

Les Cahiers du Fil Rouge

N°15

Autour du 5^{ème} printemps des universités populaires

10 questions qui traversent l'éducation populaire



5^{ème} PRINTEMPS
DES UNIVERSITES POPULAIRES
Bruxelles
24 - 27 juin 2010

UP
Université
Populaire
de Bruxelles

Le capitalisme
nuit gravement
à la santé

Vous avez dit **Université Populaire** ?
La rigueur de l'**Université** sans l'élitisme ? L'ancrage **Populaire** sans populisme ?
4 journées d'échange d'expériences et de partage de savoirs
sur quelques questions qui traversent notre pratique aujourd'hui.
Université populaire de Bruxelles, 26 rue de la Victoire, 1060 Bruxelles



Une édition

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



Autour du 5^{ème} printemps des universités populaires

10 questions qui traversent l'éducation populaire

Une édition

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

Editrice responsable

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

Coordination générale

*Alain Leduc, Président
CFS asbl, Rue de la Victoire, 26 – 1060 Bruxelles*

Auteurs

Alain Leduc, Rose-Marie Geeraerts, Myriam Azar, Corine Terwagne, Marie-Ange Hottelet, Mélanie Savry, Cécile Leblicq, Anne Loontjens, Joeëlle Dugailly, Mohamed El Yahyaoui, Magali Joseph, Mateo Alaluf et Guillermo Kozlowski.

Comité de relecture

Alain Leduc, Rose-Marie Geeraerts, Mélanie Savry et Esther Kouablan

Suivi de production

Jane Counet

Bruxelles, décembre 2010.



Avant-propos	7
par Mateo Alaluf	
Introduction	9
« La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme »	10
par Rose Marie Geeraerts, Alain Leduc	
La tension entre « université » et « populaire »	18
par Myriam Azar	
Qu'enseigne-t-on dans les Universités populaires ?	24
par Mélanie Savry	
Favoriser l'accès aux savoirs par des pédagogies « émancipatrices » ?	31
par Marie-Ange Hottelet, Corinne Terwagne	
La certification des apprentissages, un enjeu pour les Universités populaires ?	34
par Corinne Terwagne	
Comment prendre en compte la multiculturalité dans les UP ?	40
par Cécile Leblicq	
Les « Ateliers du Mardi » à l'UP de Bruxelles	44
par Joëlle Dugailly, Anne Loontjens, Magali Joseph, Mohamed El Yahyaoui, Alain Leduc	
Émancipation individuelle et émancipation collective...	51
par Guillermo Kozlowski	
Annexes	57
Compte-rendu 5 ^{ème} Printemps des Universités Populaires par Michel Tozzi	
Liste des participants au 5 ^{ème} Printemps des Universités Populaires	

Avant-propos

L'universitaire et le populaire



PAR
MATEO ALALUF

Dans leurs traditions respectives, l'éducation populaire et l'université ne se sont pas combattues. Elles n'ont pas établi non plus de ponts ni de coopérations significatives. Elles se sont plutôt réciproquement ignorées. La méfiance nourrit l'ignorance et clique en quelque sorte leurs représentations.

D'une part, « le populaire » paraît suspect à l'université. La prétention d'instruire le peuple n'est-elle pas précisément la manifestation élitiste de ceux qui, en se revendiquant du peuple, ont la certitude de détenir le savoir ? Cette posture s'assimile d'ailleurs, suivant ce point de vue, au populisme sinon au misérabilisme. Par dessus tout, l'ouverture de l'université à un public profane conduirait à un nivellement par le bas et menacerait « l'excellence » tout comme l'autonomie vis-à-vis du marché et de la politique dont se prévaut l'université.

D'autre part, l'absence à l'université des jeunes issus des milieux populaires suffit à montrer sa fermeture. La logique scolaire transforme, comme l'ont montré Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, les inégalités sociales en inégalités scolaires et pédagogiques*. Si bien que les tenants de l'éducation populaire ont tenté de débusquer derrière la rigueur universitaire le conformisme de l'institution : élitisme du recrutement et cloisonnement des disciplines. En conséquence les questionnements ont été enfermés dans des cadres policés qui stimulent la docilité au détriment de la curiosité et de la critique. Les militants de l'éducation populaire se font les défenseurs d'un projet de promotion sociale et d'émancipation collective.

Le nouveau régime du capitalisme financiarisé a subverti aussi bien les visées de l'université que de l'éducation populaire. D'abord, sous la pression des réformes néolibérales habillées du label des réformes de Bologne, l'université s'est marchandisée. Ses capacités à sauvegarder son autonomie vis-à-vis du marché et de l'Etat se sont considérablement réduites. Les réformes managériales des uni-

versités, produites par une alliance entre technocraties néolibérales et bureaucraties universitaires, ont creusé encore le fossé qui sépare l'université populaire du projet d'émancipation promu par l'éducation populaire. Ensuite, toujours sous l'impulsion des réformes néolibérales, « l'éducation et la formation tout au long de la vie » a imprimé une conception marchande aux différentes formes d'éducation des adultes, « ringardisant » en quelque sorte l'esprit de l'éducation populaire qui avait prévalu dans le passé. Contenus standardisés, publics cibles et concurrence entre opérateurs ont structuré un quasi marché de la formation. La formation est devenue une injonction adressée aux publics fragilisés comme condition pour échapper sinon au chômage, du moins à l'exclusion sociale. Si bien que la formation, au lieu d'être un instrument d'émancipation, s'est transformée en autant d'obstacles dressés qu'il s'agit de franchir pour éviter l'exclusion. Au fond, l'éducation scolaire et universitaire, tout comme la formation, ne sont plus considérées comme un bien public, mais sont réduites à des investissements individuels banalisés.

C'est en réaction à cette dégradation produite par la marchandisation que se sont développées au cours de la dernière décennie en France et bientôt dans d'autres pays comme en Belgique, des universités populaires alternatives dans la tradition de l'éducation populaire et en dehors des structures universitaires classiques**. Ford, qui avait inventé la production des automobiles en série, soutenait que la meilleure manière de produire une automobile était de la faire pareille à la précédente. Le secret du succès des UP, à l'inverse de la Ford T qui avait fait naguère celui de la marque, c'est qu'aucune UP ne ressemble à l'autre.

Il reste cependant que, à la différence du savoir surplombant promu par les universités et de la standardisation des connaissances produites par la marchandisation, les UP

* BOURDIEU, Pierre; PASSERON Jean-Claude. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

** De ce point de vue, la démission de Michel Onfray de son poste à l'université pour créer l'UP de Caen qui a initié le mouvement est significative.

A red line that starts with a small upward curve on the left, then continues as a slightly wavy horizontal line across the top of the page.

Avant-propos

gardent de l'éducation populaire l'ouverture sur les pratiques et le vécu de leur public. Il s'agit donc de tentatives diverses d'explorer d'autres manières d'enseigner, de travailler et de vivre. Les UP, par leur mode d'organisation autonome, se veulent autant d'initiatives pour se prémunir de la routinisation et du conformisme qui caractérisent la formation des adultes et le système d'enseignement supérieur.

Au moment précisément où domine la marchandisation de toutes les activités humaines, les UP posent aussi la question de savoir comment faire accéder des publics et des savoirs populaires dans les écoles et les universités. Elles renouent ainsi avec le projet d'ouverture de l'université.

Introduction

L'Université populaire, un enjeu d'éducation permanente et de cohésion sociale.

Dans son avant-propos, Mateo Alaluf, Sociologue à l'ULB, dénonce durement la « fermeture » de l'Université traditionnelle. Ou du moins, son manque d'ouverture vers les classes populaires. Dans les quartiers « sensibles », ces classes populaires sont largement constituées des enfants et petits enfants de travailleurs immigrés, le plus souvent cantonnés aux « écoles des quartiers », et « sans l'ambition de commencer des études universitaires ». Le déterminisme socio-éducatif joue à plein !

Le Collectif Formation Société, asbl d'éducation permanente et agréée en cohésion sociale, a, depuis sa création et parmi ses missions, de « permettre à des adultes qui le souhaitent de reprendre des études ». Donc pas seulement des formations professionnelles et « adaptatives » à l'emploi, mais de véritables études qui permettent de prendre du recul, de conceptualiser des savoirs d'expérience, qui soient émancipatrices et chaque fois que possible certifiantes. L'égalité d'accès aux études (et à la reprise d'études pour les adultes) est une des conditions nécessaires (mais non suffisantes) pour assurer la cohésion sociale dans les quartiers.

Cet objectif, CFS le poursuit au quotidien. En 2009, l'association a fédéré ses efforts avec la Centrale Culturelle Bruxelloise de la FGTB, avec des Universitaires de l'ULB et des enseignants de l'Ecole Ouvrière Supérieure en créant l'Université populaire de Bruxelles. Après une première année d'expérimentation, notre jeune UP a été amenée à organiser en juin 2010 le « 5^{ème} Printemps des universités populaires ».

Cette 15^{ème} parution du FIL ROUGE doit être lue dans la continuité du FIL ROUGE N° 12, relatant les conditions d'émergences des « nouvelles » UP en France, à l'initiative de Michel Onfray à Caen en 2002, et la création de l'UP de Bruxelles en février 2009.

Ce numéro est donc consacré au 5^{ème} Printemps des universités populaires qui s'est déroulé à l'initiative de l'Université Populaire de Bruxelles du 24 au 27 juin 2010. Le fil conducteur choisi de cette année était « la rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme ». Il a mobilisé une centaine de personnes pendant 4 journées à Bruxelles.

Seize UP étaient présentes, issues de France, de Belgique, du Québec et de l'Île Maurice. CFS en a assuré l'organisation.

Ce FIL ROUGE ne constitue pas les actes de ces rencontres^{***}. Au contraire, nous allons tenter de comprendre et d'analyser les grandes questions qui traversent aujourd'hui l'éducation permanente / populaire, en nous appuyant sur l'expérience de ces UP et sur la nôtre, à Bruxelles. Sur base de 8 regards croisés, mettant en évidence l'enchevêtrement des choix.

Après une proposition de « typologie » des questions en tension dans les UP (Rose Marie-Geeraerts et Alain Leduc), celles-ci sont examinées successivement : la tension entre université et populaire (Myriam Azar), les contenus de formation (Mélanie Savry), les pédagogies « émancipatrices » (Marie-Ange Hottelet et Corinne Terwagne), l'impact de la multiculturalité (Cécile Leblcq), l'importance de la certification des savoirs (Corinne Terwagne)...

Nous publions aussi dans ce numéro les conclusions qui ont été tirées du 5^{ème} Printemps par Michel Tozzi, Philosophe, Président de l'UP de Narbonne-Perpignan et formateur à CFS.

Comme nous l'écrivons plus loin, « Ces questions essentielles resteront encore longtemps en débat dans les UP : c'est la capacité de les interroger en permanence pour rechercher de nouveaux équilibres qui fera de ce nouveau et rafraîchissant "mouvement des nouvelles UP" un projet populaire à long terme ou un simple feu de paille. ».

L'éditeur

^{***} La plupart des interventions ont été enregistrées et sont disponibles en ligne sur [HYPERLINK](http://www.videobaz.be/2010/07/5-eme-printemps-des-universites-populaires/) "http://www.videobaz.be/2010/07/5-eme-printemps-des-universites-populaires/" www.videobaz.be/2010/07/5-eme-printemps-des-universites-populaires/.

« La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme »

Pourquoi des « nouvelles » Universités populaires ? Quelles questions, quels défis, quelles « tensions » traversent le champ de l'éducation populaire en France et en Belgique francophone ?

Essai de typologie.

Notre association est une des composantes fondatrices de l'Université populaire de Bruxelles¹. Nous avons consacré à l'histoire de cette fondation le « cahier du Fil rouge n°12 ». Après avoir participé au 4^{ème} « Printemps des UP » à Bobigny en juin 2009, et rencontré une douzaine d'UP de France, il nous a été demandé d'organiser le 5^{ème} Printemps des UP à Bruxelles en juin 2010. Nous avons accepté, et l'exercice ne nous a pas déçus.

Qu'est-ce qui fait courir tous ces intellectuels « engagés » ? Qu'est-ce qui les pousse à venir partager des savoirs à Bruxelles, alors que les sources de connaissance sont aujourd'hui accessibles en ligne et quasi illimitées ? Pourquoi ont-ils créé des Universités populaires ? A quelles questions voulaient-ils répondre ? quels défis traversent aujourd'hui le champ de l'éducation populaire dans ces différents projets ? En quoi ce 5^{ème} Printemps en Belgique pouvait-il enrichir le débat ?

La plupart des « nouvelles » UP de France se sont créées sur base de l'initiative du philosophe, Michel Onfray, à Caen en 2002. Ce philosophe « libre », « de gauche », « critique », « engagé », « médiatique », « mobilisateur », « citoyen » a jeté les bases d'un modèle d'UP qu'il « invite à l'essaimage ». Dans le monde, une grosse vingtaine d'UP se revendiquent du sillage de Michel Onfray.

Et pourtant, les principaux éléments fondateurs sont contenus en une seule page de « principes² », dont nous évoquerons le caractère assez rudimentaire et relativement peu questionné.

Même si la création de l'UP de Bruxelles a bénéficié de ce contexte encourageant, de cette dynamique française, notre histoire et nos « principes » sont assez différents. Nous avons trouvé utile de relever une dizaine de questions « en tension » dans les universités populaires de France et à Bruxelles. Si chaque question s'insère dans un continuum subtil entre toutes les UP, nous avons choisi de quelque peu – mais pas trop – les bipolariser pour les rendre mieux lisibles.

1. D'où vient le mouvement ?

En France, un mouvement qui vient principalement des universités :

En France, le mouvement des nouvelles UP provient d'intellectuels, universitaires, professeurs d'Université, à la recherche de lieux de partage de leur(s) savoir(s) hors de l'institution universitaire qu'ils trouvent trop fermée et élitiste. En 2002, Michel Onfray, en rupture avec l'Éducation nationale, crée l'UP de Caen³. En 2003 Philippe Corcuff (Université de Lyon) crée l'UP de Lyon⁴. Parmi les plus récentes, l'UP de Bordeaux⁵ provient des révoltes universitaires contre le CPE; l'UP de Montréal⁶ est issue de combats universitaires de longue haleine au Québec. Dans ce contexte, le public de ces UP est naturellement constitué d'étudiants, de militants et de pensionnés plutôt intellectuels. Certains cours, s'ils n'apportaient en plus une composante critique, correspondraient assez bien aux actions du Centre d'éducation permanente de l'Université libre de Bruxelles, (et ses délocalisations).

1 Site de l'UP de Bruxelles : <http://www.universitepopulaire.be>

2 Ces principes sont définis sur le site personnel de Michel Onfray, <http://upc.michelonfray.fr/a-propos> et publiés en fin d'article.

3 Site de l'UP de Caen : <http://upc.michelonfray.fr>

4 Site de l'UP de Lyon : <http://uplyon.free.fr>

5 Site de l'UP de Bordeaux : <http://universitepopulairebordeaux.asso-web.com>

6 Site de l'UP de Montréal : <http://www.upam.info> et <http://www.upopmontreal.com>



PAR

ROSE MARIE GEERAERTS, ALAIN LEDUC

CFS asbl, UP de Bruxelles asbl

En Belgique, un mouvement qui prolonge surtout les pratiques d'éducation populaire :

En Belgique, les 3 UP répertoriées sont issues de l'éducation populaire et des syndicats. L'UP de Bruxelles est dans la filiation de l'Université syndicale de René Deschutter dans les années '70, et du mouvement pour l'alphabétisation qui en est issu. Créée notamment par le CFS⁷ et la CCB⁸, deux associations bruxelloises d'éducation permanente, un professeur directeur de l'Institut de sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, Mateo Alaluf, et une école sociale très engagée et ouverte aux milieux populaires⁹.

En Wallonie, l'UP de Liège¹⁰ est ancrée dans les luttes syndicales et sociales, et s'appuie elle aussi sur des composantes de l'éducation permanente : PAC¹¹, PEC¹², et un réseau d'associations sociales et culturelles.

L'UP d'ATD¹³-Quart Monde se veut un « lieu de dialogue et de formation réciproque entre des adultes vivant en grande pauvreté et d'autres citoyens qui s'engagent à leurs côtés ».

Ces 3 UP ont été créées pour prolonger l'action sociale et d'éducation populaire, pour élever le débat, pour conceptualiser les pratiques, pour former les acteurs du secteur associatif et syndical. Dans ce contexte, leur public est essentiellement constitué de participants en lien avec l'éducation populaire et le syndicat.

D'autres modèles ...

D'autres modèles existent évidemment, comme l'UP de Septimanie¹⁴ où Michel Tozzi allie à la fois son expérience de formateur dans une organisation syndicale et sa formation de philosophe universitaire.

Ou celui de la Dyoniversité¹⁵, groupe plutôt composé d'intellectuels autodidactes en lien avec la fédération anarchiste.

2. Quelle est leur ambition¹⁶ ?

L'ambition de tous ces projets est de mettre en relation des experts issus des universités et le peuple. Cela ne se passe pas naturellement. Il y a une véritable tension entre université et populaire, que nous avons définie dans le slogan du 5^{ème} Printemps à Bruxelles : « La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme ».

Mais il existe aussi une réelle volonté de certains professeurs des universités de partager et de confronter leur science avec la société hors des universités. Les fondateurs de l'UP de Caen, notamment Gérard Poulouin, plaident pour des apprentissages « scientifiques », sans lien avec quelque considération politique que ce soit, ni clé d'entrée à priori. Il dénonce les savoirs prémâchés, manipulés par ceux qui font de l'UP un lieu militant. Non qu'il récuse le militantisme ou l'engagement, mais il faut pour lui se détacher de toute « gangue » qui altère notre capacité de penser. La rigueur universitaire des savoirs transmis est pour lui essentielle.

Les projets issus de l'éducation permanente sont eux plus engagés politiquement. Ils constatent chaque jour les dégradations des conditions de vie des populations, et ne conçoivent l'UP que comme prolongement de leur engagement associatif ou syndical. Ils ne sont pas dans l'état d'esprit de brader les apprentissages et les savoirs, mais ils ne les perçoivent que sous l'angle d'outils critiques pour

7 Site du Collectif Formation Société asbl : <http://www.cfsasbl.be>

8 Site de la Centrale culturelle bruxelloise de la FGTB : <http://www.fgtbbruxelles.irisnet.be/site/fr>

9 Haute Ecole Ilya Prigogine, département social, anciennement E.O.S (Ecole Ouvrière Supérieure) : www.helb-prigogine.be

10 Site de l'UP de Liège : <http://www.universitepopulairedeleliege.org>

11 Site de PAC, Présence et Action culturelle, proche du Parti socialiste <http://www.pac-g.be>

12 Site de PEC, Peuple et culture Wallonie Bruxelles, <http://www.peuple-et-culture-wb.be/>

13 Site de l'UP d'ATD Quart Monde <http://www.atd-quart-monde.be/Description-de-l-Universite.html>

14 Plateforme décrivant l'UP de Septimanie : http://www.wmaker.net/univpop/L-Universite-populaire-de-Septimanie_a12.html

15 Site de la Dyoniversité : <http://www.dionyversite.org>

16 Lire à ce sujet l'article de Myriam AZAR dans ce numéro : « La tension entre universitaire et populaire ».

« La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme »

émanciper les publics populaires qu'ils connaissent. Le Décret qui les finance est explicite à ce sujet : « Le décret a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice de droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics (...) » (Article 1 du décret de l'Éducation permanente [17/07/2003]). Il peut leur être reproché d'avoir une vision biaisée de la société, voire d'adopter des positions ou analyses qui flattent ce public populaire; la première critique reçue à l'UP de Bruxelles était ce risque de « dérive populiste ».

3. Quels publics populaires ?

Où l'on apprend qu'il y a « peuple » et « peuple » ...

Pour les tenants de l'UP de Caen, « populaire » doit être compris au sens du « peuple souverain », de la république. Populaire veut dire « accessible à tous ». Aucune démarche d'accessibilité n'est d'ailleurs spécifiquement mise en œuvre : la porte des UP est ouverte, il n'y a pas de prérequis et les cours sont gratuits : voilà qui garantit pour eux l'aspect populaire.

Pour les tenants de l'UP de Bruxelles, populaire s'entend d'abord (ou aussi) au sens « marxiste » du peuple, c'est-à-dire des classes sociales dominées qui n'ont pas spontanément accès aux savoirs universitaires, même si on ouvre les portes et que c'est gratuit. Ces classes populaires se retrouvent dans les associations d'éducation populaire, par exemple dans des cours d'alphabétisation, dans des projets de quartier, de cohésion sociale, ou d'insertion socio-professionnelle. ATD QM¹⁷ va plus loin encore dans le volontarisme, puisqu'il s'agit pour eux d'aller chercher la population

du quart-monde où elle se trouve, dans la rue ou les taudis, et parfois après de très nombreux contacts infructueux.

Il faut noter aujourd'hui une évolution perceptible de part et d'autre : les premiers, comme l'UP de Lyon, s'intéressant aujourd'hui progressivement à l'accès des publics populaires au sens social du terme; les seconds souhaitant démarginaliser, déstigmatiser les publics populaires en les mélangeant à des publics plus aisés.

4. Quels contenus¹⁸ ?

La primauté de la philosophie

Sur base de ce que nous venons d'exposer, les plupart des UP rencontrées « de la mouvance Onfray » sont nées d'une pratique de la philosophie : Michel Onfray à Caen, Michel Tozzi¹⁹ ou l'UP de Montréal (organiseurs des « Nuits de la philo »²⁰). Il ne faut pas croire pour autant que leur conception de la philosophie est homogène : certains y voient des cours formels, donnés de manière frontale, avec la possibilité de poser des questions. D'autres, comme Michel Tozzi, animent plutôt des cafés ou des ateliers philo, en partant des représentations des publics et en les enrichissant de contenus théoriques.

La primauté de l'analyse socio-économique

Assez logiquement, les UP issues de combats sociaux, politiques, syndicaux ou associatifs, partent de questions socio-économiques, avec en fil conducteur la question des classes sociales, et de l'inégalité. L'UP de Liège a par exemple mené une recherche action sur « la souffrance au travail »; celle de Bruxelles travaille, à partir de Castel, sur la question du précaire.

Ici aussi, il est à noter que de plus en plus, les projets à vocation d'abord philosophique abordent le terrain socio-

17 Université populaire d'ATD QM, référence du livre de Geneviève Defraigne Tardieu <http://www.atd-quartmonde.fr/?L=Universite-populaire-Quart-Monde,1026>

18 Lire à ce sujet l'article de Mélanie SAVRY dans ce numéro : « Qu'enseigne-t-on dans les Universités populaires ? ».

19 Site de Michel TOZZI, largement consacré à la didactique de la philosophie <http://www.philotozzi.com>

20 Site de l'UQAM : <http://www.philo.uqam.ca>

économique et inversement. Et nous constatons aussi progressivement un élargissement des contenus, notamment aux sciences exactes ou aux domaines artistiques.

5. Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ?

Derrière cette double démarche des UP se trouvent évidemment deux conceptions des savoirs, qui traversent tout le champ de la culture. Faut-il transmettre des savoirs « savants » au peuple ou construire de nouveaux savoirs à partir de l'expérience populaire ?

Pour les uns, dans le sillage des pères fondateurs des UP, les « instituteurs socialistes » du début du XX^{ème} siècle et les débuts de l'alphabétisation en Belgique, il s'agit de transmettre des savoirs au peuple. C'est une transmission des savoirs assez paternaliste : il faut démocratiser la culture.

Selon d'autres UP, cette culture serait le résultat d'une construction élitiste, sans lien aucun avec la vie de la population, et les savoirs acquis par l'expérience. Il faut donc, comme c'est la fonction de l'éducation populaire moderne, construire au niveau des UP des savoirs populaires avec la population, notamment avec les plus fragiles qui ont des expériences de vie très riches (par exemple la classe ouvrière et les primo-arrivants). Ce sont les tenants de la démocratie culturelle.

La plupart des UP admettent aujourd'hui la nécessité d'un double mouvement, même si la démocratisation d'une culture savante tient toujours la cote...

6. Quelles démarches pédagogiques²¹ ?

Assez naturellement, les UP issues de l'Université prolongent à l'extérieur de l'Université les pédagogies transmis-

21 Lire à ce sujet l'article de Corinne TERWAGNE et Marie-Ange HOTTELET dans ce numéro : « Favoriser l'accès aux savoirs par des pédagogies émancipatrices ».

sives, avec un bémol non négligeable : on peut débattre après la conférence. Le cours de type « Onfray » est donc « une heure de conférence/une heure de débat », ce qui pour lui semble déjà une grande ouverture.

Les tenants d'une approche socio-économique prônent des pédagogies émancipatrices. Les modèles sont notamment la « pédagogie de la libération » de Paulo Freire, l'auto-socio-constructivisme, voire même une séduction profonde pour « Le Maître ignorant » de Jacques Rancière. Deux expériences vont loin dans ce sens, nous pensons à une UP française qui a été jusqu'au bout de cette démarche, c'est l'Université de Paris VIII (UP28). Et à Bruxelles, aux « ateliers du mardi » pour des groupes d'analphabètes aux études pour obtenir le CEB²².

Entre ces deux pôles, nombre d'intermédiaires existent, comme les cours « dialogiques » à Lyon ou la pratique des ateliers philo par Michel Tozzi.

7. Quelle certification²³ ?

Dans leur logique de rupture avec l'Université, les tenants de l'UP de Caen refusent à priori la délivrance de tout diplôme, qui est considéré comme une entrave à la liberté d'enseigner et d'apprendre : « La gratuité est le principe de base²⁴ : pas d'âge requis, ni de titre ou de niveau demandé, pas d'inscription ni de contrôle des connaissances, pas d'examen, ni de diplôme délivré. ».

L'UP de Bruxelles pose la question autrement. Au nom de quoi pouvons-nous, nous qui sommes diplômés, refuser à ceux qui n'ont pas de diplôme de tenter d'en obtenir un ? et pourquoi nos savoirs critiques, pourquoi les savoirs populaires ne pourraient-ils être validés par des modes de

22 Lire à ce sujet l'article « Les Ateliers du Mardi à l'UP de Bruxelles » dans ce numéro.

23 Lire à ce sujet l'article de Corinne TERWAGNE dans ce numéro : « La certification des apprentissages, un enjeu pour les Universités populaires ? ».

24 Les Principes d'Onfray, ibid.

« La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme »

certification ? la reconnaissance sociale par la certification n'a-t-elle pas une vertu « réparatrice » ?

Soit en permettant l'accès à des diplômes universitaires « normaux », notamment via la Valorisation des Acquis de l'Expérience. Soit même en tentant de faire reconnaître, ne fut-ce que comme *une* unité de formation, *ne fut-ce que pour quelques* « crédits²⁵ », la construction de savoirs populaires ?

La pédagogie du chef-d'œuvre, telle que pratiquée au Collectif alpha²⁶ (pour l'obtention du CEB) ou à l'UP28²⁷ nous semble prometteuse dans ce sens. N'est-ce pas un combat dont les UP devraient s'emparer à bras le corps ?

8. La dimension urbaine et la multiculturalité²⁸ ?

Un autre élément différencie très profondément les UP de France et de Belgique, ou plutôt les UP situées dans des grandes villes françaises ou à Bruxelles : c'est la répartition spatiale des quartiers populaires, et plus particulièrement des courants migratoires.

Dans les grandes villes françaises, l'immigration et les enfants des immigrations sont souvent relégués dans des banlieues à la périphérie des villes; il y a une forte étanchéité entre les centres villes souvent « gentryfiés » et occupés par une population aisée, et les banlieues, situées à plusieurs kilomètres des centres villes, parfois (volontairement ?) mal reliées, et aux logements dans des « barres » concentrationnaires. Une UP de centre ville peut ne pas accueillir du tout de population immigrée, comme nous avons pu le constater à Lyon et dans sa banlieue de Vénissieux, où des dispositifs sociaux (comme la Mission locale) ne sont même pas au courant de l'existence-même de l'UP.

Bruxelles est une ville dont le centre est ancien et paupérisé, et où nombre de quartiers sont très mixifiés. C'est une ville multiculturelle d'un million d'habitants, dont 40% d'étrangers, et au vu des procédures de naturalisation simplifiées, de nombreux belges d'origine étrangère. Une commune comme Saint-Gilles compte 143 nationalités. Ignorer la multiculturalité dans ce contexte est tout simplement impossible, et l'UP est forcément amenée à prendre cette donnée en considération²⁹.

L'éducation populaire y est très concentrée : rien qu'à Bruxelles, des centaines d'associations sont reconnues dans le cadre du décret « éducation permanente » ou/et « cohésion sociale ». S'appuyant sur l'éducation permanente, l'UP de Bruxelles tente la synthèse d'une histoire³⁰ bâtie à la fois sur des luttes syndicales, sur les luttes de travailleurs immigrés, et sur des luttes associatives.

Dans un tout autre contexte, l'UP de l'Île Maurice³¹ s'est développée centralement sur la construction d'un projet interculturel à partir des différentes composantes et courants migratoires accueillis sur l'île.

9. Quel ancrage institutionnel ?

Les UP de France posent souvent la question du « risque de récupération » institutionnelle de leur initiative qu'elles veulent complètement libre et autonome. Elles dépendent néanmoins d'accords à minima avec des pouvoirs publics, pour l'occupation de salles, voire pour des subventions des pouvoirs publics locaux ou des Conseils régionaux. Leur autonomie est un aspect essentiel pour eux. Michel Onfray suspectait ainsi récemment le Conseil régional de Basse-Normandie de vouloir réduire sa dotation pour le faire taire. Les responsables des UP redoutent toute instrumentalisation; c'est ainsi par exemple qu'elles ont également été amenées à dénoncer la tentative de

25 En référence au décret de Bologne.

26 Site du Collectif alpha : <http://www.collectif-alpha.be>

27 Site de l'UP28 : <http://www.ufr-sepf.univ-paris8.fr/?-Universite-populaire>

28 Lire à ce sujet l'article de Cécile LEBLICK dans ce numéro : « Comment prendre en compte la multiculturalité dans les UP ? ».

29 Ibid.

30 Voir à ce sujet le numéro fondateur de notre série « Fil rouge », le N° 1.

31 UP de l'Île Maurice, UPIM <http://upmaurice.wordpress.com/>

labellisation des termes « université populaire » par Ségolène Royal³² en 2010, qui voulait réserver le nom pour ses « universités populaires participatives ».

Même si elles refusent d'être catégorisées politiquement, les « nouvelles » UP de France sont fortement marquées par la personnalité politique de leurs créateurs : il faut néanmoins noter une grande diversité de ceux-ci : des verts, des socialistes, des communistes, des membres du NPA, de la fédération anarchiste,... coexistent pacifiquement dans le petit monde des UP de France.

En Belgique, les trois UP ont un ancrage institutionnel et une reconnaissance publique (Education permanente, Promotion sociale, Cohésion sociale,...) plus forte, via notamment les associations d'éducation permanente qui les portent (CFS, CCB à Bruxelles; PAC et PEC à Liège; ATD QM). Elles sont aussi ancrées à Bruxelles et à Liège dans une histoire, une tradition, une pratique syndicale socialiste.

La question que les UP de France nous posent – parfois sur le mode du reproche – est sur la capacité d'allier une réelle liberté de penser (et de produire des savoirs critiques) et un ancrage institutionnel fort ? Les UP belges y sont vigilantes, mais estiment que leurs ancrages institutionnels les ont plutôt aidées à leur assurer un ancrage populaire via les syndicats et associations d'éducation permanente. Et aussi, au travers de la relation institutionnelle, de disposer de leviers pour améliorer le rapport de force de leurs actions. Mais la vigilance s'impose...

10. L'individuel et le collectif ?³³

La poule et l'œuf : le courant des UP est aussi traversé par la question de l'individuel et du collectif.

32 Voir à ce sujet l'article du Courrier international <http://science21.blogs.courrierinternational.com/archive/2010/03/31/segolene-royal-et-la-marque-universite-populaire.html>; Ségolène Royal affirme quant à elle vouloir préserver les termes pour qu'ils ne puissent pas être déposés par le Front National.

33 Lire à ce sujet l'article de Guillermo KOZLOWSKI dans ce numéro : « Emancipation individuelle et émancipation collective... ».

Pour les uns, c'est l'individu qui, par son émancipation, peut prendre conscience de la nécessité de l'action collective et y adhérer librement.

Pour d'autres, c'est la solidarité collective (par exemple la sécurité sociale) qui crée les conditions de la liberté individuelle (Cf. Le « travail libre » dont parle Bernard Friot³⁴ pour les retraités).

Cette question traverse toutes les autres, avec des accents plus « individualistes » (au sens de la primauté de l'individu) chez les uns, et plus « communistes » (au sens du bien commun) chez les autres. Le positionnement de chaque UP s'inscrit aussi dans cette tension, même si elle nous semble vaine. Il reste néanmoins au projet social dans lequel les UP s'inscrivent, à redéfinir un nouveau lien entre l'individuel et le collectif, où l'individualisme ne soit pas synonyme d'égoïsme et l'action collective teintée de paternalisme social et d'écrasement de nos individualités.

Prolongeant Michel Onfray qui parle de la nécessaire « sculpture de soi », Philippe Corcuff évoque plutôt le « bricolage de soi », une manière pour ce dernier de reconnaître sa volonté non-élitiste. A mettre en parallèle aussi avec les travaux de Paul Aron³⁵ sur le passage de l'art social (la Maison du peuple créée par le bourgeois Horta pour les ouvriers) à la littérature prolétarienne au début de XX^{ème} siècle (« Ma nuit au jour le jour » de Constant Malva, un mineur devenu écrivain).

Conclusion transitoire :

Si nous voulions résumer une typologie des UP, nous proposerions la grille suivante, où chaque élément est en tension, chaque UP se définissant entre ces deux pôles :

34 FRIOT, Bernard. L'enjeu des retraites. Clamecy : Éditions La dispute, 2010.

35 ARON, Paul. *La littérature prolétarienne en Belgique francophone depuis 1900*. Bruxelles : Éditions Labor, 1995, p. 222.

« La rigueur de l'université sans l'élitisme, l'ancrage populaire sans populisme »

	UP de Caen	UP de Bruxelles (position de CFS)
Le mouvement des nouvelles UP provient ...	... d'une rupture avec l'Université traditionnelle	... de la nécessité de prolonger l'éducation permanente
La priorité est mise sur ...	... la rigueur de l'université, et le détachement du politique	... l'ancrage populaire, et l'engagement militant
Par populaire on entend ...	... le peuple souverain, la république au sens de Michelet	... une classe sociale opprimée au sens de Marx
Les contenus enseignés sont plutôt centrés ...	... sur la philosophie	... sur le socio-économique
Leur logique culturelle est ...	... la démocratisation de la culture	... la démocratie culturelle
La pédagogie qui en découle est ...	... transmissive, avec la possibilité de poser des questions	... socio-constructiviste, avec une visée émancipatrice
La certification des apprentissages ...	... est contraire à la liberté d'enseigner et d'apprendre dont a besoin une UP	... est un combat inhérent à l'UP, à la fois acquérir des certifications formelles, à la fois faire reconnaître des apprentissages et des savoirs populaires
Dans le contexte de mondialisation, ...	... la question des courants migratoires n'est pas (ou est peu) prise en compte, elle reste dans les banlieues	... l'immigration est au cœur de la ville, et la multiculturalité est une approche importante de l'UP
Institutionnellement,	... les institutions donnent aux UP des subsides minimum pour autant qu'elles n'influent en rien sur les contenus	... les institutions et les pouvoirs publics servent à établir des rapports de force pour changer les inégalités d'apprentissage
L'individuel et le collectif ...	... l'individuel permet le collectif	... le collectif permet à l'individu d'exister ...

Conclusion provisoire...

Notre conclusion, forcément transitoire, est que même si notre histoire bruxelloise est centrée sur l'approche socio-économique, les deux courants ont beaucoup à s'apporter mutuellement. Ils ne peuvent être réduits ou caricaturés. Ils sont en tension et en débat permanent.

Depuis le 5^{ème} Printemps à Bruxelles, l'UP de Lyon a réinterrogé son modèle (qui « marche » pourtant bien depuis 7 ans), sur deux points essentiels : l'« élargissement des publics » et les « dispositifs pédagogiques ».

Le 6^{ème} Printemps, qui aura lieu en juin 2011 à Aix-en-Provence, traitera plus centralement de quatre de ces points : « Le ou les Publics », « la ou les pédagogies », « Militant ou non, et pourquoi ? », et « comment les UP peuvent-elles participer à la construction d'alternatives ? ».

Ces questions essentielles resteront encore longtemps en débat dans les UP : c'est la capacité de les interroger en permanence pour rechercher de nouveaux équilibres qui fera de ce nouveau et rafraîchissant « mouvement des nouvelles UP » un projet populaire à long terme ou un simple feu de paille.

Il est au moins aussi important de pouvoir conserver et animer des lieux de pensée critique ouverts à tous pour restituer un peu d'espace public (agora) au peuple.

Principes de l'UP de Caen (Michel Onfray)

Le projet

La première version de l'Université populaire date de la fin du XIXe siècle, à l'époque de l'Affaire Dreyfus. Des professeurs, des intellectuels, des historiens, des écrivains, des philosophes y proposaient des cours gratuits à destination de ce qu'il était convenu alors d'appeler la classe ouvrière. La seconde version vise des objectifs semblables bien qu'actualisés : démocratiser la culture et dispenser gratuitement un savoir au plus grand nombre. La culture y est vécue comme un auxiliaire de la construction de soi, non comme une occasion de signature sociale.

Les raisons

Le désir de savoir est considérable : les débats, les forums, les rencontres, les séminaires, les universités d'été, les succès de librairie des classiques latins ou des essais, la multiplication des collections d'idées chez les éditeurs, tout témoigne d'une authentique et pressante demande. L'offre oscille entre l'élitisme de l'université et l'improvisation des cafés philo, l'une reproduisant le système social et sélectionnant ceux auxquels elle réserve les places dans le système, l'autre réduisant souvent la pratique philosophique à la seule conversation.

Le principe

L'Université Populaire retient de l'Université traditionnelle la qualité des informations transmises, le principe du cycle qui permet d'envisager une progression personnelle, la nécessité d'un contenu transmis en amont de tout débat. Elle garde du café philosophique l'ouverture à tous les publics, l'usage critique des savoirs, l'interactivité et la pratique du dialogue comme moyen d'accéder au contenu.

Le fonctionnement

La gratuité est le principe de base : pas d'âge requis, ni de titres ou de niveaux demandés, pas d'inscriptions ni de contrôle des connaissances, pas d'examens, ni de diplômes délivrés. Le cours est dispensé une fois par semaine sur une séance de deux heures : la première est un exposé argumenté, la seconde une discussion de celui-ci. Le cycle s'étend de mi-octobre à mi-mai. Il s'articule autour des vacances scolaires de l'Académie de Caen.

Les perspectives

L'Université Populaire est une idée collective et non personnelle. La création de la première à Caen vaut comme invite à l'essaimage. Par ailleurs, l'augmentation d'une année sur l'autre des unités d'enseignements et la cooptation des enseignants se fait en relation avec l'initiateur du projet local.

L'initiateur

Michel Onfray, né en 1959. Docteur en philosophie. Vingt ans enseignant en lycée technologique à Caen, démissionnaire de l'Éducation nationale en 2002. Philosophe, auteur de plus de cinquante livres traduits dans plus de vingt cinq pays.

La tension entre « université » et « populaire ».

Lors du lancement du 5^{ème} Printemps des Universités Populaires, les différentes UP en présence ont eu l'occasion de présenter les spécificités de leur projet, de leurs actions, de leurs modalités d'intervention, de leurs publics...

Leurs expériences sont apparues parfois fortement différentes, voire polarisées. Il nous semble que deux points communs au moins émergent.

Tout d'abord, toutes tentent de se rattacher à une tradition. Par exemple, l'UP de Caen se rattache à une tradition humaniste, celle de Bordeaux à une tradition ouvrière, l'UP de Bruxelles se fonde, entre autres, sur l'histoire associative et syndicale bruxelloise à travers les expériences d'alphabétisation des adultes, d'éducation permanente et de formation de travailleurs sans emploi.

Ensuite, toutes ces UP tentent d'instituer des lieux permettant de penser, d'apprendre, de confronter des points de vue, d'échanger, de dépasser ses propres représentations sur une question, un concept, un fait de société,... des lieux ouverts à tous, sans distinction de diplômes, de bagage culturel, de pré-requis... à une époque où pourtant l'offre culturelle a explosé et où certains médias se vantent de vendre aux annonceurs du « temps de cerveau disponible »³⁶.

Notre université populaire, située au cœur de Bruxelles, présente des spécificités qui sont propres à son ancrage populaire et régional : elle est, par essence, interculturelle, vu que notre Région compte près de 40% d'étrangers ; à Saint-Gilles, commune où elle a établi ses quartiers, coexistent près de 150 nationalités.

Autre spécificité, l'UP de Bruxelles a développé une expertise en pédagogie des adultes, par le biais de l'alphabétisation, de l'insertion socioprofessionnelle et des actions

d'éducation permanente³⁷. Ce travail auprès d'adultes peu scolarisés se conjugue avec une réflexion pour que tout adulte qui le souhaite puisse reprendre des études. Nous reviendrons sur cette question plus loin.

Ces caractéristiques font que nous attachons une importance toute particulière aux publics populaires : nous souhaitons qu'ils viennent et participent à notre UP. Est-ce en cela que notre université peut se targuer d'être populaire ? Est-ce cela qui la différencie des universités traditionnelles ? Est-ce la volonté de faire venir « le peuple » en son sein, en proposant des contenus et des savoirs spécifiques, qui fait des universités populaires comme celle de Bruxelles des lieux d'éducation populaire ?

Il ne suffit pourtant pas de décréter que l'on est « populaire » pour attirer un public populaire. Et qu'entend-on par publics populaires ? Et pourquoi, cette volonté de toucher des publics populaires ? Nous proposons ici quelques pistes de réflexion, à partir de notre expérience bruxelloise.

La résistance par les savoirs : un enjeu démocratique et un attachement aux valeurs d'éducation permanente

Mener une réflexion sur l'accessibilité aux savoirs des publics populaires relève, à notre sens, d'une posture éthique. Une de nos références essentielles, le décret relatif à l'éducation permanente, définit les publics populaires comme tels : « *groupe de participants composé de personnes, avec ou sans emploi, qui sont porteurs au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou de personnes en situation de précarité sociale ou de grande pauvreté* »³⁸.

36 Fameuse phrase qui fit polémique et prononcée par Patrick LE LAY, PDG de TF1.

37 L'UP de Bruxelles a été fondée par différentes composantes comme, entre autres, le CFS asbl, la FGTB de Bruxelles, des représentants du corps pédagogique de l'Ecole Ouvrière Supérieure et de l'ULB. Pour plus d'informations, consultez le site de l'UP de Bruxelles : www.universitepopulaire.be

38 Extrait du Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente du 17 juillet 2003.



PAR

MYRIAM AZAR

CFS asbl, membre de l'UP de Bruxelles

Une définition qui rappelle que l'éducation permanente est avant tout un projet politique d'émancipation par le savoir. En cela, le décret traduit une aspiration à un idéal démocratique. D'abord et surtout parce que l'éducation permanente doit se voir comme « un espace d'actualisation démocratique »³⁹, c'est-à-dire un espace où tous, citoyens de tous bords, militants de base, professionnels... nous puiserions de quoi développer notre sens critique, de quoi mieux comprendre la société qui nous environne.

Le projet est ambitieux puisqu'il « consiste à chercher sans cesse des voies originales de résistance aux oppressions politiques, aux exploitations économiques et aux assujettissements identitaires qu'une culture dominante voudrait imposer »⁴⁰.

Il s'agit donc de privilégier des savoirs critiques, au sein d'un monde qui ne cesse de se complexifier et en constante évolution. Depuis le baby-boom, le savoir humain s'est tellement amplifié qu'il est absolument impossible pour un individu, même doté de capacités extraordinaires, de l'appréhender dans son entièreté. Nous sommes loin de l'œuvre de Diderot et d'Alembert qui, à travers leur vaste encyclopédie, pouvaient prétendre couvrir tous les champs du savoir. En 1751, Diderot écrit « Le but d'une encyclopédie est de rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre ». Aujourd'hui, un tel projet serait vain car la somme des découvertes faites à ce jour est illisible pour un seul individu; nous ne percevons qu'une infime part de la connaissance qui est produite quotidiennement, de manière exponentielle.

De plus en plus de gens se sentent dépassés car ils n'ont ni les moyens, ni les outils pour appréhender ce savoir démultiplié. Un phénomène forcément anxiogène, contre lequel beaucoup opposent des réponses toutes faites et

lacunaires : « C'est à cause de la mondialisation », « C'est la main invisible du marché », « C'est la faute aux étrangers »... autant d'antiennes trop souvent rebattues. Une université populaire doit créer les conditions de l'analyse, de l'explication, de la contextualisation et de l'échange. Il s'agit de dépasser collectivement le sentiment d'impuissance face à un savoir sans cesse spécialisé, segmenté et technologique.

L'enjeu majeur de l'éducation populaire est donc de permettre à des citoyens « d'articuler trois repères, à savoir l'expérience vécue, l'apprentissage lié à cette expérience et les rapports de pouvoir dont ils sont victimes : pouvoir arbitraire des entreprises, pouvoir arbitraire des contrats d'emploi, violence des rapports hommes – femmes, destruction de l'environnement, injustices dans le rapport à la santé, au logement... »⁴¹. Il s'agit de redonner le pouvoir de... à la suite d'expériences analysées comme injustes ou positives afin de transformer « le rapport au pouvoir subi »⁴². Il s'agit de rendre effective la conjonction entre « savoir intégrateur » et « pouvoir émancipateur » : c'est en cela que l'éducation populaire se distingue du travail social ou pédagogique classique, car elle appréhende « le savoir démocratique en tant qu'instrument du pouvoir démocratique »⁴³.

Depuis deux ans, nous menons au sein de l'UP de Bruxelles une expérience qui porte le nom « d'ateliers du mardi », en collaboration avec le Collectif Alpha de Saint-Gilles. Tous les mardis, des groupes d'adultes en alphabétisation et désireux d'obtenir le CEB⁴⁴ se réunissent au sein de l'UP pour y travailler avec des universitaires des questions particulièrement complexes comme la crise de

39 NOSSENT, Jean-Pierre. « D'un décret à l'autre » dans Où en est l'éducation permanente ? *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007.

40 « Qui pourrait arrêter d'apprendre » dans *Résistance et entraînement citoyen - échanges décalés avec Marcel DEPREZ*, une publication de l'IHOES, 2008.

41 HANSOTTE, Majo. « Le juste, l'injuste et Marcel - quelle fidélité inventive » dans *Résistance et entraînement citoyen*, Op.cit., p. 279.

42 HANSOTTE, Majo. Op.cit.

43 INGBERG, H. « Aux sources de la démocratie culturelle » dans *Regards croisés sur l'éducation permanente*. Éditions Vie Ouvrière, 1996.

44 CEB ou certificat d'études de base : diplôme que l'on obtient au terme des 6 années d'études dans le primaire.

La tension entre « université » et « populaire ».

l'école, la crise économique, la crise des quartiers, l'histoire de l'immigration etc. Le canevas pédagogique, très structuré, a été conçu et est mis en œuvre par deux animatrices de continuité⁴⁵; chaque module thématique permet d'abord aux participants de faire un état des lieux de leurs connaissances sur la question traitée.

La personne-ressource, un universitaire spécialisé dans la thématique, participe à tout le processus mais il n'intervient pas de suite. Progressivement, les analyses et contenus seront proposés aux participants qui pourront ainsi faire des liens constants entre ce qu'ils pensaient savoir, ce qu'ils découvrent ne pas savoir et comment utiliser, à l'avenir, leurs nouveaux savoirs. Le groupe produit ainsi collectivement du sens, tout en dégagant des perspectives de changement, pour soi et pour autrui. « L'éducation populaire, c'est apprendre à espérer politiquement. (...), un travail où la transformation personnelle nourrit la transformation collective et inversement »⁴⁶.

Bruxelles : des spécificités à prendre en compte

Nous ne voulions donc pas faire fi de notre ancrage populaire bruxellois, ni des caractéristiques de notre région. Si notre ville est attachante, par ses habitants, son patrimoine⁴⁷, sa « zwanze »... elle doit aussi faire face à de nombreuses difficultés.

Une des grandes préoccupations est l'énorme taux de chômage chez les jeunes. Le baromètre social de 2007 estime

à 30% le nombre de bruxellois vivant sous le seuil de la pauvreté; un bruxellois sur vingt est également dépendant du CPAS. En outre, un des grands défis que doit relever l'enseignement bruxellois est la neutralisation des mécanismes de sélection sociale⁴⁸.

Notre volonté d'atteindre les publics populaires provient de ces constats, de notre conviction que les changements sociaux ne pourront se faire sans ceux qui sont concernés au premier chef, ceux qui se sentent exclus, ceux qui se sentent dépourvus de moyens pour agir.

Néanmoins, il ne s'agit pas de tomber dans le piège consistant à considérer les publics populaires comme étant systématiquement en situation de manques qu'il conviendrait de combler : chacun est détenteur de culture; il faut entendre alors le terme « culture »⁴⁹ dans son acception la plus large, englobant les modes de vie, les coutumes, les systèmes de pensée, les valeurs... Une université populaire peut faire vivre le principe de démocratie culturelle qui « s'axe sur l'idée que chaque être humain est porteur de culture et qu'il lui revient de la mettre en œuvre, c'est la culture de tous par tous »⁵⁰. Un principe qui

45 Anne LOONTJENS et Joëlle DUGAILLY.

46 SURLEAU, D. « Les défis d'une transformation personnelle et collective » dans *L'éducation populaire - Les Cahiers de l'éducation permanente*, printemps 2005, p. 47.

47 « Bruxelles est un vivier international en matière d'art et de culture. La ville possède un réseau culturel impressionnant, une vie associative très florissante (...) Bruxelles peut être considérée comme un carrefour international pour les différentes disciplines artistiques, parmi lesquelles la danse contemporaine, l'opéra, la scène jazz, et de plus en plus, les arts plastiques. Bruxelles compte 80 musées (...) » dans « Bruxelles », Eric CORIJN et Eefje VLOEBERGHES, VUB press, 2009, p. 234.

48 Dans les pays où la ségrégation scolaire est forte, les acquis des élèves sont davantage marqués par leur origine sociale que dans les pays où il y a davantage d'hétérogénéité sociale dans les écoles. Il est prouvé que le système scolaire belge se caractérise par une ségrégation très importante, tant du côté néerlandophone que du côté francophone. Pour en savoir plus, voir l'étude commanditée par la Fondation Roi Baudouin : « L'ascenseur social reste en panne - les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande », 2009. L'étude est téléchargeable sur le site : www.kbs-frb.be

49 L'UNESCO propose une définition qui nous semble intéressante par sa dimension globalisante et libératrice : « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et croyances. La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres humains rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que l'homme s'exprime, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent. »

50 Dossier Culture et Vous, publication de Culture et Démocratie, 2010, p. 12.

pose les questions de la participation et de l'accessibilité de tous à la culture.

Rôle des intellectuels et savoirs critiques

Un des enjeux est donc la facilitation de la participation et de l'accessibilité des publics populaires : en effet, « la culture n'est pas seulement un patrimoine à transmettre mais une œuvre vivante à créer par les groupes de la population dans leur infinie diversité »⁵¹. Soucieux de concrétiser cette ambition, nous avons mis en place le dispositif suivant : les séances de lecture et de compréhension de textes avant chacune de nos grandes conférences. Chaque conférencier est invité, avant son intervention, à nous soumettre un texte de son crû synthétisant sa pensée. Nous préparons la conférence en lisant et analysant collectivement le texte, afin d'en dégager les lignes maîtresses et des questions, qui seront débattues ensuite avec l'auteur. La qualité des échanges avec les intellectuels qui collaborent avec nous, gagne ainsi en clarté et compréhension.

A l'instar de Chomsky, nous pensons que le rôle d'un intellectuel est « de dire la vérité du mieux possible, sur des problèmes qui importent vraiment et à destination d'un public soigneusement ciblé, susceptible d'intervenir pour y apporter des solutions »⁵².

Par nos lectures préparatoires, nous voulons nous doter de clés afin de permettre de « l'égalité » dans les échanges avec les intellectuels que nous invitons. Néanmoins, il ne s'agit pas de créer des catégories hermétiques, les intellectuels purs d'un côté et les autres de l'autre. En effet, nous pensons aussi que « dans n'importe quel travail physique, même le plus mécanique et le plus dégradé, il existe un minimum d'activité intellectuelle (...). C'est pourquoi,

pourrait-on dire, tous les hommes sont des intellectuels, mais tous les hommes ne remplissent pas dans la société la fonction d'intellectuel. (...). Il n'existe pas d'activité humaine dont on puisse exclure tout à fait l'intervention intellectuelle, il n'est pas possible de séparer l'*homo faber* de l'*homo sapiens* »⁵³.

Dans le même ordre d'idée, nous sommes attentifs à contourner l'écueil de « l'information - spectacle et ses insuffisances, confondant trop souvent information et formation »⁵⁴. Il s'agit d'éviter le piège du spectacle culturel, dont la valeur formative est mince, mais bien de viser l'accès à des savoirs critiques. Les savoirs sont critiques quand « l'éducation populaire vise à développer la pensée critique à l'égard des sociétés existantes ainsi qu'à renforcer, à travers des acteurs engagés dans une histoire commune ou des processus communs, l'espérance dans d'autres rapports économiques et sociaux que ceux existants, pour agir collectivement et changer les choses »⁵⁵.

Les universités populaires : des lieux « d'intelligence collective » ?

On ne peut le nier, il existe une tension, une forme d'antagonisme entre les termes « université » et « populaire ».

Lors de son intervention au 5^{ème} Printemps des UP, la philosophe Isabelle Stengers nous a soumis un certain nombre de réflexions visant à identifier quel type de rapport au savoir pourrait élaborer une université populaire. La philosophe a développé quelques idées-forces permettant de distinguer les universités traditionnelles des universités populaires.

Les universités traditionnelles apparurent au Moyen-âge, et développèrent un savoir de copistes, c'est-à-dire un

51 Direction générale de la culture, Ministère de la Communauté Française. « Culture et citoyenneté - pour un développement culturel durable ». Bruxelles, 2001, p. 81.

52 CHOMSKY, Noam. Responsabilités des intellectuels. Éditions Agone, Coll. Contre-Feux, 1998.

53 GRAMSCI, A. Cahiers de prison. Paris, Éditions Gallimard. Cahier 2, 1983, p. 312.

54 MUCCHIELLI, R. Les méthodes actives d'apprentissage, p. 38.

55 SURLEAU, D. Op.cit.

La tension entre « université » et « populaire ».

savoir se fondant sur des textes élus comme dignes d'être copiés.

L'invention de l'imprimerie bouleversa cette situation, et permit l'avènement d'un « savoir bourgeois » dans la mesure où l'on cessa d'écrire en latin. Les universités évoluèrent, et dès le 18^{ème} siècle ne servirent plus qu'à former ceux pour qui un diplôme est incontournable : les médecins et les juristes. L'université n'est déjà plus alors un lieu de recherche et un lieu de production du savoir, cette mission étant remplie par les académies qui sont créées dès la fin du 17^{ème} siècle. L'université renaît avec l'état moderne qui voit l'essor des imprimés, journaux, publications... entraînant une compétition savante entre les « auteurs-producteurs » de savoirs.

Cependant, cette université se ravivant au 19^{ème} siècle, est peut-être en train d'agoniser aujourd'hui. En effet, la soumission des instances universitaires est telle face au « ranking »⁵⁶ et évaluations qu'il n'est pas improbable, à moyen terme, que les productions de savoirs qui comptent, qui innovent... émigrent en d'autres lieux que les universités traditionnelles. Isabelle Stengers estime que les instruments d'évaluation sont aussi des instruments de soumission, des instruments de mise au pas des chercheurs. A ces derniers, qui avaient le privilège de pouvoir penser, il est de plus en plus demandé de ne plus penser mais « de faire et de produire là où il faut ».

Les universités ne disparaîtront pas pour autant : le savoir s'élaborera simplement ailleurs. « Et pourquoi pas dans les universités populaires ? » ose la philosophe. En effet, les UP offrent des opportunités de rencontre entre des gens

issus de catégories sociales très diverses : des retraités actifs, désireux de réaliser des choses qu'ils n'ont pu faire pendant leur vie professionnelle, des travailleurs, des chômeurs, des intermittents... une diversité sociologique conférant au fait « d'apprendre à penser ensemble » une consistance particulièrement intéressante. L'enjeu est d'identifier comment ces gens divers pensent les uns par rapport aux autres, les uns avec les autres au sens de « *je n'aurais pas pensé comme cela si je ne l'avais pas appris de toi, car je n'en avais pas l'expérience* ».

Le public des Universités classiques, les étudiants, est sélectionné majoritairement dans les couches sociales dominantes. A part dans les contextes de révolte collective (mai 68, les manifestations contre le CPE,...), l'étudiant s'adapte aux attentes de l'Université, s'y ennuie ou, quand il n'y trouve pas de sens, s'en va sans qu'on ait besoin de s'en inquiéter.

Le public de l'UP n'est ni gentil, ni loyal. Les UP constituent un terrain expérimental extrêmement prometteur pour trouver, inventer le dispositif concret fabriquant de l'égalité, fabriquant des gens qui osent penser, un dispositif pouvant être discuté avec les participants. Cela pose donc la question du « comment on procède » ? En effet, si on aspire à ce que le public des UP apprenne à penser, il faut accepter de « partager un problème », c'est-à-dire de penser ensemble autour de ce problème. Cela demande donc aussi une remise en question de la part des enseignants : beaucoup se cantonnent dans la routine, se confortent dans leur savoir qu'ils considèrent comme seul légitime. Il ne s'agit donc pas de conserver un savoir sous la main mais bien de matérialiser un dispositif producteur d'égalité, basé sur des rapports de confiance. Un type de dispositif qui permettra de s'engager dans une démarche générant appétit de penser et de contribuer.

Penser, c'est-à-dire aussi tout ce qui va avec : sentir, apprécier, être capable d'apprendre, de remettre en question, de coopérer... autour de questions qui soient dignes d'être partagées, c'est-à-dire ne reposant pas seulement sur des références et des subtilités sophistiquées, mais visant au développement de véritables savoirs critiques.

56 Le ranking ou classement des universités. Le plus médiatisé est établi par des chercheurs de l'Université Jiao Tong de Shanghai et comprend les principales universités mondiales. Ces institutions sont classées selon de nombreux critères comme le **nombre** de publications dans certaines revues scientifiques et le **nombre** (Un nombre est un concept caractérisant une unité, une collection d'unités ou une fraction d'unité) de prix Nobel attribués aux élèves et aux équipes pédagogiques. Les créateurs du classement reconnaissent eux-mêmes certaines de ses limites, notamment un biais en faveur des **pays** anglophones et des institutions de grande taille et les difficultés à définir des indicateurs adéquats pour classer les universités spécialisées dans les sciences sociales.

Un autre aspect : notre réflexion continue sur le soutien à la reprise d'études des adultes issus de milieux populaires.

Nous l'avons déjà évoqué : la problématique des jeunes quittant prématurément l'école est très inquiétante à Bruxelles. Plus d'un jeune bruxellois sur cinq (22,6%) quitte l'école sans avoir décroché un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur⁵⁷. Cela compromet fortement la poursuite du parcours scolaire et donc souvent « les capacités d'analyse, de choix, d'action; les capacités de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique »⁵⁸. Or, nous restons convaincus que la société des humains n'a encore rien inventé de mieux que l'école pour permettre à chacun de trouver sa place en tant que citoyen.

Les questionnements qui traversent actuellement l'éducation permanente rencontrent les préoccupations des défenseurs d'une école pour tous. Les deux champs ont pour ambition commune de promouvoir la citoyenneté critique et la démocratie. Ces rôles sont partagés entre l'école, pour ce qui est de l'apprentissage de la citoyenneté chez les enfants, et les associations, plus engagées sur le terrain de la participation et de l'engagement militant des adultes.

Forts de ces constats, nous avons développé au sein de CFS et de l'UP un pôle de réflexion sur la question de la reprise d'études par des adultes de faible formation initiale. En effet, obtenir un diplôme pour ceux qui en sont dépourvus constitue un défi majeur. Nous pensons que l'un des rôles d'une université populaire est aussi de rendre accessible l'information : quels sont les possibles aujourd'hui, à l'heure de la mise en œuvre du décret de Bologne ? Comment accompagner un processus de valorisation des acquis de l'expérience ou de validation des compétences ? Comment rendre visibles l'ensemble des filières existantes ?

En effet, comprendre les rouages actuels de l'organisation de l'enseignement demande une réelle expertise qu'il convient de rendre intelligible. Un travail de diagnostic

nous semble nécessaire également : quels sont les prérequis minimaux pour accéder à telles ou telles filières, quels sont les soutiens, les leviers nécessaires pour favoriser l'accès aux études quand on est un adulte dépourvu de formation ? Quels fondements maîtriser quand on n'a pu suivre un enseignement général, des fondements permettant d'aborder des savoirs plus complexes ?

Nous pensons que l'éducation permanente doit pouvoir s'emparer de la question de la certification des savoirs des publics populaires. Cela d'autant plus que les liens étroits entre origine socio-économique et échec scolaire ne sont plus à démontrer.

En conclusion...

Une université populaire sans public populaire constituerait un projet sans âme, sans idéal, sans dimension politique !

Bien que la déconstruction des évidences et du prêt à penser ambiant concerne tout le monde, même les plus nantis culturellement, il nous semble primordial de maintenir une attention spécifique aux publics populaires.

Cette attention passe par une réflexion sur la manière dont on fait alliance avec ces publics populaires – comprendre sincèrement leurs spécificités⁵⁹, co-construire les dispositifs pédagogiques, co-élaborer des savoirs intégrateurs et émancipateurs... – c'est à ce prix que nous pourrions faire de notre UP un espace authentique d'appropriation et d'inventivité démocratique.

57 CORIJN, Eric; Vloeberghs, Eefje. Op.cit., p. 190.

58 Extrait de l'article 1 du Décret relatif à l'éducation permanente du 17 juillet 2003.

59 « Il est sans doute opportun de considérer l'évolution des composantes mêmes des milieux populaires - non pas en regard du diplôme acquis mais bien du processus de fragilisation économique et sociale. Celle-ci mérite sans doute que les différents acteurs prennent en compte trois nouvelles données. Premièrement, l'accroissement du nombre de femmes en situation de précarité (...). Deuxièmement, le maintien en situation de pauvreté des populations d'origine étrangère (...). Enfin, l'effet-retard quant à l'entrée en activité professionnelle des jeunes adultes peu diplômés, qui semblent être aussi les premiers relégués - donc sanctionnés - dans le cadre d'un parcours d'insertion. Pour mémoire, en 1996, le Conseil supérieur de l'éducation permanente avait déjà fait sien ce processus de désaffiliation sociale dans son avis qui fit jurisprudence jusqu'à la révision du décret » extrait de « Insertion individuelle ou émancipation collective » par Michel Goffin, dans La Revue Nouvelle, novembre 2007, n° 11, pp. 36-45.

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

Si les universités populaires se conforment à la définition traditionnelle des universités en ce qui concerne leurs fonctions de transmission, de production et de conservation de Savoirs, c'est dans leur objet même que se dessine leur spécificité : les modalités de transmission, le public visé et la nature de ces Savoirs.

Pour l'instant aucune réponse univoque à la question « qu'enseigner dans les universités populaires ? » n'a été formulée. On trouve plutôt des éléments de réponse dans les choix et les expériences menées par les différentes universités. Cependant, l'idée de « pouvoir émancipateur » comme critère nécessaire aux Savoirs, ressort comme fil rouge des différents partis-pris.

Cette question est vaste et complexe, nous ne présenterons ici que quelques unes des problématiques qui lui sont rattachées et un tableau sommaire des tendances qui se dégagent au sein des universités populaires.

Des savoirs accessibles

Comme le révèlent les rapports « l'éducation pour tous »⁶⁰, publiés par l'UNESCO, le droit à l'éducation et aux Savoirs ne s'exerce pas de manière universelle. L'UNESCO avance, en outre, que les quelques progrès qui ont pu être décelés, ici et là dans le monde, depuis 2000 sont compromis « par l'inaction des gouvernements face aux inégalités persistantes fondées sur le revenu, le sexe, le lieu de résidence, l'appartenance ethnique, la langue, le handicap et autres marqueurs du désavantage »⁶¹.

En Europe, on a pu assister à une « massification » de l'enseignement à tous les niveaux (primaire, secondaire, supérieur), mais des inégalités demeurent et s'illustrent dans les « taux d'échec ». Dans son analyse de l'échec à l'université, Marc Romainville rapporte que si la moitié des jeunes entrent à l'université aujourd'hui, un tiers des étudiants inscrits en première année quittent l'université sans diplôme⁶² et que ces échecs sont, le plus souvent, associés à un certain déterminisme social⁶².

Dans le but d'ouvrir leur accès à tous et de permettre une redistribution des Savoirs, les universités populaires ont supprimé toute condition d'entrée préalable. L'université populaire de Caen, par exemple, définit son projet en ces termes : « démocratiser la culture et dispenser gratuitement un savoir au plus grand nombre »⁶⁴. On retrouve, au cœur de cette intention, l'idée de démocratisation qui est directement héritée de la philosophie des Lumières. Conformément à cette époque, l'ambition est politique; il s'agit de permettre à chacun de développer une « raison éclairée » pour pouvoir remplir pleinement son rôle de citoyen⁶⁵.

Pour ce faire, la majorité des universités populaires s'appuie sur des Savoirs produits dans le circuit des universités et de la recherche académique⁶⁶. L'enjeu majeur et toute la difficulté se concentrent alors, sur la capacité à toucher

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

61 Extrait

62 ROMAINVILLE, Marc. L'échec dans l'université de masse. Paris, Editions L'Harmattan, 2000.

63 Voir à ce sujet : Lahire, Bernard. « Sociologue de l'éducation de la culture et du langage » dans Culture écrite et inégalités scolaires, Presses universitaires de Lyon, 1993. Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. Les héritiers, les étudiants et la culture. Paris, Éditions De Minuit, coll. Le sens commun, Paris, 1964.

64 Dans « Le projet de l'université Populaire de Caen ». <http://michel.onfray.pagesperso-orange.fr/UPcaen.htm>.

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

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



PAR
MÉLANIE SAVRY
CFS asbl

tous les publics, à les inciter à « passer la porte » des universités populaires⁶⁷.

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

Des Savoirs de base

Plusieurs études signalent des inégalités dans le rapport au Savoir.

L'étude de l'échec à l'université faite par Marc Romainville⁶⁸ démontre que la démocratisation de l'Université est empêchée notamment en raison d'un « déterminisme culturel »⁶⁹. Selon lui, pour enrayer ce phénomène il est crucial, d'une part, d'initier à une méthodologie de travail, mais surtout d'explicitier les implicites (ce qu'il appelle « le contrat didactique »)⁷⁰.

Sur ce point, il rejoint l'analyse faite par Bernard Lahire de l'échec scolaire à l'école primaire⁷¹ qu'il définit comme la

façon dont apparaît la contradiction entre la forme sociale-scripturale-scolaire et le rapport au monde qui les accompagne et des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral-pratique au monde. Selon lui « l'échec scolaire » qui touche prioritairement les enfants des classes populaires, proviendrait de ce que ces enfants ne parviennent pas à maîtriser, dans un rapport de domination, les formes de relations sociales scripturales et le rapport au monde qui les caractérise. Dans son étude il met à jour l'existence de règles implicites gouvernant les formes scolaires d'apprentissage, donc indispensables à la compréhension des savoirs. Ces règles seraient, pour lui constitutives de la « culture écrite », établie et maîtrisée par les classes sociales favorisées⁷². La formation de ce qu'il nomme la « raison graphique » se ferait uniquement par imprégnation au sein du milieu familial.

Ainsi, dans un souci de cohérence par rapport au projet fondamental d'ouverture aux savoirs, il apparaît essentiel d'être attentif à l'explicitation de tous les implicites et de diffuser des savoirs « transparents ». Cela implique une réflexion sur la didactique des savoirs, les méthodes pédagogiques⁷³ mais également sur les contenus.

Un aspect qui peut être tenu comme un premier obstacle à la transparence des savoirs est leur véhicule même : la langue. Pour reprendre les termes de Roland Barthes, « Le langage est une législation, la langue en est le code »⁷⁴. Le pouvoir qui s'exerce au travers de la langue peut s'incarner notamment dans l'usage d'un lexique spécifique. Il existe un « jargon » dans les différentes disciplines du champ

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

68 ROMAINVILLE, Marc. Op.cit.

69 Cette idée se retrouve dans la notion de « capital culturel » développée par Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON dans leur ouvrage *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit, Paris, 1970.

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

71 LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Presses universitaires de Lyon, 1993.

72 Bernard LAHIRE pose la contradiction entre la forme « scripturale scolaire » et « des formes sociales orales caractérisées par un rapport oral/pratique au monde » rapport caractéristique des enfants issus de milieux populaires qui échouent à l'école primaire parce qu'ils ne maîtrisent pas les formes sociales scripturales. Op.cit., p. 52-53.

73 A ce sujet voir l'article de Corinne TERWAGNE et Marie-Ange HOTTELET dans ce numéro : « Favoriser l'accès aux savoirs par des pédagogies "émancipatrices" ».

74 BARTHES, Roland. *Leçon*. Paris, Éditions du Seuil, coll. Points-Essais, 1978. p. 12.

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

des connaissances et un lexique propre au discours de l'enseignement supérieur⁷⁵.

De même, certaines références érudites et certains concepts sont utilisés comme s'ils étaient évidents pour tous, alors qu'ils ne sont familiers que pour quelques initiés. Michel Tozzi⁷⁶ met en avant toute la violence de ces usages et les qualifie de véritable « terrorisme intellectuel ».

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

Un autre élément dans la langue participe à l'appréhension du contenu du message, c'est sa structure. Selon Pierre Bourdieu, c'est au travers et par sa structure que le langage se constitue comme instrument de pouvoir : « C'est en tant qu'instruments structurés et structurants de communication et de connaissance que les "systèmes symboliques" remplissent leur fonction politique d'instruments d'imposition ou de légitimation de la domination, qui contribuent à assurer la domination d'une classe sur une autre (violence symbolique), en apportant le renfort de leur force propre aux rapports de force qui les fondent et en contribuant ainsi, selon le mot de Weber, à la "domestication des dominés" »⁷⁷.

Les savoirs académiques sont construits selon un modèle de structuration spécifique reflétant un mode de raisonnement et de pensée de type scriptural et réflexif. En travaillant auprès d'un public d'adultes issus de milieux populaires, on constate que ce mode de structuration là, n'est pas toujours maîtrisé. Ce manque de maîtrise ne peut être attribué à un déficit linguistique, ou cognitif (confusion, incohérence). Il est simplement le résultat d'un rapport au langage différent. En effet, conformément à l'hypothèse de Bernard Lahire, le langage est producteur de formes de cognition, de rapport au Savoir, et de formes de relations sociales.

Un moyen possible pour développer la maîtrise de cette forme sociale scripturale-scolaire est l'apprentissage du « philosopher »⁷⁸ dans le cadre de café philo ou d'atelier philo. Il semble que l'exercice du « philosopher » tel qu'il est décrit par Michel Tozzi résolve la contradiction entre la forme sociale scripturale-scolaire et la forme sociale orale. Il permet, en effet, l'appropriation et le développement de mécanismes cognitifs de type scriptural et réflexif tels que la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation, au travers d'une action langagière (un dialogue de la raison avec elle-même et avec les autres). De ce fait, le sujet est donc impliqué dans le discours, perspective éthico-pratique caractéristique de la forme sociale-orale/pratique et non pas dans une perspective extopique, décontextualisée et un rapport esthétique à la réalité caractérisant la forme sociale-scripturale-scolaire⁷⁹.

De nombreuses universités populaires ont déjà mis en place des ateliers et des cafés philos. Qui plus est, l'expérience montre qu'en conférant aux participants un statut

75 Pensons par exemple aux termes comme *intrinsèque, patent, corollaire, éclectisme* etc.

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

77 BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris, Éditions du Seuil. 2001. p. 206.

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

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

d'interlocuteur valable, cette pratique leur procure de l'estime et un sentiment de reconnaissance, ce qui modifie également, de manière positive, le rapport au savoir.

Des Savoirs critiques

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

Selon Pierre Bourdieu et Jean Claude Passeron, l'illusion de l'indépendance et de la neutralité scolaire est au principe de la contribution la plus spécifique que l'école apporte à la reproduction de l'ordre établi⁸⁰.

Comme l'a fait remarquer Eugène Calschi, membre de l'UCP du 93, dans son exposé, lors de son intervention au 5^{ème} Printemps des Universités Populaires⁸¹, les écoles et les universités sont soumises à des pressions. Les universités se plient à des impératifs de rentabilité à court terme et d'employabilité. Ceci a pour conséquence une instrumentalisation des sciences et des techniques et une marginalisation des sciences humaines et sociales, des Lettres et des arts. A ce propos, on pourrait imaginer que ces disciplines trouvent, dans les universités populaires, un lieu pour une relative pérennité de leur valorisation.

Pour autant, on peut se demander s'il serait suffisant de sortir les Savoirs de l'institution (comme le suggère Philippe Corcuff⁸²) pour garantir leur indépendance ? Seulement si l'on s'en tient à la conception traditionnelle des Savoirs, selon laquelle les Savoirs sont critiques par nature, puisqu'ils « ne se limitent pas aux phénomènes et en recherchent les lois »⁸³. Or, d'après Eugène Calschi, ils perdraient cette caractéristique et leur indépendance dès le moment de leur formulation. De fait, leur production déjà, est soumise à des influences d'ordre philosophique ou politique (les études épistémologiques dans les différentes disciplines du champ des savoirs sont à ce titre très instructives et démontrent la nécessité d'une approche toujours critique de ceux-ci), voir économique (si on pense par exemple aux conditions de financement et de valorisation de la recherche).

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

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

Jean-Luc Cipièrre, membre de Formation et Action citoyenne et d'ATTAC France⁸⁴ a fait remarquer dans une de ses interventions au Printemps des Universités populaires de 2006, que dans la société néo libérale, l'expertise

80 Voir BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit, 1970.

81 CALSCHI, Eugène. « Savoirs Critiques », intervention lors du 5^{ème} Printemps des Universités populaires, Bruxelles, juin 2010.

82 Philippe CORCUFF est maître de conférences de science politique à l'IEP de Lyon, membre du Conseil Scientifique d'ATTAC France. Référence en la matière, il est intervenu au sein de l'UP de Bruxelles en 2009 lors d'une conférence intitulée : « Les Universités Populaires en France, analyse critique et perspectives ».

83 CALSCHI, Eugène. Op.cit.

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

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

publique est de plus en plus sous-traitée par les experts privés. Il préconisait que « la science soit mise au cœur de la question sociale, car la contre-expertise citoyenne peut fabriquer un savoir partagé pour le bien commun ».

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

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

Il est proposé également de promouvoir les savoirs qui sont jugés plus critiques que d'autres, comme par exemple les sciences humaines, du fait de leur qualité autocritique. Michel Onfray estime qu'il faut accorder la primauté aux savoirs « vivants », qui permettent de « comprendre et agir dans le monde ». Il insiste sur la nécessité de s'intéresser dans les universités populaires à une philosophie critique et populaire, c'est-à-dire utilisable pratiquement dans le champ social et politique de son temps, plutôt qu'à la philosophie telle qu'elle est enseignée à l'université ou au lycée en France qui serait « un prétexte pour laisser croire à la liberté d'un système qui autorise qu'on pense, mais oblige cette pensée à se couler dans un moule qui la châtre sous peine de sanction »⁸⁵. Il cite en exemple de référence les travaux de Michel Foucault sur la folie, les prisons et l'homosexualité⁸⁶, qui ont donné naissance à des savoirs source d'émancipation, par opposition aux savoirs utilisés dans le champ social et politique pour assurer un contrôle des populations, tels qu'ils sont décrits dans la théorie de Michel Foucault pour qui tout point d'exercice du pouvoir dans une société moderne est ainsi le lieu de formation du savoir et tout savoir établi permet et assure l'exercice d'un pouvoir⁸⁷.

Ces pistes s'apparentent au « modèle libérateur » théorisé et pratiqué par Paulo Freire⁸⁸ dans lequel « (...) L'enseignement se comprend comme une activité problématisante, critique et chercheuse qui a pour but de révéler la réalité pour que nous puissions tous (...) nous situer d'une manière plus lucide et critique dans notre environnement. Dans le modèle libérateur, les contenus programmatiques sont flexibles, non formalistes et ils sont soumis au débat démocratique en ce qui concerne leur sélection et leur traitement... »⁸⁹.

« Au croisement des Savoirs »

La tendance générale consiste à considérer le rapport au savoir des publics populaires en termes de manques et de besoins à satisfaire. Cette vision est qualifiée de « misérabiliste » par les sociologues J.-C. Passeron et C. Grignon dans leur ouvrage *Le savant et le populaire*⁹⁰. Dans une vision progressiste, il est important de soutenir l'idée que tout le monde est porteur de savoirs et que, selon la formule de Paulo Freire, « Personne ne sait tout, ni personne n'ignore tout, personne n'éduque personne, personne n'éduque seul, les hommes s'éduquent entre eux par la médiation du monde »⁹¹. Il suffit simplement pour cela de se référer à la définition des savoirs en tant qu'« ensemble de connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquises par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage

85 ONFRAY, Michel. « Hâtons-nous de rendre la philosophie populaire », contribution aux débats du 5^{ème} Printemps des UP, Bruxelles, 25/27 juin 2010.

86 Ibid.

87 Voir FOUCAULT, Michel. *Les Mots et les Choses* (1966) et *L'Archéologie du savoir* (1969).

88 PAULO FREIRE (1921-1997), pédagogue brésilien.

89 MONTEAGUDO, José G. « Les pédagogies critiques chez Paulo Freire et son audience actuelle », *Pratiques de formation/Analyse*, n° 43, 2002, p. 53.

90 PASSERON, Jean-Claude; GRIGNON, C. *Le Savant et le Populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Éditions Gallimard/Le Seuil, 1989.

91 FREIRE, Paulo. 1974. *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris, Éditions Maspéro.

et/ou par l'expérience »⁹². Pourtant, une hiérarchie persiste entre les savoirs, discriminant les savoirs pratiques, les savoirs d'expériences ou les savoirs professionnels, par rapport aux savoirs « savants ». Dans ce sens, plusieurs universités populaires ou associations se sont déjà attachées à la production de savoirs. C'est le parti-pris notamment d'ATD Quart Monde, de l'asbl Lire et écrire, de l'UP de la Cité des 4000 à La Courneuve, de l'UP Paris VIII ou des réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs.

ATD Quart Monde explicite ce parti-pris dans la Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale « les personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale n'ont pas seulement des manques, des besoins à satisfaire, elles ont aussi des savoirs à apporter. »⁹³. Dans son manifeste, l'UP de la cité des 4000 affirme que le savoir véhiculé est « précisément produit par les personnes qui y participent »⁹⁴.

Nicolas Fasseur, responsable pédagogique de l'Université populaire de Paris VIII, explique, dans sa contribution au débat du 5^{ème} Printemps des UP, que cette université se situe dans la lignée de la conception de Paolo Freire « U2p8 n'est surtout pas un lieu où il faut remplir des têtes vides mais cette université est cet espace où se produit de la connaissance à partir de ce que peuvent apporter les apprentis-chercheurs/animateurs: leur vie, leur questions,... »⁹⁵.

L'autre biais, dans l'analyse sociologique des cultures populaires relevé par Jean Claude Passeron et Claude

Grignon, est l'attitude populiste⁹⁶ qui consiste à enchanter la culture populaire, décrite comme plus authentique et oublier les rapports de domination qui la fondent. Un croisement des savoirs tel qu'il est proposé par ATD Quart Monde, permet de dépasser la difficulté à faire émerger les savoirs populaires, due aux rapports de domination qui les conditionnent (voir les problématiques évoquées plus haut). Ainsi comme le décrit ATD Quart Monde dans la Charte du croisement des savoirs et des pratiques, « Le savoir d'expérience des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale, quand il est croisé avec d'autres savoirs, révèle leur capacité de distance et de réflexion. Ce croisement produit des connaissances plus complètes et plus fidèles à la réalité. »⁹⁷. La finalité étant de « (...) mettre au jour une culture partagée, empruntant aux deux pour aboutir à une nouvelle forme culturelle, prenant le meilleur aux deux pour arriver à un renouvellement de la pensée et de l'action »⁹⁸.

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

On retrouve ces aspects dans les choix méthodologiques de l'Université de Paris VIII. Comme l'explique Nicolas Fasseur, le responsable pédagogique : « le processus de l'u2p8 est volontairement collectif dans cette dimension freirienne où chacun apporte ses valises, sa vie, afin de produire ensemble de la connaissance à partir de ces matériaux »⁹⁹. Le travail des « apprentis-chercheurs » est avant tout collectif et les apports méthodologiques ou théoriques se font seulement sur leur demande.

On peut imaginer que ce type de démarches, en permettant un réinvestissement par le public populaire du champ

92 Définition du TLFi (Trésor de la Langue Française informatisé) mis en ligne par le CNRS, l'Atilf, les universités Nancy 1 et 2.
<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?30;s=2105724975;r=2;nat=;sol=2;>

93 ADT Quart Monde. « Considérer chacun comme détenteur de savoirs : les pré-requis du croisement des savoirs et des pratiques ». Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale.

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

95 FASSEUR, Nicolas. Contribution au débat pour le 5^{ème} printemps des universités populaires, Bruxelles, juin 2010.

96 PASSERON, Jean-Claude; GRIGNON, C. Op.cit.

97 La charte est téléchargeable en ligne sur le site d'ATD Quart Monde http://www.atd-quartmonde.org/IMG/pdf/Charte_ACSP_3_.pdf

98 DEFRAIGNE TARDIEU, G. L'Université Populaire Quart Monde. La construction du savoir émancipateur, 1^{ère} partie, p. 85.

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

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

de la connaissance, lui confère un réel pouvoir et entrave les processus de violence symbolique tels qu'ils sont décrits par Pierre Bourdieu, c'est-à-dire l'exercice d'un « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force »¹⁰⁰.

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

Dans ce sens, des actions comme par exemple l'organisation d'un colloque par l'asbl Lire et Ecrire sur le thème « L'illettrisme, on en parle nous-mêmes », avec une intervention des participants à la conférence internationale sur l'éducation de adultes au Brésil¹⁰¹, ou le projet par ATD Quart Monde de présenter au prochain gouvernement belge le résultat des réflexions d'un groupe de travail « Que demandons-nous au prochain gouvernement ? »¹⁰², ou encore la diffusion des comptes-rendus des cafés philo de Narbonne sur le Web, pourraient être exemplaires.

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

Par rapport au contexte actuel d'économie de la connaissance, de capitalisme cognitif¹⁰³, on peut penser que les universités populaires pourront jouer un rôle majeur contre la menace de privatisation et d'instrumentalisation de la connaissance afin de défendre le statut de bien commun des Savoirs et leurs vertus émancipatrices et critiques.

100 BOURDIEU, Pierre. Esquisse d'une théorie de la pratique. Paris, Éditions Droz, 1972, p. 18.

101 Conférence internationale sur l'éducation des adultes, 6^{ème} édition, Brésil, 2009

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

103 Sur ce sujet voir notamment la conférence de Geneviève AZAM « Du processus de Bologne à la LRU, une catastrophe annoncée » à l'université Le Mirail, Toulouse, 23 mars 2009, l'article « Le capitalisme cognitif : du déjà vu ? » Enzo RULLANI, mis en ligne en mai 2000 dans la revue Multitudes revue politique artistique et philosophique. http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=228

Favoriser l'accès aux savoirs par des pédagogies « émancipatrices » ?



PAR
MARIE-ANGE HOTTELET,
CORINNE TERWAGNE
CFS asbl

Ouvrir au public populaire l'accès aux savoirs, tel est certainement l'enjeu des universités populaires qui ont choisi de s'adresser à un large public, en n'exigeant ni connaissance spécifique, ni prérequis, ni investissement financier pour prendre part aux activités proposées.

Au-delà de ce « grand » public qui a frappé en nombre aux portes des universités populaires, il est un autre public populaire, au sens plus « marxiste » du terme, celui des classes populaires socio-économiquement défavorisées et qui réunit tout autant des travailleurs peu qualifiés, des exclus du travail, des personnes en grande précarité...

Comment les universités populaires peuvent-elle s'adresser à ce public ? Le souhaitent-elles ? A quelles conditions l'accès aux savoirs sera-t-il effectif pour ce public ? Au regard de quelques expériences, il nous semble qu'il en faille au moins deux.

Une première condition est d'aller chercher ce public populaire là où il se trouve.

Il s'agit bien d'une inversion de la démarche : il ne s'agit plus de faire venir un public populaire qui a peu de chance de se présenter spontanément, mais bien au contraire, d'aller vers lui, soit directement soit à travers le relais d'associations d'éducation populaire. Deux expériences présentées à l'occasion du 5^{ème} Printemps des UP éclairent bien cette démarche.

La première expérience a été menée en 2009-2010; elle est née de la collaboration entre une association d'éducation permanente, le Collectif d'alphabétisation de Saint-Gilles et l'UP de Bruxelles et a permis d'ouvrir le cycle de conférences « Crises » à un public analphabète. Sans le relais du Collectif d'Alphabétisation, jamais ce public n'aurait participé à ce programme, alors même que ce public fait partie intégrante des publics que l'Université populaire de Bruxelles souhaite toucher. Il est en effet difficile de trouver le bon créneau pour entrer en contact avec ce public alors que les associations d'éducation populaire, à travers le travail qu'elles développent avec lui, ont déjà acquis sa confiance et peuvent davantage le sensibiliser. Le programme s'est déroulé dans les locaux de l'Université populaire, façon symbolique de marquer le pas franchi. La médiation par le Collectif d'alphabétisation ne s'est pas limitée à amener le public mais s'est doublée d'une médiation pédagogique pour accompagner les participants dans cette démarche nouvelle pour eux et garantir une réelle appropriation des savoirs à travers une méthodologie adaptée¹⁰⁴.

L'université populaire d'ATD Quart-Monde va plus loin encore dans cette démarche pour aller à la rencontre du public populaire. Elle entre en contact avec lui via des activités telles que des bibliothèques de rue ou un restaurant social. Elle le rencontre également dans les quartiers où il vit. Certains membres de l'association vivent dans ces quartiers ou à proximité et partagent ainsi réellement le quotidien du public. A partir de ces rencontres, se crée peu à peu une relation de confiance qui amène les personnes qui le souhaitent à participer aux groupes de réflexion de l'Université populaire. Ce processus prend du temps, beaucoup de temps et d'énergie car il demande de rencontrer les personnes à de multiples reprises et à travers des activités diverses, mais chaque participant nouveau est une victoire. Le mouvement ATD Quart Monde a pour but de lutter contre la pauvreté qu'il considère comme une violation des Droits de l'Homme. L'Université populaire ATD Quart Monde constitue une de leurs actions. Lorsque la survie est une lutte, il reste peu de place pour apprendre ou réfléchir. Or, ces réflexions et apprentissages sont essentiels pour mobiliser des mécanismes permettant de sortir de la pauvreté. A travers son université populaire, ATD Quart Monde propose donc à ce public en grande précarité un véritable instrument de libération : un lieu de mise en réseau, un lieu d'identité personnelle et collective, un lieu pour réfléchir, apprendre et agir ensemble.

Cette première démarche permet donc d'accrocher le public; cela ne leur ouvre pas encore l'accès aux savoirs.

¹⁰⁴ Voir à ce sujet une autre analyse, « Les ateliers du mardi », dans ce même numéro et en ligne sur www.cfsasbl.be.

Favoriser l'accès aux savoirs par des pédagogies « émancipatrices » ?

C'est ici que se situe nécessairement une deuxième médiation qui va transformer le rapport de l'apprenant au savoir et les rapports entre formateur et apprenant.

A l'université populaire ATD Quart Monde, il n'y a ni enseignant ni apprenant. Ce sont ceux qui ont l'expérience de la pauvreté qui partagent les connaissances développées dans leurs parcours respectifs pour bâtir une pensée commune. Le savoir se co-construit dans un dialogue sur des savoirs d'expérience, autour de thématiques proposées par les apprenants et le rythme de travail se calque sur celui des plus lents pour que chacun soit réellement partie prenante. Mais le débat ne se limite pas à ce public pour éviter l'enfermement des plus pauvres entre eux : des dialogues avec la société, par le biais d'un invité, sont proposés. Ces dialogues souffrent parfois de silences ou de moments de colère mais ceux-ci font partie du cheminement et créent les conditions de la participation : se sentir accueilli, respecté, reconnu dans son rythme, ses émotions, ses aisances et ses difficultés... En 2010, la réflexion majeure a porté sur les revendications à adresser au gouvernement qui se constituera à l'issue des élections de juin. A travers cette démarche, les participants réalisent un acte politique concret en s'unissant pour faire connaître et défendre leurs droits.

Cette vision de l'éducation des adultes développée par ATD Quart Monde s'inscrit dans la lignée de Paulo Freire qui visait la conscientisation et la libération de l'oppression à travers l'acquisition de savoirs¹⁰⁵.

La pédagogie de Paulo Freire se construit en effet autour du concept d'éducation mutuelle : il n'y a plus ni éducateur ni éduqué; chaque intervenant est les deux à la fois. Ainsi, il s'oppose à l'éducation traditionnelle qu'il qualifie de « bancaire » car elle a un fonctionnement similaire à

celui d'une banque : l'éducateur vient déposer des savoirs, l'éduqué les mémorise et devra un jour les restituer. Dépôt, retrait. La relation est toujours à sens unique : l'éducateur sait, l'éduqué ne sait pas; l'éducateur parle, l'éduqué écoute. Les rôles ne s'inversent jamais et la situation d'oppression est reproduite, voire renforcée par l'apprentissage. Paulo Freire propose un modèle où de nouvelles connaissances sont construites par chacun à travers un dialogue car « personne n'est l'éducateur de qui-conque, personne ne s'éduque lui-même, seuls les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »¹⁰⁶. L'apprentissage, basé sur une réflexion personnelle enrichie par les apports de chacun, engendre une prise de conscience qui s'épanouit en une conscientisation, qui prend la forme d'une action collective et politique de changement social.

Un autre exemple, relaté au cours de ce 5^{ème} Printemps des UP, illustre bien l'enjeu qu'à travers l'éducation chacun puisse se mêler des affaires du monde et ainsi contribuer au changement de la société. En 2008, des travailleurs et des apprenants du Collectif d'Alphabétisation de Saint-Gilles ont pris part à une rencontre réunissant des participants issus de France, Belgique, Suisse, Espagne, Ecosse à Giron, en France. Cette rencontre s'inscrivait dans le cadre d'un partenariat éducatif Grundtvig et avait pour thème « Renforcer la dimension émancipatrice dans l'éducation des adultes ». Elle a abouti à la réalisation d'un *Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice*¹⁰⁷.

Enfin, le modèle pédagogique, fondé sur la recherche action collective, proposé par l'Université populaire de Paris VIII, à travers son programme au titre évocateur « *Contribuer à l'éducation populaire du XXI^{ème} siècle. Ecrire, lire, produire ensemble et en réseau de la pensée pour le présent et le futur* » relève également de cette vision de l'éducation des adultes où, au sein d'un collectif, l'on apprend pour agir et où l'on agit pour apprendre. Ce programme

105 PAULO FREIRE (1921 - 1997) développa pour des populations paysannes du Brésil un programme d'alphabétisation qui visait à permettre à ces populations de lutter contre les oppressions. Apprendre à lire, écrire et calculer permet de s'intégrer, mais aussi de gagner du pouvoir et de se libérer.

106 FREIRE, Paolo. Pédagogie des opprimés, Paris, Editions Maspéro. 1982.

107 LOONTJENS, Anne. « Liberté d'apprendre... Apprendre pour la liberté. Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice », dans *Le Journal de l'Alpha*, n°170, septembre 2009.

propose également un changement radical dans la relation entre enseignants et « apprentis-chercheurs » dans la mesure où un savoir ne sera dispensé que s'il est ancré sur l'expérience vécue par le groupe.

A travers ces quelques expériences, les UP ont franchi un nouveau niveau d'enjeu : il ne s'agit plus seulement d'accès aux savoirs, il s'agit de repolitiser l'éducation en proposant des dispositifs où chacun, tout à la fois formateur et formé, transforme sa vision du monde, apprend à lire son environnement pour pouvoir agir sur lui et le transformer.

L'éducation populaire se réalise et prend sens si elle est participation de tous, conscientisation et action collective.

Bibliographie

FREIRE, Paolo. Pédagogie des opprimés. Paris : Maspero, 1982.

LOONTJENS, Anne. Liberté d'apprendre... Apprendre pour la liberté. Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice, dans *Le Journal de l'Alpha*, n°170, septembre 2009.

Communications dans le cadre du Vème Printemps des Universités populaires de France, Bruxelles, 24-27 juin 2010

LOONTJENS, Anne. *La préparation du Certificat d'Etudes de base par une association d'éducation populaire, le Collectif Alpha de Bruxelles*, Atelier 2 : certifier les apprentissages – même critiques ! – d'adultes en milieu populaire, n'est-ce pas un combat pour les UP ?

FASSEUR, Nicolas. *Présentation d'un projet intégré de filière universitaire et d'une université populaire : l'expérience de Paris VIII*, Atelier 2 : certifier les apprentissages – même critiques ! – d'adultes en milieu populaire, n'est-ce pas un combat pour les UP ?

PIETRI, Julia. *L'expérience historique de Paulo Freire : une pédagogie de la libération dans les favelas brésiliens*, Atelier 3 : quelle pédagogie pour les adultes en milieu populaire ?

FLORES, Elena. *L'université populaire d'ATD-Quart-Monde*, Atelier 3 : quelle pédagogie pour les adultes en milieu populaire ?

La certification des apprentissages, un enjeu pour les Universités populaires ?

De l'alphabétisation à l'université, ouvrir l'accès aux savoirs aux publics populaires

Dans une précédente analyse, nous avons questionné quelques conditions d'accessibilité des publics populaires aux savoirs universitaires, aux savoirs socialement valorisés.

Au-delà de l'appropriation des savoirs, quels enjeux y a-t-il à certifier les apprentissages réalisés ? Sous quelles formes organiser cette certification pour qu'elle soit en cohérence avec la conception de l'éducation défendue par les universités populaires et avec les modèles d'action pédagogique qui y sont privilégiés, pour que la certification soit elle aussi, tout autant que les démarches d'apprentissage, émancipatrice et non excluante ?

Dans l'éducation formelle, comme dans l'éducation non formelle, de l'alphabétisation à l'université, diverses expériences d'utilisation du chef-d'œuvre pédagogique comme outil de certification ont été développées. En quoi peuvent-elles constituer une source d'inspiration et de réflexion pour les universités populaires ?

Pourquoi certifier ?

À tout niveau, la certification revêt **une valeur symbolique forte** puisqu'il s'agit de la reconnaissance officielle et externe des apprentissages effectués et du parcours accompli. La certification constitue donc **une reconnaissance sociale** qui produit en outre des **effets de droit**, notamment l'accès à des cursus de formation de niveau supérieur ou l'accès à certaines catégories d'emploi. En ce sens, la certification représente donc une forme de passage initiatique où le diplôme témoigne aux yeux de tous des savoirs accomplis.

Pour des apprenants qui ont eu à faire face à l'injustice que représente le fait de ne pouvoir accéder à l'enseignement, ou celui d'être exclu de l'accès aux savoirs académiques, socialement très valorisés ou encore le fait de connaître l'échec, voire l'exclusion scolaire, la certification revêt alors **une valeur réparatrice**. Le diplôme est réparateur de l'estime de soi et du regard porté par l'entourage; il constitue une réhabilitation de la personne tant à ses propres yeux qu'à ceux de ses proches : il marque ainsi à jamais de son empreinte celui qui l'a acquis.

Dans un tel contexte, le **cérémonial de la remise des diplômes** qui peut nous sembler quelque peu désuet, à nous qui l'avons traversé positivement, revêt pour les récipiendaires un sens capital et s'apparente au cérémonial de clôture d'un rituel initiatique exécuté, en présence de toute une communauté. Et ce moment est d'autant plus fort et porteur qu'il s'agit de l'obtention d'un premier diplôme.

Une certification émancipatrice

L'évaluation a régulièrement pu servir à des fins d'exclusion et de sélection et les modalités classiques de certification par le biais du contrôle des connaissances ont bien souvent montré leurs limites. En effet, comme le démontre Charles Pepinster¹⁰⁸, le contrôle des connaissances est « illusoire, vain et nocif » : il ne prouve pas la capacité de mobiliser ces mêmes connaissances de façon opportune et adéquate, pas plus que la capacité d'innover, de raisonner, de résoudre un problème ou encore de collaborer avec d'autres.

Une telle modalité de certification non seulement ne correspond donc pas à ce qui est aujourd'hui attendu d'un diplômé, mais surtout développe davantage des contre-valeurs relevant d'une logique marchande, telles la compétition entre apprenants et l'individualisme, la spéculation qui pousse à étudier pour la réussite de l'examen et non pour apprendre, se cultiver, s'enrichir, s'ouvrir aux autres et plaçant l'enseignant dans un rôle de censeur et une position de pouvoir puisqu'il décide seul des thèmes, des questions, des conditions de passation et des critères d'évaluation.

À l'inverse, la **pratique du chef d'œuvre pédagogique** comme outil de certification relève pour sa part d'un **modèle émancipateur et autonomisant**; par son caractère souple et multiforme, offrant à chacun l'opportunité d'avancer à son rythme et selon son propre cheminement,

108 PEPINSTER, Charles. *Au lieu des examens, le chef d'œuvre pédagogique*, in *Dialogue*, n° 92, GFEN, 1999.



PAR
CORINNE TERWAGNE
CFS asbl

il répond aux enjeux de reconnaissance sociale et de portée réparatrice de la certification et est en adéquation avec la conception de l'éducation des adultes que souhaitent promouvoir des universités populaires : réalisation de soi, perspective sociale, développement de savoirs critiques, solidarité des apprenants,...

A l'origine, le chef d'œuvre désignait **le travail que réalisait un apprenti-artisan** dans le compagnonnage afin de faire la preuve de son excellence et d'être ainsi **promu à la maîtrise au sein de sa corporation**. Aujourd'hui encore, parmi les Compagnons du Tour de France, le chef d'œuvre est réalisé en vue d'une **qualification professionnelle** qui jouit d'une grande renommée liée aux exigences d'excellence et de dépassement de soi dans l'œuvre à réaliser.

Le compagnonnage qui a connu son apogée au milieu du XIX^{ème} siècle constitue un réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier.

Le compagnonnage, c'est l'apprentissage d'un métier, au cours d'un tour de France des chantiers des cathédrales, sous la houlette d'un maître qui transmet peu à peu à l'apprenti les savoirs et savoir-faire gardés secrets.

Le compagnonnage, c'est aussi l'expérience de la vie communautaire, de l'entraide et de la solidarité, la quête d'un idéal et le besoin de se dépasser, un parcours initiatique pour accéder au rang de compagnon à travers la réalisation d'une œuvre majeure, appelée le chef d'œuvre et démontrant la maîtrise des matériaux et des techniques.

Dans l'enseignement formel, la réalisation d'un chef d'œuvre a été introduite par **Célestin Freinet** qui faisait **réaliser par ses « maîtres-écoliers » un objet relativement complexe** dont la construction nécessite de mobiliser des compétences de lecture et de calcul.

Par la suite, la pratique du chef d'œuvre s'est développée dans certains milieux scolaires en France et en Belgique sous l'impulsion du Groupe français d'Education nouvelle (GFEN) et du Groupe belge d'Education nouvelle (GBEN)¹⁰⁹ et a pris la **forme d'un travail de recherche et de commu-**

Jeune instituteur, **Célestin Freinet** (1896-1966) rejoint au début des années '20 le mouvement de l'éducation nouvelle.

Dès 1928, il s'installe à Saint-Paul-de-Vence et y développe son modèle de classe-atelier, optant pour une démarche pédagogique basée sur le tâtonnement expérimental et rattachant les activités scolaires à la production d'un journal.

En 1935, après avoir démissionné de l'Education nationale, il crée sa propre école à Saint-Paul-de-Vence et développe une pédagogie s'appuyant sur des techniques novatrices, désormais dénommées « techniques Freinet », telles la classe-promenade, l'expression libre, l'imprimerie, le travail de groupe, la coopérative scolaire, la correspondance inter-écoles, le travail libre, le dessin libre, les fichiers scolaires coopératifs, les fiches auto-correctrices, le jardin scolaire, la méthode naturelle.

nication sur un sujet laissé au choix de l'apprenant nécessitant un traitement pluridisciplinaire, mettant en exergue les aspects sociétaux et intégrant des points de vue divergents. Il donne lieu à une production écrite et à une présentation orale au cours de laquelle l'apprenant doit intéresser un public (très souvent ses pairs) et un jury au sujet qu'il a développé et soutenir son exposé par des supports variés.

La présentation du chef d'œuvre constitue ainsi un moment émotionnellement fort et porteur de sens puisqu'il symbolise, en fin de scolarité primaire, **le passage initiatique de l'enfance à l'adolescence**.

En Belgique francophone, on retrouve également ce type de démarche certificative à divers niveaux de l'enseignement formel sous des formes plus ou moins proches du

109 L'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui se fonde sur le principe de la participation active des individus à leur formation et affirme sa confiance dans le potentiel de chacun, symbolisée dans la devise « Tous capables ».

La certification des apprentissages, un enjeu pour les Universités populaires ?

chef d'œuvre. Dans l'enseignement secondaire supérieur ou dans les baccalauréats, il s'agit de la réalisation d'un travail de fin d'études (TFE) prenant souvent la forme d'un travail de synthèse démontrant entre autres (et particulièrement dans l'enseignement secondaire) la capacité à transiter vers un niveau supérieur d'enseignement. Au niveau des masters, il s'agit de la réalisation d'un mémoire et dans le cadre des doctorats, il s'agit de la réalisation et de la défense d'une thèse.

Il faut néanmoins remarquer qu'à ces niveaux d'enseignement, le travail personnel de recherche ne constitue pas l'unique modalité de certification que doit présenter l'étudiant mais qu'il cohabite avec des modalités classiques de vérification des connaissances.

La pratique du chef d'œuvre en formation d'adultes

Dans l'éducation des adultes en Belgique francophone, la pratique du chef d'œuvre comme certification des Etudes de base (CEB) s'est principalement¹¹⁰ développée dans les centres d'alphabétisation et dans les prisons¹¹¹.

Deux exemples nous semblent tout particulièrement représentatifs des enjeux et des plus-values du chef d'œuvre comme outil de certification. Il s'agit, d'une part, de l'expérience développée depuis 1989 au Collectif Alpha de Bruxelles et, d'autre part, de l'expérience actuellement menée au sein de l'Université de Paris VIII.

¹¹⁰ Le CEB est le diplôme qui atteste de la réussite du cycle d'études primaires.

¹¹¹ En prison, il semble que ce dispositif soit actuellement peu activé. En effet, l'Inspection de l'Enseignement primaire qui organise cette épreuve n'a pas reçu de demande de présentation depuis 2007. Par ailleurs, un projet d'Arrêté du Gouvernement attendu pour le printemps 2011 permettra désormais aux élèves ayant entamé l'enseignement secondaire sans le CEB et ayant terminé une 3ème année de l'enseignement secondaire professionnel (élèves de 15 ans et plus) de présenter le « CEB adulte » sous la forme d'un chef d'œuvre.

Le Chef d'œuvre au Collectif Alpha

Le **Collectif d'Alphabétisation** est une association implantée sur trois communes de la Région de Bruxelles Capitale qui organise depuis plus de 30 ans des cours d'alphabétisation pour adultes dans une perspective d'éducation permanente et d'émancipation. L'association s'investit également dans la formation de formateurs en alphabétisation et gère un centre de documentation spécialisé.
www.collectif-alpha.be

La certification à travers la création d'un chef d'œuvre répond bien aux parti-pris pédagogiques du Collectif Alpha de Bruxelles et aux exigences d'une certification émancipatrice telles que définies plus haut. Le candidat qui souhaite obtenir son Certificat d'études de base (CEB) réalise **une communication sur un sujet qui le concerne particulièrement**, que cette thématique constitue un centre d'intérêt fort pour le candidat ou qu'elle relève de son vécu¹¹².

En préparation de cette communication qui peut prendre diverses formes (exposé, interview en direct,...) négociées avec chaque candidat, celui-ci réalise un **important travail de recherche et de reformulation**, consigné dans une **brochure**, elle-même accompagnée d'un **carnet de bord** relatant la démarche et constituant une forme de portfolio par la sélection de quelques documents représentatifs des étapes d'élaboration du chef d'œuvre. Le candidat prépare également des supports de présentation pour soutenir sa communication orale.

S'il s'agit bien d'un projet individuel, celui-ci est préparé dans le cadre d'un cours, au sein d'un groupe en formation;

¹¹² A côté de cette modalité de certification, les participants qui le souhaitent peuvent présenter une épreuve classique basée sur le contrôle écrit des différentes matières au programme. Cette certification est dénommée « épreuve commune externe » parce que organisée par l'Inspection de l'Enseignement primaire. Depuis 2007, un seul candidat du Collectif Alpha a choisi cette modalité de certification.

le candidat bénéficie d'un **accompagnement individualisé** de la part de la formatrice, parfois aussi du parrainage d'une personne extérieure. Ancrée dans **une perspective auto-socio-constructiviste**, la démarche requiert du candidat qu'il questionne son sujet, lise des documents authentiques, confronte des points de vue différents, mette en débat; ses pairs nourrissent également sa réflexion puisqu'au fur et à mesure de la préparation, le candidat va s'exercer à présenter sa recherche au groupe. Il s'exerce ainsi non seulement à prendre la parole en public mais aussi à prendre en compte les questionnements, les relances, les avis parfois divergents et les critiques constructives des membres du groupe. Peu avant la présentation, ce groupe d'auditeurs est élargi à des membres de l'équipe du Collectif alpha, voire à des personnes externes.

Cette démarche répond aux choix pédagogiques du Collectif Alpha dans la mesure où elle permet de respecter les centres d'intérêt de chacun, de respecter les rythmes individuels de progression (la préparation peut durer de quelques mois à deux ans), de **garantir la réussite** puisque le candidat présente au moment où il se sent prêt¹¹³. Elle permet également de « travailler pour de vrai », évitant ainsi le côté artificiel des exercices scolaires qui ne prennent pas sens pour des adultes.

La réalisation d'un tel chef d'œuvre constitue également un véritable « **défi pédagogique** » amenant au franchissement d'obstacles épistémologiques et à l'acquisition de compétences qui vont bien au-delà des exigences inscrites au programme officiel et mettent davantage le candidat en capacité de poursuivre un parcours ultérieur de formation (lire, écrire mais aussi reformuler sous forme de textes ou de visuels, mettre en débat, s'auto-évaluer, développer son esprit critique, mobiliser des stratégies de recherche, des compétences méthodologiques...). Il ne constitue donc pas un contrôle mais une réelle **démarche d'apprentissage et de dépassement de soi**.

113 En 2009, 106 adultes se sont inscrits à la présentation du chef d'œuvre auprès de l'Inspection de l'Enseignement primaire, 94 l'ont présenté et l'ont réussi; en 2010, 98 se sont inscrits et les 93 qui l'ont présenté, l'ont réussi.

La présentation devant un jury et en public constitue le « couronnement » de la démarche. Il est primordial que cette communication se fasse en public, à la fois pour constituer une situation réelle de communication mais surtout pour la valeur de **reconnaissance sociale** que nous avons déjà évoquée en ouverture de ce document. Au-delà de cette reconnaissance liée à l'obtention d'un premier diplôme, il y a même parfois une **portée psychothérapeutique** dans le fait de pouvoir pour la première fois s'exprimer publiquement sur une problématique douloureuse et fortement ancrée dans le vécu personnel, qu'il s'agisse de la guerre, de la drogue, de l'excision, du mariage forcé, de l'exclusion de l'accès à l'éducation,...

L'expérience de l'université populaire de Paris VIII

L'initiative de l'Université populaire de Paris VIII consiste à permettre à des personnes issues de milieux populaires d'accéder à l'université sans condition de niveau ou de diplôme alors que normalement en France, l'accès à l'université est conditionné par l'obtention du Baccalauréat sanctionnant la fin des études secondaires.

Depuis septembre 2009, l'Université populaire de Paris VIII propose un programme de premier cycle universitaire en deux ans au terme desquels, après soutenance d'un mémoire, les participants pourront accéder en 3^{ème} année de licence¹¹⁴ en Sciences de l'éducation à Paris VIII ou au Diplôme des hautes études des pratiques sociales au sein du Collège coopératif de Paris.

Sur le plan méthodologique, l'université populaire de Paris VIII propose une **approche originale**. Il n'y a pas de programme de cours préétabli. La formation est organisée

114 En France, la licence constitue le premier niveau de l'enseignement universitaire. Il correspond à trois années d'études. Le système universitaire, suite à la Réforme de Bologne, a été scindé en trois cycles, respectivement dénommés licence, maîtrise et doctorat (système LMD); la licence correspond, dans le système belge au bachelor (ou baccalauréat) de transition, lui aussi constitué de 3 années d'études.

La certification des apprentissages, un enjeu pour les Universités populaires ?

L'université populaire expérimentale de Paris 8 (U2P8) est une structure récente (créée en 2009, elle a réuni pour sa première année une quinzaine d'étudiants) ayant pour objectif de contribuer à l'éducation populaire contemporaine en articulant formation, expérimentation et recherche. Elle se situe délibérément en partenariat avec des associations d'éducation populaire. (...) Elle n'est pas seulement orientée vers la recherche universitaire, mais se propose aussi d'alimenter, par des apports théoriques issus de l'université, des pratiques d'éducation populaire.

Cette articulation théorie / pratique est constituée de la rencontre entre des démarches d'éducation populaire et les approches de la recherche de troisième cycle universitaire (...) Cette dynamique d'apprentissage offre des clés pour agir collectivement sur le quotidien des auditeurs, et elle interroge des domaines comme l'action collective, l'intergénérationnel, l'interculturel,...

Extrait de l'Université populaire de Paris 8 : contribuer à l'éducation populaire du XXI^e siècle, page 1

autour d'un programme de recherche qui mettra l'étudiant en situation d'être demandeur actif de savoirs. Les étudiants sont appelés « apprentis chercheurs » ; il s'agit de proposer un programme de travail constitué de 12 modules qui s'agenceront au fur et à mesure du cheminement et des besoins ressentis par le groupe en formation. Le travail se fait en groupe afin de privilégier l'appropriation collective des savoirs. L'expérience précède l'explication théorique et **un cours n'est dispensé que s'il peut s'ancrer sur l'expérience vécue par le groupe.**

Pour valider leur formation, les **apprentis-chercheurs** devront **soutenir un chef d'œuvre** composé de deux parties : un récit autobiographique réflexif relevant les expériences formatrices vécues et un travail de recherche dont le thème est laissé au choix de l'apprenti-chercheur.

Comme pour le chef d'œuvre pratiqué au Collectif Alpha de Bruxelles, il s'agit bien d'un défi pédagogique, d'une certification qui renonce à un rôle de contrôle pour deve-

nir une **démarche formative** et de dépassement de soi. Ainsi, le terme « d'apprenti-chercheur » renvoie bien au sens historique du chef d'œuvre, de travail d'excellence en référence aux Compagnons du Tour de France tout en affirmant la posture du candidat durant la démarche.

Dans les deux expériences, la certification organisée dans un cadre non formel est reconnue par une autorité de l'éducation formelle.

Dans les deux expériences, la démarche est bien **émancipatrice** : elle se construit dans la durée et au sein d'un collectif porté par un projet commun. Elle constitue une prise de pouvoir progressive par le développement de compétences nombreuses et variées et par la transformation de la relation au savoir qui n'est plus extérieur à l'apprenant, inaccessible, idéalisé. Le formateur a pour rôle d'accompagner et de baliser ce cheminement, relaté dans le carnet de bord. La certification devient une opportunité de développer des savoirs critiques, de se réaliser, de se reconsidérer (voire de se réconcilier avec soi-même) et de développer des pratiques de co-développement.

Au-delà de l'originalité de la démarche, le dispositif pédagogique proposé par l'Université populaire de Paris VIII constitue une sorte de passerelle permettant à des participants peu familiarisés avec l'enseignement universitaire de franchir le saut qualitatif nécessaire à la réussite d'un cursus universitaire. Au-delà de la certification, un nouvel enjeu s'ouvre donc aux universités populaires pour renforcer l'accès des publics populaires aux savoirs : saisir toutes les opportunités de passerelle entre niveaux d'enseignement en créant, quand le besoin s'en fait ressentir, des dispositifs de transition permettant à des publics populaires, à travers des démarches de recherche-action ou de chef d'œuvre de s'outiller pour des parcours supérieurs.

Le projet de l'université populaire, c'est de rapprocher des citoyens les savoirs « savants », « socialement valorisés ». Si ce rapprochement doit toucher tout particulièrement les classes populaires, alors les UP doivent questionner leurs modalités d'accrochage du public et leur ouverture aux savoirs d'expérience et aux savoirs militants ; si elles affirment le principe d'éducabilité cognitive, elles doivent questionner leurs pratiques pour s'assurer d'une réelle

appropriation des savoirs; et si elles se veulent réparatrices et émancipatrices, elles doivent alors ouvrir le chantier de la certification, questionner les opportunités offertes par ses diverses modalités, favoriser les ponts avec le secteur formel et ainsi faciliter l'intégration de publics atypiques dans des cursus universitaires conventionnels.

Bibliographie et sitographie

DUGAILLY, Joëlle. *De l'alpha à l'oméga. La pratique du chef d'œuvre en formation d'adultes*, Bruxelles, Collectif d'Alphabétisation, 1992.

DUGAILLY, Joëlle. « Apprenants à l'ouvrage », dans *Echec à l'échec*, n° 154, mars 2002.

FASSEUR, Nicolas. *Université populaire de Paris 8 : contribuer à l'éducation populaire du XXI^e siècle* www.ufr-sepf.univ-paris8.fr/IMG/pdf_Brochure_U2P8.pdf

<https://sites.google.com/site/nicolasfasseurrecherche/universite-populaire-de-paris-viii>
le site de Nicolas FASSEUR

FREINET, Célestin. « Brevets et chefs-d'œuvre », dans *Brochure d'Education nouvelle populaire*, n° 42, Editions de l'Ecole moderne française, Cannes, janvier 1949.

JADIN, Benoît. « De la maturité aux compétences » dans *Echec à l'Echec*, n° 154, mars 2002.

PEPINSTER, Charles. *Au lieu des examens, le chef d'œuvre pédagogique*, in *Dialogue*, n° 92, GFEN, 1999.

PEPINSTER, Charles. *Autre chose au lieu des examens*, 2008 (Article publié sur le site Pan à la note ! Stop aux examens !) www.panote.org/spip.php?article12&lang=fr

La pratique du Certificat d'Etudes de base en alphabétisation et en formation d'adultes in 1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation, Bruxelles, Collectif d'Alphabétisation, 2005.

Communications dans le cadre du Vème Printemps des Universités populaires de France, Bruxelles, 24-27 juin 2010

LOONTJENS, Anne. *La préparation du Certificat d'Etudes de base par une association d'éducation populaire, le Collectif d'Alphabétisation de Bruxelles*, Atelier 2 : certifier les apprentissages – même critiques ! – d'adultes en milieu populaire, n'est-ce pas un combat pour les UP ?

FASSEUR, Nicolas. *Présentation d'un projet intégré de filière universitaire et d'une université populaire : l'expérience de Paris VIII*, Atelier 2 : certifier les apprentissages – même critiques ! – d'adultes en milieu populaire, n'est-ce pas un combat pour les UP ?

Ces communications sont accessibles sous formes vidéo sur le site <http://www.videobaz.be/2007/07/atelier-2-sur-la-certification-des-apprentissages-25-juin-9h/>

Comment prendre en compte la multiculturalité dans les UP ?

Voici bien une question digne d'intérêt pour toute Université Populaire qui a la volonté d'accueillir en son sein un public d'origines diverses. Cette question a d'ailleurs fait l'objet d'un atelier de réflexion dans le cadre du cinquième printemps des universités populaires organisé à Bruxelles en juin 2010, qui a amené les représentants de différentes UP francophones à remettre en question leurs pratiques en la matière.

La multiculturalité recouvre différentes réalités selon le contexte dans lequel elle émerge, et il serait vain, me semble-t-il, de chercher une réponse unique à cette question quand on sait que chacune des UP existant à l'heure actuelle a pris naissance dans un contexte particulier qui surdétermine la façon dont celles-ci se sont structurées. Ainsi, si l'on retrouve en trame de fond des valeurs et objectifs communs à l'ensemble des UP, chacune devra, en fonction du contexte dans lequel elle s'est implantée, trouver ses propres réponses aux questions qu'elle se pose, ses propres modalités d'actions adaptées à son environnement.

Lorsque les UP se posent la question de la façon dont elles prennent en compte la multiculturalité, elles ne peuvent faire l'économie de l'analyse du contexte historique, linguistique, politique, ... qui leur est propre car le terme même de multiculturalité recouvre pour chacune de ces UP une réalité différente.

Ainsi, si l'on prend le cas de l'Île Maurice, l'on constate que la population actuelle est le résultat de nombreuses vagues d'immigration, depuis les colons français jusqu'aux Chinois et Indiens amenés sur l'île pour travailler dans les champs de canne à sucre. Ce qui a conduit à l'actuelle cohabitation de différentes cultures au sein de la société mauricienne, que ce soit en termes religieux où l'île voit coexister des hindous, des chrétiens, des musulmans ainsi que des bouddhistes ou au niveau linguistique où l'on assiste à un enchevêtrement d'au moins trois langues dans la vie quotidienne.

Au niveau politique, quatre communautés y sont reconnues : les hindous, les musulmans, les chinois et la population générale, à savoir les créoles, les blancs et les métis. Mais ce communautarisme, bien qu'il reconnaisse la valeur intrinsèque de chaque communauté, peut également conduire à un enfermement identitaire empêchant

toute construction politique commune. A l'Île Maurice, malgré une coexistence longue de deux siècles et des pratiques de vivre ensemble, il existe des tensions entre communautés liées essentiellement aux enjeux de pouvoir et à la répartition des richesses.

C'est dans ce contexte-là que l'UPIM¹¹⁵ s'est donné comme mission « d'ouvrir la connaissance à tous, de démocratiser la culture et de développer l'esprit critique ».

La question de la langue dans laquelle vont s'organiser les activités est donc primordiale dans ce contexte particulier. A l'UPIM, celles-ci se font principalement en français et plus rarement en anglais et en créole, avec l'impact évident que le choix de la langue aura sur le public présent aux activités puisque l'anglais ne sera pas compris par le milieu populaire et le français, même s'il est compris par la plupart, ne l'est pas avec un niveau de maîtrise suffisant et posera souvent problème dans le passage à l'écrit.

Le choix de langue utilisée à l'UP risque donc d'entraîner l'exclusion d'une part de la population et en l'occurrence ici des classes populaires, et restreint l'accès à l'UP à une certaine classe socioculturelle, alors qu'un des défis des UP est certainement d'éviter de reproduire en leur sein les cloisonnements socioculturels et les inégalités existant au niveau de la société.

Afin de favoriser la multiculturalité, il me semble judicieux de ne pas organiser des activités spécifiques pour chaque communauté et dans la langue qui lui est propre, ce qui ne ferait que renforcer le communautarisme, mais au contraire de choisir une langue commune au sein de l'UP, langue qui, dans le cas de l'Île Maurice, devrait être le créole puisqu'il s'agit de celle qui est parlée par le plus grand nombre d'habitants de l'île.

Il convient de se poser la question de savoir si en organisant davantage d'activités en créole, l'UPIM ne s'ouvrirait pas à plus de multiculturalité ?

Le contexte de l'UP de Bruxelles est quelque peu différent mais le problème du choix de la langue se pose également

115 Université Populaire de l'Île Maurice : <http://upmaurice.wordpress.com/>



PAR
CÉCILE LEBLQ,
CFS asbl

puisqu'à Saint-Gilles, où s'est implantée l'Université populaire de Bruxelles, coexistent en plus des deux langues nationales, 143 nationalités véhiculant chacune sa langue et sa culture propre. Si l'on reste fidèle au principe qu'utiliser une seule langue au sein de l'UP permet de ne pas renforcer le communautarisme et le repli sur soi des différentes communautés, il faut néanmoins tenir compte du fait qu'une partie du public populaire bruxellois est issu de l'immigration récente et ne maîtrise pas suffisamment le français pour prendre part à des activités dans cette langue. A nouveau, il apparaît comme inévitable l'exclusion, par le choix même de la langue, d'une partie de la population, qui se trouve parfois être justement celle que l'on tente d'attirer au sein de l'UP.

Malgré des contextes particuliers déterminant des options propres à chacune des UP, celles-ci devraient néanmoins veiller à ce que la langue soit un vecteur d'intégration et à ce qu'elle ne devienne en aucun cas excluante.

Mais, au-delà de la question très pratique de la langue véhiculée au sein des UP, ce questionnement sur la multiculturalité interroge de façon beaucoup plus fondamentale la société au sein de laquelle ces UP ont pris naissance et les orientations politiques qui en sont à l'origine.

En effet, les UP sont loin d'être les seuls acteurs confrontés à cette multiculturalité puisque l'un des enjeux du vingt et unième siècle est de faire face à l'intensification des flux migratoires qui amènent à la coexistence de communautés ethniques différentes sur un même territoire.

Face à ce défi global, la réflexion sur la notion de démocratie culturelle, apparue au début des années '70, revient au devant de la scène et, avec elle, le débat qui oppose cette notion à celle de démocratisation de la culture.

Contrairement à la démocratisation de la culture, l'idée de démocratie culturelle « n'est pas un processus de remplacement d'un vide culturel par une culture "cultivée", mais bien de production d'une culture par les individus et les groupes sociaux.

Dans cette optique, on considère qu'il préexiste d'abord un travail autonome de production culturelle et que le travail de reconnaissance va de culture à culture et non de culture à manque. Car là où on suppose le manque de culture, il y a déjà une culture, et c'est qualitativement une culture qui

en vaut bien d'autres, car elle est à l'œuvre dans tous les aspects de la vie collective : il n'y a pas a priori de culture supérieure mais des cultures différentes »¹¹⁶.

L'important n'est donc pas d'établir un programme d'éducation culturelle mais de mettre les individus en possession de leur propre culture évolutive. Ce qui compte, c'est le rapport d'une culture à une autre et non la capacité de chacun de s'acculturer au modèle dominant¹¹⁷.

La démocratie culturelle part de l'idée que tout un chacun est capable d'être producteur de culture ou tout au moins de participer à la culture en mouvement, et elle vise à donner à chacun la même chance de participer à la création et au développement de la culture.

En ce sens, la démocratie culturelle s'accompagne de la notion d'émancipation.

Il apparaît donc qu'une des façons de prendre réellement en compte la multiculturalité serait de mettre en œuvre une telle démocratie culturelle. C'est-à-dire une démocratie qui reconnaisse la pluralité des cultures, des identités et des origines et qui les reconnaisse au sein d'un espace qui leur est commun mais qui est également ouvert, hétérogène, traversé par des échanges, des emprunts, des mélanges qui permettent aux identités de se combiner et de se réinventer sans cesse¹¹⁸.

Concrètement, cela signifie, pour Edouard Delruelle, la valorisation des langues et des cultures d'origine, l'inscription dans notre mémoire commune de l'histoire des migrations et des cultures non-européennes; le réaménagement de notre espace social pour en faire un univers de choix et de variétés d'attitudes et de modes de vie.

Si l'on tente de mettre en œuvre, au sein de l'UP, cette démocratie culturelle, il convient dès lors d'envisager l'UP

116 NOSSENT, Jean-Pierre. « Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ? » sur http://www.ihoes.be/publications_en_ligne.php?action=lire&id=48

117 Ibid.

118 DELRUELLE, Edouard. « Démocratie, cosmopolitisme et hospitalité », in *Les Cahiers du Fil Rouge* n° 10-11. Bruxelles : CFS asbl, 2008.

Comment prendre en compte la multiculturalité dans les UP ?

comme un lieu de véritables échanges où les représentants de différentes cultures se côtoient tout en cherchant à se comprendre et à s'enrichir. Et ce, afin de donner à chacun les outils lui permettant de comprendre la réalité dans laquelle il vit, quelle que soit son origine.

Pour prendre en compte la multiculturalité au sein de l'UP, il ne s'agit donc pas uniquement de mettre en présence différentes cultures mais bien de les amener à une réelle rencontre, à une meilleure connaissance d'elles-mêmes afin de mieux comprendre l'autre.

Il s'avère donc essentiel de pouvoir faire se rencontrer réellement les différentes communautés. Comme le dit Joseph Cardella¹¹⁹, bien souvent, les individus restent confinés à leurs habitudes culturelles et religieuses et sont peu enclins à mieux comprendre ce qui se passe à côté. L'UPIM se veut un vecteur de l'interculturel, en abordant des questions identitaires, communautaires et religieuses. Ses interventions permettent d'aller dans le sens d'une meilleure connaissance de l'autre.

Une réflexion est donc à mener sur le type de savoirs, de contenus véhiculés au sein de l'UP.

Ceux-ci devraient permettre une meilleure connaissance mutuelle des différentes cultures en présence ainsi qu'une appropriation du contexte commun à l'ensemble des acteurs de l'UP, à travers des grands thèmes de société.

Au-delà de l'histoire propre à chaque individu ou communauté, ceux-ci évoluent dans un contexte qui est le même, ce qui permet d'aborder des thèmes communs à tous, quelle que soit leur origine, leur culture.

C'est un des objectifs que s'est donné l'UP de Bruxelles, de former des adultes en milieu populaire pour comprendre la société dans laquelle nous vivons et contribuer à construire le changement social plutôt qu'à le subir. C'est avec cette volonté d'émancipation qu'un des ateliers mis en place a pour objectif de travailler avec des apprenants du Collectif alpha à la compréhension des crises de la société dans laquelle ils vivent.

Mais, s'il est essentiel de s'interroger sur les types de savoirs que l'on veut véhiculer au sein de l'UP, il apparaît comme tout aussi fondamental de se questionner sur les modes de transmission de ceux-ci.

En effet, la prise en compte de la multiculturalité à travers la mise en œuvre d'une démocratie culturelle demande d'être capable de sortir d'un rapport d'une culture « cultivée » à l'inculture, pour entrer dans un rapport de deux ou plusieurs cultures qui cherchent à se comprendre et à s'enrichir¹²⁰.

L'UP doit donc pouvoir sortir du modèle selon lequel la culture dominante transmet à sens unique sa vision occidentalocentrée, de ce rapport inégalitaire entre celui qui est cultivé et celui qui ne l'est pas. Elle doit adopter une posture d'égalité et de confiance en la capacité du plus grand nombre, ce qui modifie alors le rapport au savoir. Sur le plan culturel, les populations sont alors appréhendées en termes de potentiel et non en termes de manque et les diverses communautés comme apports et enrichissements¹²¹.

L'UP se doit donc d'être un lieu de partage plutôt que de transmission des savoirs où chacun, parce qu'il est porteur d'une histoire, d'une culture, doit pouvoir trouver sa place au sein de ce processus d'échange.

Chacun doit donc pouvoir y être à la fois « celui qui apprend » et « celui qui transmet », ce qui n'est possible que si les UP fonctionnent sur base d'échanges, dans un rapport d'égalité où chacun est capable de se mettre à la place de l'autre.

Cela permet alors d'intégrer des personnes issues de différents contextes, avec des substrats culturels variés et de créer ensemble cette démocratie culturelle qui, loin d'être figée, se réinvente chaque fois que de nouveaux acteurs apparaissent et revendiquent d'être entendus et reconnus.

Pour favoriser les rencontres interculturelles, il peut donc être utile de déconstruire l'image idéalisée que les gens se font de leurs coutumes, de leur religion, de leurs institu-

119 Joseph CARDELLA était le représentant de l'UPIM lors du 5^{ème} Printemps des UP, Bruxelles, juin 2010.

120 NOSSENT, Jean-Pierre. « Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ? » sur http://www.ihoes.be/publications_en_ligne.php?action=lire&id=48

121 NOSSENT, Jean-Pierre. « Emergence de la notion de démocratie culturelle et gestion de la diversité culturelle et idéologique belge » sur http://www.ihoes.be/publications_en_ligne.php?action=lire&id=39

tions ou de leur système politique. « Comprendre ce qui se passe dans une situation interculturelle suppose une capacité de décentration, une connaissance et une compréhension de soi et des autres, sans enfermer ceux-ci dans une appartenance. C'est une capacité à dépasser l'ethnocentrisme, les préjugés et stéréotypes »¹²².

Mais cette démarche n'est pas évidente car, comme le dit E. Delruelle, la question de la multiculturalité « touche non seulement à notre rapport au monde, à notre rapport aux autres, mais aussi à notre rapport à nous-mêmes, car la faculté de penser en se mettant à la place de l'autre n'est possible que dans un certain rapport à soi – un rapport à soi où l'on a déjà fait place à l'étranger et à l'inconnu, où l'on a déjà reconnu l'étranger comme familier, et où l'on a déjà reconnu le plus familier comme étrange et étranger – ce qui requiert le doute, le soupçon, l'esprit critique »¹²³. Ceci implique donc de pouvoir se distancier de ses certitudes, les remettre en question à la lumière d'apports nouveaux et donc d'accepter de vivre une certaine insécurité.

Dans cette posture d'égalité, à cette insécurité relative s'ajoute une difficulté supplémentaire qui consiste à pouvoir amener celui qui ne se sent pas capable, à prendre conscience qu'il est capable. « L'essentiel est d'aider les gens à basculer d'un état d'incapacité reconnue à un état d'égalité où on se considère capable de tout parce qu'on considère aussi les autres comme capables de tout »¹²⁴. Chacun s'est formé essentiellement à partir des choses qu'il a déchiffrées et mises en forme lui-même, à tâtons, avec difficulté. Il s'agit donc d'une véritable aventure et il faut accepter de s'aventurer sur le chemin, mais ce n'est pas au formateur de déterminer le parcours : il s'agit de mettre les gens en situation de se servir de leur propre

production culturelle, non pour arriver à un but préétabli mais pour s'inventer des modalités de cheminement¹²⁵.

Les façons dont les UP prendront en compte la multiculturalité seront donc multiples puisqu'elles seront fonction du contexte de chacune. Au-delà de la question de la langue, celles-ci devraient pouvoir mener une réflexion sur le type de savoirs qu'elles veulent véhiculer ainsi que sur les modes de transmission et d'échange de ces savoirs en étant conscientes que les choix qu'elles poseront en la matière auront un impact évident sur le type de public qu'elles mobiliseront.

Mais au-delà de thèmes transversaux susceptibles d'intéresser toute personne quelle que soit son origine culturelle, la diversité culturelle nécessite que soient abordées les questions de relation et de communication entre les personnes de culture différente mais également que l'on se pose des questions quant au rapport aux savoirs et aux différents modes d'appréhension de ceux-ci en fonction de la culture, aux modèles professionnels auxquels on se réfère, aux pratiques socioculturelles dominantes dans telle ou telle culture,...

Si les UP, au même titre que de nombreux acteurs sociaux, se retrouvent confrontées à cette multiculturalité de fait et doivent donc trouver les réponses aux questionnements qu'elle entraîne, elles pourraient aussi choisir de faire de cette multiculturalité leur objet de travail et devenir ainsi le terreau de la démocratie culturelle.

En effet, les UP peuvent devenir l'instrument d'action et d'expression des groupes de citoyens dans une perspective de démocratie culturelle. Elles peuvent offrir ce lieu et cet espace où seraient entendues toutes les personnes qui sont en recherche de participation et de reconnaissance dans l'espace commun, ce lieu où l'on reconnaît la pluralité des cultures et des identités et où l'on s'engage ensemble dans un processus de création collective et dans l'exercice d'une citoyenneté plurielle.

Le lieu où tout individu a le droit de se proposer comme membre de la société.

122 HUVET, Annie. « Pédagogie interculturelle » : présentation sur http://www.disacnetsolutions.net/cdd/cursofr/docs/pp19_pedagogie_interculturelle_presentation.pdf

123 DELRUELLE, Edouard. « Démocratie, cosmopolitisme et hospitalité », dans Les Cahiers du Fil Rouge n° 10-11, CFS asbl, 2008.

124 NOSENT, Jean-Pierre. « Pratique de la démocratie culturelle : une méthode de l'égalité ? » sur http://www.ihoes.be/publications_en_ligne.php?action=lire&id=48

125 Ibid.

Les « Ateliers du Mardi » à l'UP de Bruxelles



Des adultes en formation d'alphabétisation et des experts universitaires se rencontrent pour « Comprendre les grandes crises de notre société »

Depuis septembre 2009, « c'est la crise ! » à l'Université Populaire de Bruxelles. Tous les mardis, de 13h30 à 16h30, des apprenants issus de cours d'alphabétisation et, pour certains, préparant leur Certificat d'Études de Base (CEB)¹²⁶ se retrouvent au sein de l'Université Populaire (UP) pour un cycle « *Comprendre les grandes crises de notre société* » : crise économique, crise financière, crise de l'emploi, crise de l'école, crise mondiale (mondialisation), quartiers en crise, crise du logement, crise de la famille, etc.

L'Université Populaire (UP) c'est quoi ?

Le concept de l'Université Populaire existe depuis longtemps dans divers pays du monde, et se décline souvent selon des modalités très diversifiées. L'Université Populaire de Bruxelles a été créée en février 2009, après une longue gestation (remontant à l'Université syndicale de la FGTB Bruxelles des années '70). C'est un projet élaboré par le Collectif Formation Société (CFS), la FGTB, l'Ecole ouvrière supérieure (EOS) et des universitaires (ULB).

L'idée centrale est de rendre accessible à un public populaire, donc souvent peu scolarisé, des savoirs universitaires, de partager avec lui des réflexions complexes, de donner des outils d'analyse qui lui permettront de comprendre et d'agir de façon critique dans et sur la société.

Vous avez dit « populaire » ? Et aussi pour des analphabètes ?

Nous sommes partis de la conviction profonde que tout adulte, indépendamment de son niveau de scolarité, s'intéresse au monde dans lequel il vit, et a envie de mieux le comprendre. Cela est donc vrai, aussi, pour un public peu ou pas scolarisé, en mal de lecture et d'écriture. Notre longue pratique dans le cadre de l'alphabétisation n'a fait

que renforcer et étayer cette conviction : mieux comprendre comment fonctionnent les choses (la langue, l'écrit, mais aussi la société) est source de pouvoir sur soi et sur sa vie, de portes qui s'ouvrent, de soulagement, de nouvelles solidarités, et même si le processus de compréhension va parfois aussi de pair avec découragements, tristesses ou ruptures, il est avant tout émancipateur.

Mais une autre conviction était également fortement présente : il ne suffit pas d'ouvrir les portes pour que le public populaire le plus exclu des savoirs se rue massivement vers l'UP ! Il fallait aussi – et surtout – faciliter l'accessibilité et installer des « médiations ». Les animateurs du projet acceptent donc de devenir des « passeurs », assurant au moins une triple médiation : une médiation au niveau de l'accès (mobiliser le public là où il est), une médiation au niveau de la compréhension (« vulgariser » sans « simplifier »), et une médiation pédagogique ou méthodologique (notamment partir des savoirs d'expérience des participants).

Les Ateliers du Mardi, un partenariat complexe entre l'UP de Bruxelles¹²⁷, l'école de Promotion sociale de Saint-Gilles (PS)¹²⁸, CFS et le Collectif Alpha¹²⁹.

L'aventure de cette année s'inscrit dans le module « citoyenneté » des cours de Promotion sociale préparant

¹²⁶ Pour obtenir le CEB en Promotion Sociale, les apprenants doivent réussir deux modules : un module « français-mathématique » et un module « citoyenneté ». Dans le cadre de ce partenariat, l'UP de Bruxelles et le Collectif Alpha se chargeront d'organiser les cours de « citoyenneté » via les « ateliers du mardi ».

¹²⁷ Université Populaire de Bruxelles asbl, rue de la Victoire 26, 1060 Bruxelles.

¹²⁸ Ecole de Promotion sociale de Saint-Gilles, rue de l'Hôtel des Monnaies 128a, 1060 Bruxelles.

¹²⁹ Le Collectif alpha asbl, rue de Rome 12, 1060 Bruxelles.



PAR

JOËLLE DUGAILLY, ANNE LOONTJENS, (Collectif alpha asbl)
MAGALI JOSEPH (Lire et Ecrire asbl),
MOHAMED EL YAHYAOU, ALAIN LEDUC (CFS asbl et
Université Populaire de Bruxelles asbl)

au Certificat d'Études de Base (l'autre module préparatoire étant un module maths-français).

Ce qui signifie que l'atelier du mardi est inscrit officiellement dans l'horaire du groupe CEB, mais qu'il a été élargi à d'autres participants (10 inscrits volontaires issus des groupes alpha 1 à 4 du Collectif Alpha de Saint-Gilles). Dans l'absolu, d'autres personnes du quartier – qui ne suivent pas les cours d'alphabétisation – pourraient s'y inscrire, et c'est une ouverture que nous souhaitons. Mais il faut du temps pour se faire connaître, de ce fait « l'ouverture au quartier » pour cette première expérimentation n'a pas eu lieu.

Sur le terrain, ce contexte institutionnel particulier permet de mobiliser autour du projet :

- un enseignant en promotion sociale, Joëlle Dugailly,
- une animatrice en éducation permanente, Anne Loontjens,
- une coordination opérationnelle et logistique sur place par CFS asbl,
- un bénévole de l'Université populaire : un accueillant qui veille à ce que « tout se passe bien », Mohamed El Yahyaoui,
- un expert universitaire pour chaque thème.

Objectif des ateliers :

Le but assigné aux ateliers est de traverser les questions de société, avec pour cette première année 2009-2010 comme fil conducteur « comprendre les problèmes et les crises de la société ». Ce thème est choisi pour être en phase avec les grandes conférences de l'UP qui ont pour thème de l'année « pensées de crises ».

En pratique, et pour partie en concertation avec le groupe, 5 thèmes ont été abordés, à chaque fois pendant quatre séances et en présence d'un expert : crise de l'école, crise du logement, crise de la famille, crise urbaine et délinquance, crise économique.

Qu'est-ce qui est demandé à « l'expert » ?

Pour garantir la qualité des différentes « médiations » qui sont nécessaires, il est demandé à l'expert de s'impliquer dans l'ensemble du projet : il ne vient pas simplement « faire une conférence ». Mais il accepte :

- un contact préalable avec les 2 animatrices de l'atelier, pour fixer le cadre d'intervention,
- d'être présent aux 4 séances et d'y participer comme tous les membres du groupe,
- de limiter son apport à deux idées maîtresses en guise de fil conducteur au fil de ses séances,
- d'apporter le contenu formel, spécialisé, mais de tenter d'adapter son discours sans jamais le vider de son contenu ni de sa complexité...,
- lors de la première séance il est plus « à l'écoute », il enregistre les représentations et les questionnements des participants, il réagit à ce que les sous-groupes apportent, et il intervient pendant 15' à 20'. Lors des séances suivantes ses interventions deviennent plus importantes (respectivement 40', 50' et 50'). Les apports du groupe se maintiennent et sont commentés à chaque fois par l'expert. Des pistes d'action sont également évoquées,
- de limiter l'usage du power-point à la projection de documents chiffrés, de graphiques, illustrant ses propos,
- de consacrer un moment de débriefing en fin de chaque séance pour préparer la séance suivante.

Que font les formatrices/animatrices ?

Elles veillent avec vigilance à la sauvegarde des 3 médiations (accessibilité, compréhension, progression méthodologique) :

- Elles préparent et animent les démarches, elles « posent le cadre », que ce soient les moments d'émergence, d'apports théoriques de l'expert, de discussion, de réflexion, d'écriture...
- Elles interviennent pour demander à l'expert de reformuler, de réexpliquer; soutiennent les participants

Les « Ateliers du Mardi » à l'UP de Bruxelles :

dans le travail de compréhension et de conceptualisation.

- Elles apportent le matériel de base.

Quels contenus ont ainsi été abordés ?

Lors du premier module, « **Crise et école** », l'expert est Magali Joseph, chargée de recherche à Lire et Ecrire Bruxelles. Ont été abordés par exemple : la reproduction des inégalités sociales à l'école (P. Bourdieu et les capitaux), l'orientation des élèves de milieux défavorisés dans l'enseignement qualifiant ou dans l'enseignement spécialisé, la question des inscriptions et de mixité sociale, le rapport entre familles et école, les droits des parents, les pistes pour améliorer l'école,...

C'est ensuite le module « **Crise et logement** » qui a été exploré avec Victoria Videgain, juriste. Vu la situation du logement à Bruxelles, les questions posées vont du plus concret au plus politique : les droits et devoirs des locataires et des propriétaires (l'état des lieux, le bail, la garantie locative, le préavis, les problèmes de voisinage), ensuite la situation du logement à Bruxelles (le parc immobilier public, le logement social, la limitation du prix des loyers).

Le troisième module a été consacré au thème « **Crise et famille** », avec Marilia de Lara, responsable d'un service de médiation familiale. Elle a traité successivement de l'histoire de la famille en occident, et de la gestion des conflits familiaux (l'autorité parentale avant et maintenant, les sortes de mariages, les conflits familiaux, la violence conjugale et la médiation familiale).

Philippe Bellis, criminologue, fonctionnaire de prévention à Saint-Gilles, est intervenu dans le 4^{ème} module « **Crise urbaine et délinquance** ». Il démonte les représentations, peurs et crises urbaines; il invite à ne pas se baser sur un seul fait pour se construire une opinion. Les questions évoquées sont le rôle de la police, les conditions pour être policier, la justice pénale, le fonctionnement de la justice, la prévention dans les quartiers...

Enfin, Raphaël El Ghraïbi, juriste au Syndicat des locataires, a tenté de faire comprendre la « **Crise économique** » que

nous traversons par l'histoire de l'économie de 1945 à nos jours. D'où vient la crise ? Pourquoi la crise ? En Europe et dans le monde, sur base d'une ligne du temps.

Au total donc, une vingtaine de séances en présence des experts. Une « séance zéro » a précédé le cycle en vue de dégager les représentations et questions des participants. S'y sont rajoutées une séance théâtrale (le spectacle Waouh, de la compagnie du Public, le 16/3/10) et enfin 4 autres séances pour clôturer le travail entrepris : les participants se disent, disent aux experts et aux autres acteurs ce qu'ils ont retenu. Les participants avaient à présenter en sous-groupes une production visuelle (sketchs, « programme politique ») et une production écrite.

Méthodologie d'un cycle

Chaque groupe de 4 séances suit le même canevas-type. Des démarches participatives (tous les acteurs : participants, experts, formatrices y participent), dynamiques, créatives, réflexives, constructives, citoyennes, bref, *un savant équilibre entre auto-socio-construction et apports théoriques externes, entre représentation, analyse et débriefing; entre écoute et expression; entre aspects théoriques et réflexion sur « ce qu'on peut faire de ce qu'on a appris en pratique ».*

Chaque cycle de 4 séances suit les mêmes séquences pédagogiques :

- *Emergence par rapport au thème (pré-représentations des participants)*
- *Classement et systématisation des questions (en présence des experts ou qui leur seront transmises)*
- *Apports de connaissances, par le groupe, par l'expert*
- *Socialisation : Ressenti, analyse, que faire ?*
- *Ecriture personnelle*
- *Clôture de l'activité - Activité de fin « On part avec... ».*

Lors de la dernière séance, hormis une évaluation du travail mené sur le thème, on finalise les pistes de solution individuelles et collectives élaborées en cours d'atelier.

Un carnet de bord est utilisé. Il sert à prendre note sur le vif, à noter – pendant l'atelier ou en classe –, le ressenti, ce

qui a été appris, les questions que l'on se pose, les liens avec « soi », des éléments d'évaluation sur les experts rencontrés, etc.

A titre d'exemple, le cycle « crise et école » : les apports d'un expert, la gestion d'un cycle.

Les animations ont principalement porté sur la reproduction des inégalités sociales à l'école. Qu'entend-on par là ? Pierre Bourdieu¹³⁰ a montré que les élèves de milieux sociaux défavorisés ont moins de chance d'obtenir leur diplôme ou d'aller à l'université que les élèves de milieux favorisés. L'école ne fait donc pas bien son boulot ! Elle fait comme si tous les élèves avaient les mêmes acquis à l'entrée de la scolarité. Or, comme on l'a vu, les élèves de milieux populaires n'ont pas le même « bagage culturel » que les élèves de milieux favorisés.

Pour montrer ce lien entre réussite scolaire et origine sociale, nous avons présenté aux participants différentes enquêtes contemporaines¹³¹ – graphiques à l'appui –. On a découvert que les élèves de 15 ans qui ont de mauvais résultats en lecture-écriture sont majoritairement des élèves issus de milieux défavorisés. On a vu aussi que ce sont les élèves de milieux populaires qui étaient plus touchés par le retard scolaire et plus souvent relégués dans l'enseignement qualifiant ou orientés dans l'enseignement spécialisé.

L'école joue en effet un rôle dans cette reproduction à l'identique, notamment en enseignant les savoirs propres à la classe dominante et en attendant des familles et de leurs enfants qu'ils s'adaptent à la « culture scolaire ». Les élèves de milieux populaires ne s'y retrouvant pas aisément dans ces savoirs « puisqu'ils ne sont pas tombés

dedans lorsqu'ils étaient petits », vivent l'échec scolaire ou se retrouvent relégués dans les filières professionnelles ou orientés vers l'enseignement spécialisé.

Comment comprendre ou expliquer cela ? Des mécanismes sont en effet en œuvre tant au niveau de l'organisation du système scolaire, des écoles que des acteurs de terrain. Bien sûr, nous n'avons pas eu le temps de voir l'ensemble de ces mécanismes, mais nous avons pu en aborder quelques uns :

- la concurrence entre écoles et le libre choix des parents;
- la hiérarchie entre les écoles « générales et les écoles « qualifiantes » : en secondaires, quand on rate dans l'enseignement général, on est réorienté dans l'enseignement qualifiant (et rarement l'inverse !);
- Les écoles « ghettos », c'est-à-dire d'un côté des écoles qui rassemblent des élèves des élèves qui réussissent sans problème et qui viennent de milieux favorisés et de l'autre côté, des écoles qui récupèrent des élèves en difficultés scolaires, souvent issus de milieux populaires;
- certaines « pratiques » des directions d'écoles et du personnel éducatif telles que le refus d'inscription pour d'autres motifs que le manque de place dans l'école (« votre enfant n'a pas un assez bon bulletin, il ne réussira pas dans notre école »);
- L'orientation abusive des élèves en difficultés vers l'enseignement spécialisé (et la difficulté pour les élèves de retourner dans l'enseignement ordinaire).

Outre le thème de la reproduction des inégalités sociales, il n'y avait pas vraiment de programme préétabli. Selon les questions, les demandes ou les problèmes soulevés, les animatrices et l'experte décidaient du déroulement des prochaines séances tant sur le contenu que sur la méthode (exposé, jeu, animations...).

Et en quatre séances, le groupe a eu le temps d'échanger sur différents sujets :

- l'inscription des élèves en première secondaire et les décrets « inscription » et « mixité »;
- la mixité sociale dans les écoles, est-ce important ?

130 BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction, Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions Minuit, 1970.

131 Les données présentées provenaient des Indicateurs de l'enseignement et des études Pisa travaillées par N. HIRTT et D. LAFONTAINE.

Les « Ateliers du Mardi » à l'UP de Bruxelles :

- les droits des parents et notamment le droit de remettre en question une décision du conseil de classe ainsi que les recours possibles;
- la différence entre enseignement général et qualifiant;
- les différences entre écoles...

Pour Magali Joseph, la formation a permis de passer de « l'individualisation des problèmes à une conscience intégrée des inégalités sociales ».

Lors de la phase d'émergence des représentations par rapport au thème de l'école, il était frappant de constater combien les réactions étaient empreintes d'émotions : la tristesse d'avoir échoué à l'école, la peur du regard des autres, les difficultés familiales qui ont freiné l'envie d'apprendre etc. Beaucoup de réactions émotionnelles, mais aussi des jugements très durs sur eux-mêmes et leurs enfants : si les enfants ratent à l'école c'est parce qu'ils ne sont pas assez intelligents ou parce qu'ils sont fainéants ou encore parce qu'ils ont des problèmes à la maison.

« Ça me fait mal parce que je reconnais mon histoire avec mon fils qui est en technique. Ils l'ont mis tout de suite. Mais est-ce parce qu'il n'est pas intelligent ? » « Il y a des enfants qui travaillent à l'école mais qui ne sont pas intelligents », « Ça me met hors de moi quand ma fille ne veut pas étudier car moi, je ne l'ai pas fait à l'époque et je m'en mords les doigts encore aujourd'hui ».

De même lorsqu'ils abordent leur propre parcours scolaire, les apprenants s'attribuent la responsabilité de leurs échecs; l'école n'est en aucun cas remise en cause : « j'avais des problèmes familiaux et parfois, je n'avais pas envie d'aller à l'école », « Mes parents ne m'ont pas soutenue ».

Inversément, lorsqu'on réussit à l'école, c'est parce que l'on a bien travaillé ou qu'on a eu de la chance de rencontrer les « bonnes personnes » : « Ma fille est tombée sur quelqu'un de bien et maintenant, elle travaille dans une agence d'assurances, dans le marketing ».

Les apprenants considèrent que les problèmes survenus – que ce soient leurs propres difficultés avec l'école ou les difficultés scolaires de leurs enfants – sont arrivés par manque de chance, par accident ou par leur faute. Il y a peu de conscience du rôle fondamental que joue l'école sur la

réussite ou l'échec scolaire des élèves. C'est ce que P. Freire décrit comme étant le stade de « conscience naïve »¹³² qui correspond à une prise de conscience du problème sans pour autant qu'il y ait une analyse structurelle de celui-ci. Le problème est individualisé.

Ayant intériorisé depuis l'enfance la pensée dominante individualiste et méritocratique instituant l'individu comme unique maître de son destin (et donc unique responsable de ses échecs ou ses réussites) et les mythes tels que l'importance de l'ardeur au travail (versus la fainéantise), ils se voient eux-mêmes avec les yeux des dominants et se jugent négativement.

Suite aux exposés, animations et jeux traitant des inégalités sociales à l'école, émerge progressivement une autre pensée : et si finalement, ce n'était pas entièrement de ma faute, de la faute de mes parents ou celle de mon enfant ? Et si je n'étais pas seul(e) à avoir vécu des difficultés à l'école ? Lorsque l'on évoque le phénomène de relégation massive des enfants issus de milieux défavorisés vers l'enseignement spécialisé, une dame qui a vu trois de ses six enfants orientés vers l'enseignement spécialisé a dit « je suis soulagée ». Un lien se crée entre « mes problèmes personnels » et les problèmes des autres : je ne suis pas toute seule à vivre ça.

Peut-on dire que les participant(e)s ont dépassé le stade de la « conscience naïve » pour adopter une conscience critique du rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales ? Sans doute partiellement si on en croit ces quelques phrases écrites par les apprenants suite à notre travail dans les ateliers du mardi :

« C'est qu'il y a des différences sociales dans le système scolaire : les enfants riches réussissent mieux que les enfants pauvres ». « Trop d'enfants pauvres ratent, redoublent et sont orientés dans l'enseignement professionnel ou technique ».
« Un enfant de professeur a plus souvent de chance de réussir à l'école qu'un enfant d'ouvrier ». « Tous les enfants n'ont pas la même chance pour réussir à l'école ».

132 FREIRE, Paolo. *Pédagogie des opprimés*, Editions Maspéro, 1974.

« Les enfants plus pauvres ont moins de chance d'avoir leur diplôme ».

Selon les animatrices, les participants ont clairement adopté un autre regard sur l'école mais aussi sur d'autres thématiques comme le logement ou l'emploi. Cela veut dire qu'ils n'ont pas fait « qu'acquérir des savoirs » mais auraient adopté une autre « grille de lecture de la réalité » intégrant les fondements des inégalités, et empreinte sans doute de questionnements différents.

Les phénomènes de société tels que les inégalités scolaires, la crise du logement ou de l'emploi ne seraient plus appréhendés comme des phénomènes indépendants de toute analyse sociologique mais comme le résultat de la domination d'une classe sociale sur une autre.

Quelle est l'évaluation finale des organisateurs ?

La rencontre improbable entre personnes analphabètes et experts universitaires a eu lieu. Chacun a appris de l'autre.

Malgré le côté obligatoire de l'atelier pour le groupe CEB, tous sont très intéressés, le clament et disent qu'ils attendent ce moment avec impatience et bonheur. Disent leur fierté d'être reçus au sein de l'« Université » populaire, celle qui est faite pour eux.

On y parle de nous, de nos problèmes autrement... On y apprend nos droits...

De 21 participants au départ, 15 sont restés jusqu'à la fin de l'année.

Les synthèses sont assurées les trois quarts de l'année par le groupe CEB, soumises à critique et si incomplètes, toujours félicitées, or la formatrice n'est jamais intervenue sur le contenu.

Les participants du groupe CEB ont réussi le module « citoyenneté » et ont été proclamés.

Côté animation, le modèle de co-animation est efficace, « ça tourne et ça roule ». De même pour l'organisation générale.

Des experts bénévoles, qui nous enrichissent et ont été preneurs pour la seconde année d'expérimentation. Pour quasi tous, c'est le premier contact avec un public alpha. Pour un expert, « cette expérience a tout particulièrement modifié ma propre grille de lecture tant sur moi-même que sur les autres ».

Des traces ont été conservées : une farde contenant les synthèses des apports des experts, rédigées en grande partie par le groupe (qui a de ce fait une meilleure prise sur le contenu) et soumises à la lecture critique de Anne Loontjens, une des animatrices, et de l'expert. Un fascicule de fin d'atelier *C'est la crise !* reprend ce qui est rendu aux experts. Un film de 9 minutes *Les ateliers du mardi* qui présente le contexte, réalisé par l'asbl Banlieues¹³³, et projeté dans le cadre du 5^{ème} Printemps des UP en juin 2010; et quelques articles de presse¹³⁴.

Des points à questionner ?

Evaluation globalement très positive donc, mais qui pose des questions pour la suite :

- sur l'intégration des participants qui ne préparent pas le CEB, qui ont parfois un niveau en français moins élevé, et qui ont moins l'occasion de « retravailler » le contenu pendant le reste de la semaine
- sur l'ouverture au quartier
- sur la durée des cycles, avec la proposition d'en faire moins mais d'augmenter le nombre de séances par cycle pour permettre d'approfondir la matière
- sur l'usage du « carnet de bord », carnet personnel de prise de notes, avec la volonté de rendre plus visible encore le contenu du carnet de bord : cet outil est utile

133 L'asbl Banlieues, partenaire informatique et multimédia de CFS asbl, a pour buts la démocratisation de l'accès aux nouvelles technologies et la réduction de la fracture numérique.

134 *L'Université populaire de Bruxelles et son ancrage saint-gillois*, Pierre-Paul DUPONT, Village mondial n°33; *Les ateliers du mardi de l'Université populaire de Bruxelles : pour comprendre la et les crises !*, Myriam AZAR, Village mondial n°34; *L'Université Populaire, un lieu d'émancipation*, Matthieu HELLIN, Monde qui bouge, 26 février 2010.

Les « Ateliers du Mardi » à l'UP de Bruxelles :

(notes/ressenti), permet de conserver traces et mémoire, mais en fin d'année il a été sous-exploité...

- comment renforcer le lien entre les « ateliers » et les sujets de chefs-d'œuvre (l'épreuve intégrée du CEB) ? explorer la piste d'un « chef-d'œuvre collectif » ?

Suite à cette expérience, une deuxième année a été programmée. Elle devrait voir l'aboutissement, sous forme de « chef-d'œuvre », d'une démarche qui a demandé beaucoup d'investissement aux participants, aux enseignants, aux animateurs et aux experts. Mais qui tous, à cette étape, sortent profondément enrichis par la démarche.

A suivre donc ...

Remerciements :

A la direction de l'Ecole de promotion sociale de la Commune de Saint-Gilles, Patricia Vanhemelryck,
Au Collectif alpha et ses animatrices, formatrices : Anne Loontjens et Joëlle Dugaillly

A CFS asbl pour l'appui logistique, Myriam Azar et Mohamed El Yahyaoui,

A l'UP de Bruxelles pour la mise à disposition et l'aménagement des locaux : Sanaa et Ilias,

Aux experts pour leur disponibilité : Mateo Alaluf, Magali Joseph, Philippe Bellis, Raphaël El Ghraïbi, Marilia de Lara et Victoria Videgain.

Aux participants pour leurs apports respectifs : Abdeslam, Aminata, Cynthia, Fatima, Ibtissam, Joséphine, Koumbo, Marco, Micheline, Nadia, Sabrina, Salmata, Soraya, Rkia, Yordanka, Mohamed.

Émancipation individuelle et émancipation collective...



PAR

GUILLERMO KOZLOWSKI,
CFS asbl

Qui de l'œuf ou de la poule...

Certaines universités populaires revendiquent un travail social, politique, « collectif » ; on ne manque pas de leur renvoyer qu'il faut d'abord une émancipation individuelle, argument souvent entendu comme « on ne peut changer le monde mais on peut se changer soi-même ».

A l'inverse, d'autres universités populaires traitent de sujets dépourvus d'objectifs de transformation sociale clairs et revendiqués. A celles-ci, on leur répond qu'aucune émancipation individuelle n'est possible sans émancipation collective préalable « il faut changer le système pour être libre ».

Ensuite chacun peut prendre tranquillement la posture qui lui correspond, mettre en avant son tee-shirt à l'effigie du Che ou, au contraire, sa chemise chic mais un peu chiffonnée dans le style artiste.

L'éternel retour d'une polémique « individuel-collectif »

A ce niveau, seule ressort une polémique, c'est-à-dire rien de bien intéressant, car contrairement aux problèmes qui nous permettent de penser, les polémiques nous font seulement tourner en rond. Une polémique et non un problème parce qu'au fond, on préfère choisir son camp d'abord.

Car si l'on tente de présenter cette « profonde » opposition, les choses se compliquent. Qu'est-ce qu'elle recoupe ?

Une réminiscence de l'opposition réformiste-révolutionnaire : changer peu à peu les gens contre changer d'abord l'organisation collective ?

Une ré-actualisation du vieux débat entre les surréalistes et le réalisme socialiste ? D'un côté, on affirmait que l'art part d'une subjectivité et de l'autre, qu'il doit au contraire partir de la réalité des masses ?

S'agit-il alors tout simplement d'une opposition droite gauche ? La droite s'occupe des individus la gauche des masses ? C'est un peu simpliste.

Le marketing s'occupe très bien des masses et des individus, il sait – beaucoup mieux que n'importe quelle composante de la gauche – dire à chacun individuellement de

« choisir librement de faire comme tout le monde ». Alors que la gauche n'a jamais été aussi forte que lorsqu'elle s'est occupée de questions relatives aux individus : la sexualité, le genre, la folie, les minorités... pour en faire des questions collectives.

Lors du 5^{ème} Printemps des Universités populaires, Isabelle Stengers¹³⁵ avait affirmé tout d'abord que l'on ne pense jamais tout seul. D'abord parce que l'on est toujours né dans un milieu social avec une culture particulière, avec une histoire, avec une langue etc... Mais ensuite, parce que penser, c'est s'occuper des problèmes de son époque. Elle a aussi rappelé la définition de la gauche donnée par Gilles Deleuze : « une différence de nature, pas de conviction, parce que la gauche (au sens où les partis de gauche ne cessent de la trahir) a besoin, besoin de manière vitale, que les gens pensent, c'est-à-dire aussi qu'ils imaginent, sentent, formulent leurs propres questions et leurs propres exigences, déterminent les inconnues de leurs propres situations ». Elle avait conclu que la question n'est pas dans l'opposition entre « individuel » ou « collectif », mais dans ce qu'on peut appeler « empowerment », apprendre à penser les uns avec les autres. Penser, c'est déjà prendre en compte une multiplicité, non seulement des rencontres interpersonnelles mais tout un paysage auquel on appartient.

Dans son intervention à cette même rencontre, Philippe Corcuff¹³⁶ commençait par rappeler une des « thèses sur Feuerbach » de Marx : « L'essence humaine n'est point chose abstraite, inhérente à l'individu isolé. Elle est, dans sa réalité, l'ensemble des relations sociales.¹³⁷ ».

135 La conférence dans son intégralité peut être consultée à l'adresse suivante : <http://www.videobaz.be/2007/07/reunion-pleni-2-quelques-contributions-generales-au-debat-26-juin-9h>

136 Ibid.

137 Il ne faut pas entendre par sociales la même chose qu'interpersonnelles, les relations sociales sont infiniment plus larges et complexes.

Émancipation individuelle et émancipation collective...

À la recherche d'un problème « particulier-universel »

Particulier ?

Individuel-collectif, ce n'est pas un problème, c'est peut-être un symptôme, si nous voulons en faire quelque chose, il faut d'abord trouver où se situe le véritable problème ?

Il me semble que l'intervention du représentant de la FGTB à cet atelier de l'université populaire, Eric Buysens¹³⁸, est un très bon départ parce qu'elle part d'une difficulté à laquelle il n'a pas de réponse. Parlant de l'UP, il dit : « Tout cela est certes foisonnant, mais je ne sens pas encore l'articulation, les passerelles. Je constate que le public est fait d'intellectuels, d'employés, de cadres administratifs. Je pose la question : où sont les militants de base ? C'est le chaînon manquant, il manque une marche entre notre école syndicale et l'UP ». « Or, je le répète, nos militants et cadres ont pu développer une expérience très riche, mais quand ils sortent de leur « cadre », ils n'ont absolument pas confiance en eux : leurs acquis ne sont pas opérants, pas pertinents, « ici ». Tant qu'on n'aura pas réfléchi à cela, leur participation restera anecdotique. Et cela crée une tension, déjà perceptible, dans le « gros » appareil syndical ».

Tout à coup, on est sur une autre question, peut-être très voisine, mais déjà différente. Le problème ici n'est plus « individuel-collectif » : les militants syndicaux savent s'occuper des problèmes individuels (on peut penser notamment aux problèmes juridiques des affiliés), comme des problèmes collectifs : revendications sociales, conditions de travail, etc.

Donc, la question à dégager est toute autre : comment un problème arrive-t-il à concerner d'autres que ceux qu'il affecte dans leurs intérêts ? Comment faire pour qu'un problème précis intéresse tout le monde dans une entreprise ? Comment fait-on pour que l'expérience de ces délégués syndicaux soit utile ? Non pas que les interlocu-

teurs soient solidaires avec eux. Non pas qu'ils tentent de dire « ce qu'ils feraient à la place de... ». Mais qu'ils y voient un problème qui les regarde, qui les concerne. Un problème avec lequel ils ont quelque chose à faire, à penser. Non pas « générer une sympathie », mais comment l'élever à un problème commun ? Pour revenir à ce que nous avons dit : comment un problème cesse d'être individuel et devient objet de pensée, comment ce problème peut-il activer des dimensions de notre vie, devenir un facteur d'émancipation ?

L'enjeu n'est plus combien de gens travaillent sur un problème, mais quelle est la question sur laquelle on travaille. Marx tout seul dans une bibliothèque aborde une question qui regarde tout le monde. Kafka tout seul le soir, dans son appartement, aussi. Et cela va dans le sens de l'émancipation parce que le problème qu'ils posent nous permet de penser.

En revanche, une équipe de 20 « créatifs » qui étudient comment placer sur le marché un nouveau papier-toilette double-couche à fleurs parfumé à la lavande du Piémont...

Universel ?

La réponse qu'une partie importante des intellectuels a fournie depuis deux siècles est que ce qui nous regarde tous, c'est l'universel. S'émanciper serait en quelque sorte accéder à l'universel. Émanciper, c'était permettre d'accéder à l'universel. « Pendant longtemps, l'intellectuel dit "de gauche" a pris la parole et s'est vu reconnaître le droit de parler en tant que maître de vérité et de justice. On l'écoutait, ou il prétendait se faire écouter comme représentant de l'universel. Être intellectuel, c'était un peu être la conscience de tous »¹³⁹. Doit-on en conclure qu'un discours présentant des termes universels est, par nature, vecteur d'émancipation, de pensée ?

138 Ibid.

139 FOUCAULT, Michel. « Entretien avec Michel Foucault » dans *Dits et écrits*, vol II. Éditions Gallimard, 2001, p. 154.

Ce savoir universel est censé émanciper mais demande, dans un premier temps, de se soumettre à un maître-explicateur¹⁴⁰ et dans un deuxième temps... ? Le deuxième temps n'arrive jamais.

On pourrait plus simplement avancer que si un discours est universel, il regarde chacun d'entre nous. Ce n'est pourtant pas le cas. Nous en faisons l'expérience au quotidien de ce genre de discours et nous découvrons à chaque fois que nous ne savons pas quoi en faire. Ces expériences ne nous touchent que dans une sorte de morale triste. Dans ce discours, ou bien nous sommes coupables, ou bien nous sommes victimes de dynamiques sur lesquelles nous n'avons pas de prise.

Dans un cours donné en 1976, Michel Foucault donne un exemple de cette impasse.

« Un exemple pour que cela soit plus clair : la folie. On pourrait dire ceci, et ce serait l'analyse descendante dont il faut se méfier : la bourgeoisie est devenue, à partir de la fin du XVI^e et au XVII^e siècle, la classe dominante. Cela étant dit, comment on peut en déduire l'internement des fous ? La déduction, vous la ferez toujours; elle est toujours facile, et c'est précisément ce que je lui reprocherai. Il est facile de montrer comment le fou étant précisément celui qui est inutile dans la production industrielle, on est obligé de s'en débarrasser...

Je crois que n'importe quoi peut se déduire du phénomène général de la domination de la classe bourgeoise. Il me semble qu'il faut faire l'inverse c'est-à-dire voir comment historiquement, en partant du bas, les mécanismes de contrôle ont pu jouer en ce qui concerne l'exclusion de la folie, la répression, l'interdiction de la sexualité, comment, au niveau effectif de la famille, de l'entourage immédiat des cellules ou des niveaux les plus bas de la société, ces phénomènes de répression ou d'exclusion ont eu leurs instruments, leur logique, ont répondu à un certain nombre de besoins. Il faut montrer quels ont été les agents, et chercher ces agents non du tout du côté de la

bourgeoisie en général, mais des agents réels qui ont pu être l'entourage immédiat, la famille, les parents, les médecins, le plus bas degré de la police; et comment ces mécanismes de pouvoir, à un moment donné, dans une conjoncture précise, et moyennant un certain nombre de transformations, ont commencé à devenir économiquement profitables et politiquement utiles. On arriverait, je crois, à montrer facilement, – enfin c'est ce que j'ai voulu faire autrefois – que, au fond, ce dont la bourgeoisie a eu besoin, ce en quoi finalement le système a trouvé son intérêt, ce n'est pas que les fous soient exclus ou que la masturbation des enfants soit surveillée et interdite – encore une fois, le système bourgeois peut parfaitement supporter le contraire –, mais en revanche, là où il a trouvé son intérêt et où effectivement il s'est investi, c'est dans la technique, la procédure même de l'exclusion.

Ce sont les mécanismes de l'exclusion, c'est l'appareillage de surveillance, c'est la médicalisation de la folie, de la délinquance, de la sexualité, c'est tout cela, c'est-à-dire la micromécanique du pouvoir, qui a constitué, représenté à partir d'un certain moment un intérêt pour la bourgeoisie, et c'est à cela que la bourgeoisie s'est intéressée. »¹⁴¹.

Cette analyse descendante, trop simple et trop facile, on la retrouve aujourd'hui dans cette espèce de perception diffuse du monde vu comme une sorte de vaste complot, tellement pervers, perfectionné et gigantesque que l'on ne peut rien faire pour s'y opposer, sinon dénoncer¹⁴². Or, hurler qu'on n'aime pas, que « ce n'est pas juste », c'est le degré zéro de l'action ou le maximum de l'impuissance. Cette analyse feignante n'a rien de radical. Faute de s'intéresser aux mécanismes concrets, aux conditions matérielles, elle ne s'occupe que d'intentions, volontés, symboles et autres abstractions psychologisantes, dont on peut dire tout et

140 Nous reprenons ici le concept développé par Jacques RANCIÈRE dans *Le maître ignorant*.

141 FOUCAULT, Michel. « Cours du 14 janvier 1976 » dans *Dits et écrits*, vol II. Éditions Gallimard, 2001, p. 181-182.

142 Par ailleurs si on pense dans des termes universaux il faut néanmoins les incarner pour avoir une quelconque prise sur eux. Alors on est obligé de recourir aux médias, au G7 au FMI etc. Comme lieu de production de ces universaux. Bien entendu toutes ces entités jouent un rôle mais il est absurde de penser qu'elles produisent et ensuite parviennent à maîtriser le monde.

Émancipation individuelle et émancipation collective...

son contraire, et sur lesquelles on n'a aucune prise, justement parce que ce sont des abstractions.

Le discours universel n'a aucun pouvoir émancipateur parce qu'il est en dehors des situations concrètes dans lesquelles nous vivons, il ne nous permet pas de comprendre les mécanismes concrets de l'oppression.

Particulier et universel sont deux aspects de la même chose.

Ils se trouvent tous deux dans la même impasse qui constitue probablement un des principaux défis qui nous sont posés aujourd'hui.

Comme le constate Miguel Benasayag :

« Il est toujours difficile de trouver une image, une phrase qui puisse qualifier à elle toute seule un ensemble aussi vaste que l'est celui d'une époque. Et pourtant, justement, une certaine pauvreté de notre époque rend presque possible de trouver cette phrase, cette « étiquette ». En effet, depuis les dimensions les plus intimes, les plus privées, en passant par tous les espaces de plus en plus sociaux, jusqu'aux graves et « lointains » problèmes d'environnement, tous ces étages sont traversés aujourd'hui par un problème commun : comment agir, comment les Hommes peuvent-ils trouver ou construire les voies qui leurs permettent de sortir du pâtir, du pur spectacle de leurs vies, pour aller vers un agir, vers une construction ? »¹⁴³.

Ou alors tenter l'opposition « singulier-multiple » ?

Singulier

Les deux discours précédents, celui du particulier et celui de l'universel sont construits sur le modèle d'un individu isolé que l'on avait critiqué au début de ce travail. Et, dans

les deux cas, manquent les liens avec nos expériences. Soit parce que l'on a un regard trop étroit, soit parce qu'on a un regard trop abstrait, et qu'on ne considère que des représentations de ces liens.

Prenons l'exemple des sans-papiers : le discours du particulier et celui de l'universel coexistent aisément. Celui de tel ou tel cas particulier dont l'injustice est flagrante d'une part (et dont la presse se fait largement écho), et celui qui découle directement de questions de géopolitique internationale dont on ne saurait même entrevoir les contours. Les cas particuliers sont censés illustrer le mécanisme universel et les mécanismes géopolitiques expliquer les cas particuliers.

Mais vu de cette manière, qui est-ce que ça regarde ? Et surtout qu'est-ce qu'on peut faire, comment peut-on agir ? Au nom de quoi ?

On peut certes être solidaire avec telle ou telle personne, lui venir en aide, multiplier ce geste à l'infini... ou alors tenter d'accumuler des forces pour maîtriser la géopolitique internationale. Dans les deux cas, le premier constat est qu'il s'agit d'une tâche impossible. Soit une infinité de tâches minuscules, soit une tâche unique, mais trop grande, totalement hors de portée. On retrouve alors le problème de départ : soit s'adresser aux individus un par un, soit les « convaincre » tous d'un coup.

En quelque sorte, il y a une difficulté d'échelle, d'où la proposition d'introduire une autre « focale ».

L'émancipation n'est ni dans l'individuel ni dans le collectif, mais dans le fait de s'occuper des singularités. Une singularité implique que, tout en étant une situation particulière vécue par certains individus, elle regarde tout le monde de par le rôle qu'elle joue dans nos sociétés.

Aujourd'hui, c'est autour de la problématique des sans-papiers que l'on pense cette question : qu'est-ce qu'être un habitant de quelque part ? Question très compliquée à une époque où la déterritorialisation opérée par le néolibéralisme semble toute-puissante. Est-ce vivre dans un pays ? Être en règle administrativement ? Avoir une certaine culture ? Participer à la vie de ce pays ? Rentrer dans la norme ?...

¹⁴³ BENASAYAG, Miguel. *Connaître est agir*, paysages et situations. Éditions La Découverte, p. 11.

C'est là que se jouent les questions qui déterminent nos vies. Si vivre quelque part c'est intégrer les normes, cette réponse sera peu à peu valide pour tout le monde. En tout cas, elle potentialisera l'avancée de la normalisation dans tous les domaines de notre vie : l'école, le travail, la culture, etc. Mais la bonne nouvelle est que si l'on arrive à produire des pratiques et des discours qui inventent d'autres critères, alors ceci aura aussi des répercussions ailleurs. À cette échelle, le combat est possible. L'émancipation se joue là, être actifs ou subir, décider que cela nous regarde et en faire quelque chose, ou admettre que l'on décide pour nous comment il faut vivre.

Posée de cette manière la question nous regarde, non pas parce qu'elle touche nos intérêts, mais parce qu'elle va déterminer ce que nous pouvons ou non faire dans notre vie. On peut s'en occuper faisant ainsi en sorte d'être actif par rapport à nos vies. C'est en ce sens que l'on peut comprendre le mot de Gilles Deleuze : « *la vie n'est pas une affaire personnelle* ». L'émancipation n'est pas un savoir que l'on peut posséder, une connaissance qui fait que l'on est éclairé, mais la production d'une pensée qui nous rend actif, qui nous permet d'agir. Ce n'est pas quelque chose que l'on possède ou que l'on acquiert mais quelque chose que l'on fait, qu'on produit.

Multiple

Si on accepte l'idée que l'individu, conçu comme une entité isolée, autonome, est une sorte de fiction n'ayant d'autre réalité que simplement restreindre ce qui nous regarde à un certain nombre d'intérêts reconnus par le marché, alors, nous pouvons adopter le mot d'ordre de Michel Foucault, lorsqu'il affirmait que « le problème n'est pas de libérer l'individu du pouvoir, mais se libérer du pouvoir de l'individu ». Ceci n'implique pas pour autant prendre le collectif comme solution. Car collectif s'entend au moins de deux manières. On peut voir dans le collectif un agrégat, une simple addition d'individus. Dans ce cas il n'y a pas de différence qualitative, on ne fait qu'ajouter des intérêts individuels. Mais collectif peut être aussi une question intensive, on creuse tellement une question sin-

gulière que l'on arrive à formuler des problématiques qui regardent tout le monde.

Dans son livre *Au temps des catastrophes*, Isabelle Stengers fournit un exemple tiré de la lutte contre les OGM : « La question du « public » a d'ailleurs elle-même été mise en crise. Que pensent les « gens » ? Comment « perçoivent-ils » une situation ? À cette question répondaient traditionnellement les « enquêtes » : on s'adresse à des personnes « appartenant à un échantillon représentatif » et on les questionne à froid, à propos de questions qui ne les intéressent pas forcément. » C'est à l'occasion des OGM que les « jurys-citoyens » ont démontré leur capacité – si et seulement si c'est effectivement le dispositif qui les réunit – de poser de bonnes questions, qui ont fait bégayer les experts. »¹⁴⁴.

Il s'agit de sortir d'une logique extensive et pauvre en contenu ; combien de gens cela intéresse-t-il ? Quelle est leur opinion sur quelque chose qui ne les intéresse pas particulièrement et dont ils ne savent pas grand chose ? Pour passer à une logique intensive, c'est dans mon problème que je dois trouver pourquoi il regarde tout le monde. Qu'y a-t-il d'universel dans mon problème et non « comment des propositions universelles détermineraient mon problème » ? La multiplicité est déjà dans le problème, dans les conflits qui le constituent.

D'où un nouveau problème, d'autres œufs et d'autres poules...

Où cela peut-il avoir lieu ? Lors de la rencontre du 5^{ème} Printemps des UP, Eric Buysens¹⁴⁵ nous a expliqué qu'il y a peu de place pour cela dans les syndicats, tirillés par des enjeux de gestion quotidienne. Isabelle Stengers¹⁴⁶ fait un constat assez similaire en ce qui concerne l'université.

144 STENGERS, Isabelle. *Au temps des catastrophes*, Les empêchés de tourner en rond, Éditions La découverte, p. 44.

145 Conférence donnée lors du 5^{ème} Printemps des Universités populaires. Op.cit.

146 Conférence donnée lors du 5^{ème} Printemps des Universités populaires. Op.cit.

Émancipation individuelle et émancipation collective...

Étouffés par la nécessité de répondre à des critères de plus en plus précis et segmentaires, les chercheurs ont peu de place pour un travail intensif.

Car ce genre de système d'évaluation (que nous appliquons par exemple aussi à l'approche par compétences) est non seulement fastidieux, mais aussi, et surtout, conditionne peu à peu le type de savoir que l'on peut produire, le morcelle de telle manière qu'il ne permet plus de penser.

Un constat que Jean-Luc Degée fait aussi en partie pour l'éducation permanente¹⁴⁷. La conception utilitariste de l'efficacité, le type d'évaluation des résultats que l'on exige, la segmentation du travail, les temporalités liées à des contraintes administratives et non aux processus de recherche (notamment en ce qui concerne les subsides), le fait qu'on demande d'envisager tous les problèmes comme des questions purement techniques, ont permis au néolibéralisme de prendre place, de disputer un certain nombre de lieux qui ont pu être (et doivent continuer d'être) des lieux de pensée.

D'où la nécessité de lieux où l'on puisse se rencontrer pour penser, où l'on se permet de ne pas savoir où on va. Non pas par coquetterie, mais parce que, comme le soulignait Isabelle Stengers, la première condition pour penser est d'accepter que l'on est tous dépassés par les situations dans lesquelles nous vivons. Personne n'a un savoir qui puisse ordonner le monde, les hordes d'experts-techniciens en tout genre qui le prétendent sont des escrocs, se libérer de leurs « savoirs » serait déjà un premier pas. Ensuite, valoriser les savoirs que nous avons, par nos expériences, nos études, nos rencontres; arriver à poser et travailler nos propres questions, ce serait, peut-être, un deuxième pas. À moins que ce ne soit l'inverse. Encore l'histoire de l'œuf et de la poule, mais peu importe cette fois-ci qui précède, l'un engendre l'autre.

¹⁴⁷ Lors de son intervention, Jean-Luc DEGÉE dégage aussi un certain nombre d'interstices où la pensée peut se développer. Conférence donnée lors du 5^{ème} Printemps des Universités populaires par Jean-Luc DEGÉE.



PAR
MICHEL TOZZI
UP de Septimanie (Narbonne)

Compte-rendu 5^{ème} Printemps des Universités Populaires

24-27 juin 2010 – Bruxelles

C'est l'Université Populaire de Bruxelles, après les UP de Lyon, Narbonne et Perpignan, Saint Brieuc, et l'UCP du 93, qui a pris cette année le relais. Ce sera celle d'Aix-en-Provence l'an prochain. Une quinzaine d'UP étaient représentées, avec une composante internationale accrue (Belgique, Québec, Ile Maurice, France).

L'effet contexte est apparu essentiel :

- au niveau géographique et culturel (situation linguistique en Belgique, au Québec, à l'Ile Maurice; composition plus ou moins populaire et multiculturelle de l'environnement – 143 nationalités dans le quartier de Saint-Gilles, siège de l'UP de Bruxelles – ayant des effets sur le public touché etc.);
- au niveau de l'histoire et de la genèse de chaque UP (l'UP de Montréal provient en partie d'un groupe ayant organisé quatre nuits annuelles proposant chacune 24h de philosophie, sous des formes très diversifiées; l'UP de Bordeaux fait suite à une lutte d'étudiants, celle de Bruxelles est issue d'une trentaine d'années d'un réseau associatif et syndical lié à l'éducation de couches populaires etc.).

Au-delà d'une grande diversité des UP représentées, il semble y avoir un consensus sur certains **principes** : revendiquer l'identité collective d'une UP; donner des clefs pour la lecture d'un monde complexe et brouillé; gratuité pour les participants et bénévolat des intervenants (la culture n'est pas ici une marchandise); égalité du droit des hommes au savoir; partage du savoir; liberté de penser, et de penser ensemble (souci que des financements n'empêchent pas liberté de parole critique); possibilité d'expérimenter certaines pratiques dans un lieu éducatif non institutionnalisé...

La philosophie joue un rôle, sous forme de conférences ou d'ateliers, dans nombre d'UP.

L'apport de nouvelles UP a été déterminant pour déplacer certaines questions, et en faire émerger d'autres. Ci-

dessous non pas une synthèse mais un aperçu problématisé – sous forme notamment de tensions – des questions soulevées.

Vous avez dit « Université populaire » ?

- Qui dit « Université » renvoie à une élaboration et une transmission de savoirs; lesquels se veulent porteurs d'une certaine qualité : méthodologie, rigueur, rationalité... Qu'en est-il alors dans les UP, revendiquant leur « U » ?

Première tension, entre Université et université « populaire ».

Faut-il transmettre les **savoirs académiques**, labellisés, dans la mesure où le savoir peut apparaître en soi comme « critique », délivrant de l'apparence, l'opinion, le préjugé, l'ignorance, vertu en soi émancipatrice, comme l'affirment l'idéologie des Lumières et le projet républicain français ? Mais il peut y avoir une manipulation du et par le savoir (ex : les orientations de la recherche déterminées par les financeurs, les hommes politiques justifiant leurs décisions par la légitimité scientifique des experts, le cours d'histoire à l'école manipulé par le nationalisme, etc.).

Faut-il alors plutôt s'intéresser davantage aux « **savoirs critiques** », jugés émancipateurs par leur subversité, prioriser certains savoirs par rapport à d'autres (ex : la radicalité critique de la philosophie, les théories économiques alternatives et non néo-libérales, la sociologie dite critique etc.) ? Un savoir « critique » serait alors celui qui, dévoile des mécanismes de domination, celui qui par ses effets de conscientisation, peut être un levier de transformation sociale; celui qui éclaire les « questions socialement vives »

qui traversent la société (ex : l'intégrisme religieux, le terrorisme, le chômage, les retraites, etc.). Il y aurait alors à privilégier la philosophie et les sciences humaines et sociales par rapport aux sciences dures...

Par ailleurs, ne faut-il proposer que des savoirs universitaires, les « savoirs savants » ? Ou penser aussi, dans une perspective d'égale dignité des savoirs, dépassant notamment le clivage intellectuel/manuel, à d'autres types de savoirs, individuels et collectifs (ex : professionnels, associatifs, syndicaux etc.), des « **savoirs sociaux** », valorisant les acquis de l'expérience (« **savoirs d'expérience** »), de la pratique (« **savoirs d'action** »), plus largement de la vie ?

Autre point : les témoignages d'associations d'alphabétisation ont rappelé que les « **savoirs de base** » (lire, écrire, compter) sont fondamentaux pour certains immigrés ou couches dévalorisées : mettre des mots sur un vécu ou une situation subie peut favoriser des prises de conscience émancipatrices... Il peut y avoir un usage critique de l'acquisition de savoirs de base. Naît alors une tension, qui peut ou non s'articuler : celle entre une finalité d'**adaptation**, d'intégration sociale et professionnelle, et celle de **résistance** à la domination et à l'exploitation. L'association *Lire et écrire* de Bruxelles n'utilise pas pour ces apprentissages n'importe quels contenus ou consignes de production...

Les Universités « alternatives » françaises, à la suite de l'UP de Caen, ont par ailleurs choisi la rupture avec l'université classique, qui délivre des diplômes, comme d'autres UP plus anciennes qui travaillent sur l'éducation permanente (ex. Strasbourg ou Mulhouse). L'UP de Bruxelles a insisté sur cette importance de la **certification** pour des publics dévalorisés, reconnaissance sociale et symbolique de compétences acquises (ce sont les diplômés qui trouvent le diplôme à l'UP inutile !). Il y a là tension au niveau des finalités poursuivies. L'UP de Paris VIII est de ce point de vue originale, car elle fait partie de l'université : aucun diplôme pour y rentrer, mais on peut en ressortir avec un diplôme bac+2 d'éducation populaire...

Une autre façon d'agir dans les UP est de travailler pas seulement la transmission de savoirs critiques; mais la **réception critique des savoirs**, même quand ils se veulent critiques; travailler le **rapport au savoir**, pour ne pas le sta-

tifier, lui donner un aspect quasi religieux. Modifier son rapport au savoir suppose plusieurs éléments : penser qu'on est capable de l'acquérir, voire de le créer (on dispose de savoirs qu'on ignore), qu'on est intelligent (rapport d'estime de soi et de confiance en soi).

De la part des responsables et des intervenants, cela implique d'accepter le **postulat de l'éducabilité** de tous; et de développer une conception **non dogmatique** du savoir : car le savoir, même scientifique, est toujours le produit d'une histoire qui continue d'évoluer (pas de vérité absolue et définitive), le fruit d'une discussion (il est discutable); il tente de répondre à des questions que l'humanité s'est posée et se pose, qu'il faut expliciter car c'est ce qui lui donne un sens à la recherche et à l'élaboration doctrinale (il faut donc problématiser les apports); il est relatif (une vérité d'aujourd'hui peut s'avérer une erreur demain), même s'il n'est pas arbitraire parce qu'il tente d'administrer la preuve...

- Deuxième tension : il y a « Populaire » et « *Populaire* ». Populaire renvoie à la notion de **peuple**. Mais quel est ce peuple ?

L'ensemble des citoyens ? Il s'agit alors, dans la perspective de Condorcet et des Lumières, ou de la troisième République de Jules Ferry, de rendre le savoir accessible à tous, de conjointre l'universalité du savoir et l'universalité du public. L'UP est ouverte, sans discrimination financière (gratuité), sans présupposition ni délivrance de diplôme (toujours sélectif, donc excluant) : vient qui veut, selon son désir et son plaisir (UP de Caen).

Mais il y a d'autres choix possibles : le peuple, ce sont les **couches populaires**, les classes économiquement dévalorisées, au capital culturel non bourgeois : la classe ouvrière au sens marxiste, ou les plus démunis pour ATD Quart-monde.

Il semble que certaines UP alternatives trouvent que leurs participants ne sont pas assez « populaires ». Le problème est alors posé en termes de meilleure communication : comment les « faire venir » ? La pratique de l'UP ATD Quart-Monde montre qu'il s'agit plutôt « d'aller vers », de se rendre auprès de ce public, et de travailler sur place. La **tension entre « faire venir » et « aller vers »** est ici pal-

pable : pour les plus pauvres, le rapport au savoir va passer par un rapport personnel, interindividuel, affectif...

- On mesure ainsi la *tension* entre « Université » et « Populaire ».

Selon le public visé (toutes les couches sociales ou les plus populaires, voire les plus pauvres), le savoir, le rapport au savoir, les méthodes d'acquisition sont différemment interpellés. Transmettre un savoir savant de haut niveau théorique aux plus démunis financièrement et culturellement est un défi linguistique et conceptuel bien plus ambitieux qu'aux classes moyennes, déjà familières de certains savoirs et méthodes pédagogiques...

La dimension politique des UP

L'expression UP est en France un enjeu politique, puisque Ségolène Royal pour la gauche, et un élu de droite ont tenté de labelliser le sigle, ce qui aurait empêché toute autre personne ou groupe de l'utiliser, même s'il existait déjà...

Une UP doit-elle être socialement et politiquement **engagée** ?

L'UP de Caen, pourtant initiée en rupture avec l'université classique par le libertaire Michel Onfray, porteur d'une contre histoire de la philosophie, vise selon Gérard Poulouin moins une transformation sociale qu'une **compréhension du monde pour s'y inscrire**, mais sans préjuger de cette inscription, qui pourrait, si elle était proposée, constituer un enrôlement. D'autres UP, comme celle de Roubaix, visent une **compréhension pour transformer la société**, et portent comme elle dans leur sigle le qualificatif de **citoyen** (ex : les deux UP du 93), qui recouvre ici toutes les nuances de la gauche française (anarchiste, trotskiste, vert, socialiste...). Isabelle Stengers rappelait à la tribune que la gauche, selon Deleuze, a besoin de gens qui pensent. Certaines UP sont d'ailleurs liées à des syndicats (Bruxelles et Liège, Perpignan), même si elles se démarquent d'une formation spécifiquement syndicale. Philippe Corcuff situe ainsi les UP françaises dites « alternatives » depuis 2002 comme une contribution à la nébuleuse alter mondialiste...

Cet engagement pose la question, très débattue au 3^{ème} Printemps des UP, de l'**indépendance de pensée d'une UP** dès lors qu'elle est aidée financièrement ou pour ses locaux. C'est un point de vigilance pour nombre d'UP dans ce cas de figure...

Dernier point à ce niveau; une UP peut-elle **parler librement de tout** ? On constate par exemple que l'UP francophone de Bruxelles tient ses activités en français et n'a pas abordé, dans son cycle « pensées de crise », les problèmes actuels de la Belgique... Qu'en sera-t-il de la nouvelle UP de Montréal de la réflexion sur les « arrangements raisonnables » (il existe déjà à Montréal une UP anglophone) ?

La question pédagogique

La pédagogie est aussi un enjeu dans les UP. Paolo Freire, dont l'œuvre a été développée dans une intervention, ne parlait-il pas de « **pédagogie de conscientisation** », prônant la « politisation de la pédagogie » ? La question est récurrente depuis le premier Printemps.

Si tous évoquent la question du sens du savoir, la motivation liée à la démarche de ceux qui viennent, et le plaisir d'apprendre, il y a débat entre ceux qui mettent en avant leur pratique de **transmission** de savoirs (conférences), souvent issus de l'université où c'est une pratique habituelle; et ceux qui préfèrent, en rupture avec les habitudes de l'université, une participation active des acteurs, sous la forme notamment d'**ateliers**, avec une approche fondée sur la tradition de l'éducation nouvelle, les méthodes actives des mouvements pédagogiques et d'éducation populaire, et les théories socio-constructivistes des sciences de l'éducation. L'UP de Bordeaux, après six mois d'expérience et 40 conférences, analyse la « violence symbolique » d'une telle méthode. L'UP de Paris VIII, qui refuse tout programme a priori de cours, va jusqu'à reconnaître à ses étudiants, sans diplôme universitaire, un statut d'animateurs-chercheurs (au sens universitaire des méthodologies de recherche)...

Michel Onfray avait lancé une formule de compromis, avec le format « une heure d'apport puis une heure d'échange et de débat ». Elle paraît encore trop magistrale à certains, qui

parlent de co-construction des savoirs. Ont même été évoquées d'autres pistes : celle de « l'échange des savoirs », et celle de « la création de savoirs » (la mise en mots d'un vécu ou d'une situation d'oppression par ATD Quart Monde dans des groupes de parole, ou les contenus engagés de certains organismes ou associations d'alphabétisation). La pédagogie de Jaccotto et la figure du « maître ignorant » de Jacques Rancière, même si elles ont été relativisées, ont été évoquées. Le rôle de l'échange et des débats apparaît ici comme essentiel.

Il est souligné en tout cas l'intérêt de diversifier les formes pédagogiques d'intervention : conférence, formes de traitement des apports en amont et en aval des conférences (les deux heures de Caen), cours dialogiques à Lyon (plusieurs points de vue proposés), ateliers, etc. Cela s'impose d'ailleurs avec certains publics. L'espace peu institutionnalisé de certaines UP ouvre de ce point de vue un espace des possibles pédagogiques, plus généralement de nouvelles pratiques sociales, revisitant de manière instituante la nature du et des savoirs, les modes de rapport au savoir, les formes de son élaboration et de son appropriation. L'UP de Narbonne donne avec Michel Tozzi l'exemple de son pôle philosophie, avec un atelier philo pour enfants, un atelier philo pour adultes, un séminaire sur Marx, des cafés philo, des banquets philo, mais aussi des conférences demandées par les participants, des tables rondes (et pourquoi pas des « rando philo », etc. ?), bref un lieu d'expérimentation de « nouvelles pratiques philosophiques »...

La réflexion sur la **relation entre émancipation individuelle et émancipation collective** était au cœur des débats. On peut donner en effet la priorité dans l'UP à l'autonomie individuelle des personnes par la culture, ou à l'émancipation collective de groupes, ou de classes sociales. Marx, contrairement à une lecture habituelle, affirmait – comme d'ailleurs Jaurès – l'importance de l'émancipation individuelle, et c'est le triomphe du « logiciel collectiviste » (Philippe Corcuff), qui a recouvert cette dimension au profit d'une interprétation purement collective. Dans une société individualiste, la question doit être reposée dans une UP de l'articulation entre l'individuel et le collectif, tant dans sa dimension politique que dans les formes pédagogiques proposées.

Gageons que le prochain Printemps, qui se tiendra à Aix-en-Provence fin juin 2011, se saisira de ces questions, mais aussi de nouvelles problématiques...

(1) On trouvera les CR des précédents Printemps des UP dans les numéros de Diotime : n° 31 pour le premier, n° 34 pour le second, n° 38 pour le 3^{ème}, n° 42 pour le 4^{ème}, sur le nouveau site du portail des revues du SCEREN-CNDP (Education Nationale) : <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

Liste des participants au 5^{ème} Printemps des Universités Populaires

Universités Populaires de France

UP de Lyon :

- Françoise BRESSAT (Présidente)
- Dimitri BLUM
- Hugues LETHIERRY (à titre personnel)

UP de Nîmes :

- Philippe CORCUFF (Fondateur)

UP de Septimanie (Narbonne) :

- Michel TOZZI (Président)

UCP 93 :

- Eugène CALSCHI et son épouse

UP du travail social de Montpellier : excusés

UPC Roubaix :

- Bruno MATTEI (Président)

UP CAPI de l'Isle d'Abeau :

- Danièle LAVENIR
- Julie PELET

u2p8 : Université populaire de Paris VIII :

- Nicolas FASSEUR, Directeur pédagogique
- Yvette MOULIN (formatrice)
- Amar SI HADJ MOHAND (formateur)
- Mazou CHARDENET (chercheur)
- Ophélie BEAUJOIS (chercheuse)

UP du Pays d'Aix : excusés

UP de CAEN :

- Gérard POULOUIN

UP de Bordeaux :

- Thibaud DEGHILHEM
- Khattray SID

UP Arras :

- Paule ORSONI

Dyoniversité :

- Olivier TROUILLAT

Université populaire de l'Île Maurice

UPIM :

- Joseph CARDELLA

Université populaire de Montréal (et Nuit de la philosophie)

UP Montréal et Nuit de la philo :

- Emmanuelle SIROIS
- Marianne DI CROCE
- Frédéric LEGRIS
- Simon TREMBLAY-PEPIN
- Sindy BRODEUR
- Eve-Lyne COUTURIER

Universités populaires en Belgique

UP de Bruxelles : équipe organisatrice

- Alain LEDUC
- Mateo ALALUF
- Eric BUYSENS
- Rose Marie GEERAERTS
- Mohamed EL YAHYAOU

- Danielle NOOTENS
- Myriam AZAR
- Thierry WALRAVENS (Conseil de programmation)
- Marc RENSON (CP)
- Fatima BOURARACH (CP)
- Denis DESBONNET (CP)
- Michèle COPPENS (CP)
- Victoria VIDEgain (CP)
- Raphaël EL GHRAIBI (CP)

UP de Liège :

- Jean Luc DEGEE

UP d'ATD-QM-Belgique :

- Elena FLORES

Partenaires associés

Université Libre de Bruxelles :

- Isabelle STENGERS, Philosophe
- Mejed HAMZAOUI Institut des Sciences du Travail

Commune de Saint-Gilles :

- Patricia VAN HEMELRYCK, Directrice Ecole de Promotion sociale de Saint-Gilles
- Services : Pascale FELIX,
- Delphine MENDEL
- Musée HORTA, Françoise AUBRY, Conservateur.

FGTB – ABVV :

- Eric BUYSENS, Directeur du Bureau d'études, FGTB de Bruxelles

Collectif Formation Société asbl :

- Corinne TERWAGNE, Directrice pédagogique
- Christian VANDIEPENBEECK
- Julie ANTOINE
- Hélène BERTHOUMIEUX
- Cécile LEBLICQ
- Marie Ange HOTTELET
- Mélanie SAVRY

Collectif alpha :

- Anne LOONTJENS, Coordinatrice
- Joëlle DUGAILLY, Formatrice

Lire et Ecrire :

- Catherine STERCQ, Directrice LEE Communauté française
- Anne-Chantal DENIS, Directrice LEE Région bruxelloise
- François DE CALUWE, Directeur RH LEE Région bruxelloise

De Foyer vzw :

- Loredana MARCHI

ITECO :

- Julia PETRI

Visite de Bruxelles :

- Guido VANDERHULST

Spectacle « Liberté Egalité Sexualité »

- Sam TOUZANI

Logistiques, prise de vue et réalisation du DVD

- Banlieues asbl

Catering

- Innovasport asbl

et la participation du chanteur bruxellois Claude Semal...

Notes

Notes

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."
- n°13 "Développons durable ...
Entre concept et réalisations."
- n°14 Sport et société :
pour une critique du sport
- n°15 Autour du 5^{ème} printemps des
Universités Populaires

Avec le soutien de

Communauté française – Service de l'Éducation permanente
Actiris – Projets ACS – n°041003 et 010074
Commune de Saint-Gilles
Commission Communautaire Française



COMMUNAUTÉ
FRANÇAISE



Commune de Saint-Gilles
Gemeente Sint-Gillis

