. Sa tâche première est d'initier les délégués nouvellement élus, tous secteurs confondus, à leur rôle essentiel dans l'entreprise et l'organisation syndicale, et cela tout au long de leur premier mandat. Il s'agit, pour eux, avant tout de découvrir le fonctionnement de la délégation syndicale, du comité de prévention et de protection du travail et du conseil d'entreprise, de maîtriser les principes essentiels du droit du travail et d'être sensibilisés au projet syndical et à certains défis fondamentaux tels que l'égalité hommes - femmes, la lutte contre le fascisme, l'extrême-droite et les discriminations, la préservation de l'environnement.

Pour les délégués plus chevronnés, l'école syndicale propose des séminaires de formation approfondissant des questions d'actualité sociale qui interpellent le monde du travail (le pacte des générations, la « flexicurité », le temps de travail, la crise des sans-papiers, etc). A cela s'ajoutent des séminaires de formation centrés sur certaines expertises syndicales, comme la sensibilisation des travailleurs aux questions d'environnement, la mise en œuvre des plans de diversité, l'animation de groupe ou encore les

politiques de développement social de la ville. L'école syndicale intervient également dans les formations organisées par Bruxelles Formation et des associations d'insertion socioprofessionnelle, pour sensibiliser les travailleurs sans emploi au monde du travail.

Cependant, de nombreux militants, ayant pour la plupart pu suivre ces formations, à l'école syndicale de la FGTB de Bruxelles ou dans leur centrale, expriment le besoin d'aller plus loin et plus en profondeur dans la réflexion et la maîtrise des enjeux de société, mais aussi de rencontrer et de croiser les regards avec d'autres acteurs de changement pour échafauder de nouvelles alliances et les sensibiliser aux causes syndicales. Motivés par la volonté légitime de promotion sociale, certains cherchent à parfaire leurs connaissances générales et à valoriser toutes les compétences qu'ils ont acquises sur le tas, au travail, dans les luttes syndicales. D'autres manifestent clairement l'envie de reprendre des études, sans trop savoir s'ils en ont les capacités et surtout par quelle voie réussir.

C'est pour leur ouvrir ces nouvelles possibilités que la FGTB de Bruxelles s'investit dans l'**Université populaire de Bruxelles...**

2 Régionale dépendante du CEPAG asbl, mouvement d'éducation permanente agréé par la Communauté française.



CENTRALE CULTURELLE BRUXELLOISE
ASBL

La Centrale Culturelle Bruxelloise ASBL

Le service de formation et d'éducation permanente de la FGTB de Bruxelles.

La centrale Culturelle Bruxelloise (CCB) a pour objectif d'offrir aux travailleurs bruxellois les outils d'analyse et de savoir nécessaires à l'action collective, à l'émancipation tant individuelle que collective, et à la compréhension du monde environnant.

Elle organise des activités culturelles et politiques, des formations syndicales et, plus particulièrement pour les travailleurs sans emploi, un service d'insertion socioprofessionnelle.

La CCB participe également au développement de BRISE (réseau bruxellois intersyndical pour l'environnement). Sa mission est d'intégrer les questions environnementales dans les pratiques syndicales.

45, rue de Suède / 1060 Bruxelles

Tél. : 02/213.16.10 – Fax : 02/213.16.79

ccb@fgtb.be

Avec le soutien de la FGTB de Bruxelles, du Centre d'éducation populaire André Genot, de la Communauté française, de la Commission communautaire française, d'ACTIRIS, de Bruxelles Formation, du Fonds social européen et de Bruxelles Environnement.

Les Universités populaires en France : analyse critique et perspectives.

Le jeudi 14 mai 2009, nous accueillons Philippe Corcuff au sein de l'UP de Bruxelles pour qu'il nous livre son analyse du vaste mouvement d'universités populaires qui se développe actuellement en France. Cet intellectuel engagé et très actif au sein des UP de Lyon et de Nîmes, nous expliqua en quoi le « penser **contre** soi-même » constitue une composante du « penser **par** soi-même »... une des conditions de la pédagogie libertaire qui vise à l'autonomisation de l'apprenant. Un postulat que nous partageons : l'UP de Bruxelles se voulant aussi un lieu d'analyse et de dépassement des évidences.

Il nous propose également une analyse particulièrement intéressante de ce qu'il appelle « l'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire », question qui est au cœur de notre projet.

Introduction.

Je suis un praticien de l'Université Populaire de Lyon depuis sa création en janvier 2005 sous l'impulsion de Françoise Bressat, sa présidente passionnée et infatigable, et de l'Université Populaire de Nîmes, qui a été inaugurée en décembre 2008. Ces deux universités populaires s'inscrivent dans le réseau informel des nouvelles universités populaires alternatives à tonalité libertaire, relancées par le philosophe Michel Onfray avec l'initiative de l'Université Populaire de Caen en octobre 2002. Je voudrais alors me retourner ici de manière critique sur mon expérience et élargir ma réflexion à partir d'elle, en identifiant une série d'enjeux pour ce réseau alternatif récent. Je suis, par ailleurs, universitaire, entre sociologie et philosophie politique, insatisfait du fonctionnement réel de l'université classique, ce qui nourrira ma comparaison des universités populaires et des universités classiques.

Mon exposé aura deux grandes parties : 1) un héritage actualisé des Lumières pour les universités populaires, et

2) des défis renouvelés pour les universités populaires du XXI^{ème} siècle, dans l'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire.

1. Un héritage actualisé des Lumières pour les universités populaires.

Je voudrais tout d'abord envisager la façon dont un héritage actualisé des Lumières apparaît en jeu dans l'expérience des nouvelles universités populaires alternatives. Deux points seront alors abordés dans cette première partie : 1) de quelques rapports entre les universités populaires et les Lumières, et 2) quelles Lumières de la raison dans les nouvelles universités populaires ?

1.1. De quelques rapports entre les universités populaires et les Lumières.

Au sein de l'Université Populaire de Lyon et de celle de Nîmes, nous nous situons assez largement par rapport à la tradition des Lumières du XVIII^{ème} siècle, dans les relations posées alors entre éducation, raison et émancipation indi-

* Maître de conférences en sciences politiques à l'Institut d'Etudes politiques de Lyon, membre de l'Université populaire de Lyon et membre du Conseil scientifique d'ATTAC France.



PHILIPPE CORCUFF*

viduelle et collective. Nous nous inscrivons donc dans le sillage problématique du rôle attribué à l'éducation dans le développement de la raison critique individuelle et à l'apprentissage de connaissances dans le développement de la citoyenneté. Ce qui est associé, dans cette tradition, au mouvement d'amélioration de la vie individuelle et collective, voire de transformation radicale. C'est pourquoi les savoirs que nous privilégions sont critiques, au sens où ils doivent pouvoir bousculer les préjugés, provoquer la réflexion sur soi et sur le monde.

C'est en ce sens aussi que l'élargissement de l'autonomie individuelle au sein d'une cité favorisant les sociabilités appelle l'adoption de certaines méthodes plus ajustées à ce projet. Michel Onfray (dans *La communauté philosophique – Manifeste pour l'Université populaire*, Paris, Galilée, 2004), pointe deux dimensions associées et importantes de cette approche qu'il qualifie justement de *libertaire* :

1) *Première dimension du projet pédagogique d'autonomisation* : Il s'agit tout d'abord de fournir des ressources pour être autonomes, et non pas des « solutions » dogmatiques (dans leur contenu et dans leur mode de transmission). Michel Onfray nourrit cet aspect d'analogies suggestives :

« La philosophie s'enseigne comme on dresse une carte. Ensuite, on donne une boussole, et l'on invite ensuite tout un chacun à tracer sa route, à inventer son propre chemin », écrit-il (*ibid.*, p.101).

Demeurons toutefois lucides, en n'oubliant pas que l'enseigné peut facilement être tenté de transformer la carte et la boussole en route quasi-obligatoire. Réciproquement, l'enseignant peut prendre plaisir à ce que des adeptes le suivent de trop près dans ses pérégrinations.

et 2) *Deuxième dimension du projet pédagogique d'autonomisation* : Enseigner l'autonomie révèle une double face : a) affirmer le rôle de l'enseignant dans la transmission de questionnements et de savoirs, contre les préjugés spontanés, et b) laisser place à une critique de la stabilisation possible d'un pouvoir de l'en-

seignant sur l'enseigné (on rejoint le premier point). Là, l'exercice prend une figure paradoxale pour Michel Onfray :

« Le pédagogue libertaire travaille à son effacement personnel et cultive la puissance interrogative », note-t-il (*op. cit.*, p.115).

Mais, pour des raisons déjà signalées :

a) l'enseigné peut constituer le pédagogue libertaire en « gourou », malgré lui et même contre ses intentions initiales ;

et b) le pédagogue libertaire n'est pas immunisé contre les séductions de son pouvoir sur les autres, mais aussi contre les plaisirs que provoque le regard admiratif de spectateurs, voire une certaine « starisation ». Dans les deux cas de figure, la rupture du cordon ombilical pédagogique, dans la voie d'une plus grande autonomisation, peut être largement perturbée.

Le retour sur les deux dimensions associées de la question de l'autonomisation ne pouvait être, à cause d'une certaine fidélité à l'esprit des Lumières (le « penser contre soi-même » constituant une composante du « penser par soi-même »), apologétique. Les praticiens des nouvelles universités populaires alternatives hériteraient d'un certain impératif à échapper à la complaisance et à l'autojustification.

Par rapport à ces deux dimensions associées, le dispositif initié par Michel Onfray apparaît fort utile (et nous l'avons retenu à Lyon et à Nîmes). Chaque séance se découpe en une heure de cours magistral et une heure de questions, de débat et de possible remise en cause du savoir délivré. Mais il apparaît insuffisant vis-à-vis des écueils repérés. Dans une logique de complémentarité critique avec ce dispositif initial, nous avons tenté en 2007-2008 d'expérimenter deux autres formes à Lyon afin de nous coltiner davantage les écueils repérés :

1) J'ai lancé un atelier d'apprentissage du philosopher pour adultes sur le mode de ceux initiés par Michel Tozzi, professeur émérite de sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry/Montpellier III et co-fondateur

de l'Université Populaire de Narbonne (voir son site : <http://www.philotozzi.com/>). Pendant cinq séances de deux heures, j'ai animé un groupe d'une vingtaine de personnes, de milieux sociaux, d'âges et de sexes diversifiés, autour du thème « Utopies et désenchantement ». J'amenais des textes, des exercices ou des chansons pour alimenter les séances, je pouvais réorienter les discussions en cours de séance, mais je n'étais qu'une ressource et un facilitateur dans un processus à la fois individualisé et collectif de co-production de questionnements.

La parole était distribuée à chaque fois par un des participants, les comptes-rendus étaient rédigés par des participants, ceux-ci ont été amenés à écrire des textes en cours de séance, etc. Je n'ai pas du occuper plus de 10% du temps de parole de l'ensemble, même si une demande se manifestait pour que je parle davantage. Cela supposait de tenter de brider en moi la pente narcissique de l'universitaire qui délivre un savoir et dont les étudiants sont censés boire les paroles.

Ce n'est pas quelque chose de très original du point de vue du champ des pratiques pédagogiques novatrices, mais c'est assez nouveau pour des savoirs de type universitaire en France. Cela ne remplace pas le cours magistral. Car il me semble y avoir un part indépassable de transmission d'un savoir constitué, relevant d'une certaine rigueur, dans la tradition des Lumières de mise à distance des préjugés. Mais le dispositif de l'atelier vient davantage déborder, qu'une discussion d'une heure à la suite d'un cours, la structure tendanciellement hiérarchique du cours, en ce qu'elle rend à la fois possible mais également limite l'autonomisation de l'exercice individuel de la raison critique.

- 2) Avec Tanguy Wuillème, nous avons testé aussi l'an dernier une nouvelle forme : un « cours dialogique » au carrefour de la philosophie et des sciences sociales, là aussi sur cinq séances. Chacun préparait la séance sur un thème donné, mais était obligé d'improviser en situation face à ce qu'avancait l'autre. Pourquoi choisir cette modalité du dialogue entre deux enseignants, aux positions contrastées mais (en même temps) aux

rapports suffisamment amicaux pour qu'un espace commun puisse se constituer et que cela ne dégénère pas en pugilat intellectuel ? Nous nous sommes banalement rendus compte que les « upistes » (participants aux Universités Populaires selon la terminologie lyonnaise) ont souvent trop tendance à adhérer à ce que dit l'enseignant.

Il s'agissait alors de mieux faire saisir en pratique, dans le dispositif pédagogique lui-même : 1) qu'il y a toujours une pluralité de points de vue argumentés et rigoureux possibles sur une question ; 2) que le débat critique participe de l'activité intellectuelle, et 3) que l'interrogation philosophique ou les connaissances des sciences sociales relèvent davantage d'un processus que d'un donné dogmatiquement asséné. Là aussi le dispositif exploré n'est pas la panacée, mais un outil intéressant avec ses faiblesses spécifiques. Ainsi dans le mouvement du dialogue, les propos des enseignants pouvaient s'avérer plus compliqués et plus dépendants d'évidences universitaires (car moins maîtrisés par avance dans la préparation d'un cours), alors que la part de débat avec les participants était réduite.

On n'a affaire ici qu'à des tâtonnements pratiques partiels s'efforçant de se coltiner des difficultés héritées d'une certaine problématisation des Lumières. Indiquons toutefois que ces deux expériences sont restées marginales dans le fonctionnement de l'Université Populaire de Lyon, qui recourt massivement au « dispositif Onfray ». Mais les problèmes légués par les Lumières appellent une composante de recherche pédagogique au sein des universités populaires, qui reste largement à développer. Dans cette perspective, un dialogue avec des groupes pédagogiques et d'autres mouvements d'éducation populaire serait le bienvenu, au vu de l'expérience et des réflexions accumulées par ces derniers.

On voit donc qu'un certain rapport aux Lumières de la raison travaille dans leurs modalités les plus concrètes les expériences auxquelles nous participons. Je vais alors essayer d'éclaircir plus théoriquement ce « certain rapport » aux Lumières qui pourrait alimenter les nouvelles universités populaires alternatives, en clarifiant la façon dont le contexte contemporain contribue à redéfinir les Lumières.

1.2. Quelles Lumières de la raison dans les nouvelles universités populaires ?

Un des principaux attributs de la commune humanité dessinée par les philosophies des Lumières était « la raison », comme facteur d'émancipation individuelle et collective.

Retour sur les Lumières

Pour l'histoire philosophique des Lumières du XVIII^{ème} siècle, le thème de la raison, constitue un thème-carrefour de cette époque sur le plan intellectuel. Selon nombre de ces philosophes de l'époque cette raison aurait été l'apanage universel de l'ensemble des humains, se présentant même comme un fondement de la commune humanité. Cette raison était *critique* : elle interrogeait les préjugés, débusquait les arguments d'autorité, mettait en cause les vérités révélées. Dans le contexte des sociétés d'Ancien Régime, cette critique était donc immédiatement *critique sociale et politique* de l'ordre institué en référence à la religion. La raison critique devenait ainsi un outil d'amélioration sociale et politique en même temps qu'individuel; l'individu étant le siège de son exercice mais celle-ci se déployant dans un espace *public*.

La voie de « l'autoréflexion critique » des Lumières (c'est-à-dire de la réflexion critique des Lumières sur elles-mêmes), telle qu'elle a été amorcée dans les années 1940 par les philosophes de l'« École de Francfort », Theodor Adorno et Max Horkheimer, nous a invités ensuite à un regard critique interne afin de consolider cette tradition, contre une dogmatique insensible à ses points aveugles. Dans cette perspective, c'est grâce à un retour critique sur les Lumières avec des ressources pour une part issues des Lumières elles-mêmes que des difficultés incluses dans cet héritage seraient susceptibles d'être déplacées.

Ressources pour une « autoréflexion critique » contemporaine des Lumières

Envisageons quelques ressources d'auto-analyse critique des Lumières formulées au XX^{ème} siècle, sur le double plan des rapports avec le corps et avec l'histoire.

* Charles Péguy, la raison et le corps : Certains usages des Lumières ont pu tendre à reconduire une hiérarchie d'ins-

piration platonicienne entre l'intelligible et le sensible, la raison intellectuelle et le corps. Contre la pente intellectualiste et un certain intégrisme de la raison savante, l'écrivain Charles Péguy, avant de revenir à la religion, a proposé en décembre 1901 un beau texte de défense libertaire d'une raison non surplombante et non exclusive, sous le titre « De la raison » (texte précédant *Notre jeunesse*, Paris, Gallimard, collection « Folio-Essais », 1993). Il écrit ainsi :

« La raison n'est pas tout le monde. Nous savons, par la raison même, que la force n'est pas négligeable, que beaucoup de passions et de sentiments sont vénérables ou respectables, puissants, profonds. Nous savons que la raison n'épuise pas la vie et même le meilleur de la vie (...) Mais nous demandons que l'on n'oublie pas que la raison est pour l'humanité la condition rigoureusement indispensable. Nous ne pouvons sans la raison estimer à sa juste valeur tout ce qui n'est pas de la raison. » (*ibid.*, pp.90-91).

Une raison donc pour Péguy, à côté de passions, des sensations et des sentiments, eux-mêmes réévalués. Une raison réflexive, qui permet de repérer ses propres limites, de localiser sa portée. Comme d'autres critiques de l'intellectualisme (c'est-à-dire survalorisant la place de la raison intellectuelle), qu'il s'agisse de Maurice Merleau-Ponty, de Ludwig Wittgenstein ou de Pierre Bourdieu, Péguy rappelle ainsi que la raison intellectuelle, contrairement à certaines de ses prétentions au surplomb, ne serait donc une des possibilités de l'être humain, à côté et en interaction avec d'autres dimensions, les dimensions corporelles et sensibles notamment.

* *Pierre Bourdieu et l'historicité de la raison* : Pierre Bourdieu revendique une posture rationaliste, mais ce rationalisme, parce qu'il tient compte des acquis d'une démarche de mise en perspective historique des pratiques humaines, ne peut appréhender son rapport à l'universalité comme quelque chose de donné (d'inscrit dans « la nature ») à la manière d'un certain rationalisme des Lumières. Il l'envisage alors comme un produit historique, un processus, une universalisation toujours imparfaite. Bourdieu (voir notamment *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997)

défend un *historicisme rationaliste*, prenant appui sur la constitution et l'autonomisation, au cours de l'histoire, de champs scientifiques et intellectuels, obéissant à des logiques, à des règles et à des contraintes spécifiques.

Au bout de ce parcours très partiel, on a affaire à une raison qui perd de sa superbe (et de sa majuscule), sans perdre tout à fait son éclat. Préserver une place indispensable pour la raison, ce n'est pas lui permettre d'occuper tout l'espace ou même le principal. Les voix de la raison apprennent une certaine modestie, tout en continuant à aiguïser notre radicalité critique. Au moyen de quelques ressources philosophiques et sociologiques, quelque chose comme une *réinvention de la tradition* des Lumières, qui en déplace le sens, a commencé à se dessiner. La raison ne serait plus appréhendée comme une donnée universelle et toute-puissante, mais comme un *pari* affronté à la pluralité des comportements humains et à l'incertitude de l'histoire humaine. *L'universel* se déplacerait donc en universalisable, en horizon n'éliminant pas l'inquiétude. On comprend peut-être mieux maintenant comment trois des dispositifs expérimentés dans les universités populaires alternatives – le cours magistral/débat, l'atelier et le cours dialogique – contribuent à donner des tonalités concrètes et à chaque fois spécifiques à ces Lumières renouvelées. Et puis la place importante du plaisir du savoir, du côté des enseignants comme des enseignés, dans les universités populaires tend à rompre en pratique avec une vision intellectualiste trop désincarnée de la raison.

Reste encore à beaucoup explorer et innover, car les universités populaires alternatives sont soumises, comme les autres institutions humaines, aux risques de la routine et du conformisme. Par exemple, si l'on veut davantage mettre en rapport la raison intellectuelle avec le corps, les sensations et les émotions, il faudra imaginer des dialogues et des collaborations avec le champ artistique (littérature, cinéma, musique, théâtre, chansons, arts plastiques, etc.). Les universités populaires de Caen et de Lyon l'ont déjà amorcé avec le cinéma, Lyon avec le théâtre, Caen avec le jazz... Et Michel Onfray a ouvert une nouvelle voie en 2006 avec la création de l'Université Populaire du Goût à Argentan.

2. Défis renouvelés pour les universités populaires du XXI^{ème} siècle, dans l'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire.

S'inscrivant dans le sillage long des Lumières, les nouvelles universités populaires rencontrent des problèmes renouvelés en ce début de XXI^{ème} siècle. Elles le font aussi à partir d'une tradition plus proche de nous, qui est celle des Universités Populaires de la fin du XIX^{ème} siècle. On privilégiera ici la figure incarnée au moment de l'Affaire Dreyfus par Georges Deherme (1870-1937), ouvrier typographe libertaire. Cette tradition a mis au cœur de sa démarche la tension de l'universitaire et du populaire. Mais, prolongeant la pente critique des Lumières, elle a aussi contribué à accentuer son association à la critique sociale, dans un rapport à des mouvements sociaux.

Deux points seront alors abordés dans cette seconde partie : 1) de l'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire, et 2) les nouvelles universités populaires et certains défis de la critique sociale aujourd'hui.

2.1. De l'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire.

Cette amorce d'exploration de l'alliance conflictuelle de l'universitaire et du populaire aura deux temps : 1) la caractérisation de l'universitaire et de ses problèmes actuels, et 2) sa mise en tension avec l'identification de deux grandes acceptions du populaire.

L'universitaire, entre rigueur et conformisme

L'université peut constituer un idéal et les universités populaires ont un rapport avec cet idéal.

Le philosophe Jacques Derrida prend justement le parti de l'université comme idéal dans son texte *L'Université sans condition* (Paris, Galilée, 2001). Il envisage plusieurs faces à cet idéal, dont :

« Cette université exige et devrait se voir reconnaître en principe, outre ce qu'on appelle liberté acadé-

mique, une liberté *inconditionnelle* de questionnement et de proposition, plus encore, le droit de dire publiquement tout ce qu'exigent une recherche, un savoir et une pensée de la *vérité* » (*ibid.*, pp.11-12).

À « la liberté inconditionnelle de questionnement et de proposition », les universités populaires alternatives associent des contenus substantiels à transmettre et des méthodes, mettant à distance le simple registre d'une « opinion » préconstituée et travaillée par des stéréotypes, auquel peut tendre la formule du « café philosophique ». Contenus et méthodes marquent une certaine visée de *rigueur* dans la production et dans la transmission idéales des savoirs universitaires.

Enfin, l'idéal universitaire inclut au moins une autre dimension associée au projet d'autonomisation des enseignants comme au penser par soi-même/penser contre soi-même de la tradition des Lumières. Cette dimension a été valorisée par le sociologue allemand Max Weber dans sa célèbre conférence de novembre 1917 sur *La science, profession et vocation* (traduction française d'Isabelle Kalinowski, Marseille, Agone, 2005). Weber avance ainsi :

« Quand un enseignant remplit correctement sa fonction, sa première tâche est d'apprendre à ses élèves à reconnaître l'existence de faits qui *les dérangent*, je veux dire qui les dérangent dans leurs partis pris ; et tous les partis pris – y compris les miens, par exemple – rencontrent ce genre de faits extrêmement dérangeants » (*ibid.*, p.43).

Mais de l'idéal universitaire à l'université réellement existante, il y a de grands écarts. Les logiques académiques, peuvent à la fois produire les conditions d'une certaine rigueur intellectuelle, mais aussi tendre à « routiniser » les problématiques, à accentuer une hyperspécialisation aveugle aux cadres globaux, à favoriser les conformismes (quant au choix des objets de recherche, à l'élaboration des problématiques et au maniement des références conceptuelles, etc.). Dans « disciplines universitaires », il y a, à la fois, la méthode et la rigueur, *mais aussi* indissociablement les effets de pouvoirs académiques et mandarinaux qui font rentrer les interrogations dans des cadres policés en stimulant la docilité.

Les universités populaires, en tant qu'associées à l'idéal universitaire, ne doivent pas oublier la liberté d'interrogation et de proposition, la méthode et la rigueur, comme l'attention aux « faits dérangeants » (y compris les conceptions de l'enseignant lui-même). Elles doivent aussi mettre en relation enseignement et recherche, pour que les contenus enseignés demeurent au contact d'un travail intellectuel vivant. Mais, en tant qu'extérieures aux lourds univers académiques, parce que collectivités plus petites, associations indépendantes, fondées sur le bénévolat et les plaisirs réciproques d'enseignants et d'enseignés volontaires, elles doivent pouvoir favoriser davantage de mobilité intellectuelle, de souplesse pédagogique, d'imagination, d'interrogation des découpages disciplinaires établis, de dialogues transfrontaliers et de coopérations transversales, etc. Par exemple, elles ne doivent pas se contenter des savoirs universitairement estampillés, mais doivent être attentives à des formes en germe du côté des intellectuels, des artistes et des mouvements sociaux, à des originalités rigoureuses mais rejetées par les conformismes ambiants, à des savoirs critiques militants (associatifs, syndicaux, etc.), etc.

Dans cette perspective, l'Université Populaire de Lyon a fait appel trois années de suite à l'équipe du journal *La décroissance*, porteuse d'une problématique critique transdisciplinaire, non reconnue d'un point de vue universitaire. Cette année un syndicaliste a proposé un cours sur les systèmes de retraite. Sans remettre en cause, surtout à l'heure des périls néolibéraux, la place de l'Université publique, les universités populaires alternatives peuvent nous aider à innover à côté d'elle, en tension avec elle.

Deux sens de « populaire »

J'envisagerai deux des sens en usage de la notion de « populaire » : un sens politique et un sens sociologique. Notre pratique à l'Université Populaire de Lyon et à celle de Nîmes télescope et est télescopée par ces deux sens.

** Le populaire-politique*

Il y a en premier lieu un sens politique républicain, qui renvoie au « peuple » en tant que base de la souveraineté. Or, pour la Révolution française, se constituer politiquement

comme citoyens suppose de pouvoir déployer sa raison individuelle et de se nourrir de connaissances, ce qui passe par « l'instruction ». C'est en ce premier sens, tout d'abord, que l'Université populaire de Lyon se veut « populaire ». Mais cela était déjà inscrit dans les origines républicaines de la première vague des universités populaires en France. Cela rejoint donc l'héritage actualisé des Lumières dont j'ai parlé précédemment.

Mais, dans cet héritage même, des difficultés apparaissent encore ici. Si l'on veut reconnaître que : 1) il y a bien des procédures professionnelles dans le domaine de la production et de la transmission des savoirs, garantes d'une certaine rigueur, et que 2) il y a aussi un risque que les professionnels des savoirs n'en tirent une position politique privilégiée par rapport aux citoyens ordinaires, on ne peut se contenter de la thématique de « l'instruction » du peuple. C'est le danger, signalé par certains critiques libertaires dès le début du XX^{ème} siècle, d'un « socialisme des intellectuels ».

Si l'on suit les suggestions d'une étude de Christophe Premat, un des écueils qui aurait contribué à l'échec de la vague initiale d'universités populaires dans les premières décennies du XX^{ème} siècle aurait consisté en un certain « monopole de la parole » par les universitaires, monopole parfois contesté par les ouvriers les plus organisés (voir « L'engagement des intellectuels au sein des universités populaires », revue *Tracés*, n° 11, 2006).

C'est pourquoi la redéfinition des Lumières à l'aube du XXI^{ème} siècle passe notamment par une mise en tension libertaire entre professionnels des savoirs et citoyens ordinaires.

* *Le populaire-sociologique*

Le deuxième sens de « populaire » est sociologique et concerne les groupes sociaux les plus dominés économiquement et culturellement, ce qu'on appelle « les classes populaires ». Or il s'agit aussi d'élargir l'accessibilité de savoirs critiques aux milieux populaires ainsi caractérisés dans les nouvelles universités populaires, comme dans les anciennes. Dans ce cadre, plusieurs problèmes se posent.

Tout d'abord, les sociologues Claude Grignon et Jean-Claude Passeron (dans *Le savant et le populaire*, Paris,

Gallimard-Seuil, collection « Hautes Études », 1989) ont mis en évidence un double écueil dans le rapport aux pratiques populaires : 1) un « légitimisme misérabiliste », écrasant la part symbolique des pratiques populaires en référence aux seuls critères de la culture légitime dominante, en ne faisant des cultures populaires qu'un « manque » par rapport aux cultures dominantes, et 2) un « populisme », exaltant la liberté populaire en oubliant les contraintes nées des rapports de domination. Les universités populaires alternatives ont à slalomer entre ces deux écueils, dans une position d'équilibriste, récusant à la fois l'élitisme méprisant et la démagogie relativiste. Une piste dans cette perspective ? Des cultures et des savoirs populaires doivent pouvoir faire leur entrée dans les universités populaires alternatives. Mais cela supposerait aussi la mise en place d'espace de mise en tension avec les savoirs de type universitaire.

En second lieu, le sens sociologique de populaire vient renforcer ce que nous avons dit plus haut quant à la mise en tension libertaire entre professionnels des savoirs et citoyens ordinaires, puisque les catégories populaires apparaissent davantage à distance de ces savoirs au sein du peuple des citoyens.

Enfin, ce sens sociologique interroge notre visée d'élargissement de questionnements et de savoirs associés à une rigueur de type universitaire à des publics populaires. Car ce projet rencontre des écueils sociologiques. Ne nous racontons pas d'histoires. L'expérience lyonnaise, par exemple, a permis d'élargir le public habituel de l'Université vers diverses catégories de salariés : techniciens ou employés, davantage, voire plus marginalement ouvriers, précaires ou chômeurs.

Cet élargissement apparaît toutefois socialement limité, alors qu'il se situe sur une base volontaire (viennent à nos cours que ceux qui veulent) et non immédiatement utilitaire (il n'y a pas de diplômes, ni de formations professionnelles à la clé). Ne s'intéressent alors à nos cours dans les milieux populaires que ceux qui, par une démarche d'autodidacte ou par une certaine pratique de la lecture après la sortie du système scolaire, ont maintenu des liens avec les savoirs que nous enseignons.

Par ailleurs, nous ne nous sentons pas capables de rattraper les effets des mécanismes sociaux d'échec scolaire. Nous intervenons à un certain niveau de connaissances, et même si nous nous efforçons de les rendre plus appropriables que dans un cours universitaire classique, demeure un certain coût d'entrée, que tout le monde ne peut pas culturellement acquitter. D'ailleurs, les logiques d'exclusion scolaire risquent d'avoir ôté l'envie à beaucoup de se tourner vers nous, avant même d'avoir tâté directement des difficultés culturelles d'une telle démarche, provoquant alors des effets d'auto-exclusion.

Pourrait émerger ici, comme réponse à ces constats, la perspective de la création d'écoles populaires alternatives, sur le mode associatif des universités populaires, à côté et en tension avec l'indispensable école publique.

Soyons donc conscients des bornes de notre expérience, même si nous souhaitons les faire bouger. Ce qui est important, c'est de faciliter un accès élargi à des questionnements et à des savoirs associés à une rigueur de type universitaire. Une condition nécessaire, mais non suffisante, est la gratuité, qui opère par ailleurs une rupture avec le mouvement en cours de marchandisation des activités humaines. Mais il y a d'autres conditions à explorer et à améliorer. Car se pose le problème de l'élargissement de l'accessibilité des savoirs critiques aussi par rapport aux effets inhibants de l'exclusion et de l'auto-exclusion sociales. Comment alors se rendre davantage disponible, sans que cela ne devienne contraignant ? Ici la gratuité rencontre des limites, qu'on pourrait s'efforcer de déplacer par des dispositifs complémentaires. Mais, bien sûr, sans que cela revête une tonalité obligatoire, qui casserait la logique de construction de soi et le plaisir des savoirs engagés dans les nouvelles universités populaires. Sur ce plan, nous sommes preneurs de suggestions et surtout d'expériences autres.

2.2. Les nouvelles universités populaires et certains défis de la critique sociale aujourd'hui.

L'association de l'universitaire et du populaire dans les premières universités populaires a contribué à établir des

ponts entre ces expériences, le développement de la critique sociale et des mouvements sociaux. Avec l'initiative de Caen, Michel Onfray a réactualisé cette perspective en parlant de « l'organisation de résistances moléculaires » (*La communauté philosophique, op. cit.*, p.130).

J'envisagerai alors dans cette dernière sous-partie deux points : 1) des lieux de résistance aux pouvoirs, et 2) une vigilance intérieure au réseau des nouvelles universités populaires.

Des lieux de résistance aux pouvoirs

On rejoint, ce faisant, un autre aspect de l'idéal universitaire mis en avant par Jacques Derrida : « ultime lieu de résistance critique – et plus que critique – à tous les pouvoirs d'appropriation dogmatiques et injustes » (*L'Université sans condition, op. cit.*, p.14). Cette résistance s'effectuerait, selon Derrida, contre une pluralité de pouvoirs : « pouvoirs d'État », « pouvoirs économiques », « pouvoirs médiatiques, idéologiques, religieux et culturels, etc. », c'est-à-dire, ajoute-t-il, « tous les pouvoirs qui limitent la démocratie à venir » (*ibid.*, p. 16). Les universités populaires héritent de cette posture universitaire de résistance aux pouvoirs institués, radicalisée par ses rapports avec des mouvements sociaux.

Or, sous la pression de réformes managériales d'inspiration néolibérale, les universités européennes voient aujourd'hui réduire leurs capacités de résistance aux pouvoirs économiques. Les fortes et longues mobilisations face aux contre-réformes universitaires en ont témoigné en France cette année. Mais les universités populaires offrent alors quelques ressources supplémentaires pour résister à la logique néolibérale, en rapport avec les mouvements sociaux au sein de l'université publique. D'ailleurs, cette année à Lyon, plusieurs enseignements « hors les murs » organisés par le mouvement universitaire se sont fait dans des locaux utilisés par l'Université Populaire.

Mais Derrida oublie dans sa liste le pouvoir académique et ses effets conformistes. Or, la réforme managériale de l'université française se mène justement dans une alliance entre technocrates néolibéraux et bureaucraties universi-

taires ; les présidences d'université bénéficiant de plus larges pouvoirs. Le rapport critique aux pouvoirs académiques donne ainsi une certaine spécificité, davantage de radicalité et de mobilité, aux universités populaires associatives par rapport à l'Université publique, à côté d'elle et en tension avec elle.

Les « résistances moléculaires » permises par les différentes universités populaires alternatives peuvent être mises en réseau, en France et ailleurs, afin de globaliser les résistances. Les universités populaires pourraient devenir, de ce point de vue, une composante autonome de la galaxie altermondialiste. Il ne s'agit pas d'unifier les expériences sous un modèle unique, mais de faire circuler les expériences et les informations, d'offrir des lieux de débat, de travailler des convergences, de manière souple, dans l'indépendance de chacune des universités populaires. Bref une mise en réseau ouverte est à inventer.

Les réunions annuelles organisées sous la dénomination « Printemps des Universités Populaires » depuis l'initiative, en juin 2006, de l'Université Populaire de Lyon, constitue un lieu précieux dans cette perspective. Ce Printemps a lieu en 2009 à Bobigny, en Région Parisienne, les 26-28 juin. La « Plate-forme d'échange du réseau des universités populaires indépendantes et alternatives » récemment mise en place sur le web par Walter Bonomo (<http://www.wmaker.net/univpop/>) se présente également comme un outil utile.

Au sein de la galaxie altermondialiste, les universités populaires feraient vivre, à côté d'autres types de dispositifs, la fibre expérimentale des logiques d'émancipation individuelle et collective. Elles participeraient à la revalorisation de la culture expérimentale dans une vision pluridimensionnelle de l'émancipation. Revaloriser la culture expérimentale, ce serait, quand on veut changer le monde, commencer dès maintenant à expérimenter, à explorer d'autres manières de vivre, d'enseigner, de travailler, etc., sans attendre la venue d'un « Grand Soir », « révolutionnaire » ou électoral. Ce serait commencer à explorer « d'autres mondes possibles », à partir du moment où l'on refuse que le monde soit une marchandise.

Est-ce que cette tonalité altermondialiste enfermerait les universités populaires dans d'étroites bornes politiques ? La galaxie altermondialiste, c'est davantage un état d'esprit critique et inventif par rapport aux ordres sociaux dominants, autour du double axe « Le monde n'est pas une marchandise »/« D'autres mondes sont possibles », qu'une orientation politique unifiée. Elle suppose donc un large pluralisme.

Les universités populaires auraient d'ailleurs, en tant que composante autonome de cette galaxie pluraliste, une exigence plus grande encore de pluralisme, car elles doivent pouvoir fournir une variété de ressources critiques mais également auto-critiques. Car il s'agit aussi de produire et de diffuser des interrogations par rapport aux stéréotypes, aux impensés, aux confusions de la galaxie altermondialiste elle-même. Cela suppose qu'il puisse y avoir au sein des enseignants des universités populaires des personnes éloignées des perspectives altermondialistes, voire des conservateurs à la lucidité acérée, nous aidant à questionner nos propres évidences. On rejoint ici l'attention portée par Max Weber aux « faits dérangeants », y compris nos propres convictions.

Une vigilance intérieure au réseau des nouvelles universités populaires

Les universités populaires alternatives ne sont pas à l'abri des problèmes des autres institutions humaines. On l'a déjà signalé à propos des risques de routinisation et de conformisme. Mais elles peuvent aussi être arraisonnées de l'intérieur par des pouvoirs publics locaux. C'est un risque qui est apparu au cours des débats qui ont eu lieu à l'occasion du « Troisième Printemps des Universités Populaires » à Saint-Brieuc en juin 2008. En France, plus qu'en Belgique, semble-t-il, nous sommes fort méfiants vis-à-vis de cela.

Tout d'abord, il faut peut-être rappeler que les rapports entre les syndicats/mouvements sociaux et la politique partisane/électorale ont été fortement marqués par les tensions et les oscillations entre deux « modèles » : le modèle « anarcho-syndicaliste » (méfiant à l'égard de la politique partisane/électorale et pensant que les syndicats constitueraient le principal du processus d'émancipa-

tion sans avoir besoin des partis) et le modèle « social-démocrate/léniniste » (où la politique partisane/électorale ou révolutionnaire est englobante et hiérarchiquement supérieure aux institutions syndicales). Le « modèle anarcho-syndicaliste » a fortement marqué la première CGT d'avant 1914, puis s'est davantage effacé. Le modèle « social-démocrate/léniniste » a alors imposé sa marque, avec la double domination du Parti Socialiste-SFIO et du Parti Communiste sur le champ partisan et partant syndical. Ce qui s'est révélé particulièrement rigide avec la subordination pendant longtemps de la CGT (Confédération Générale des Travailleurs) au PCF (Parti Communiste Français). Les déboires de ce modèle ajouté aux désenchantements vis-à-vis de la politique partisane à gauche en France (déclin du PCF et déception à l'égard du tournant social-libéral du PS en 1983) a contribué à relancé certaines dimensions du modèle « anarcho-syndicaliste » à partir des années 1990 (voir Christophe Aguiton et P. Corcuff, « Mouvements sociaux et politique : entre anciens modèles et enjeux nouveaux », revue *Mouvements*, n°3, mars-avril 1999, repris sur <http://www.europe-solidaire.org/spip.php?article6093>). Même s'il y a plus récemment un certain retour de la forme-parti (notamment avec la création du Nouveau Parti Anticapitaliste d'Olivier Besancenot et du Parti de Gauche de l'ex-sénateur socialiste Jean-Luc Mélenchon).

Pour notre part, au sein des universités populaires alternatives, à cause des déboires du passé, des apports propres et des points aveugles des deux modèles, comme d'un renouvellement d'une conception pluraliste de l'émancipation altermondialiste, nous sommes plutôt attachés à notre stricte indépendance dans le cadre d'une galaxie pluridimensionnelle de l'émancipation, non hiérarchisée et préservant l'indépendance des différents types d'institutions, dans un jeu d'équilibre des pouvoirs et des contre-pouvoirs.

Qu'est-ce que nous appelons alors le risque d'arraisonnement par des pouvoirs locaux alors, dans ce cadre français ?

A été discutée à Saint-Brieuc la possibilité de création d'universités populaires, à laquelle des élus locaux seraient étroitement associés. Or, si des subventions

publiques ou des prêts de salles nous apparaissent légitimes, sur la base de la stricte indépendance du monde associatif, une présence de ces pouvoirs au sein des instances animatrices des universités populaires, comme une inscription directe des universités populaires au sein de politiques publiques (dans la logique d'un « cahier des charges » à remplir, par exemple), mettraient en cause, à notre avis, les coordonnées libertaires réactivées par Michel Onfray en 2002 à Caen. Ces évolutions possibles interrogeraient les fondements mêmes de la démarche du réseau des nouvelles universités populaires indépendantes et alternatives. Car des pouvoirs publics locaux, attirés par un certain impact médiatique de l'initiative de Michel Onfray, pourraient être tentés par de tels dispositifs au service une simple relégitimation d'institutions en quête d'« images » renouvelées. On aurait là une sorte de captage institutionnel de dispositifs aux tonalités critiques et libertaires. Une partie significative de notre projet pourrait alors déstabilisé.

En guise de conclusion.

Universitaires, populaires, indépendantes, pluralistes, critiques vis-à-vis des différents pouvoirs (y compris les pouvoirs universitaires), vigilantes à l'égard d'elles-mêmes, en mouvement : l'idéal des nouvelles Universités Populaires alternatives apparaît en marche en France, comme une (petite) composante autonome de la galaxie altermondialiste... Les expériences belges auront sans doute des tonalités et des interrogations spécifiques. C'est justement pourquoi les débats et les échanges entre nos expériences respectives peuvent se révéler passionnants.

L'expérience d'Université populaire de Paris VIII : une expérience unique d'université ouverte à tous... sans conditions.

On l'a vu dans les lignes qui précèdent, l'UP de Bruxelles est attachée à la question de l'université ouverte, certifiante et accessible à tous.

L'expérience de Paris VIII nous semble particulièrement intéressante à relater car elle témoigna, et témoigne encore, d'une volonté tant pratique qu'idéologique d'ouvrir grandes ses portes à tous, avec ou sans diplômes... par les biais d'une organisation rendant effective son accessibilité et d'un modèle de certification unique.

Paris VIII, c'est aussi une approche pédagogique pensée pour faire « avancer » l'éducation populaire par ses composantes elles-mêmes.

Une histoire qui commence autour de mai 1968¹.

Peu avant mai 68 se profilait déjà l'idée de créer un centre universitaire expérimental. Il est difficile de savoir exactement comment les choses s'organisèrent concrètement tant le foisonnement était intense. Dans les grandes lignes, le ministère de l'Éducation a entrouvert une porte; de jeunes professeurs y ont mis le pied pour qu'elle ne se referme pas immédiatement. Ensuite, le tourbillon de mai 68 a laissé les portes grandes ouvertes pendant quelques années. Et, c'est ainsi qu'en 1969, sera créé l'université de Paris 8, plus connue alors sous le nom d'Université de Vincennes, car construite dans le bois de Vincennes.

La principale caractéristique de cette université² sera son ouverture. Elle est accessible à tout le monde, et ouverte à tous les savoirs.

* Philosophe et chargé de mission à « Sport et Démocratie » asbl.

1 Pour cet historique, nous avons largement utilisé le mémoire de maîtrise de Remi Faucherre « Atypie et utopie, naissance d'une université, Vincennes, mai 1968-janvier 1969 », publié par l'Université de Paris VII.

2 Le projet initial prévoyait un centre expérimental, mais dès son ouverture, Vincennes sera une université à part entière.

Une université accessible à tous.

Plusieurs mesures sont prises pour permettre cette accessibilité.

- Les plages horaires des cours sont très larges, de 8 h 00 à 24h00. Plus de la moitié des cours ont même lieu après 19 heures pour permettre aux travailleurs de pouvoir s'y rendre. Pendant un temps, les cours sont dispensés aussi le samedi
- L'implémentation d'un système d'Unités de Valeur (UV) : à Vincennes, on ne valide pas des années d'étude, mais des cours, et ces cours une fois validés sont reconnus pour toujours. Pour obtenir un diplôme, il faut obtenir un certain nombre d'UV, mais on peut les obtenir à son rythme, voir arrêter les études et les recommencer.
- Il n'est pas indispensable d'avoir le BAC pour entrer à l'université et les travailleurs de plus de 24 ans doivent seulement passer un entretien avec le responsable de sa section.
- L'université dispose d'une crèche.
- Les étudiants et les enseignants étrangers y sont les bienvenus.



GUILLERMO KOZLOWSKI*

Une ouverture à toutes les recherches.

L'université de Vincennes sera largement ouverte aux chercheurs. Il n'y a pas de cours magistraux où de « grands » professeurs répètent chaque année les mêmes discours. Ils sont remplacés par des travaux en groupe où des chercheurs partagent leurs recherches, qui abordent des problématiques liées au monde dans lequel ils vivent. La confrontation avec des étudiants d'origines très diverses n'est donc ni un défi, ni un acte caritatif mais une manière d'enrichir leurs recherches.

Le système d'UV permet de valider des acquis de n'importe quel département. Ainsi, un étudiant en Philosophie peut valider dans son cursus un UV de mathématique ou de théâtre. C'est une manière pratique de développer des recherches interdisciplinaires, chose particulièrement compliquée dans les universités classiques.

Dans le même sens, une autre mesure pratique est la place réservée à des enseignants n'ayant pas fait d'études universitaires. Le statut « d'enseignant associé » permet en effet de recruter des gens d'après leur pratique, leur expérience. Par exemple, des écrivains n'ayant pas de diplôme universitaire pourront enseigner la littérature, etc.

Les cours sont souvent liés aux recherches des professeurs dans des domaines très particuliers. Par ailleurs, des départements sont créés dans des domaines qui n'avaient antérieurement pas leur place à l'université, comme les Beaux-Arts, le théâtre, la psychanalyse, mais aussi l'informatique (dès 1969).

Dans tous les domaines, la pratique tient une place importante : les étudiants en Musicologie jouent aussi des instruments, les étudiants en Cinéma font des films, les étudiants en géographie partent un peu partout à la découverte du monde, etc.

Les enseignants.

Cette université, créée de toutes pièces, n'offrait pas de postes prestigieux pour les universitaires de carrière. Par ailleurs, le noyau de professeurs qui a pris en charge la

mise en place de Paris VIII, autour notamment d'Hélène Cixious, ne procédera pas à un recrutement « orthodoxe » sur la base de diplômes, de publication scientifique... Le recrutement se fera par « affinités électives », liées aux rencontres des uns et des autres et, bien entendu, via des liens noués dans le mouvement de mai 68.

Le résultat est que le corps enseignant sera un des plus prestigieux du XX^e siècle³. Le département de philosophie est dirigé par Michel Foucault, et compte parmi ses enseignants Gilles Deleuze, Felix Guatari, François Chatelet, Vladimir Jankelevitch, Herbert Marcuse, Jean François Lyotard ou Alain Badiou. L'enseignement de la psychanalyse est assuré par Jacques Lacan, celui de la linguistique par Noam Chomsky et Julia Kristeva. L'enseignement du théâtre est assuré par Dario Fo ou encore Marcel Marceau, le célèbre mime.

La liste est loin d'être exhaustive...

De Vincennes à St Denis.

Cette expérience durera dix ans. En 1980, le ministre de l'Éducation du gouvernement Giscard d'Estaing, et le maire de Paris, Jacques Chirac, s'accordent pour mettre fin à Vincennes. Malgré une rude opposition étudiante, l'université est délocalisée vers la banlieue de St Denis, les locaux situés dans le bois de Vincennes sont immédiatement rasés.

Une fois à St Denis, même si l'université de Paris VIII adopte un fonctionnement plus classique, il n'y a pas de reprise en main brutale car les mêmes professeurs continuent à enseigner. Sans être aussi ouverte qu'auparavant, l'université de St Denis continue à être accessible à ceux

3 Deux remarques, vu d'aujourd'hui : tous sont des grandes « vedettes » ou considérés comme de grandes figures actuellement. Mais à l'époque, ils ne l'étaient pas tous. Ils sont alors dans une période très productive. Ils ne vont à Vincennes, ni par charité, ni pour se montrer. Aller travailler là-bas correspond à un véritable choix. Pour un intellectuel brillant en France de la fin des années soixante, aller à Vincennes, signifiait « ne pas trop se préoccuper de sa carrière ».

qui n'ont pas le BAC. Tout comme elle reste aussi plutôt ouverte à des enseignements plus éclectiques.

Par ailleurs, il faut remarquer que la « vie intellectuelle » en général n'est plus aussi foisonnante qu'elle ne l'a été dans les années '70. C'est l'époque des « nouveaux philosophes » qui commence. Ces derniers vont continuer à s'adresser aux gens, mais depuis les studios de télévision, et souvent pour leur faire la « morale ». Progressivement, on assiste au phénomène suivant : les chercheurs « sérieux » vont plutôt se renfermer dans leurs domaines.

Rentrée 2009, ouverture de l'université populaire expérimentale de Paris VIII en Seine St Denis⁴.

Inspiré par le passé de Paris VIII, mais aussi intéressé par les universités populaires et autres mouvements d'éducation populaires actuels, l'Unité de recherche et de formation en sciences de l'éducation, psychanalyse, économie et français langue étrangère ou UFR SEPF⁵ de l'université de St Denis a décidé de lancer une « université populaire expérimentale ».

La décision, actée en 2007, s'est concrétisée lors de la rentrée 2009.

L'idée est d'attirer un public peu ou pas diplômé, mais intéressé par l'éducation populaire. Aussi bien des jeunes que des « pré-retraités », capables de devenir des « cadres » de l'éducation populaire de demain. Ces « apprentis chercheurs-animateurs » (environ 20 inscrits pour cette première rentrée) travailleront pendant deux à quatre ans hors les murs de l'université, dans le cadre de différentes associations ou universités populaires déjà existantes.

Ils se rendront tous les 15 jours aux conférences publiques organisées par ces associations, et y participeront active-

ment, en apportant notamment des méthodes pédagogiques développées par l'UFR SEPF. Et, en retour, ils ramèneront une riche expérience vers Paris VIII.

Ils constitueront une sorte de pont entre l'université et ces réseaux plus informels. Leur formation se fondera essentiellement sur une réflexion sur cette expérience, sous la forme d'un mémoire, appelé « chef-d'oeuvre », en référence au compagnonnage.

L'université populaire de Paris VIII sera donc essentiellement tournée vers la recherche en pédagogie, et ceci autour de plusieurs axes.

Un accompagnement très présent :

L'UFR SEPF devra développer une pédagogie d'apprentissage destinée à permettre d'accueillir un public non diplômé dans une université.

Pour cela, les apprentis chercheurs-animateurs seront accompagnés dans leur démarche par des chercheurs et doctorants en sciences de l'éducation qui leur donneront les outils pédagogiques pour travailler sur le terrain. Les étudiants seront également accompagnés par des parrains/marraines, compétents dans les domaines spécifiques des conférences.

Une formation centrée sur la pratique :

Les étudiants pourront suivre des cours à Paris VIII, mais l'évaluation ne se fera pas sur des savoirs théoriques mais par rapport à leur expérience et surtout sur leur réflexion sur cette expérience.⁶

4 D'après « Université Populaire expérimentale de Paris 8 : 1^{er} programme : contribuer à l'éducation populaire du XXI^e siècle », Version N° 10 du 20 Juillet 2009.

5 Unité de formation et de recherche regroupant les « Sciences de l'éducation, Psychanalyse, Communication, Français Langue Étrangère »

6 L'apprenti-chercheur-animateur désirant obtenir le diplôme de l'Université populaire (DPCU) sur le programme de l'éducation populaire au XXI^e siècle soutiendra à la fin de la deuxième année, devant un jury de trois personnes (un universitaire, un chercheur docteur – ou doctorant avancé – et un autre membre qualifié de l'éducation populaire), un mémoire d'au moins 50 pages en deux parties (mémoire appelé « Chef-d'oeuvre » en référence aux Compagnons) :

- une partie (15 pages environ) impliquée et réflexive sur sa propre trajectoire.
- une partie recherche (au moins 35 pages) sur un objet choisi par l'apprenti-chercheur en accord et en partenariat avec le projet collectif élaboré.
- Ce travail ne donnera pas lieu à une note et un bref rapport d'évaluation écrit de la part du jury et une mention Passable, Assez, Bien, Très bien.

« Pour les apprentis chercheurs-animateurs qui le souhaitent, ceux-ci étant inscrits à l'Université, ils peuvent suivre les cours qui entrent dans leur thème de recherche. Mais la validation ne peut se faire que dans le cadre du Chef-d'œuvre, dans un esprit de validation des acquis (et non de cumul de cours dans un programme élaboré dans les maquettes de diplômes). La participation à la globalité des conférences-débats de l'Université populaire est souhaitable, ainsi que la participation active au site de l'Université populaire ».

Le terrain :

Les animateurs-chercheurs participeront tous les 15 jours à des conférences définies en accord avec l'association sur le terrain. Leur rôle principal, lors de cette conférence, sera d'appliquer une pédagogie particulière.

Cette « pédagogie en salle devra viser la participation maximale des apprentis chercheurs-animateurs. Il s'agit essentiellement d'un type de pédagogie active basée sur la recherche-action collective. La convivialité dans la pédagogie sera une nécessité fondamentale, qui ne devra rien sacrifier à la rigueur et à la compétence quant à l'articulation à la recherche en cours tant dans ses travaux que dans ses méthodes. »⁷

Paris VIII :

Pour l'Université de Paris VIII, l'expérience de l'Université populaire fait partie de la recherche universitaire sur les méthodes d'apprentissage, le tout condensé dans le « Chef d'œuvre » remis par les étudiants en fin d'étude.

Mais la mise en place de cette université populaire est aussi une manière d'expérimenter sur le terrain les hypothèses des chercheurs en sciences de l'éducation... et la

possibilité de se nourrir d'autres expériences. Enfin, c'est un moyen de développer l'éducation populaire.

Il est difficile de tirer une conclusion d'une expérience qui reprend son envol. On peut par contre dire que compte tenu du contexte et des volontés actuelles, s'ouvre un chemin qui peut s'avérer très intéressant. Il faudrait peut être aussi se poser deux questions :

Tout d'abord, chercher à instaurer des diplômes dans un des rares endroits, comme les universités populaires, où ils ne sont pas demandés, n'est-ce pas une manière d'exclure encore plus ceux qui n'auront pas de diplôme ? D'autant plus que dans l'éducation populaire, nombreux sont les autodidactes, et leur connaissance des gens et des situations particulières s'avère souvent plus efficace que les diplômés. Et, deuxièmement, créer des niches à la marge de l'université pour les non diplômés du secondaire, est-ce une manière de leur donner accès aux études supérieures ? Où une manière, au contraire, de les tenir à l'écart des diplômes prestigieux ?

• Un carnet d'apprentissage et récapitulatif de ses différentes activités.

Le « Chef-d'œuvre » (en deux ans, mais l'étudiant pourra prendre davantage de temps) donnera accès à la certification avec la mention « Très bien » et « Bien ».

7 Ibid.

Michel Tozzi : pour une didactique du « philosopher » en milieu populaire.

Lors de notre participation au 4^{ème} Printemps des UP à Bobigny à Paris, nous avons rencontré Michel Tozzi. Il nous relata son expérience passionnante de mise en place d'ateliers de philosophie au sein de l'Université populaire de Narbonne. Ce didacticien de la philosophie a développé une approche méthodologique qui met à la portée de tous, et surtout des publics populaires, la philosophie... une discipline qui n'est pas réservée aux seuls détenteurs du savoir.

Gros plan sur une démarche du « **philosopher pour tous** » que nous aspirons à concrétiser au sein de notre université populaire via la création du café philosophique de l'UP de Bruxelles.

Michel Tozzi, philosophe, chercheur et enseignant français, s'intéresse à une question peu reconnue dans la philosophie : celle de la didactique.

La didactique n'est pas un sujet d'études noble dans le domaine de la philosophie, elle est, en effet, considérée comme ne faisant pas partie de la philosophie elle-même. La plupart des philosophes ou des professeurs de philosophie soutiennent que c'est l'étude des œuvres philosophiques qui fait office de pédagogie, mais aussi de « filtre ». Il est souvent considéré que ceux qui n'y arrivent pas, n'ont pas les qualités ou n'ont pas le désir de philosopher.

1. Le contexte de cette préoccupation.

Dans le cadre d'une problématique institutionnelle

En 1981, une des propositions du candidat à l'élection présidentielle, François Mitterrand, était l'élargissement de l'enseignement de la philosophie à toutes les terminales, non seulement celles de l'enseignement général, mais aussi les terminales techniques. Michel Tozzi est alors enseignant dans un lycée en 1985 lorsque cette mesure

entre en application, et doit enseigner à de « nouveaux lycéens », ceux des classes techniques.

A partir de ce moment, la recherche de Tozzi se concentre sur les moyens d'enseigner la philosophie à ce nouveau public. Comme il le dit lui-même, « *J'ai été pour ma part professeur de philosophie de 1967 à 1995 en classe terminale d'un lycée technique. À partir de 1985, confronté sur le terrain à l'arrivée des "nouveaux lycéens" (F. Dubet) et au défi d'un enseignement philosophique de masse, mes recherches ont porté sur un renouvellement de l'apprentissage scolaire du philosopher* »¹.

Dans un cadre non institutionnel.

En parallèle, Michel Tozzi s'est aussi intéressé à des pratiques philosophiques en dehors des institutions de l'éducation nationale. Ainsi, il s'occupe de la formation syndicale au sein de la CFDT dont il est membre. Il organise un réseau international d'échanges sur les recherches didactiques en philosophie, dont la revue Diotime l'agora deviendra l'épicentre.

* Philosophe et chargé de mission à Sport et Démocratie asbl.

1 Michel TOZZI, « Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosopher - bilan des acquis et proposition d'un ensemble de recherches », Université Lumière - Lyon II, 1998.

Il s'intéresse aux cafés philosophiques et anime un atelier d'écriture philosophique. Il sera également un des fondateurs de l'université populaire de Narbonne, dont il est encore responsable du pôle philosophie.

2. Les bases didactiques du « philosopher ».

À partir de toute cette expérience d'enseignement, Michel Tozzi détermine trois « capacités » interdépendantes entre elles, relatives à l'enseignement de la philosophie. Ou plutôt au « philosopher » car ce qui l'intéresse dans la philosophie n'est pas tant de transmettre des contenus à mémoriser, qu'apprendre à problématiser de manière philosophique. « Si l'objet de l'apprentissage en philosophie, ce sont moins des savoirs que des problèmes, des affirmations (ou même des questions) à connaître que des questions à se poser, on comprend qu'il s'agisse moins d'apprendre la philosophie que d'apprendre à philosopher »². Tout le dispositif mis en place par Michel Tozzi va dans ce sens.³

Les trois capacités fondamentales selon Michel Tozzi sont :

1) *Problématiser* : « En philosophie, une problématique est la façon dont on pose un problème, une question essentielle pour l'Homme à laquelle il est difficile de répondre à cause de sa complexité, et qui demande réflexion pour le résoudre. Est-ce d'ailleurs toujours possible ?⁴ »

2 Tozzi, M, « Eléments pour une didactique de l'apprentissage du philosopher. Bilan des acquis et proposition d'un ensemble de recherches » ; université Lumière-Lyon II, 1998, cité par J. C. Pettier « Michel Tozzi, un modèle didactique du philosopher » disponible sur le site personnel de M. Tozzi : philotozzi.com.

3 Par exemple, ses ateliers « philosophiques » sont composés de groupes réduits (moins de 15 personnes) pour permettre à tous les participants d'être actifs. Lui même restreint son rôle au strict minimum, tente de s'effacer le plus possible pour ne pas « expliquer à la place des autres ». Et les réunions ne se font qu'une fois par mois pour laisser le temps à tous d'étudier un texte.

4 Atelier de philo pour adultes (2008-2009) Cycle sur « le rapport à l'autre » Séance 1 du 27-09-08, de 9h45-12h15, sur le site www.philotozzi.com.

2) *Conceptualiser* : définir philosophiquement une notion-problème complexe.

3) *Argumenter* : construire un discours cohérent, logique par rapport au réel, qui vise l'universalité d'un propos rationnellement partageable.

Ces trois notions sont liées : « On ne rend en effet une affirmation problématique qu'en argumentant son doute. Et on ne problématise une question qu'en définissant le sens de ses termes, car une question philosophique est toujours une interpellation sur une notion, ou sur la relation entre plusieurs notions ».

Ces notions fondamentales sont le cœur du travail de Michel Tozzi : son idée est que tout le monde peut développer ces capacités.

Ainsi, il affirme que dans la mesure où l'on centre l'apprentissage de la philosophie sur ces trois mouvements, il devient possible de s'adresser à n'importe quel public.

Dans un premier temps, cette méthode était destinée aux « nouveaux lycéens ». Par la suite, elle sera utilisée pour enseigner à de très jeunes enfants, mais aussi à des adultes n'ayant pas fait d'études poussées, notamment dans le cadre de l'Université Populaire de Narbonne

3. Produire une pensée philosophique à partir de ces trois notions.

Si ces trois notions sont un moteur pour philosopher, leur objectif n'est pas de tourner à vide. Le but n'est pas simplement de se poser des questions, mais de produire une pensée philosophique sur ces questions. Ainsi, les trois capacités fondamentales décrites plus haut vont s'incarner dans trois compétences philosophiques de base.

Ecrire philosophiquement.

C'est peut-être sur ce point que Tozzi se montre le plus original. En effet, sa critique de la dissertation, l'exercice canonique dans l'enseignement institutionnel de la philosophie en France (quasiment un rituel sacré) est assez largement partagé par tous ceux qui tentent un enseigne-

ment philosophique en dehors des institutions. Contrairement à ce qui se fait dans les cafés philosophiques ou dans les universités populaires, Tozzi ne tire pas comme conséquence de l'omniprésence de la dissertation la nécessité de se débarrasser de l'écriture en général. « Au café philo, à part celui qui prend des notes pour une éventuelle synthèse pour le groupe, l'activité est essentiellement *orale*. Idem dans une conférence philo suivie d'un échange dans une Université Populaire du type de Caen (Michel Onfray).

Dans l'atelier philo de l'UP de Narbonne, a été introduite, en sus de débats, une écriture individuelle, partagée ensuite par la lecture de volontaires... »⁵.

L'idée de Tozzi est de montrer que l'écriture philosophique peut prendre d'autres formes que la dissertation, et ensuite utiliser l'écriture suivant les processus du « philosopher » le plus adéquat à chacun. « *Faire trace de l'articulation étroite, sur un enjeu déterminé – le plus souvent une question, un problème ou des notions –, de processus de conceptualisation, de problématisation et d'argumentation* »⁶

Lire philosophiquement un texte, c'est-à-dire comprendre quelle est la problématique philosophique du texte.

Discuter philosophiquement « une interaction sociale en langue naturelle où chaque individu, à partir de notions ou/et de questions fondamentales, use de sa raison en interrogeant le problème posé, en analysant ses termes, en cherchant une solution argumentée et universellement partageable, dans un cadre garantissant une éthique

communicationnelle, et la rigueur cognitive d'une progression de la pensée par rapport au thème débattu »⁷.

Pour résumer, le « philosopher » de Michel Tozzi, consiste à jouer avec trois capacités fondamentales – problématiser, conceptualiser et argumenter – et ensuite raconter le parcours que le jeu entre ces trois notions nous a fait emprunter : c'est-à-dire développer les capacités d'écrire philosophiquement, lire philosophiquement et discuter philosophiquement.⁸

5 L'atelier de lecture philosophique : un exemple, des questions... Par Michel Tozzi, professeur émérite des Universités, Montpellier 3. Cet article disponible sur le site : www.philotozzi.com comporte aussi une série de textes issus de l'atelier d'écriture.

6 M. Tozzi, « Contribution à une didactique de la lecture et de l'écriture philosophiques », *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier, 1995, p. 155.

7 Michel Tozzi, un modèle didactique du philosophe, par Pettier Jean-Charles. www.philotozzi.com

8 Ceci est un bref résumé de la didactique philosophique de Michel Tozzi. Pour plus de détails sur M. Tozzi, voir l'article (cité dans la note) de Pettier Jean-Charles, (Professeur de philosophie, Dr en Sciences de l'éducation, IUFM de Créteil, France). Disponible sur le site : www.philotozzi.com. Il faut se référer également aux nombreux textes issus des divers ateliers de Michel Tozzi, disponibles sur son site, ils constituent peut être le meilleur moyen de comprendre sa démarche.

Annexe 1

Extrait des statuts et membres fondateurs de l'Université populaire de Bruxelles

Titre 1er. - Dénomination, siège social :

Article 1er. L'association est dénommée Université Populaire de Bruxelles asbl, en abrégé : U.P. de Bruxelles asbl.

Article 2. Son siège social est établi rue de la Victoire 26 à 1060 Bruxelles dans l'arrondissement judiciaire de Bruxelles. Celui-ci peut être déplacé à tout endroit de la Région bruxelloise, sur décision de l'assemblée générale.

Titre II. – But et objet :

Article 3. L'association a pour but de lutter contre le déterminisme social et éducatif en développant des programmes d'éducation populaire pour adultes. Elle vise l'émancipation individuelle et collective par le savoir partagé.

Elle peut accomplir tous les actes se rapportant directement ou indirectement à son but. Elle peut notamment prêter son concours à toute activité en adéquation avec son but.

Elle a pour objet de gérer le projet d'Université Populaire de Bruxelles.

L'UP de Bruxelles s'inscrit dans la tradition de formation et d'éducation portée par l'ULB, l'EOS, la FGTB de Bruxelles et le Collectif Formation Société asbl. Les fondateurs de l'UP partagent les valeurs fondatrices du mouvement ouvrier socialiste; ils inscrivent leur intervention dans le cadre d'une laïcité politique ; ils défendent sur le terrain de l'éducation des adultes, des solidarités fortes, c'est-à-dire un état et des services publics au service du monde du travail, en ce compris, les exclus du travail.

L'UP de Bruxelles organise des conférences et des formations pour un public populaire, des formations de cadres associatifs, syndicaux et politiques, des activités culturelles et citoyennes, d'éveil à l'analyse critique de notre société et à l'engagement militant, dans une perspective plus générale de luttes sociales et politiques.

L'UP de Bruxelles est aussi une "université ouverte", qui a pour objet de donner accès à des validations de compétences et des certifications reconnues à des travailleurs peu qualifiés.

L'UP de Bruxelles a pour vocation de s'adresser aux francophones et aux néerlandophones.

Mateo Alaluf, docteur en sciences sociales et professeur à l'ULB - Myriam Azar, formatrice au CFS - Eric Buysens, directeur de la Centrale Culturelle Bruxelloise de la FGTB Bruxelles - Philippe Van Muylder, secrétaire général de la FGTB Bruxelles - Serge Govaert, administrateur au CRISP et greffier au parlement bruxellois - Ahmed Medhoune, directeur du département des services à la Communauté de l'ULB et président de Schola ULB organisant le tutorat visant à favoriser la réussite scolaire en terminale vers des études supérieures pour des jeunes issus de quartiers défavorisés - Valter Cortese, chargé de recherche au TEF-ULB, centre de sociologie du travail, emploi et formation ; en tant que membre fondateur du CFS, il suit depuis les origines le projet d'UP - ElYahoui Mohamed, ancien ouvrier et militant associatif, membre du CA de CFS dont il suit le projet depuis les origines - Rose Marie Geeraerts, directrice du CFS, association qui est à l'origine du projet d'UP - Sophie Goldmann (vice-présidente) et Danielle Nootens, professeures à l'Ecole ouvrière supérieure - Alain Leduc, militant associatif et homme politique socialiste. Président de l'UP.

Annexe 2

Dépliant du cycle d'analyse sociale

« Quelle université populaire voulons-nous ? »



Annexe 3

Dépliant du programme pour l'année 2009-2010

« pensées de crises »



Leçon inaugurale

« Au temps des catastrophes : apprendre à se mêler de ce qui n'est pas censé nous regarder ».

Mercredi 28 octobre 2009 (18h)



Isabelle STENGERS enseigne la philosophie à l'ULB. Elle s'est d'abord intéressée à la production des savoirs scientifiques (collaboration avec Ilya Prigogine), ce qui l'a menée au rôle des experts et à l'autorité de l'argument scientifique dans les questions d'intérêt public - une autorité que les sciences n'ont pas gagnée mais qui leur a été attribuée. Aujourd'hui la confiscation des savoirs, qui a été opérée au nom du progrès, pourrait bien nous mener à la catastrophe.

Les ateliers du mardi

De septembre 2009 à juin 2010

Tous les mardis, de 13h30 à 17h30, des apprenants issus de cours d'alphabétisation et préparant leur Certificat d'Études de Base se retrouvent au sein de l'UP pour un cycle « Comprendre les grandes crises de notre société ».

Anne LOONTJENS, Joëlle DUGAILLY et Mohamed EL YAHYAOUI animent ces ateliers avec des personnes ressources spécialisées selon le thème abordé : la crise de l'école (Magali JOSEPH), la crise du logement (Victoria VIDEGAIN), la crise de la famille (Marilia LARA), la crise des quartiers (Philippe BELLIS), la crise économique (Gabriel MAISSIN)... et bien d'autres !

Exposition

« Éducation aux droits de l'homme »

Du mercredi 25 novembre au vendredi 04 décembre 2009
Dans le cadre du Parcours de Diversité organisé par la Coordination saint-gilloise de Cohésion sociale, l'UP accueillera des expositions consacrées à l'accès au savoir dans la continuité de la philosophie des Lumières.

Forum syndical de la FGTB

« 60 ans d'immigration à Bruxelles : regard syndical sur l'enjeu interculturel »

Mercredi 16 décembre 2009 de 8h30 à 16h
Où ? A la Maison des huit heures (CGSP), place Fontainas, 1000 Bruxelles

Le sport et la compétition

De décembre 2009 à Février 2010

Sport et Démocratie nous proposera une analyse des valeurs qui traversent le monde du sport. La compétition sportive est-elle en contradiction avec les valeurs d'égalité et d'émancipation que nous prônons par ailleurs ?

Semaine de l'Internet citoyen

Mars 2010

Un rendez-vous devenu incontournable : un moment unique dans l'année, pour réfléchir, sensibiliser, accompagner le public dans l'appropriation critique des technologies de l'information et de la communication.

Formation à l'animation philosophique

Mercredi 03, Jeudi 04 et Vendredi 05 mars 2010

Cette formation s'adresse aux animateurs, formateurs et volontaires qui souhaitent pratiquer la philosophie avec leur public ou nous aider à créer un café philo au sein de l'UP. Formateur : Michel TOZZI, professeur à l'Université de Montpellier et didacticien de la philosophie. Il organise des ateliers philo à l'UP de Narbonne.
A lire : « Penser par soi-même », éditions Chroniques sociales.

5^{ème} printemps des UP

Juin 2010

Nous avons participé au 4^{ème} Printemps des UP de France à Bobigny les 28 et 29 juin 2009. De retour avec plein de nouvelles idées et un défi que nous avons accepté de relever : organiser le 5^{ème} Printemps des UP.

Cycle « Pensée[s] de crise[s] »

Parmi les courants intellectuels opposés au néo-libéralisme, nous avons choisi de vous présenter 4 manières contrastées d'envisager notre société aujourd'hui, d'analyser les crises qui la traversent, et de proposer de « nouvelles pensées » qui constitueraient autant de pistes de sortie(s) de crise(s). Le cycle organisé et animé

Les Grandes Conférences

4 manières de penser la crise

Mercredi 18 novembre 2009 (18h) :

« Sur la décroissance », Christian ARNSPERGER, professeur de philosophie à l'UCL.



Mardi 08 décembre 2009 (18h) :

« Passer de l'emploi à la qualification personnelle, contre l'employabilité », Bernard FRIOT, sociologue et économiste français.



Mercredi 03 février 2010 (18h) :

« La longue marche de la société civile », Thomas COUTROT, économiste français et membre du Conseil scientifique d'Attac France.



Fin mars 2010 (18h) :

« Sur le capitalisme cognitif ... », Yann MOULIER-BOUTANG, économiste français (sous-réserve).



Les Séminaires

A chaque conférence, son séminaire ! Ceux-ci permettront l'analyse de textes préparatoires, proposant des clés d'entrée pour les grandes conférences.

Mardi 10 novembre 2009 :

Analyse de textes de Christian ARNSPERGER.

Mardi 1^{er} décembre 2009 :

Analyse de textes de Bernard FRIOT.

Mardi 19 janvier 2010 :

Analyse de textes de Thomas COUTROT.

Mardi 09 mars 2010 :

Analyse de textes de Yann MOULIER-BOUTANG.

Mardi 27 avril 2010 : Séminaire de clôture :

Quels repères dégageons-nous ? Quels liens ou ruptures avec notre pensée personnelle et collective ? Réponses ...

Annexe 4

Le programme de la première année d'activités de l'UP de Bruxelles.

La première année d'activités de l'Université Populaire de Bruxelles fut rendue possible grâce à l'implication de nombreuses personnes, dont les dénominateurs communs sont, entre autres, l'envie de partager et de rendre possible l'accessibilité au savoir. Retour sur cette programmation.

- La leçon inaugurale d'abord, le 28 octobre 2009, par Isabelle Stengers, philosophe, sur le thème « *Au temps des catastrophes... Apprendre à se mêler de ce qui n'est pas censé nous regarder* ».
- Trois cycles ensuite, programmés d'octobre 2009 à juin 2010. Le thème commun de l'année : « Pensée(s) de crise(s) ». Un premier cycle, de base, de 40 séances, est dédié à des personnes ayant suivi des cours d'alphabétisation, et ayant atteint le niveau du « certificat d'études de base ». Dans ce groupe, une pédagogie particulière fut mise en place, alliant à la fois des apports théoriques externes, et à la fois de l'auto-socio-construction à partir du savoir des participants. Ce cycle est reconnu comme « module » dans le cadre de la Promotion sociale, pour l'obtention du certificat d'études de base (CRB). Les cycles de 4 séances programmés portent sur « la crise de l'école », « la crise des familles », « la crise du logement », « les crises urbaines et la délinquance »,... Il est coordonné par Anne Loontjens, Joëlle Dugailly et Mohamed El Yahyaoui.
- Le deuxième cycle débutera en janvier 2010 : il sera assez semblable dans sa conception, mais de niveau de l'enseignement secondaire supérieur (CESS, équivalent du Bac en France). Il aura lieu 1 soir par semaine. Module agréé, il contribuera, pour ceux qui le souhaitent, à obtenir le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, (ESS).
- Le troisième cycle a été conçu pour les militants et cadres, associatifs et syndicaux. Il a toutefois aussi l'ambition de toucher le « grand public », celui qui ne viendrait pas spontanément à ce type de conférence car « trop compliquées », et qui souhaite disposer de « clés d'entrées » dans celles-ci. Le cycle comportera 10 soirées, dont 5 grandes conférences et 5 séminaires sur les nouvelles « pensées de crise ». Les crises de la société néo-libérale ont en effet suscité de nouvelles pensées, de nouvelles analyses, de nouvelles propositions de « sorties de crise ». Quatre courants ont été retenus : la démocratie économique, la sécurité sociale professionnelle, la décroissance et le capitalisme cognitif. Ils seront exposés et mis en débats. Citons dès à présent la venue de Christian Arnsperger (UCL) et de Paul Lannoye, et de 3 économistes français, Bernard Friot, Thomas Coutrot et Yann Moulier-Boutang. Ce cycle est coordonné par Mateo Alaluf de l'Institut sociologie ULB, Eric Buysens de la FGTB, Sophie Goldmann de l'EOS et Alain Leduc du CFS.

Parallèlement à ce volet socio-politique, l'UP de Bruxelles va aussi lancer, début 2010, des ateliers philo pour adultes et pour enfants, sur base de l'expérience de Michel Tozzi, didacticien de la philosophie, enseignant à l'Université de Montpellier 3 et à l'UP de Narbonne, auteur, notamment, de « Penser par soi-même »¹.

À côté de ces « grands » cycles, l'UP accueillera enfin des séminaires thématiques plus spécifiques, comme « sport et compétition », « les enjeux des nouvelles technologies » ou d'autres projets plus culturels.

1 Tozzi M., « Penser par soi-même », Editions Chronique Sociale, 2005.

Les cahiers du Fil rouge

Collection

- N°1 "Fil rouge. En quête de sens..."
- n°2 "L'emploi des jeunes à Bruxelles"
- n°3 "Cohésion sociale en questions"
- n°4 "Cohésion sociale à Bruxelles : textes légaux"
- n°5 "Cohésion sociale : actes du colloque du 28 mars 2006"
- n°6 "L'accessibilité des NTIC : un enjeu de démocratie !"
- n°7-8 "Mohamed El Baroudi, un « Fil rouge » de 40 ans d'immigration marocaine à Bruxelles."
- n°9 "Regards sur la cité – Quatre projets de Cohésion sociale à Saint-Gilles."
- n°10-11 "Reflets du Parcours de la Diversité à Saint-Gilles 2008."
- n°12 "Pour une Université Populaire à Bruxelles."

À paraître

- n°13 consacré au développement durable : quelques expériences associatives ...

Avec le soutien de

Communauté française – Service de l'Éducation permanente
Commune de Saint-Gilles
Actiris
Commission Communautaire Française

