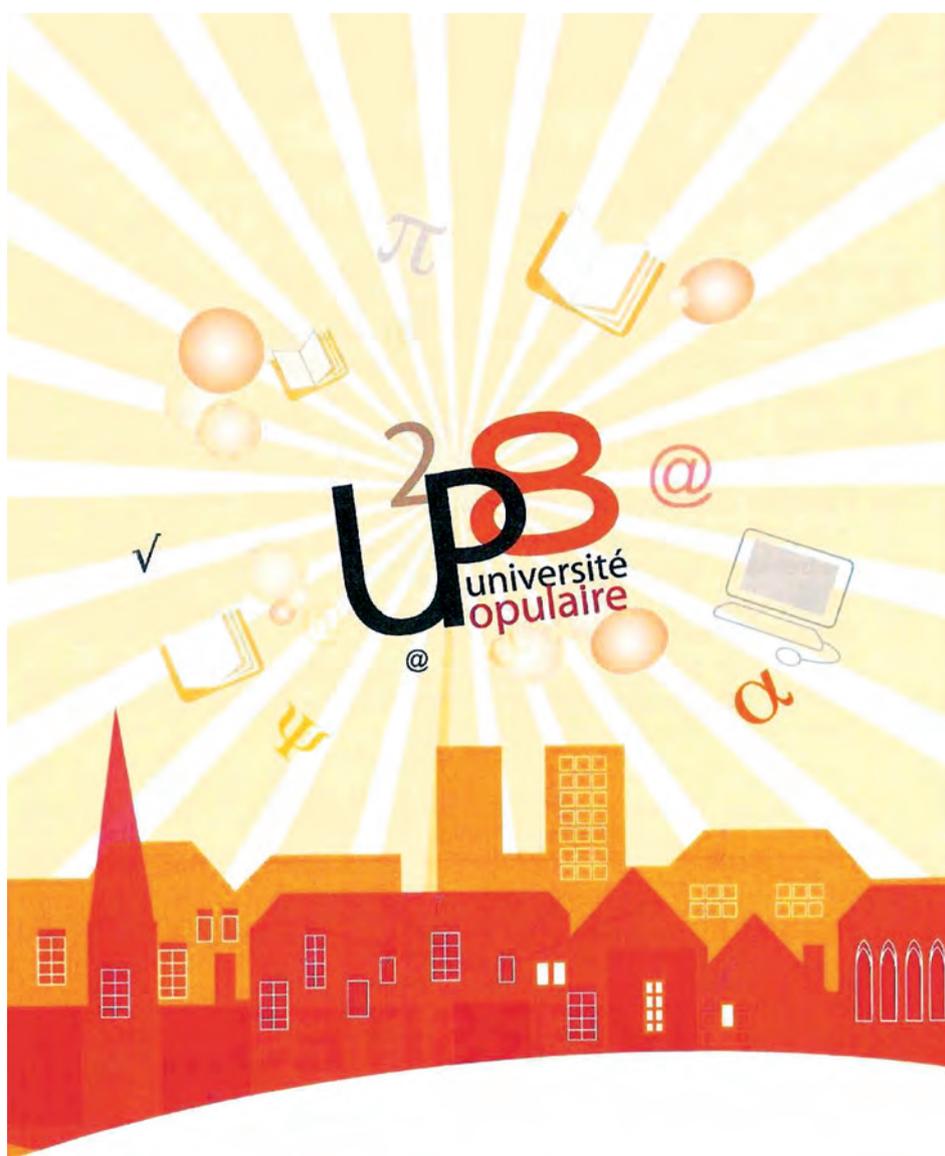


# Les Cahiers du Fil Rouge

N° 18

## L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis, dernière utopie vincennoise ?



L'éducation populaire, une utopie pour le XXI<sup>ème</sup> siècle

*Nous dédions cet ouvrage aux 17 « apprentis-chercheurs » qui ont été jusqu'au bout de leur chef-d'œuvre et ont obtenu la certification de Licence 2 en Sciences de l'éducation à Paris 8.*

**Coumba BABY**

Comment intervient l'excision dans la construction de l'identité ?

**Linda BARIS**

Est-ce la lutte pour la reconnaissance qui nous permet de faire émerger nos potentialités ?

**Khadija FELLAHI**

Transmission aidants et aidés : une réciprocité éducative avec les personnes âgées

**Perinne GOSSELIN**

Intérêts et limites de la pratique sportive comme élément de l'éducation populaire dans les clubs amateurs

**Béatrice HONORE**

Le décrochage scolaire à l'épreuve du processus de création. Accompagnement à la scolarité par l'animation artistique et la découverte culturelle

**Nayemat IBRAHIMA**

Le Programme « Démocratie & Courage », un outil d'éducation populaire efficace dans la lutte contre les discriminations.

**Ménème KASDI**

La pause méridienne un moment éducatif ? le cas de deux structures périscolaires (6-10ans)

**Victor LALAISSON**

De la passion à la réflexion, jeu vidéo, addiction et éducation populaire

**Emmanuelle LESEUR**

Les apprentissages intergénérationnels. Une transmission éducative tout au long de la vie

**Ouzdam MADZOU**

Les grossesses à l'adolescence, entre éducation et maternité

**Frédérique MAUPU FLAMENT**

En quoi les images noires de la littérature gothique contribuent-elles à l'autoformation existentielle du lecteur et à l'émergence de soi ?

**Josly NGOMA**

Les Librairies panafricaines, lieux d'éducation populaire ?

**Stella OUDIN**

L'éducation aux médias audio visuels est-elle un enjeu pour l'éducation populaire au 21ème siècle ?

**Hélène TESTUD**

L'éducation populaire c'est du passé ! Et si internet était un vaste champ d'application de quelques principes d'éducation populaire ?

**Néziha TURKEN**

La danse peut-elle être envisagée comme une éducation de soi, mais aussi interculturelle et environnementale ? Etude à partir d'une biographie réfléchie

**Julia ZANETTI**

L'enseignement en milieu carcéral

**Naima ZERROUAL**

Le processus de création artistique le chemin d'une reconstruction

*A toutes celles et ceux qui pensent qu' « ils ne savent rien », et à celles et ceux qui les croient « capables ».*



# L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis, dernière utopie vincennoise ?

L'éducation populaire, une utopie pour le XXI<sup>ème</sup> siècle

Ouvrage collectif coordonné par Nicolas Fasseur, Yvette Moulin et Alain Leduc



### *Une édition*

*Collectif Formation Société – CFS asbl  
Rue de la Victoire, 26 – 1060 Bruxelles  
Tél. : 02 543 03 03  
E-mail : [info@cfsasbl.be](mailto:info@cfsasbl.be)  
[www.cfsasbl.be](http://www.cfsasbl.be)*

### *Editeur responsable*

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

*Ouvrage collectif coordonné par Nicolas Fasseur, Yvette Moulin et Alain Leduc, avec la participation de  
Marianne Demeure, Christiane Eteve, Nicolas Fasseur, Marion Guilbot,  
Nayemat Ibrahim, Christine Jacques, Léa Laval, Alain Leduc,  
Jean Louis le Grand, Emmanuelle Leseur, Marie Menaut,  
Amar Sibadj Mohand, Yvette Moulin, Stella Oudin,  
Paul Scheffer, Christian Verrier*

### *Relecture*

*Alain Leduc, Yvette Moulin, Marjorie Toussaint, Rose-Marie Geeraerts*

### *Suivi de production*

*Marjorie Toussaint*



*CFS est par ailleurs un des fondateurs de l'Université populaire de Bruxelles  
qui soutient, depuis sa création, les dispositifs de reprise d'études pour les adultes peu diplômés.*

*Bruxelles, juin 2013.*

*L'image de couverture est celle du premier dépliant de l'U2p8.*



# L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis, Dernière utopie vincennoise ?

## L'éduc-pop à l'université ?

Une expérience d'éducation populaire à l'université de Paris 8 7  
par Alain Leduc

## Regards croisés, l'analyse des acteurs

**L'initiateur : les débuts de l'Université populaire expérimentale de Paris 8** 13  
par Christian Verrier

**L'instituant : l'Université populaire expérimentale de Paris 8 comme institution** 20  
par Jean-Louis Le Grand

**La coordinatrice pédagogique : être sujet de son développement, ou comment «s'auteuriser» entre savoir intégrateur et pouvoir émancipateur ?** 32  
par Yvette Moulin

**Le chercheur : se confronter à la recherche** 46  
par Amar Sihadj Mohand

**La pédagogue : l'U2p8, ses fondements pédagogiques** 55  
par Marianne Demeure

**Les médiateurs : médiation, émotions et éducation populaire** 62  
par Christine Jacques et Paul Scheffer

**Les tutrices :**  
- la «tutorie» d'écriture, une expérience à prolonger par Christiane Etévé 68  
- de l'aide au co-apprentissage, quels moyens ? par Marie Menaut 72

**Trois apprenties-chercheuses :**  
- l'U2p8, un laboratoire d'expériences par Stella Oudin 77  
- poser une hypothèse de départ, je suis capable ! par Nayemat Ibrahima 83  
- après l'U2p8, mon entrée en Licence 3 Sciences de l'éducation par Emmanuelle Leseur 85

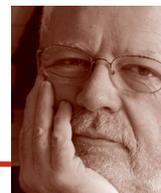
**Deux étudiantes en Master : Universités populaires et éducation populaire** 88  
par Léa Laval et Marion Guilbot

**En quoi cette utopie interroge-t-elle l'éducation populaire de demain ?** 90  
par Nicolas Fasseur

**« Ici Bruxelles... »** 96  
Une tentative de conclusion (un peu) distanciée...  
par Alain Leduc

**Bibliographie** 101





## L'éduc-pop à l'université ?

### Une expérience d'éducation populaire à l'Université de Paris 8

Cette étude a été réalisée conjointement par le Collectif Formation Société (à Bruxelles) et l'équipe qui a porté le projet d'Université populaire de Paris 8 (à Paris). Elle propose une analyse circonstanciée et un bilan critique d'une expérience de 4 années d'un projet audacieux qui a tenté de lier éducation populaire et université, savoirs d'expériences et savoirs académiques, pédagogies actives face aux cours magistraux, éducation formelle et non formelle, à destination de publics « éloignés » de l'université, et pour certains n'ayant « même pas » le Bac... bref une expérience où tout était réuni pour qu'elle ne voie pas le jour.

#### Et pourtant !

Et pourtant, le contexte spécifique de l'Université de Paris 8, la conviction des porteurs du projet, les pédagogies mises en œuvre, le soutien de bénévoles et l'esprit militant ont permis au projet d'Université populaire de Paris 8 de voir le jour, et à une trentaine de personnes d'en bénéficier. Aujourd'hui, le projet est « suspendu » à Paris, et en Belgique nous rencontrons aussi de grosses difficultés pour permettre à des adultes de reprendre des études, en les dotant d'outils d'analyse critique.

Nous publions donc ce numéro de « Fil Rouge » avec une double volonté : d'une part, approfondir le rôle de l'éducation populaire dans l'égalité face aux études, en d'autres termes lutter contre le déterminisme socio-éducatif, et d'autre part, tirer toutes les leçons de cette expérience parisienne (cette « utopie vincennoise ») pour contribuer à construire ensemble une Europe d'après Bologne<sup>1</sup> qui soit capable de doter ses citoyens - tous ses citoyens ! - d'outils d'analyse pour trouver une place dans notre société qui ne soit pas seulement normée, mais aussi critique et engagée.

#### La spécificité de l'Université de Paris 8

L'Université de Paris 8 Vincennes Saint-Denis naît en janvier 1969. Dans cet « après mai 1968 », des universitaires constituent le Centre Universitaire Expérimental de Vincennes. Ils s'impliquent dans une vision critique et novatrice de l'enseignement supérieur, affirmant une volonté d'ouverture sur une réalité sociale et politique.

La « fac de Vincennes » se veut largement ouverte aux étrangers et aux non-bacheliers, notamment ceux qui sont déjà dans la vie active. Les professeurs et les étudiants s'envisagent comme des collaborateurs. Les choix pédagogiques sont innovants, comme l'ouverture à de nouvelles disciplines et la pluridisciplinarité qui permet des collaborations transdisciplinaires.

L'Université de Vincennes est connue pour sa forte politisation : certains enseignants ajoutent à leur capital scolaire et intellectuel un fort capital syndical et politique, chez les étudiants également, communistes, maoïstes et autres courants de gauche se retrouvent dans les différents départements. Si ceci a eu des conséquences sur les relations pédagogiques et institutionnelles, la volonté de répondre à une demande sociale, l'expérimentation concrète tant pédagogique que scientifique ouvrirent « *les chemins d'une université populaire notamment dans sa dimension la plus militante de l'éducation permanente* »<sup>2</sup>.

1 Le décret « Bologne » est un processus initié en 1999 en vue d'uniformiser par des réformes, l'Enseignement supérieur dans l'espace européen.

2 SOULIE, Charles (sous la direction de). 2012. Un mythe à détruire Vincennes fac ouverte à tous. Presses Universitaires de Vincennes. p. 232.

# L'éduc-pop à l'université ?

En 1980, l'université sera expulsée du Bois de Vincennes et transférée à Saint-Denis contre la volonté des enseignants, des étudiants et de la municipalité. Les réalités, les pesanteurs sociologiques et institutionnelles ont eu raison des rêves et des utopies, mais si l'institution est contrainte à se « normaliser », certains universitaires continuent de se mobiliser sur des caractéristiques « vincennes », plébiscitées par certains groupes d'étudiants (ouverture aux étrangers, au non bacheliers, dynamisme de certaines disciplines, pluridisciplinarité...).

C'est dans ce contexte engagé et militant, ayant sans doute subi quelques usures du temps, que se situe l'expérience de l'U2p8.

## Le contexte de l'expérience de l'U2p8

De septembre 2009 à fin 2012, l'Université de Paris 8 a organisé en son sein une expérience originale. Il s'agissait d'organiser une « Université populaire de Paris 8 Saint-Denis » au sein même de l'Université, en formant des « apprentis-chercheurs » pendant deux années pour atteindre le niveau de Licence 2 (2ème Bachelor dans la terminologie CF belge).

L'originalité est sans doute que les participants ne disposaient d'aucun diplôme préalable, qu'il n'y avait pas de cours formalisés : ils étaient plongés pendant deux ans dans un statut d'« apprentis-chercheurs », et étaient évalués *in fine* sur base de la production d'une histoire de vie et d'un Chef-d'œuvre. Sur le plan pédagogique, l'équipe se revendiquait des buts, objectifs et méthodes de l'éducation populaire.

Après 33 participants, 17 Chefs-d'œuvre produits et autant de diplômes de L2 décernés, après beaucoup d'investissements de la part de nombreux intervenants militants, l'expérience est aujourd'hui « suspendue » par l'université. Il nous a semblé intéressant pour nos propres pratiques d'EP de faire une analyse approfondie et un bilan critique de cette « dernière utopie vincennes ».

## Une expérience que CFS a suivie de près...

L'étude que nous publions aujourd'hui est l'aboutissement de 4 années de collaborations entre CFS asbl et l'équipe de l'U2p8 (Jean-Louis Le Grand, Yvette Moulin, Nicolas Fasseur, Christian Verrier à Paris 8).

C'est en effet en juin 2009, lors du 4ème Printemps des Universités populaires à Bobigny que nous avons rencontré Jean-Louis Le Grand. Il y a présenté son projet « d'Université populaire au sein de l'Université », l'U2p8. Il s'agissait de permettre à des étudiants sans diplôme préalable d'atteindre un niveau de Licence 2 en produisant, suite à une recherche personnelle, un chef-d'œuvre.

Les principales UP nées dans la filiation de Michel Onfray à Caen étaient plutôt hostiles à la délivrance d'un diplôme. Face à l'ensemble des UP de France, nous nous sommes donc d'emblée retrouvés à défendre, avec l'U2p8, l'importance de la certification des savoirs non académiques. C'est d'ailleurs sur ces bases qu'il nous fut demandé d'organiser à Bruxelles le 5ème Printemps des UP, notamment en plaçant au centre des débats la question de la certification. Ce 5ème Printemps s'est donc tenu en juin 2010, sur le thème « L'Université sans l'élitisme, populaire sans populisme »<sup>3</sup>. Les équipes de l'U2p8 y étaient présentes au complet (Yvette Moulin, Nicolas Fasseur, Amar Sihadj Mohand, Ophélie Beaujois, Madzou Boukir Chardenet), et ont partagé leurs expériences d'éducation populaire avec celles du Collectif alpha<sup>4</sup> (Anne Loontjens), de CFS (Alain Leduc), de l'EOS (Danielle Nootens), de l'ULB (Mejed Hamzaoui) et de l'Université populaire de Liège (Jean-

3 Les travaux du 5ème Printemps des UP ont fait l'objet d'un cahier du FIL ROUGE n° 15 téléchargeable sur le site de CFS asbl : <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article28>

4 CFS est attentif à capitaliser les apports de ses intervenants et à les mettre à disposition des formateurs sous licence gratuite (Creative Commons). Les principaux exposés sont disponibles à tous sur Rhizome-Tv (Banlieues asbl). Nous les mettrons systématiquement en lien en bas de page. En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article88>

Luc Degée). Nous y avons retrouvé des conceptions très convergentes de l'éducation populaire au service de la reprise d'études.

S'en suivirent pendant deux ans de nombreux échanges à Paris et à Bruxelles. Rappelons notamment la défense de doctorat d'Alexia Morvan<sup>5</sup> sur « l'éducation populaire politique », la rencontre avec Frank Lepage<sup>6</sup> (Scop Le Pavé), des apprentis-chercheurs<sup>7</sup> en formation et de Jean- Louis Le Grand<sup>8</sup> (dans ce cadre comme Directeur de Thèse).

Ce furent ensuite en 2012 les interventions à Bruxelles de Jean-Louis Le Grand<sup>9</sup> (sur les histoires de vie), de Christian Verrier (sur l'autodidaxie), puis d'Alexia Morvan sur l'histoire de l'éducation populaire en France<sup>10</sup> dans notre cycle de formation « Education populaire, émancipation et transformation sociale ».

Ce furent enfin les présences régulières d'Amadou Ba (chargé de mission à Lire et Ecrire et CFS) à Paris pour assister à la défense publique des chefs-d'œuvre de plusieurs apprentis-chercheurs.

Tout cela a abouti à une volonté des deux équipes de resserrer les liens encore, sur une stratégie d'éducation populaire émancipatrice, permettant à des adultes non diplômés de prendre conscience des déterminismes socio-éducatifs qui les ont relégués, et le cas échéant de reprendre des études dans une perspective d'EP.

## Un moyen de lutter contre le déterminisme socio-éducatif, l'éducation populaire comme approche critique d'une reprise d'études

Force est donc de constater que nous sommes peu nombreux, en France comme en Belgique, à considérer l'importance de la lutte contre le déterminisme socio-éducatif et à avoir la volonté de permettre, pour des adultes non primo-diplômés, la certification de leurs apprentissages, fussent-ils non formels, voire même d'éducation permanente.

Tant l'Université Syndicale<sup>11</sup> de la FGTB de Bruxelles des années '70 animée par René De Schutter que l'UP de Caen fondée par Michel Onfray<sup>12</sup> en 2002 proclament qu'elles « ne délivrent pas de diplôme ». Leurs fondateurs estiment sans doute qu'ils se libèrent ainsi des contraintes programmatiques et idéologiques des Universités traditionnelles, et que cette orientation garantit ainsi une (plus grande) marge de liberté critique.

**Mais inversement**, si nous formons des gens qui n'ont pas de diplôme, même de manière critique et sans contrainte pédagogique, n'est-ce pas un combat à mener que de faire reconnaître ces savoirs d'expérience ou acquis dans des dispositifs d'EP ? C'était une des questions clés que CFS a posée lors du 5ème Printemps des Universités populaires à Bruxelles en 2010. Un numéro spécial de « Fil Rouge » y est consacré. Une analyse spécifique est

5 En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article20>

6 En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article21>

7 En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article22>

8 En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article73>

9 En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article85>

10 En ligne ici <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article84>

11 Voir à ce sujet : DE SCHUTTER, René. 1978. 10 ans de textes à l'intérieur du syndicat. Bruxelles : Contradictions. Et son interview dans le cahier du « Fil Rouge » n°1. En quête de sens... téléchargeable sur le site de CFS asbl : <http://ep.cfsasbl.be/spip.php?article10>

12 L'UP de Caen est hébergée sur le site de Michel Onfray. Son « principe de fonctionnement » affirme par exemple sa vision de l'ouverture : « La gratuité est le principe de base : pas d'âge requis, ni de titre ou de niveau demandés, pas d'inscription ni de contrôle des connaissances, pas d'examen, ni de diplôme délivré. 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. » En ligne ici : <http://upc.michelonfray.fr/a-propos>

# L'éduc-pop à l'université ?

consacrée aux « 10 questions qui traversent l'éducation populaire », dont celle de la certification.

A notre connaissance, seuls quelques partenaires se revendiquant de l'Education permanente/populaire ont pris ce combat à leur compte en Belgique.

**Nous pensons d'abord à l'ISCO** (l'Institut Supérieur de Culture Ouvrière, formant les cadres du Mouvement Ouvrier Chrétien). L'ISCO organise une formation en 4 ans<sup>13</sup>, qui est à la fois reconnue et soutenue par l'éducation permanente, et à la fois délivre un diplôme de niveau BES (Brevet de l'Enseignement Supérieur, délivré par la Promotion sociale, et de niveau 2ème Bachelor, correspondant au niveau de la Licence 2 de Paris 8). Elle permet ensuite de préparer l'entrée dans deux Masters organisés dans deux Facultés ouvertes de l'UCL, la FOPES (Faculté Ouverte en Politique Economique et Sociale) et la FOPA (Master en Sciences de l'éducation).

**Nous pensons ensuite à CFS**, dont la lutte contre le déterminisme socio-éducatif et la possibilité de reprise d'études par des adultes est le projet fondateur en 1986. Il s'agissait ici de restaurer une filière correspondant dans la mouvance ouvrière socialiste, en s'appuyant sur CFS pour préparer les participants à la reprise d'études, puis d'articuler cela avec l'EOS (Ecole Ouvrière Supérieure), puis un Master à l'ULB (Master en Sciences sociales). Ce projet a fonctionné de 1987 à 1993, et la filière reste possible malgré l'intégration de l'EOS dans une Haute école<sup>14</sup>, suite à des mesures de rationalisation dans l'enseignement supérieur.

13 Information disponible sur le site internet du CIEP : <http://www.ciep.be/index.php?p=g&id=240>

## Vous rêvez de reprendre des études ?



Remise de diplôme à CFS (avec la Promotion sociale de Saint-Gilles)

Vous êtes adultes, et lorsque vous étiez jeune, vous n'avez pas eu l'occasion de poursuivre ou terminer les études dont vous rêviez ?  
Vous venez d'un autre pays, mais les études que vous avez faites là-bas ne sont pas reconnues ici en Belgique ?  
Vous avez dû aller travailler tôt pour nourrir votre famille ou devenir autonome ?  
Aujourd'hui, vous travaillez mais votre diplôme n'est pas valorisé ?  
Et pourtant, vous en rêvez parfois encore, Et pourtant, un diplôme,

**C'est possible !**

N'hésitez pas à nous contacter !

## Et pourtant, nous ne sommes pas une école !

Pour CFS asbl, soutenir la reprise d'études des travailleurs associatifs « peu qualifiés » s'inscrit d'abord dans une **démarche d'éducation permanente** telle que précisée dans l'article 1 du Décret de la Communauté française :

« Le présent 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, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle »

CFS asbl refuse en effet le « déterminisme socio-éducatif » : aujourd'hui, les études restent difficilement accessibles aux milieux populaires. CFS veut vous donner des outils d'analyse de votre itinéraire scolaire, de vos réussites et de vos échecs, des outils d'analyse critique de notre société, et notamment des inégalités sociales que nous combattons. En ce sens, reprendre des études peut être un processus émancipateur.

**Lire et Ecrire Bruxelles**, en tant qu'employeur, soutient la reprise d'études de ses travailleurs et encourage tous les travailleurs peu diplômés du secteur de l'alphabétisation qui souhaitent reprendre des études. LEE a accordé à ses travailleurs du temps d'étude et le paiement du minerval.

**Nous pouvons en discuter avec vous et votre employeur.**

*CFS a mis en place à Bruxelles un dispositif d'accompagnement et de soutien à la reprise d'études.*

Certaines formations en Promotion sociale ont aussi été mobilisées parce qu'elles permettaient la reprise d'études supérieures sans diplôme préalable. Le CESS (niveau BAC) d'animateur organisé par CFS en partenariat avec l'école de Promotion sociale<sup>15</sup> de Saint-Gilles permettait par exemple de devenir ensuite éducateur spécialisé à Namur (niveau de l'époque, Bac + 3) de 1988 à 2008.

14 DIERICKX, Ariane. 1996. L'école ouvrière supérieure, un laboratoire d'idées pour le POB. Labor.

Fondée en 1921, l'Ecole Ouvrière Supérieure est « une école de combat et un laboratoire d'idées » pour le Parti ouvrier belge. Elle est aujourd'hui la section sociale de la Haute Ecole Ilya Prigogine. Elle forme des assistants sociaux et délivre aussi un bachelier en écologie sociale. [http://www.helb-prigogine.be/index.php?option=com\\_content&view=article&id=166&Itemid=137](http://www.helb-prigogine.be/index.php?option=com_content&view=article&id=166&Itemid=137)

15 Les programmes organisés par la Promotion sociale sont en ligne ici : <http://www.stgilles.irisnet.be/fr/services-administratifs/emploi-et-formation/promotion-sociale>

Actuellement, CFS organise, en partenariat avec Lire et Ecrire Bruxelles<sup>16</sup>, des modules d'éducation permanente pour préparer ou soutenir la reprise d'études de travailleurs non diplômés des secteurs « sociaux » au sens large. Le programme de ces modules<sup>17</sup> vise à armer les candidats avec les « fondamentaux de l'Education permanente » (FAFFEP : « formation d'animateurs-formateurs aux fondamentaux de l'Education permanente »).

**Nous pensons enfin au Collectif alpha**, dont la pratique est de donner des cours d'alphabétisation de base, mais qui depuis 1992 organise aussi pour ceux qui le souhaitent la préparation du CEB (Certificat d'Etudes de Base, l'équivalent du diplôme d'enseignement primaire). Cette préparation, qui aboutit -ici aussi- à la production d'un chef-d'œuvre, est aujourd'hui organisée pour partie dans le cadre de l'UP de Bruxelles<sup>18</sup>. Les animatrices (Anne Loontjens et Joëlle Dugailly) insistent sur le côté émancipateur de la démarche et sur la valeur « réparatrice » du diplôme.

## La diversité des approches du projet U2p8

Retour à Paris, à l'expérience de l'U2p8. Nous avons choisi pour l'analyser de favoriser la diversité des angles de vue des différents acteurs, parfois convergents, parfois divergents. Nous avons fait le choix de nous appuyer sur leur propre expérience, à partir de la place qu'ils ont occupée dans le dispositif. L'exercice n'est pas facile et manque parfois encore de distance : chacun à son niveau était très attaché au projet, et est encore sous le coup de sa « suspension »<sup>19</sup> fin 2012. Nous avons donc sollicité les points de vue de chaque acteur.

<sup>16</sup> En ligne ici : <http://bruxelles.lire-et-ecrire.be/content/view/319/86>

<sup>17</sup> Brochure disponible sur le site internet du CFS - Education permanente : [http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/cfs\\_ep\\_re\\_folder.pdf](http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/cfs_ep_re_folder.pdf)

<sup>18</sup> Notamment dans le cadre des « Ateliers du mardi », le projet est porté par le Collectif alpha, la Promotion sociale et l'UP de Bruxelles.

<sup>19</sup> Jean-Louis Le Grand nous fera comprendre plus loin tous les méandres de l'agrément et de la suspension d'une formation à Paris 8

Celui de l'initiateur, **Christian Verrier**, Maître de conférences à Paris 8 et premier porteur du projet nous en présentera la genèse relevant les distances dynamiques qui existent toujours entre un projet et sa réalisation concrète. Celui de l'universitaire, **Jean-Louis Le Grand** responsable de l'UFR (Unité de Formation et de Recherche) des Sciences de l'éducation au moment de la mise en place de l'U2p8, qui aura la lourde tâche de nous présenter les méandres administratifs et matériels qui ont présidé à cette naissance, il relèvera les dynamiques et les frontières entre université populaire et université, toutes deux situées dans le champ de l'éducation.

Celui de l'équipe pédagogique, composée de pédagogues, de formateurs et de chercheurs.

Cette expérimentation est destinée à des personnes très éloignées, voire exclues, des études supérieures n'ayant souvent pas le baccalauréat. **Amar Sihadj Mohand** et **Yvette Moulin** ont été les animateurs de cette équipe depuis le premier jour. Ils présenteront les démarches pédagogiques mises en place, sans cacher les essais-erreurs qui ont jalonné ce chemin : comment faire émerger ce désir d'apprentissage en s'appuyant sur la pratique des histoires de vie en formation ? Comment s'autoriser à écrire sur soi, à distancier l'expérience vécue, à la questionner de façon plus objective mais aussi plus complexe ? Comment répondre aux exigences universitaires en nourrissant ce désir d'apprendre ? Que disent ces productions écrites de l'éducation populaire d'aujourd'hui ?

Ce projet repose sur la rencontre entre des pratiques d'éducation populaire et des pratiques de recherche de 3ème Cycle universitaire, mais cette démarche, comme le montre **Marianne Demeure**, s'appuie également sur des fondements pédagogiques tels que les travaux de Paulo Freire, d'Henri Desroche et de Célestin Freinet.

Le point de vue des deux « médiateurs » ensuite, chargés de l'accompagnement des étudiants : **Christine Jacques** et **Paul Scheffer**, nous interpellent sur la dimension relationnelle de l'éducation. Accompagner un parcours de formation, c'est construire des liens intersubjectifs,

# L'éduc-pop à l'université ?

comment construire des liens qui émancipent ? Nous essaierons d'approcher les dimensions éthiques inhérentes à cette implication de soi, fortement attendue dans la conception d'une éducation populaire.

Le point de vue des deux tutrices, des « bénévoles à l'Université », nourriront les interrogations précédentes, mais c'est aussi le bénévolat, si présent dans l'histoire de l'éducation populaire, qui nous interpellera ici. En effet, de façon inattendue pour les responsables pédagogiques, ce sont ces tuteurs bénévoles qui ont posé problème aux professeurs d'université présents dans les instances décisionnelles ! En quoi la présence de professeurs retraités ou d'acteurs locaux, s'impliquant gratuitement dans l'accompagnement de jeunes en formation, pose-t-elle problème ? Quels enjeux de pouvoirs au sein des instances universitaires les pratiques de l'éducation populaire révèlent-elles ici ? Nous le verrons avec les témoignages de **Christiane Etévé** et de **Marie Menaut** tutrices d'écriture.

Celui de trois « apprenties-chercheuses »<sup>20</sup>, **Stella Oudin**, **Nayemat Ibrahim** et **Emmanuelle Leseur** essaieront d'illustrer les parcours de ceux qui, plus ou moins aisément, vont franchir les portes de la bibliothèque universitaire, trouvant ou retrouvant le plaisir de lire et d'écrire. Ils s'essaieront dans l'analyse de cette expérimentation. Certes la distance critique, par rapport à une ou deux années qui se soldent par un diplôme et la possibilité de reprendre des études, apparaît fragile, et ce sont essentiellement leurs propres parcours et réussites qui vont servir à l'évaluation du projet. Néanmoins, ces témoignages posent la question de la transmission d'une éducation populaire dans un milieu qui se veut « non populaire » ? Celle qui se diffusait essentiellement dans l'informel, par imprégnation, imitation, accompagnement des pairs, résistera-t-elle à la conceptualisation de ses pratiques ?

Et enfin un résumé de l'étude de deux étudiantes en Master, **Léa Laval** et **Marion Guilbot**, replacera ce projet dans le cadre des Universités populaires de l'Île-de-France.

## L'avenir de tels projets ?

Après avoir longuement présenté l'histoire du projet, sa mise en place, ses pratiques pédagogiques et avoir donné la parole aux acteurs, deux derniers articles élargiront le débat pour questionner à la fois la place de l'éducation populaire à l'université, et celui des Universités populaires dans la reconnaissance d'une éducation populaire du XXIème siècle.

Nicolas Fasseur définit les Universités populaires en posant une hypothèse simple. Est-ce que les Universités populaires ne tiennent pas, à la fois, de l'éducation tout le long de la vie et du travail de la culture ? C'est la question du lien qui est travaillée ici entre les Universités populaires et l'éducation populaire. Mais aussi d'une mise en perspective du slogan de départ « comment contribuer à l'éducation populaire du XXIème siècle ? ».

Dans « Ici Bruxelles... », Alain Leduc tente, en guise de conclusion et de relance des travaux, d'apporter un point de vue (un peu) distancié sur cette expérience. Que nous montre ce jeune projet des rapports de force à l'œuvre entre une éducation populaire qui, trop longtemps laissée dans l'informel, court après sa légitimité sociale et une institution universitaire appelée à légitimer ces productions qu'aujourd'hui encore elle ignore ? Face aux contraintes du monde, quelle voie pour l'éducation populaire dans le combat pour la reprise d'études et sa reconnaissance sociale ?

<sup>20</sup> Il s'agit d'étudiantes se formant à la recherche universitaire en faisant l'expérience de la recherche.

PAR CHRISTIAN VERRIER  
MAÎTRE DE CONFÉRENCES À PARIS 8,  
COORDINATEUR DE L'UCP<sup>21</sup> PARIS



## L'initiateur : les débuts de l'Université populaire expérimentale de Paris 8

Un projet tel que nous le présente Christian Verrier comporte toujours une part d'imaginaire, d'idéaux avant que le principe de réalité ne vienne rectifier le projet pour le faire exister. La distance entre ces principes fédérateurs autour d'une éducation pour tous et les contraintes qui s'exercent sur elle au quotidien, représente pour nous la possibilité d'une analyse critique de l'expérience collective, une dynamique, un travail permanent entre l'instituant et l'institué de ce projet.

### Une idée née de la recherche et de l'innovation pédagogique

Jusqu'en 2007, je suis pour partie responsable des événements menant à l'ouverture de cette Université populaire<sup>22</sup> d'un genre inhabituel, à l'intérieur même de l'Université de Paris 8 Saint-Denis, où je fus étudiant de 1992 à la soutenance de la ma thèse en 1997, puis Maître de conférences en Sciences de l'éducation de 1999 à 2007.

Le début de la réflexion conduisant à l'U2p8 remonte à 1993, lorsque j'étais encore un « jeune étudiant »<sup>23</sup> effectuant une recherche sur les Universités populaires (UP), qui déboucha l'année suivante sur un mémoire de maîtrise en Sciences de l'éducation<sup>24</sup>. Largement ignorant des méthodes de l'historien, c'est en grande partie en amateur que je tentais de retracer les moments forts du mouvement des UP sur un siècle depuis l'affaire Dreyfus jusqu'au début des années 1990. Le mémoire contenait en plus une monographie sur l'UP de Rosny-Sous-Bois en Banlieue parisienne, l'une de ces UP nouvellement apparues à la Libération qui formaient un peu la relève de la première vague historique du tournant du siècle.

Ensuite, même si je fis un autre choix pour ma recherche en thèse (l'autodidaxie<sup>25</sup>), les UP et l'éducation populaire ne furent jamais très éloignées de mes centres d'intérêt.

Preuve de cette proximité conservée, j'aurai l'occasion en juin 2005 de diriger le numéro de la revue *Pratiques de formation/Analyses* intitulé « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire »<sup>26</sup>. Les contributeurs de ce numéro présentent un panorama de l'éducation populaire au début du XXI<sup>e</sup> siècle, et plusieurs articles évoquent des pratiques et des structures voisines des UP (que ce soit au Japon, au Danemark, mais aussi à ATD<sup>27</sup> Quart Monde ou Attac<sup>28</sup>), ce qui me permet à cette époque de garder un contact, au moins réflexif, avec l'univers des UP.

Les années 1994-1995 sont aussi celles où Jean-Louis Le Grand, l'un de mes enseignants d'alors, me propose de participer, en tant que chargé de cours, à la création d'un

21 Université Coopérative de Paris

22 Baptisée « U2p8 » à partir de 2009.

23 En réalité un étudiant largement adulte qui venait tout juste de débiter des études universitaires.

24 VERRIER, Christian. 1993. « Les Universités populaires, un siècle d'éducation des adultes ». Mémoire de maîtrise, Université de Paris 8.

25 VERRIER, Christian. 1999. *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*, Paris : Anthropos,

26 « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire » in *Pratiques de formation/Analyses*. n°49, juin 2005.

27 Aide à Toutes Détresses

28 Attac est une organisation internationale impliquée dans le mouvement altermondialiste.

cours dit « d'Accueil », pour des étudiants s'inscrivant en licence de sciences de l'éducation à la suite d'une demande d'équivalence, le plus souvent sans préparation à l'enseignement supérieur.

Il fallait inventer pour ce dispositif une pédagogie s'inspirant des méthodes actives et de la formation des adultes, dont certains principes s'adaptaient très bien aux étudiants que nous recevions. Il s'agissait d'un modèle en rupture avec ce que l'université peut avoir de plus inopérant pour des publics non familiers de l'enseignement supérieur. L'objectif était de faciliter l'affiliation de chacun selon une pédagogie basée sur l'écoute des parcours et la prise en compte des expériences vécues, afin de mieux transmettre les savoirs et concepts des sciences humaines. Il était aussi question d'injecter du plaisir dans la vie universitaire tout en donnant les clés méthodologiques indispensables à la réussite dans le métier d'étudiant. Encore étudiant moi-même, j'entrais ainsi en tant qu'enseignant-débutant dans de l'innovation pédagogique universitaire en même temps que j'appliquais, sans trop en prendre conscience, des principes de l'éducation populaire et des UP – rendre accessible au plus grand nombre les savoirs « supérieurs », faisant ainsi œuvre citoyenne en facilitant l'entrée à l'université d'étudiants dépourvus des pré-requis classiques<sup>29</sup>. Quinze ans plus tard, l'U2p8 s'inspirera en partie de ces cours d'accueil.

Devenu maître de conférences en 1999, je suis happé par les multiples tâches de la fonction, mais je garde le goût d'inventer des dispositifs, avec toujours le dessein d'accueillir à l'université un public s'en tenant généralement éloigné pour de multiples raisons.

C'est alors, au sein d'une petite équipe de quatre personnes, que germe l'idée de créer en Sciences de l'éducation des enseignements à distance en ligne sur internet, type de pédagogie qui sera ensuite inscrit dans le premier

projet de l'U2p8. En 2001-2002, je contribue à mettre en place cet enseignement en ligne, qu'il fallait créer de toutes pièces. Nous avons commencé par quelques cours à distance, avant d'en arriver à l'ouverture d'une licence complète à distance en 2005<sup>30</sup>.

Cette nouvelle licence installée, j'éprouvais à nouveau l'envie d'entreprendre autre chose, et me revint avec force le souvenir de mon travail de 1993 sur les UP. La petite flamme d'intérêt qui avait toujours existé pour moi de ce côté s'était vue alimentée et enrichie par les expériences pédagogiques du cours d'accueil et du montage de la licence en ligne. C'est à cette époque que j'ai imaginé qu'il serait certainement possible de faire se rejoindre ces deux expériences pédagogiques, plus d'autres inspirations, pour construire un dispositif expérimental. Pourquoi pas une UP par exemple, au sein même de l'université de Paris 8 ?

### Une UP pour un nouveau souffle de Paris 8 Saint-Denis ?

Si à ce moment Paris 8 (ex-Vincennes) a un passé scientifique et pédagogique considérable, plus ou moins bien considéré selon les tendances, j'estime néanmoins que l'institution perd de son originalité, qu'elle ressemble de plus en plus à une université classique normée, avec un retour à de vieilles valeurs dont on sait pourtant depuis longtemps qu'elles ne sont pas les bonnes. C'était comme si l'élan qui avait présidé à la fondation de Paris 8 dans les années 1970 se ralentissait et risquait, malgré la bonne volonté d'enseignants toujours attachés à l'innovation, de se dissoudre en des positions pédagogiques tournant le dos au monde d'aujourd'hui et de demain.

Dans le même temps, depuis ma place de directeur d'UFR (occupée pendant une année), j'avais pu constater la baisse constante du nombre d'étudiants sur l'université,

29 Un article détaillé fut tiré de cette expérience : « Pour une pédagogie universitaire d'accueil », qu'on peut lire à l'adresse web suivante : [http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id\\_article=320](http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=320)

30 Sur cet épisode, voir : SUN-MI, Kim et VERRIER, Christian. 2009. Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie. Bruxelles : De Boeck. 220 p.

baisse que n'expliquait pas seulement un déficit démographique générationnel<sup>31</sup>. Par contre, tout un public, sommairement qualifié de « populaire », semblait ne pas venir à l'université, ni en Sciences de l'éducation ni ailleurs. Si ce public ne venait pas, on pouvait peut-être aller à sa rencontre, en imaginant des pédagogies originales. La situation m'apparaissait si préoccupante qu'en 2006 je rédigeai un premier projet de quelques pages, dans lequel j'imaginai une UP dont la particularité serait d'être étroitement articulée à Paris 8. J'espérais que si cette UP fonctionnait un jour, elle serait capable de redonner une nouvelle jeunesse à Paris 8. Il y avait dans ce projet l'espoir de ranimer l'utopie vincennoise des débuts, selon des modalités correspondant au monde contemporain, en tentant d'éviter certains écueils de jadis.

Dans un premier temps, pour information simplement, je présentai cette ébauche de projet au conseil d'UFR dont je dépendais. Le projet fut bien accueilli, quelques collègues semblèrent même volontaires pour s'y investir s'il se concrétisait.

Début 2007, pour des raisons personnelles tout à fait indépendantes de l'université, je prends la décision de démissionner de mon poste de Maître de conférences à la fin de l'année, et mon énergie pour ce projet d'UP n'est pas à son maximum, dans la mesure où il m'est désormais impossible de le mener à bien en quelques mois seulement. Malgré tout, à la veille de mon départ de Paris 8, je le soumets à nouveau au Conseil d'UFR, pour vote cette fois, avec quelques légères retouches par rapport à la première version. Le texte est ainsi voté le 11 octobre 2007. L'U2p8 est sur les rails, une première étape administrative est franchie, et mon rôle va s'arrêter là.

31 Le mensuel Alternatives Economiques écrivait dans son numéro 291 de mai 2010 qu'entre 2003 et 2008 les universités avaient perdu 90.000 étudiants, soit 7% de leurs effectifs, au profit notamment des classes préparatoires. La note d'information de février 2010 de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ne disait pas autre chose, montrant la diminution des nouveaux bacheliers inscrits à l'université : [http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/60/9/NIMESR1001\\_138609.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/60/9/NIMESR1001_138609.pdf)

Je quitte ensuite l'Université, et Jean-Louis Le Grand reprend le projet deux ans plus tard, avec des modifications. En juillet 2009, le Conseil d'administration adopte le texte modifié, pour ouverture de l'UP en septembre de la même année. La première réunion des personnes intéressées par l'UP a lieu à la fin du mois d'août, avec Jean-Louis Le Grand et Nicolas Fasseur aux commandes.

La chronologie des faits étant établie, quelles étaient les idées directrices de cette UP dans le tout premier projet de 2007 ?

## Les idées directrices du projet initial de l'U2p8

Ce projet s'inspirait de ce qu'avait pu être Vincennes<sup>32</sup> avant l'arrivée de Paris 8 à Saint-Denis, en tentant d'en retrouver l'élan, avec tout l'imaginaire que je pouvais y mettre. Il se référait également aux UP, ainsi qu'aux cours d'accueil et à l'enseignement en ligne auxquels j'avais contribué.

À côté des autres formations plus traditionnelles proposées par l'université il était envisagé avec l'U2p8 de s'écarter de la norme pour créer un nouveau type de formation dans l'enseignement supérieur, dégagé des contraintes habituelles et du formalisme imposé aux diplômés par les Ministères successifs, diplômés dont le montage épuise les enseignants-chercheurs au fil des plans quadriennaux sans que, le plus souvent, rien de bien original soit produit sur le plan pédagogique, ni sur celui de la recherche.

J'espérais aussi avec ce projet pouvoir retrouver l'un des sens du mot « université », qui dans son étymologie de 1214 signifie « communauté, corporation, assemblée », c'est-à-dire une UP qui serait un lieu « chaud », de chaleur humaine, à l'inverse de l'univers froid que devient de plus en plus l'Université classique.

32 Ce Vincennes dont un ouvrage récent rend compte : SOULIE, Charles (sous la direction de). 2012. Un mythe à détruire Vincennes fac ouverte à tous. Presses Universitaires de Vincennes. 488 p. On y perçoit les promesses, les réussites, mais aussi les impasses et les ambiguïtés qui furent celles de ce lieu innovant.

Une des originalités, ou des équivoques peut-être bien, du projet, était de faire naître une UP à l'intérieur d'une université instituée, grande différence avec d'autres UP naissant loin des universités instituées, parfois même s'en démarquant résolument. L'idée était bien d'inscrire au sein même de l'université des principes venus des UP, pour générer du nouveau. On notera au passage que l'Université de Strasbourg, à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, a pu reprendre ses activités en partie sur la base de son Université populaire, ce qui montre que de la mitoyenneté est parfois possible<sup>33</sup>.

Et bien sûr, on ne peut oublier de mentionner les raisons relevant d'une position politique militant en faveur d'une citoyenneté active, de l'égalité dans l'accès aux savoirs et à la formation, de l'apprentissage d'une pensée critique humaniste, du désir de raviver par la réflexion et le développement personnel de chacun un paysage politique et pédagogique atone. Le projet fondateur de l'U2p8 était imprégné d'idéaux politiques émancipateurs, ce qui le rend conforme à l'histoire des UP.

## Organisation, « l'entrée » et la « sortie »

Passant par les voies habituelles d'autorisation et d'habilitation, l'U2p8 avait toutes les chances de ne jamais exister, tant le chemin était long et ardu. Dans l'esprit il s'agissait avant tout d'être indépendant des Ministères, des Conseils universitaires et autres commissions, qui sont trop souvent autant de lieux d'enjeux de places et de pouvoir dénués de vrai sérieux. L'indépendance recherchée devait être gagnée et travaillée dans une attitude dialectique par rapport à ces lieux contrôleurs, et le rôle de Jean-Louis Le

Grand fut déterminant en 2009 quand il relança le projet au moment opportun.

Mis à part ces détails stratégiques, il était prévu que l'UP serait organisée selon la description ci-dessous, et les paragraphes qui suivent se réfèrent directement au projet tel qu'il fut voté en octobre 2007, document rendant le mieux compte de ce qu'était l'idéal de départ, même si des modifications y furent apportées ensuite.

Quel que soit son niveau d'études et sans aucun passage devant une quelconque Commission, toute personne en faisant la demande était admise dans l'U2p8. Aucune barrière de niveau ou de diplôme, mais une seule règle, un seul critère : l'envie de s'enrichir et de réfléchir à l'éducation, dans la mesure où dans un premier temps l'U2p8 émanait du département des Sciences de l'éducation<sup>34</sup>.

Aucun pré-requis pour entrer, pas plus que pour entrer dans un musée, une bibliothèque publique ou un théâtre. Le principe de savoirs mis à disposition sans conditions se devait d'être en vigueur à l'U2p8.

Par contre, pour la « sortie », il était prévu de délivrer, à ceux des auditeurs qui le souhaiteraient, une sorte d'autorisation ou d'équivalence permettant, après la fréquentation de l'U2p8 et sous certaines conditions, d'intégrer l'université traditionnelle au niveau de la troisième année de licence. A la voie du diplôme, jugée trop lourde et encombrante, il fut initialement préféré ce qui fut nommé le « Chef-d'œuvre », en référence aux travaux des Compagnons du devoir<sup>35</sup>.

Réalisé par l'auditeur en ayant fait le choix, ce Chef-d'œuvre était un écrit d'une centaine de pages dont la première partie analysait de façon impliquée et critique la formation reçue à l'UP, la deuxième partie devant

33 L'université de Strasbourg semble renaître sur les bases de son Université populaire : "Est-il excessif de dire que les modestes cours et conférences (de l'UP) du printemps 1945 sont le point de départ de l'université de Strasbourg et de notre université populaire actuelle ? Nos deux institutions sont sœurs jumelles." REILHAC, Gilbert et HERZBERG, Michèle. 1991. « Une université pour le plaisir » in Saisons d'Alsace. Les Universités populaires. n° 112. pp. 49-81.

34 Il était imaginé que le principe de l'U2p8 s'étendrait ensuite au reste de l'université.

35 BERNARD, Jean. 1982. Le compagnonnage, rencontre de la jeunesse et de la tradition. Presses universitaires de France. 704 p

présenter une recherche effectuée selon les méthodes des sciences humaines et sociales. Ce travail, assez conséquent comparé aux travaux demandés pour l'obtention d'une licence et même d'un Master 1, était ensuite soutenu devant un jury composé de membres de l'UP et d'universitaires, maîtres de conférences ou professeurs.

L'une des vertus supposées de ce Chef-d'œuvre qui se substituait au diplôme, était de démontrer qu'avec un accompagnement pédagogique bien pensé, il était possible en deux années, pour des personnes parfois sans formation universitaire au départ, de réaliser une recherche rigoureuse, en suivant des méthodes proches de celles employées dans les séminaires de doctorat, auxquels les étudiants ne peuvent normalement accéder qu'après cinq ou six années d'études<sup>36</sup>. Je n'en étais pas moins dubitatif quant à ses chances de succès, tant le pari semblait risqué. Pourtant, dans l'U2p8 telle qu'elle fonctionnera, de tels Chefs-d'œuvre seront bel et bien écrits, d'une qualité de recherche n'ayant souvent pas grand-chose à envier à d'autres formations classiques, et cela par des personnes n'ayant pas effectué d'études supérieures préalables. Ce point, étonnant, ne peut qu'interroger en profondeur le fonctionnement pédagogique de nos universités, ainsi que les formations à la recherche qui y sont proposées. Sans doute conviendrait-il de les réexaminer de fond en comble.

<sup>36</sup> Dans le projet de 2007 la préparation du Chef-d'œuvre se déroulait en deux années composées chacune de dix séquences d'enseignement : 200 heures en salle et 200 heures en ligne à distance ; les enseignements avaient lieu le soir ou le samedi, voire durant les congés universitaires quand l'université est vide, et des séances étaient envisagées dans les villes proches de Saint-Denis. Hormis les heures obligatoires pour produire le Chef-d'œuvre, les auditeurs pouvaient choisir autant de séances d'enseignement qu'ils le voulaient, sans aucune contrainte.

Dans le montage final de l'U2p8 à partir de 2009, un Diplôme de Premier Cycle d'Université (DPCU) fut institué (le mémoire soutenu continuant d'être appelé « Chef-d'œuvre »), ce qui changera quelque peu la donne et appellerait une analyse quant à la proposition de diplômes officiels par les UP (qui traditionnellement n'adoptent pas cette éventualité).

Avec ce Chef-d'œuvre, l'U2p8 serait non seulement un lieu où seraient dispensés des savoirs (cours, conférences, selon le schéma habituel), mais aussi et surtout un lieu de production de savoirs, un vrai lieu de recherches vives. De l'auditeur-consommateur, on passait à l'auditeur-auteur. Ces idées - faire accéder immédiatement à la recherche via le Chef-d'œuvre, faire passer rapidement l'auditeur au statut d'auteur - étaient centrales dans le projet, et conditionnaient les pédagogies qui devaient en découler.

Pour l'étudiant entrant dans ses murs, l'université n'est généralement guère accueillante. Aussi, pour accentuer la différence, il était prévu pour l'U2p8 des moments de convivialité, comme une fête de bienvenue avant la rentrée universitaire et une « fête de l'été » en fin d'année, une cérémonie de félicitations en l'honneur des auditeurs ayant soutenu leur Chef-d'œuvre, et il était prévu d'organiser un bal tous les deux mois.

## La pédagogie

La pédagogie en salle visait la participation maximale des auditeurs. Les apports de l'expérience des cours d'accueil mentionnée plus haut étaient réinvestis, ainsi que les principes pédagogiques de la formation d'adultes. Il n'y a aucune raison de considérer les étudiants, et à plus forte raison les auditeurs d'une UP, autrement que comme des adultes, et il convient d'adopter avec eux une approche pédagogique appropriée. Même si des moments de transmission « directe », académiques, étaient inévitables et même souhaitables, les pédagogies actives étaient à l'honneur, avec toujours en point de mire la rigueur, la convivialité et le plaisir d'être là, les trois s'accordant parfaitement.

La pédagogie en ligne pour les activités de l'UP prévues sur le réseau internet s'inspirait directement de l'expérience de la licence à distance elle aussi déjà évoquée, avec quelques changements qu'il aurait été possible de lui apporter, tant l'évolution des technologies est rapide. Sans doute faut-il noter que ces activités en ligne prévues constituaient une innovation dans l'innovation, puisqu'à

cette époque les UP utilisant des cours structurés en ligne avec un réel suivi pédagogique étaient rares.

Aucune note n'était délivrée aux auditeurs choisissant de préparer le Chef-d'œuvre, seule leur assiduité aux séquences d'enseignement prescrites était enregistrée. Depuis longtemps, les recherches en docimologie rendent douteuse la pertinence des notations, qui de plus constituent une régression pour des auditeurs parfois inutilement meurtris par leur passé scolaire. Bien plutôt il était choisi de travailler dans la confiance réciproque, et de n'avoir comme moment d'évaluation que la présentation du Chef-d'œuvre.

L'accompagnement des auditeurs prenant la voie du Chef-d'œuvre était réalisé par des auditeurs plus avancés et par des personnes-ressources choisies pour leur compétence pédagogique et leur sens de l'être-ensemble. Il pouvait aussi s'agir d'étudiants inscrits en Master 2 ou en doctorat, volontaires pour participer aux activités de l'UP dans un esprit coopératif. Il était prévu que ces personnes-ressources soient elles-mêmes accompagnées dans leurs débuts par des enseignants plus expérimentés (chargés de cours, maîtres de conférences, professeurs). Était ici visée la transmission d'un savoir-faire professionnel, transmission qui fait tellement défaut par ailleurs dans la formation pédagogique des enseignants du supérieur, véritable plaie universitaire jamais soignée.

Pour le montage institutionnel, il était imaginé que des enseignants volontaires de Paris 8 puissent éventuellement engager quelques heures de leur service dans l'UP, après accord des Conseils centraux. Mais, pour se dégager des contraintes externes, et contrairement à l'usage universitaire, tous les intervenants de l'U2p8 seraient choisis par l'équipe organisatrice, sans avoir à être acceptés par la Commission qui normalement donne l'autorisation d'accéder au statut d'enseignant. L'U2p8 voulait être absolument libre du choix des personnes avec qui elle travaillerait, et estimait être en mesure de déterminer elle-même de qui il pouvait s'agir. Pourquoi laisser en décider les membres de Commissions qui ne connaîtraient pas l'UP, ni sa philosophie ni ses besoins, pas plus que les personnes avec qui elle désirerait travailler ?

Et, de plus, était intégré un vieux principe repéré dans mon mémoire sur les UP : de simples auditeurs pouvaient donner des conférences ou des cours, après discussion avec l'équipe organisatrice. Pour eux comme pour quiconque, la règle commune pour le maintien d'une séquence d'enseignement était simple : si la séquence n'attirait pas de public, ou si elle se vidait d'auditeurs, si elle n'intéressait pas, elle devait être supprimée et remplacée par une autre. Ce qui valait pour tous les intervenants de l'U2p8, qu'ils soient simple auditeur, accompagnateur, maître de conférences ou professeur.

## Les contenus

Toujours selon l'esprit du projet initial de 2007, le programme des activités de l'année devait être décidé à la rentrée de septembre lors d'une assemblée générale des membres de l'U2p8 (organisateur et auditeurs), l'équipe organisatrice se devant ensuite de mettre rapidement en place ce programme prenant en compte les désirs communs. Les conférences, les cours en présentiel ou en ligne, ne devaient pas être « plaqués » sur les auditeurs, mais émaner d'eux. Une tendance vers l'autogestion pointait clairement.

L'un des objectifs recherchés était de faire éclater la logique de champs qui le plus souvent bride les enseignements universitaires, les ramenant aux disciplines qui déjà ont présidé à la sélection des enseignants-chercheurs. Le désir était de conjuguer du formel avec de l'informel, des savoirs orthodoxes avec de l'hétérodoxe (voire de l'indésirable dans l'université traditionnelle), des savoirs reconnus avec des savoirs hérétiques, et surtout de faire entrer de la multidisciplinarité dans les contenus. Aucun savoir n'était exclu à partir du moment où un lien était établi avec l'éducation : musique, cinéma, littérature, peinture, sculpture, théâtre, danse, expression corporelle, bande dessinée, visite de musées, voyages en groupe à dominante réflexive, ateliers d'écriture, développement personnel, groupes de formation (T. groupe), etc., tout pouvait être envisagé et discuté.

Il y avait aussi l'idée que si des auditeurs s'inscrivaient, leur demande n'était pas seulement une demande de savoirs, mais aussi un désir de rencontrer d'autres personnes et d'œuvrer avec elles. D'où le vœu que l'U2p8 soit également un lieu coopératif, où l'on puisse réfléchir ensemble, à plusieurs, sur ce qui est en train de se passer pour chacun et le groupe ainsi constitué. Du développement personnel, des séances de psychodrame de formation, du Théâtre de l'Opprimé, n'étaient pas incongrus en la matière, mais au contraire tout à fait pertinents. Dans l'esprit de l'U2p8, acquisition des savoirs et développement de la personne étaient indissociables.

## Conclusion

Le projet « idéal » qui vient d'être rappelé ne fut pas appliqué intégralement, le passage par le réel l'a quelque peu modifié, c'était inévitable. Toutefois, grâce au suivi de Jean-Louis Le Grand et de Nicolas Fasseur, plusieurs points se sont concrétisés. Les articles de ces deux acteurs centraux de l'U2p8, ainsi que ceux d'autres compagnons de route, décriront dans ce livre comment le projet a évolué à l'épreuve des faits.

Finalement cette UP, bien qu'insérée dans une université officielle, est parvenue à appliquer certains principes de l'éducation populaire. Les pratiques qui y ont été développées l'ont été en référence à un horizon démocratique implicite, avec l'idée bien présente d'émancipation, les pédagogies employées étant sur ce point déterminantes. En passer par une pédagogie alternative, non systématiquement magistrale, a un sens historique mais aussi très directement pratique. La volonté fut forte de choisir une voie culturelle non imposée et autant que possible laissée à l'initiative des auditeurs, tenant compte de leurs souhaits et de leurs envies, afin de montrer que l'appropriation culturelle est aussi affaire de démocratie et de démarches tant individuelles que collectives.

Le dessein de s'adresser à un public « autre » (dans ses pré-requis, dans ses âges aussi) souvent éloigné de l'université fut une constante, même si y parvenir n'est pas de

la plus grande simplicité, tant les forces du conformisme et de la reproduction sociale sont puissantes.

Il y eut aussi ce paradoxe de vouloir creuser une niche d'indépendance dans une université officielle pour tenter une rénovation de l'intérieur. En quoi la présence de l'U2p8 dans les murs institués de Paris 8 a-t-elle exercé une influence, engendré une quelconque transformation ? La question est ouverte.

Tout n'a pas exactement fonctionné comme prévu, mais l'U2p8 a pu exister, et c'est une satisfaction, quel que soit l'avenir qui lui sera réservé.

Quand en 1993 je faisais une recherche sur les UP, plus personne ou presque ne parlait d'elles. Mais dans la décennie qui suivit, à partir de 2000 environ, des UP en tous genres se mirent à fleurir de nouveau un peu partout dans l'hexagone, avec un réel succès. Dans le même temps les effectifs étudiants des universités officielles fléchissaient. Même si les étudiants qui délaissent l'université ne se réfugient pas dans les UP, ces deux phénomènes simultanés seraient à considérer avec attention pour en tirer des réflexions indispensables.

Il n'est pas impossible que l'U2p8 disparaisse, l'institution Paris 8 Saint-Denis, bien à tort, ne tenant pas forcément à prendre en considération les atouts qui pourraient en être tirés à long terme. Pourtant les universités françaises vieillissent mal en ce début de millénaire, et leur indispensable régénération passe désormais par l'accueil en leur sein d'expérimentations audacieuses, comme celle de l'U2p8 ou d'autres initiatives approuvées.

Plutôt que s'ignorer mutuellement, enseignement supérieur et éducation populaire peuvent coopérer pour inventer l'université critique et démocratique de demain, dont nous avons grand besoin. La culture universitaire peut enrichir l'éducation populaire et les Universités populaires, sans s'y diluer, peuvent à leur tour enrichir l'université. Il est largement temps de le comprendre, il y a urgence.



## L'instituant : l'Université populaire expérimentale de Paris 8 comme institution

« Ecrire, lire, agir, ensemble et en réseau, de la pensée pour le présent et le futur »

L'éducation populaire de par son histoire et ses ancrages politiques n'a pas à rechercher une légitimité sociale, elle porte en elle des valeurs, des savoirs et des pratiques qui ont depuis longtemps donné la preuve de leur efficacité. Pourtant dans un monde en pleine évolution, alors que les modes d'apprentissage et de transmission se transforment, n'est-il pas important qu'elle ait aujourd'hui sa place dans des institutions de formation et de recherche reconnues? N'est-il pas temps que les acteurs de cette éducation populaire voient reconnue leur expérience par delà les contextes où ils œuvrent ? Nous allons voir dans cet article que le pari ne fait que commencer.

Si l'on devait résumer dans une finalité prioritaire l'objectif de l'Université populaire expérimentale de Paris 8 l'on pourrait dire que celle-ci est de faire converger à la fois la perspective d'éducation populaire qui s'adresse à des personnes qui n'ont jamais eu l'occasion d'être diplômé de l'enseignement supérieur et à la fois de former par la préparation d'un diplôme répondant aux exigences d'un enseignement supérieur appuyé sur la recherche.

Rapprocher l'éducation populaire et plus spécifiquement l'Université populaire de l'Université pourrait apparaître au néophyte comme une simple question de bon sens ! En effet ne concourent-ils pas tous les deux à une éducation de haut niveau tout au long de la vie ?

Et pourtant force est de constater que les mondes de l'éducation populaire et de l'Université sont des mondes souvent distants, étrangers l'un à l'autre et qui s'ignorent, s'observent et parfois se jalouent. Ils se rencontrent par-

fois mais une grande méfiance caractérise souvent leurs relations. Les chercheurs-universitaires sont parfois appelés comme personnes ressources dans les milieux de l'éducation populaire mais somme toute assez rarement. Hormis J.Dumazedier, il est difficile d'évoquer des acteurs sociaux qui font référence dans les deux mondes à la fois. Bien que la très grande majorité des principaux acteurs de l'éducation populaire soient diplômés et souvent à haut niveau (plusieurs sont titulaires de doctorat) il n'en reste pas moins que les milieux de l'éducation populaire se méfient de l'Université, de son élitisme, de son académisme, de sa pédagogie magistrale, de son rapport « maître-élève ». Les universitaires considèrent eux souvent que ces acteurs de terrain militants sont engagés dans l'action et ne comprennent pas les enjeux de neutralité de leurs recherches, la sophistication des concepts ou la précision des méthodologies requises. Et pourtant les universitaires qui sont issus de l'éducation populaire ne sont pas si rares.

La mise en place du projet dans un contexte institutionnel et son analyse a posteriori permet de mieux percevoir les multiples freins mais aussi les possibilités d'un tel rapprochement. Et ce d'autant plus que l'Université populaire a engagé dès le programme initial un certain nombre de défis qui sont des plus radicaux.

- Concevoir une pédagogie en droite ligne des pédagogies de l'éducation populaire. A savoir une rupture avec le schéma du professeur et du cours pour aller d'emblée vers la pédagogie du débat avec ses tables en carré et ses échanges.
- Faire ce qui est rare à l'Université une pédagogie directement articulée aux recherches les plus avancées sur un

champ précis : les recherches et les thèses en éducation populaire

- S'articuler avec les acteurs de terrain du département du 93 et du territoire francilien engagés dans l'éducation populaire.
- Participer au monde des universités populaires situé dans une logique de transformation sociale et d'éducation populaire (Printemps des Universités populaires, AUPF, UP Quart-Monde...).
- Faire collaborer comme tuteurs d'accompagnement des acteurs le plus souvent retraités, engagés de près ou de loin dans les recherches et les pratiques de l'éducation populaire.
- Faire écrire d'emblée en racontant leurs vies quelque soient leurs âges, des personnes dont le diplôme antérieur n'est pas requis.
- Se situer délibérément avec des apprenants de milieu populaire qui n'ont pas les pratiques ou les codes de l'éducation supérieure.

Dans le lien entre le développement territorial et l'Université ce projet s'est inscrit dans le cadre de la Charte de partenariat établie puis signée le 5 février 2008 entre le Conseil général de Seine St- Denis et l'Université de Paris 8<sup>37</sup>. L'Université populaire de Paris 8 est inscrite au plan quadriennal 2009-2013 pour ce qui est du développement des liens avec le territoire et ses acteurs institutionnels et socio-économiques. Le projet a donné lieu à un dossier dans la rubrique « Hors les murs » sur l'éducation populaire dans le magazine de Paris 8<sup>38</sup>. Ce projet se situe aussi dans le sillage du rapport de 2004 de Claire Britten *Etat des lieux de l'éducation populaire en Seine Saint-Denis*<sup>39</sup> où celle-ci consacre une partie de son rapport « Pistes de travail pour

une Université populaire en Seine-Saint-Denis » (pp. 47-70). Une première expérience de conférences du type Université populaire a été mise en œuvre par Dan Ferrand-Bechmann professeure en Sciences de l'éducation dans le sillage du DESS « Responsables d'actions éducatives et sociales dans l'espace urbain ».

Initialement le projet global d'Université populaire pouvait potentiellement concerner toute l'Université dans son ensemble et peut servir de cadre pour d'autres projets, d'autres programmes. Mais seul le programme « Education populaire » de l'UFR SEPF a été ici activé. Le slogan de cette université populaire tel qu'il est développé est : « Ecrire, lire, agir, ensemble et en réseau, de la pensée pour le présent et le futur ».

## Contexte institutionnel : de la mise en place au déroulement

### *Les initiateurs :*

Comme il a déjà été dit dans l'article précédent, la mise en place de cette université populaire n'a pu se faire que par la conjonction d'une volonté de deux enseignants-chercheurs au sein du laboratoire Experice concernés par l'éducation populaire. L'initiateur en est Christian Verrier, qui a été successivement responsable de licence de Sciences de l'éducation et Directeur d'UFR par intérim et le projet a été porté institutionnellement par moi-même en tant que responsable de la licence après Christian Verrier et directeur d'UFR pendant cinq ans.

Christian Verrier, ancien cheminot, a déjà été un créateur institutionnel, animé par un désir de démocratisation de l'enseignement universitaire, c'est à lui, ainsi qu'à René Barbier, que l'on doit la création de la licence de Sciences de l'éducation en ligne à Paris 8, qui a eu un grand succès et donné lieu à l'ouvrage *Le plaisir d'apprendre en ligne à Paris8. Implication et pédagogie*<sup>40</sup> qui rend compte de

37 Conseil général de la Seine-Saint-Denis et l'Université populaire Paris 8 Vincennes Saint-Denis. 2008. Charte de partenariat. Paris. « Investir dans l'intelligence » p. 8

Développer un réseau d'éducation populaire » et p.9 « Chercher à impliquer progressivement les habitants dans la coproduction des connaissances, notamment en Sciences humaines et sociales »

38 Université populaire de Paris 8. 2008. « L'Université populaire bien vivante » in 8ème sens-le magazine de Paris 8. octobre 2008, pp. 14-19.

39 BRITTEN, Claire. 2004. « Etat des lieux de l'éducation populaire en Seine Saint-Denis ». Rapport. Paris. 70 p.

40 SUN-MI, Kim et VERRIER, Christian. 2009. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck. 220p.

l'expérience pédagogique de la licence en ligne dans sa forme 2005-2006. C'est à lui que l'on doit aussi d'avoir obtenu du Ministère la création d'un DEUST de Sciences de l'éducation (correspondant à un Bac+1 et Bac+2) de Sciences de l'éducation alors que la licence de Sciences de l'éducation n'est autorisée uniquement en L3 par le Ministère. D'un point de vue d'intérêt de recherche Christian Verrier a travaillé dans sa maîtrise de Sciences de l'éducation sur l'Université populaire de Rosny Sous Bois au début du XXe. Puis il a continué ses recherches sur l'autodidaxie, l'éducation populaire, la pédagogie universitaire, les pratiques de l'autoformation<sup>41</sup>...

L'idée initiale et le premier projet de l'Université populaire de Paris 8 sont de son initiative. Il a continué à accompagner la mise en place et le déroulement du projet en participant aux réunions d'équipe et en y intervenant ponctuellement (conférence, jury comme membre extérieur). C'est à son initiative aussi que l'on doit la création de l'Université Coopérative de Paris (U.C.P.) en 2012 qui se présente comme Université populaire<sup>42</sup>.

Lors de son départ en retraite de cheminot, j'ai, en tant que directeur de l'UFR (2006 à 2011,) assuré la mise en place institutionnelle de l'Université populaire, fait passer devant les conseils de l'UFR et de l'Université, animé les réunions de l'équipe pédagogique, assuré la responsabilité formelle du diplôme, y enseigner aussi de manière ponctuelle. Ce n'est que l'année 2011-2012 que j'ai eu en charge la responsabilité pédagogique effective et assuré une partie importante de mon service d'enseignement en ce sens. Personnellement la mission de l'Université a toujours été d'articuler la praxis d'une expérimentation pédagogique ancrée sur son territoire populaire et la recherche correspondante.

41 Cf. l'ouvrage : VERRIER, Christian. 2011. Marcher. Une expérience de soi dans le monde. L'Harmattan. 196 p.  
la tradition de Paris8 à travers l'ouvrage J.Ardoino chez Téraèdre en 2010.

42 Voir le site de l'Université Coopérative de Paris : [www.ucp-paris.org](http://www.ucp-paris.org)

## *Une équipe ouverte, collaborative et impliquée, un réseau de bénévoles*

D'emblée a été posée tout de suite la mise en place d'une véritable équipe, ce qui est rare à l'Université. Il s'agissait de marquer une rupture par rapport au rôle « des profs qui se succèdent dans la classe » mais au contraire de montrer que notre démarche s'inscrivait dans un projet collectif qui relève bien tant pratiquement qu'idéologiquement de la démarche d'éducation populaire (diversité des acteurs pédagogiques, complémentarité, implication de soi, et donc complexité).

La mise en place de l'Université populaire pour les dimensions pédagogiques a été faite par Nicolas Fasseur en tant qu'ATER<sup>43</sup>. Celui-ci est la personne de référence pour les premières années de l'Université populaire (phase préparatoire de mise en place, recrutement des étudiants, face à face pédagogique, représentations extérieures dans les rencontres sur l'éducation populaire et les universités populaires, liens avec les mouvements d'éducation populaire en particulier Peuple et culture, Culture et Liberté, Réseau Education populaire du 93, projet d'université populaire au Comité d'entreprise de France Telecom...). Cela s'inscrit dans ses recherches sur l'éducation populaire, sa participation à cette mouvance de l'éducation populaire depuis 25 ans, sa coordination d'ouvrage *Mémoire collective et éducation populaire*, ses nombreux articles et travaux.

Ce travail de mise en place s'est fait en étroite collaboration avec Yvette Moulin, formatrice chargée de cours, elle-aussi engagée dans l'Université populaire depuis de longues années (Ex-présidente du Mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, co-auteure et inspiratrice d'ouvrages écrits avec des assistantes maternelles, docteure en Sciences de l'éducation pour une thèse de Sciences de l'éducation sur les processus de reconnaissance en 2011). C'est surtout elle qui initie le travail d'écriture autobiographique et ses potentialités. Amar Sihadj

43 Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

Mohand fait également partie de l'équipe pédagogique comme chargé de cours depuis le début de l'expérimentation. Militant de longue date de l'éducation populaire en Kabylie puis en France, fondateur du Mouvement des sans papiers kabyles en France, travaillant sur une thèse sur l'apprentissage de la critique sociale dans les associations culturelles berbères en Ile-de-France sous l'angle de l'éducation populaire. Dans l'Université populaire ce dernier a surtout un rôle d'apprentissage des formes du travail universitaire au niveau méthodologique et de l'organisation personnelle du travail.

Le suivi administratif a été effectué par des secrétaires de Sciences de l'éducation qui se sont particulièrement impliqués dans la mise en place si spécifique de cette formation atypique et la participation à la réflexion institutionnelle : Arnaud Bazin, Christelle Cannet, Vincent Drouot successivement sans oublier Danielle Lemeunier, responsable administrative de l'UFR qui a toujours soutenu ce projet. Sans l'implication active et ouverte des personnels administratifs les habitus du fonctionnement universitaire traditionnel auraient eu vite fait de tout bloquer. L'on connaît des diplômés hétérodoxes un peu spéciaux qui n'ont jamais pu résister à la norme des notes, des logiciels et des oppositions plus ou moins franches de ce qui vient déranger des routines et des savoir-faire bien établis.

Pendant les deux premières années deux étudiantes en Master, Madzou Boukir Chardenet et Ophélie Beaujois ont accompagné le processus et effectué leur mémoire de Master sur l'Université populaire. L'année 2011-2012 un allocataire moniteur, Paul Scheffer, a consacré une section de son service d'enseignement à du soutien collectif avec une stagiaire formatrice, Christine Jacques a également accompagné la démarche lors de cette année de la formation. Lydie Rollin, ingénieure Tice au Lofta (Logiques de formation et technologies associées) a assuré l'initiation informatique du type C2i et l'intégration numérique sur le site de l'UFR.

Par ailleurs, nous avons eu la volonté de sortir des murs de l'Université et des rôles de l'enseignant universitaire en donnant de la valeur à d'autres savoirs, d'autres expé-

riences environnantes. Ainsi un réseau de bénévoles est intervenu de manière plus ou moins forte soit en participant aux réunions pédagogiques et en tissant des liens avec le réseau associatif autour de l'Université (Michel Mounard formateur d'adultes), soit en suivant individuellement des apprenants de l'Université populaire dans leurs mémoires et en participant aux soutenances comme jury extérieur<sup>44</sup>. Sans ce réseau de bénévoles souvent très impliqué pour les tutorats des apprenants et les soutenances, cette expérimentation n'aurait pas pu se faire. Sans ce soutien personnalisé et intense par le tutorat le parcours d'écriture aurait été impossible pour un grand nombre d'apprenants.

### **Circuits administratifs, financiers et politique d'établissement**

Pour que cette formation puisse se mettre en place, un accord dans les différents conseils de l'Université a été nécessaire. La toute première étape a été le Conseil d'UFR d'avril 2007: au point de départ le projet porté par Christian Verrier et moi-même est passé à l'unanimité. La dimension novatrice de l'expérience, l'insistance de l'université sur la question propédeutique, l'inscription dans une charte de partenariat avec le Conseil général dans le lien avec le territoire, la volonté politique novatrice sur l'Université ont fait que ce projet est a été voté positivement.

44 Principalement Nicole Borroco formatrice retraitée ; Christiane Coulon des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs ; Mohamed Benchora Maître de conférence (MCF) de Sciences de l'éducation ; Isabel Dos Santos enseignante PRAG au département Com Fle ; Olivier Bouquet responsable associatif à Gonesse ; Mustafa Poyraz Responsable de formation d'animateur, sociologue travaillant sur les quartiers populaires notamment à Clichy/bois ; Marie Menaut animatrice association d'éducation populaire ; Philippe Walquemane Responsable Francas 93 ; Vincent Berry MCF à Paris13 ; Christiane Etévé MCF retraitée de l'INRP ; Jean Bourrieau (Mission éducation populaire du 93 pour les Ateliers) ; Jean Gondonneau (Ex président de Peuple et Culture national) ; d'un enseignant du Lycée autogéré de Paris, Bernard Elman ; de Delphine Leroy, Professeure des écoles, chercheuse co-organisatrice du colloque « Ecritures et migrations » en Juin 2012 ; d'Alexia Morvan, docteure en Sciences de l'éducation. Scop Le Pavé pour sa présoutenance publique de thèse.

Lors du renouvellement le Conseil d'UFR de septembre 2011 a voté le projet de manière majoritaire mais les enseignants-chercheurs du laboratoire CIRCEFT ont voté contre. Les arguments et les débats ont concerné à la fois la forme pédagogique et le financement. Sur la forme pédagogique il a été reproché d'avoir recours à du bénévolat ce qui est interdit dans la fonction publique malgré le fait que les cours ne soient assurés que par des titulaires ou formateurs rémunérés, la modalité pédagogique (histoire de vie, centration sur mémoire) a été critiquée. Du point de vue du financement il était aussi demandé de trouver d'autres sources que les apports en taxe d'apprentissage 5000 € ou en convention (France Telecom 6000 €). Toutefois vus les différents intérêts d'une telle expérimentation très « vincennoise » en direction de publics populaires qui n'ont pas accès à l'Université, le Conseil d'UFR a voté positivement le renouvellement.

En 2012 le passage pour renouvellement devant les Conseils de l'Université a été retardé pour plusieurs raisons : le président de l'Université, Pascal Binczak se prononçait contre les diplômes d'université non financés par la formation permanente. Ainsi le Conseil d'administration a voté la non reconduction d'un autre DPCU des Sciences de l'éducation arrêté en septembre 2011 par les instances centrales de l'Université avec l'objectif de supprimer les diplômes d'université sur financements propres (qui ne relèvent pas des diplômes nationaux et de la dotation ministérielle correspondante).

Le changement de direction de l'Université, Danielle Tartakovsky, élue en Juillet 2012, peut laisser penser à une politique en direction de partenariats locaux avec une université au service du territoire du 93. Par ailleurs l'insistance d'une politique de propédeutique et de formation tout au long de la vie est annoncée. Toutefois le passage de l'Université aux responsabilités et compétences élargies fait craindre pour le financement général de l'Université.

Dans ce cadre qui est aussi celui de la crise économique et financière il semble que, sans un financement

autre, la continuation de cette expérimentation serait votée négativement par le Conseil d'administration pour des raisons budgétaires. D'où l'arrêt, nous l'espérons momentanément, de cette Université populaire en attente de recherches de financements autres, notamment au travers de la taxe d'apprentissage ou d'autres financements publics, régionaux, départementaux ou encore issus de fonds privés.

Il est difficile d'envisager une inscription en formation permanente dans la mesure où les tarifs sont dissuasifs pour des étudiants de milieu populaire (de 4000 à 6500 € annuels) comparés à la moyenne des 300 € annuels de la formation initiale<sup>45</sup>.

## Une logique de formation hétérodoxe

Il est clair que la structure du diplôme dans sa forme pédagogique est très hétérodoxe et peut dérouter au regard d'une formation classique où le programme est construit en fonction de cours déterminés et bien identifiés. A l'Université populaire l'approche se fait en fonction du travail des histoires de vie et donc des savoirs expérientiels.

Ici le programme se fait au fur et à mesure, il est orienté en fonction des avancées des travaux des apprentis-chercheurs, des événements scientifiques ou associatifs relatifs à l'éducation populaire (Salon des outils de l'éducation populaire du 93, colloques, soutenances de thèses, rencontres des Printemps des Universités populaires...). Le souci est de travailler en tension entre le travail du groupe dans la salle affectée à l'UP le samedi à l'Université et les réalités extérieures à l'Université.

Un intense travail d'équipe collaboratif est alors nécessaire tant au sein de l'équipe pédagogique instituée qu'avec

45 Pour les salariés : droits de scolarité DPCU 2010-2011 = 265,57 € (droits + bibliothèque + contrôle médical)

Pour les Non salariés : droits de scolarité DPCU 2010-2011 + sécurité sociale = 465,57 € (droits + bibliothèque + contrôle médical + sécurité sociale étudiante)

des bénévoles ou des structures partenaires. Ce travail coopératif rompt avec la figure scolaire : un enseignant, une classe, un programme. Les formes de rencontre du samedi matin ont plus la forme d'un séminaire de travail qu'une série de cours prédéterminée.

Toutefois au fur et à mesure le cadre temporel a été en s'accroissant et en s'institutionnalisant laissant de côté les aspects innovants prévus au départ (conférences ou exposés d'étudiants dans des lieux d'animation extérieurs). Mais notre fil rouge a toujours été de changer le rapport au Savoir qu'avaient ces étudiants, nous situant dans un parcours existentiel, non plus dans un échec ou un refus du système scolaire mais dans la compréhension de la diversité des parcours d'apprentissages, et l'approche d'un positionnement critique vis-à-vis des apprentissages formels ! L'essentiel du travail s'est rapproché de l'objectif de production du chef-d'œuvre (mémoire) avec des formes d'accompagnement proches du master, voire du doctorat.

Cela n'est pas allé sans un certain nombre de contradictions, de dilemmes et de critiques. Si la finalité comme dans le système traditionnel n'est pas tant de suivre des cours et d'obtenir une « note », il se rapproche de la forme habituelle en master, à savoir une formation orientée vers la production du mémoire qui atteste de la capacité à penser, à articuler lecture, écriture et réflexion propre située dans un champ de recherche.

De ce fait, la dimension initiale orientée vers des démarches collectives avec des partenaires, des rencontres s'est faite moins présente. Le mémoire donne ici une forme individuelle au travail effectué. Toutefois c'est là la trace unique de ce qui a été produit même si ce produit est, pour la plupart, le fruit d'une collaboration active entre apprenti-chercheur, tuteur et groupe d'étudiants.

Les succès ont été le plus souvent perçus comme le résultat d'un parcours collectif de réussite. Autrement dit la force d'un groupe dans ce qu'il a comme potentialité à condition que la dimension de la psychosociologie émancipatrice de l'animation soit au rendez-vous.

## Bilan des trois ans en vue du renouvellement devant les Conseils

L'Université populaire ne s'adresse exclusivement qu'à des personnes jeunes ou plus âgées qui n'ont aucun diplôme universitaire mais désirent suivre des études universitaires.

Elles sont concernées à titre personnel ou professionnel par l'éducation et l'éducation populaire en particulier. Rapidement dit, il s'agit de l'éducation hors du système formel de certification avec un projet politique d'émancipation pour tous. Le programme est normalement en deux ans et prépare un DPCU (Diplôme de premier cycle universitaire) de type L2 qui permet l'accès à la licence L3 de Sciences de l'éducation. La pédagogie est orientée essentiellement autour de la fabrication d'un mémoire de recherche d'environ 70 pages sur un thème lié à l'éducation populaire ou à la formation.

Les cours ont lieu le samedi (env. 3 samedis par mois). C'est une pédagogie de toute première initiation à une démarche de recherche. Les étudiants sont considérés comme des apprentis-chercheurs et les séquences conçues comme un travail d'atelier.

L'équipe pédagogique se compose d'un responsable de formation : Jean-Louis Le Grand, PR de Sciences de l'éducation après 2011, Nicolas Fasseur, ATER de 2009 à 2011, pour un demi-service. De deux formateurs, Yvette Moulin et Amar Sihadj Mohand : 2x80 h complémentaires. Soit un total de 160 h annuelles. Un(e) secrétaire de formation partagé(e). Un allocataire moniteur pour 20h00. Les cours sont assurés sur heures complémentaires ou section de service. Une (ou deux) stagiaire(s) formatrice(s). Un initiateur du projet MCF retraité, Christian Verrier, un réseau de bénévoles pour les tutorats des apprenants et les soutenances.

## L'Université populaire en chiffres

2008-2009 : Année de mise en place.

2009-2010 : 1ère année de fonctionnement, 13 inscriptions.

2010-2011 : 2ème année : 14 inscriptions, 4 diplômés.  
2011-2012 : 3ème année : 22 inscriptions, 13 diplômés.  
2012-2013 : Suspension en attente de passage devant les conseils.

Ont été inscrites dans ce programme 33 personnes dont 4 abandons très précoces.

Sorties : sur 17 personnes diplômées, 11 se sont orientées en Sciences de l'éducation.

## Bilan Pédagogique

L'expérience pédagogiquement passionnante est réussie quant à la mise en œuvre. Elle demande un investissement très important en termes de travail personnel et de transformation de soi, dans la démarche d'écriture et de recherche. Aller chercher la personne là où elle en est de ses apprentissages, lui permettre de prendre la parole sur elle, sur son environnement, de poser des questions, de s'engager dans une démarche plus complexe, sortir de ses présupposés, s'engager dans une démarche de citoyenneté va bien évidemment au-delà d'un seul travail de transmission.

Les modalités pédagogiques des histoires de vie quant à la détermination du projet de recherche semblent judicieuses. De même les approches par exposés successifs de l'avancée des travaux sont apparues comme très productives. La forme pédagogique des conférences débat, pédagogie traditionnelle de la grande majorité des universités populaires, a été nettement minorée au fil des années. On en trouve toutefois la mémoire sur le site de l'Université populaire. Les pédagogies à distance via plateforme numérique n'ont pas fonctionné dans le cas présent. La puissance de la psychosociologie du groupe a révélé ici tout son potentiel d'accélération de l'apprentissage par la richesse des interactions. L'impression dominante dans l'après-coup renvoie à ce moment assez « incroyable » de l'appui et de la force du groupe dans la dynamique de la formation et de la co-formation. Pour la très grande majorité de ceux qui ont été jusqu'au bout du parcours cela a

représenté une forme de révélation à eux-mêmes ou en tout cas de métamorphose importante.

## Types d'apprenants. Quels sont-ils ?

- Des personnes jeunes en décrochage scolaire et personnel dont l'implication s'est révélée aléatoire mais dont les effets en termes d'insertion professionnelle semblent pour le moins probants.
- Des apprenants plus ou moins allergiques au système scolaire traditionnel (provenant notamment du Lycée autogéré de Paris, militants pédagogiques de l'éducation populaire ou autres autodidactes) qui trouvent là une formation universitaire axée sur une pédagogie de production de savoirs qui semble mieux leur convenir.
- Des personnes en volonté de promotion sociale celles-ci travaillent dans le secteur de l'animation ou du social et veulent ultérieurement continuer à se diriger dans les métiers de l'éducation.

La pédagogie est clairement intergénérationnelle : de 20 à 74 ans avec une moyenne autour de 30 ans. A dominante féminine 70%. A dominante du 93 (40%), puis Paris (32%) et toute l'Ile-de-France pour le reste.

Quant au retour sur les critères d'admission, la question d'un rapport personnel intense d'engagement dans l'acte d'écriture est une nécessité indépendamment du niveau scolaire initial. Au delà de l'idée trop générale « une UP ouverte à tous » il y a de toute évidence à affiner des critères spécifiques bien qu'hétérogènes.

## Les partenariats avec les mouvements d'éducation populaire

Le partenariat avec des acteurs éducatifs locaux (Mission éducation populaire du 93) ou nationaux (implication dans les Printemps des universités populaires, mouvements d'éducation populaire) a surtout été le fait de l'équipe pédagogique et de quelques apprenants de l'U2p8 ou étudiants de master impliqués dans l'éducation populaire.

L'Université populaire de Paris 8 est actuellement la seule université populaire diplômante et fonctionnant comme partie intégrante d'une université. C'est la seule aussi à demander un travail de production écrite. A ce titre elle est connue de plusieurs acteurs institutionnels de l'éducation populaire. Mais il est aussi significatif de noter les limites de ces partenariats. En effet, aucun des 16 apprenti-chercheurs qui ont terminé le processus n'a été envoyé spécifiquement par l'un des partenaires.

## Une place pour la recherche

Le présent ouvrage portant sur l'expérience pédagogique de l'U2p8 s'inscrit dans un ensemble de recherches qui sont menées actuellement en doctorat ou par des acteurs sur les Universités populaires. En particulier, la Thèse (Experice Paris 8) de Geneviève Defraigne-Tardieu sur l'Université populaire d'ATD Quart Monde<sup>46</sup>.

L'Université populaire de l'Université de Paris 8 est considérée comme un pôle de recherche-action et de formation à l'éducation populaire. Elle effectue un pont entre une pédagogie de promotion sociale pour des personnes non diplômées du supérieur initialement et les recherches doctorales les plus pointues dans ce domaine.

## Vers un futur de l'Université populaire ?

L'Université populaire est tributaire d'un certain nombre de conditions et de questionnements. Actuellement elle est suspendue en attente de passage devant les Conseils de l'Université. Comme nous l'avons vu, elle demande et exige beaucoup en termes d'animation d'équipe, d'investissement pédagogique et social, d'animation de réseaux.

Elle travaille à l'articulation entre l'Universitaire et le bénévolat de l'éducation populaire.

Pour ce qui est de l'institution de l'Université de Paris 8, il y a nécessité d'un soutien de la direction de l'Université par le vote du Conseil d'administration partagé entre la prophétie initiale de l'Université de Vincennes d'être ouverte à tous et par ailleurs d'être ancrée sur son territoire. D'un autre côté on peut voir qu'elle peut ne pas porter ce type de projet à la fois par une trop grande hétérodoxie de la modalité pédagogique et de non investissement financier. Dans une période de rétrécissement de la dotation budgétaire d'autres financements apparaissent nécessaires pour valider sa pérennité. Toutefois il faudrait avoir un regard plus critique des modalités financières. A la fois interne à l'Université, il serait, par exemple, judicieux de mettre ceci en comparaison des formations et des diplômes soutenus en situation d'importants sureffectifs d'encadrement. D'un point de vue plus général et hors de l'Université cela devrait être mis au regard d'autres budgets investis dans l'animation et la prévention des jeunes en décrochage scolaire, des aides au retour à l'emploi en formation continue. Ce projet ne met pas seulement en relation des pédagogies différentes mais des modes de financement trop étanches qui ne peuvent s'interroger sur les proximités de leurs publics.

*Il y a aussi des raisons politiques :* jusqu'à présent le projet a été exclusivement porté par deux enseignants chercheurs : Christian Verrier et moi-même. La politique de la direction précédente de l'Université a été jusqu'en Janvier 2013 de supprimer les postes liés au laboratoire Experice auquel j'appartiens. La nouvelle direction de l'Université a rétabli la nécessité de renouveler les postes d'un laboratoire par ailleurs très engagé dans les formations tout au long de la vie et l'ancrage dans le territoire.

*Des raisons organisationnelles :* Ceci a une influence directe sur l'Université populaire. Ainsi l'investissement très exigeant en temps de l'Université populaire (3 samedis par mois) en moyenne. Cette université populaire demande qu'il y ait pour fonctionner correctement au moins un demi-service enseignant titulaire. Dans l'équipe Experice si

46 TARDIEU, Geneviève. 2012. L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest. 378 p.

l'intérêt pour ce type d'expérimentation est évident la critique de la surcharge prélevée sur le potentiel enseignant (équipe de 9 enseignants titulaires) est notoire. L'énergie dépensée pour 17 Bac+2 apparaît disproportionnée au regard des plus de 200 diplômés de Master « Education tout au long de la vie ». Par ailleurs cet investissement se doit d'être croisé avec les recherches qui se font et en thèse et en masters par d'autres étudiants apprentis-chercheurs. Ainsi l'Université populaire fait partie d'un continuum où il peut y avoir des passerelles, des moments communs et des intérêts intellectuels convergents.

*Les freins d'un monde universitaire* : investir dans l'Université populaire exige donc un effort politique conséquent avec un travail d'équipe et un soutien institutionnel. En effet, elle ne peut se faire seulement sous la forme de bénévolat, tant cette forme ne peut perdurer de nombreuses années.

La grande particularité de l'U2p8 est d'articuler la production écrite aboutissant à une délivrance de diplôme (Bac +2) et un travail de réseau avec des bénévoles prêts à s'investir dans le tutorat des apprenants. Cette demande d'écriture, est une forme particulièrement originale dans le paysage des Universités populaires. Ces dernières sont le plus souvent centrées sur des formes plus classiques des conférences d'intervenants ou des cours plus réguliers. Rarement elles prennent la forme d'ateliers qui demandent une production d'écriture et quasiment jamais un travail de validité diplômante (hormis celle de Bruxelles), or cette dimension diplômante apparaît comme une dimension essentielle dans la mesure où elle permet à ceux qui le souhaitent et le peuvent de continuer dans leurs études.

*Les freins des universités populaires* : deux types de critiques se sont faits jours à ce propos dans le mouvement des Universités populaires :

La première porte sur la détermination hétéronormée par l'institution universitaire ou toute institution d'Etat ; ainsi l'Université populaire serait essentiellement le fruit et l'œuvre de ses acteurs et promoteurs d'une manière autogérée. Autrement dit pas de récupération ni de détour-

nement de ses objectifs. C'est aussi une demande de reconnaissance de l'autoformation et des dimensions d'apprentissages informels adressée à l'institution universitaire.

Le deuxième type de critique porte sur la dimension centrée exclusivement sur la poursuite des études universitaires et la promotion sociale correspondante. Cet objectif apparaît comme trop axé sur un objectif individuel voire individualiste de la formation universitaire et diplômante vue comme une fin en soi. De ce fait elle détournerait des enjeux collectifs d'émancipation et d'apprentissage d'une citoyenneté critique.

Pour la défense du projet de l'Université populaire de Paris 8, les objectifs initiaux nous semblent validés. Il est aisé de remarquer que les mêmes qui revendiquent comme ne voulant pas de diplômes sont eux-mêmes quasiment tous diplômés du supérieur. Comme il l'avait été questionné dans le 5ème Printemps des Universités populaires « Qui de ceux qui ont des diplômes sont prêts à les déchirer ? ». De manière plus approfondie si l'on veut une université populaire réellement populaire, il est important d'assurer la promotion diplômante correspondante. Le diplôme étant indéniablement une forme de reconnaissance. Dans une logique de validation des acquis de l'expérience au sens propre il est normal que des acteurs associatifs ou militants de l'éducation populaire puissent obtenir eux-aussi des diplômes correspondant à leur activité sociale.

Par ailleurs il est à noter que l'U2p8 se place délibérément dans le champ de l'éducation populaire, de par la culture qui est la sienne, de par l'expertise de ses animateurs et formateurs qui en ont l'expérience, mais aussi par la place à donner aux savoirs expérientiels, aux positionnements critiques, à la complexité du réel et à la dynamique citoyenne. Ainsi l'Université de Paris 8, le laboratoire Experice, la revue *Pratiques de formation/analyses*<sup>47</sup> sont un des lieux de promotion de la recherche sur l'éducation populaire contemporaine. Cette dimension est clairement

47 Revue de recherche francophone internationale.

revendiquée également dans la spécialité « Education tout au long de la vie » du Master.

Il est tout à fait important de créer les conditions pour que le lien puisse se faire entre la recherche qui s'élabore dans les institutions universitaires et celle qui s'élabore dans les associations qui se donnent cet objectif. Cela est surtout visible en ce qui concerne l'histoire de l'éducation populaire (et la production historique et mémorielle). Mais il nous semble que cela est tout aussi nécessaire dans les formes contemporaines de l'éducation populaire.

Ce n'est pas un hasard si les formes de recherche qui sont mises en œuvre dans ces espaces sont souvent des formes de recherche-action, de recherche collaborative ou coopérative (Cf. les Fabriques de sociologie de Martine Bodineau et Pascal Nicolas-Le Strat)<sup>48</sup> se situant clairement dans l'éducation populaire, son mouvement et son histoire.

*Les formes futures du projet d'Université populaire* maintiennent les axes suivants : la volonté d'un ancrage dans l'éducation populaire et dans l'articulation aux recherches qui se mènent dans ce domaine. Autrement dit une formation à, et par, la recherche. Son inscription dans la dynamique de recherche actuelle est nécessaire.

Un adressage à un public populaire en faisant en sorte que cette université populaire s'adresse à des personnes qui n'ont pas eu l'occasion soit d'entrer à l'Université soit d'obtenir un diplôme universitaire, mais qui ont parfois un parcours de vie riche et formateur. Toutefois elle ne peut s'adresser qu'à des personnes fortement motivées par un engagement dans l'écriture et l'apprentissage de savoirs. D'après notre expérience, plusieurs types de personnes peuvent être concernées : des autodidactes qui mènent un projet déterminé, des travailleurs de l'éducation populaire, de l'animation ou du social qui n'ont pas

eu accès à l'enseignement supérieur et souhaitent évoluer professionnellement et académiquement, des jeunes qui n'ont pas eu accès à l'université et qui ont échoué en 1<sup>ère</sup> année ou pour qui cela représente une opportunité et une chance de prendre ou de reprendre des études, des personnes qui sont loin de l'école et de l'université (études secondaires non effectuées, absence de Bac, étrangers en apprentissage de la langue française...), des militants qui ont un important savoir d'expérience mais pas de diplômes universitaires.

*Pourquoi pas une université populaire en ligne ?* Nous avons envisagé d'ouvrir l'Université populaire en ligne, autrement dit de faire la formation par internet vu l'expérience de la licence et du master en ligne et de l'expérience pédagogique correspondante. Toutefois nous nous orientons vers des formules hybrides.

L'enseignement en ligne correspond à la frange des apprenants la plus à l'aise avec l'écriture, celle qui utilise déjà Internet dans les réseaux sociaux ou dans son travail. Autrement dit ceux qui sont les plus lettrés. Cela aurait comme énormes avantages de permettre sur tout le territoire français ou même étranger (l'Université populaire de Bruxelles est vivement intéressée) de former par l'université des acteurs de l'éducation populaire, d'autres universités populaires, des participants aux mouvements associatifs, politiques ou militants qui n'ont pas pu accéder à l'enseignement supérieur et le souhaiteraient. Cela permettrait aussi de fédérer les recherches qui se mènent sur cette question de l'éducation populaire par des personnes non diplômées. Des conventions en ce sens pourraient être passées avec des lieux d'éducation populaire.

Toutefois il est clair que cela ne peut convenir à ceux qui ne sont pas les plus à l'aise avec l'écriture. Ceux-ci ont besoin du groupe d'apprentissage pour tisser des liens directs. D'un point de vue psychosociologique il y a ici un effet-groupe qui fait que la parole orale, l'échange oral, la discussion orale, le soutien en direct sous forme de dynamique de groupe sont absolument déterminants. Le même type de phénomène est possible à distance mais uniquement avec ceux qui ont l'habitude de s'exprimer

48 BODINEAU.M. et LE STRAT .P. N. « Les fabriques de sociologie : pratiques et modes de « production » des recherches en situation d'expérimentation sociale. » <http://www.les-seminaires.eu/seminaire-msh-paris-nord/>

à l'écrit facilement. Il est clair que pour beaucoup même l'apprentissage de l'ordinateur, de l'internet font partie des apprentissages à effectuer et ne sauraient constituer un prérequis.

La mixité sur un mode hybride entre du présentiel et du distanciel par Internet ne pourrait se faire qu'avec un réaménagement du temps en face à face pédagogique : des regroupements plus longs mais plus rares, la tenue et le suivi de forums.

D'un point de vue des ressources humaines il semble qu'il faille qu'un titulaire enseignant-chercheur soit consacré prioritairement à la responsabilité de ce diplôme et à son animation (et pas à de multiples responsabilités diverses tout aussi prenantes en temps). C'est la condition d'une pérennisation de ce type d'expérimentation. Les domaines de recherche devraient évidemment être en correspondance avec les thématiques de l'éducation populaire.

Par ailleurs il est évident que d'un point de vue pédagogique les formateurs doivent pouvoir se situer dans une pédagogie coopérative et non dans le « faire cours » classique où c'est l'enseignant et formateur qui monopolise la parole et le savoir. La tentation du « faire cours » est de toute évidence un frein à la généralisation de ce type d'expérience tant cette attitude est consubstantielle du métier d'enseignant que ce soit dans l'université ou ailleurs. Rares sont les lieux de formation formels ou sur le tas qui favorisent une écoute et une participation psychosociologique centrée sur les personnes, les groupes et la dynamique de l'action critique. Cela n'est en rien évident.

## Conclusion

Actuellement il est difficile de prévoir l'avenir des UP et de cette UP en particulier. A notre connaissance relative, c'est-à-dire celle que nous offrent les recherches contemporaines sur les UP internationales il n'existe pas de telles expérimentations. Les mondes des UP et ceux de l'Université ont certes tendance à s'ignorer tout en se connaissant

et s'invitant parfois et nous ne trouvons pas pour l'instant de projets de ce genre ni au niveau de la volonté de diplomation, ni de l'inscription dans une institution publique d'enseignement.

Dans un moment de mutation des repères due à l'accélération de la crise économique et écologique les Universités populaires sont très clairement en train de se développer. Toutefois il faut aussi prendre en compte les définitions de ce que l'on appelle « Université populaire » cette appellation se substituant à d'autres qui n'apparaissent pas dans l'air du temps mais recourent des dénominations antérieures.

Depuis le débat du 5ème Printemps des Universités populaires à Bruxelles en 2010 sur cette question d'une Université populaire diplômante au sein d'une institution universitaire, des contacts ont été organisés entre l'UP de Bruxelles et celle de Paris 8, mais sinon nous ne trouvons pas ce type d'initiative. L'institution universitaire n'est probablement pas prête à ce type d'expérimentation dans une période de raréfaction des crédits, de visée de la concurrence pour l'obtention des crédits dits d'excellence. La logique de la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) la plus proche de la logique de formation développée à l'UP existe. Elle se situe dans le réseau de formation permanente et se réfère à un circuit de financement des formations et des universités qui s'adresse plutôt à des personnes tendanciellement insérées professionnellement et bénéficiant des systèmes de prise en charge par les organismes financeurs ou ayant des revenus disponibles personnels importants. Dans cette logique l'Université populaire risque d'apparaître pourvoyeuse d'un diplôme « pour les pauvres » loin de la logique des pôles d'excellence bien dotés financièrement.

Le risque pour les UP de ce type est également de ne donner valeur qu'aux seuls diplômes. En ne s'ouvrant pas à tous, en remettant les gens sur le droit chemin de la promotion sociale intégratrice elle risque de perdre ses fondements critiques d'émancipation et de transformation socio-politique. Toutefois l'on peut penser que des espoirs existent du côté des courants émergents de l'éducation populaire. En effet de plus en plus d'acteurs sociaux, de

militants sont amenés à faire des ponts avec les savoirs institués, soit pour les critiquer dans leurs fondements mêmes, soit pour s'en servir comme arme de lutte et de combat. Ce mouvement critique qui ne date pas d'aujourd'hui prend ses racines dans les luttes d'émancipation. Il n'est que de voir le rapport historique institué entre les premières Universités populaires et les fondations des Bourses du travail par exemple.

Bien des mouvements actuellement institués ou des institutions culturelles ou marchandes prennent leurs racines dans l'éducation populaire. Or, si l'on veut sortir d'une logique uniquement mémorielle (l'image idéalisée d'un illustre passé) tout est là pour penser les conditions de fertilisation de formes d'universités populaires, y compris même sous des intitulés différents. Par exemple dans le domaine de la santé, on voit poindre des mouvements d'usagers-experts qui, au-delà de la logique de la soumission patiente à une « science vraie », se proposent de jouer un rôle dans le système de santé<sup>49</sup>.

La question de la part du savoir d'expérience est en train de prendre de plus en plus d'essor dans divers domaines. Force aussi est de constater la faillite de nombreux modèles de rationalité qui, d'une certaine façon, sont en défaut alors mêmes qu'ils valorisent l'expertise savante certifiée, le culte de l'évaluation, l'excellence, la rigueur, la libre concurrence...

Au-delà des domaines propres de spécificités et des méfiances réciproques il y a fort à parier qu'à long terme et dans le sillage de ce qui s'est passé précédemment les logiques de l'éducation populaire et celle de l'institution universitaire seront amenées à effectuer des ponts et des passerelles.

---

49 Cf. JOUET, E. et FLORA, L. 2010 « Usagers-experts : La part de savoir des malades dans le système de santé » in Pratiques de formation ; Analyses. n° double 58/59. Paris : Université Paris 8. On peut aussi citer : TARDIEU, Geneviève. 2012. L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest. 378 p. Et l'expérience quarantenaire qu'elle présente.



## La coordinatrice pédagogique : être sujet de son développement, ou comment « s'auteuriser »<sup>50</sup> entre savoir intégrateur et pouvoir émancipateur ?

Si l'éducation populaire a comme principal objectif l'émancipation des individus et leur participation citoyenne, il est un fait que ce parcours est bien celui d'un apprentissage tout au long de la vie. Dans cet article nous allons voir comment s'élabore au cours d'une formation, la prise de conscience des représentations du monde qui nous entoure et leurs questionnements. Nous verrons également que ce travail réflexif personnel ne se conçoit, dans le cadre d'une éducation populaire, qu'en lien avec l'environnement et le travail d'un collectif.

Chacun des formateurs engagé dans cette aventure ancre son accompagnement pédagogique simultanément dans un double cursus : formateur de l'éducation populaire issu du monde associatif et parcours de doctorant en Sciences de l'éducation à Paris 8 Saint-Denis. Si ces différentes expériences ne sont pas identiques, nous basons notre approche commune sur :

- l'intérêt individuellement porté à chacun des apprentis chercheurs. Ces personnes, sorties parfois avec un sentiment de frustration où d'échec du système scolaire classique, peuvent se remettre à apprendre en retrouvant confiance en elles-mêmes. Elles sont en capacité d'agir sur leur environnement, de communiquer, de produire des savoirs.
- la certitude que le groupe (celui de l'équipe pédagogique et celui des pairs) joue un rôle central dans un continuum de variantes énonciatives, dans l'élaboration du sens des apprentissages et leur dé-contextualisation.
- la construction des savoirs peut-être facilitée par des pratiques universitaires spécifiques à la recherche, celles-ci exigeant un re-travail sur le rapport au langage oral et écrit qui n'est pas seulement technique mais socio-cognitif.

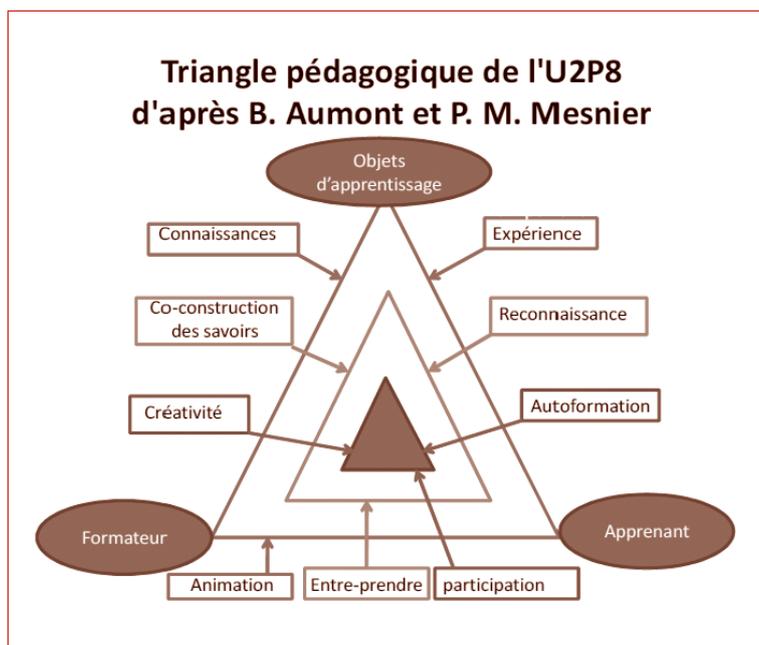
50 Ce terme fait référence aux travaux de J. Ardoino. Cette notion nous apparaît plus pertinente que celle d'autonomie, parce qu'elle évoque des rapports de force, des négociations, des décisions concrètes. (même étymologie que autorité et auteur) Cf. l'article : ARDOINO, Jacques. 2002. « L'écriture : s'autoriser entre soi et autres » in Pratiques de formation-Analyses. n° 44. Paris : Université Paris 8.

Afin de clarifier notre approche sur les développements individuels et collectifs tentés dans cette formation, nous appuierons sur un schéma inspiré du triangle pédagogique de B. Aumont et P.-M. Mesnier<sup>51</sup>, en reprenant leur définition de la pédagogie comme « l'ensemble des principes qui fondent les rapports entre l'enseignant, l'apprenant et les objets d'apprentissage », ces rapports étant nommés par les auteurs « connaissances, expériences et animation ».

Au regard de nos pratiques nous compléterons ces rapports à l'aide de deux autres triangles, celui du développement collectif et au centre, celui du développement de l'individu, tous les trois situés pour l'U2p8 dans le contexte institutionnel de l'université.

Nous allons ainsi tenter de montrer comment, en partant de ses expériences vécues et de ses capacités à communiquer, l'apprenti ouvre un espace de sens et entre dans une posture autoformatrice. Il s'engage dans un processus de reconnaissance non seulement de soi, mais des pairs et de son environnement. Nous verrons que cet espace d'apprentissage se met en place à partir d'une animation

51 AUMONT, Bernadette et MESNIER, Pierre-Marie. 1985. « Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé » in Formation développement. n°74.



## Retrouver le sens de ses apprentissages. Reconnaître l'expérience formative dans une histoire de vie.

Commencer une formation par l'écriture de son histoire de vie comme nous le proposons de façon systématique aux apprentis-chercheurs, s'avère assez déroutant pour la majorité d'entre eux : d'abord parce consciemment ou inconsciemment ils se sont inscrits à l'université «pour suivre des cours» et ce malgré la présentation que nous en faisons (Pas de programme ! Pas de profs !). Un dilemme se crée entre les stéréotypes d'une éducation scolaire et universitaire, (avec les disqualifications qui s'ensuivent pour certains d'entre eux) et l'expérience formatrice intime, qu'il leur est demandé de décrire. Que dire d'un

« soi-apprenant » lorsque les contenus éducatifs semblent toujours être venus de l'extérieur de soi ?

de groupe qui favorise « l'entre-prendre » et les conditions d'une participation de chacun. Nous montrerons alors comment à partir de cette dynamique collective de co-construction des savoirs peut s'élaborer une certaine créativité du chercheur, ouvrant vers une appétence plus grande de connaissances.

Ces espaces relationnels (pédagogique, paritaire et individuel) seront présentés à partir des observations des formateurs mais aussi des témoignages des apprenants.

Nous aborderons tout d'abord l'importance des histoires de vie en formation<sup>52</sup>; un chemin pour déconstruire un rapport institué au *Savoir* et retrouver le sens de ses propres apprentissages, une étape de transformation du langage, de la pensée et du sujet. Nous approcherons ensuite notre cheminement pédagogique à travers quelques exemples sans omettre les tâtonnements ; essais-erreurs d'une équipe soudée par l'enthousiasme et l'amitié.

Solliciter un récit cohérent d'expériences personnelles d'apprentissage est une situation perturbatrice qui s'avère, dans la plupart des cas, productive. Elle permet d'appréhender la diversité des savoirs (familiaux, scolaires, associatifs, professionnels, urbains...) et la multiplicité des lieux d'apprentissage, de découvrir l'importance relationnelle inhérente à certaines acquisitions ou à certains échecs, de déconstruire un modèle scolaire souvent intégré de façon inconsciente (avec ces notions d'inégalité des chances, de normes communicationnelles, de prérequis culturels ...). Elle permet aussi parfois de cerner des contradictions dans ses vécus personnels.

L'approche sociologique des histoires de vie nous permet également de repérer des tensions existant dans les processus de socialisation. L'élargissement du champ d'action et de réflexion de l'individu à la fois émancipe de ses attaches traditionnelles et à la fois alimente son conformisme à cet individualisme de la singularité (Simmel) qui a pris la forme d'une exigence institutionnelle et que

<sup>52</sup> Cf. l'ouvrage : LE GRAND, J.-L. et COULON, M.J. 2000. Histoires de vie collective et éducation populaire. Paris : L'Harmattan. 290 p.

# La coordinatrice pédagogique

Axel Honneth<sup>53</sup> évoque comme une « instrumentalisation des exigences de la réalisation de soi ». Ces ébauches d'histoires de vie nous permettent aussi d'engager une approche pluridisciplinaire et anthropologique de l'expérience dans la formation de soi et du « vivre ensemble ».

Pour être honnête sur nos tâtonnements pédagogiques, nous dirons que nous avons tenté de répondre à leur attente de cours magistraux lors de notre deuxième année de fonctionnement, afin d'accompagner par des apports théoriques cette étape réflexive perturbante. Ceci s'est vite avéré tout aussi inconfortable, certains apprentis retrouvant là les comportements habituels d'évitement (discussions, jeux, interruptions du cours...) pendant que d'autres refusaient ouvertement ces apports préliminaires qui n'avaient pour eux encore aucun sens. Cette tentative

contribuera à affirmer notre positionnement pédagogique qui doit faire de chaque apprenti-chercheur, l'acteur-expert du sens de ses apprentissages, il nous fallait plutôt poursuivre et diversifier l'expression individuelle.

La première année de fonctionnement, malgré un certain flou dans l'oralité des histoires de vie et des sujets de recherche, l'originalité des formes écrites (dessins, poèmes, lettres...) nous surprend. Nous pouvons penser que le processus d'organisation, de communication et d'objectivation attendu du contexte institutionnel avait été freiné par la singularité des pratiques langagières culturelles et familiales encore très prégnantes.

Les travaux rendus les années suivantes présenteront une forme plus « classique » dans leur organisation et leur présentation. Devons-nous pour autant, nous en réjouir ? Avons-nous permis que l'écriture, en particulier biographique, ouvre l'individu vers plus de choix, de création de

53 Cf. l'ouvrage : HONNETH, Axel. 2006. La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique. Paris : La Découverte.

## Extrait du Chef-d'œuvre de Linda

### Ma vie comme un volcan

*J'ai cherché des signes qui me correspondent, qui peuvent définir le parcours de ma vie, je me suis demandée ; est-ce la mer ? Est-ce la terre ? Est-ce le soleil ? Est-ce la nature ? Est-ce le vent ? Est-ce le feu ? J'ai trouvé que ce qui me correspondait le plus c'est un volcan ! Quand je vois le déroulement de ma vie, ses révoltes et ses moments de calme, je les vois comme la vie d'un volcan.*

*Au départ, on ne pouvait même pas remarquer qu'il existait... Cela ressemble à ma naissance, inexistante administrativement, je ne sais toujours pas combien de temps après ma venue au monde, elle s'est faite.*

*Puis il y a eu la première révolte: toute jeune, l'enfant de huit ou neuf ans qui veut aller à l'école, cela ressemble à une*

*première éruption : un jeune volcan qui commence à peine à bouger, à se manifester, à réagir, à trouver un lieu sur terre pour se faire remarquer. Mais sa faible puissance ne l'a pas mené plus loin.*

*Une deuxième éruption plus forte, monte plus haut, elle emporta avec elle tout ce que le volcan contenait et qui bouillait au fond de lui. Cette fois-ci avec plein d'énergie, il va plus loin mais sa force, non canalisée, le déstabilise. Cette deuxième éruption se calme encore, mais cette fois-ci il ne veut pas retourner en terre il résiste : il laisse sa trace en gardant sa place même s'il ne peut aller plus loin. Cette deuxième éruption, c'est ma deuxième révolte de jeune fille et de jeune femme qui voulait prouver qu'elle existait, qu'une femme avait des droits : elle voulait tout faire, dépasser les limites culturelles imposées, changer les choses, mais les coutumes étaient plus fortes qu'elle, les traditions et leurs menottes l'ont accablée. Impuissante, affaiblie, la jeune*

soi ? Les apprentis-chercheurs n'étaient-ils pas déjà entrés dans une forme de normalité pour répondre à l'attente universitaire ?

Pour ma part j'avais osé rêver un DPCU (Diplôme de Premier Cycle Universitaire) éducation populaire qui produirait aux portes de l'Université des formes d'écriture plus originales, moins conceptuelles peut-être... J'avais rêvé d'une écriture capable de restituer « ce qui se pense », de rendre plus présent le sujet né par le langage, petit préalable aux dictats des écrits universitaires !

Heureusement les situations d'apprentissage présentées restent encore éclairantes sur les pratiques, elles permettent une prise de conscience des façons d'apprendre, une approche différente des acquis nécessaires dans des environnements spécifiques. La plupart trouve dans ces expériences matière à se questionner, à approfondir un sujet, à enraciner un axe de recherche.

Afin d'illustrer la richesse d'expression de ces parcours d'expérience, nous avons choisi de présenter un extrait de « l'histoire de vie » de Linda Baris (première année) qui, après avoir schématisé son parcours de vie par un volcan, cherchera à organiser, puis à conceptualiser, ces « éruptions d'émancipation » de femme immigrée.

Ce travail sur l'histoire de vie reste une étape difficile parce qu'elle demande une implication forte de l'apprenant, l'obligeant à relier divers espaces et temporalités (privés, scolaires, professionnels...) à revivre des situations d'échecs parfois, à reconnaître des vécus relationnels, culturels, laissés dans l'indicible. L'approfondissement d'un récit de vie se fait alors par étapes successives. La première mise en mots reste de l'ordre de l'intime, du brouillon, de la tentative d'expression. Elle revêt en tout premier lieu la forme d'une expérience pratique : présentation rapide à un autre apprenti-chercheur qui prend note, et qui devra à son tour présenter au groupe ce qu'il

*femme s'est retrouvée enfermée chez elle durant des années et s'est revêtue de la peau d'une femme idéale, c'est-à-dire traditionnelle, dans une communauté qui lui restait étrange. La troisième éruption c'est l'éruption d'un volcan adulte, mûr, fort, sachant bien où sera sa route, où et à quel moment il rejettera ces flammes, où il fera couler ses forces et son magma. Une éruption qui va faire sortir de terre tout ce qui s'était construit en lui durant des milliers d'années. Cette troisième éruption c'est la troisième révolte de ma vie d'adulte, plus sûre, plus forte plus déterminée, sachant bien où et quand il me fallait réagir pour mettre au jour tout ce que j'avais gardé en moi durant des années. Cette troisième éruption/révolte m'a prouvé que j'étais capable, et les menottes qu'on m'avait mises pour me freiner se sont cassées par la force de ma révolte de femme adulte, mûre et déterminée. Cette éruption forte va durer très longtemps et régulièrement assurera la place «naturelle». Cette fois-ci il y aura la stabilité, la continuité, la solidité nécessaires. La route sera*

*claire et fera face aux difficultés rencontrées, il y aura toutes les richesses des expériences antérieures, la détermination d'ouverture et la confiance en soi.*

*Le volcan reste toujours là, vif ou pas, nul ne pourra plus l'ignorer, l'arrêter ou l'empêcher de vivre. Ce volcan deviendra terre de fertilisation nouvelle, une nouvelle ouverture pour une nouvelle conception sociétale. L'action s'inscrit dans une nouvelle vie avec des concepts nouveaux, mieux adaptés à une société qui va de l'avant, sans pour autant nier ce qui nous a permis d'arriver à ce stade là, mais en l'adaptant à la modernité.*

Linda

# La coordinatrice pédagogique

a entendu lors de ce rapide entretien. Laissons Camille Bessafi présenter cette séance :

*A la reprise, nos formateurs nous ont proposé le « jeu du reporter ». Celui-ci consiste à pouvoir saisir les informations que nous donne notre interlocuteur et à pouvoir retransmettre à d'autres ce que nous avons compris de la personne, à travers deux questions posées : « Qui es-tu ? » et « Pourquoi t'es-tu inscrit au DPCU ? »*

*Cette mise en scène fut tout d'abord l'occasion de se rapprocher d'une personne dans le groupe, de pouvoir la découvrir et de discuter avec elle pendant une vingtaine de minutes, puis dans un second temps d'en savoir plus sur chacun d'entre nous grâce aux différents portraits énoncés en classe.*

*A la demande de l'un de nos formateurs, le groupe a analysé le dispositif de ce jeu. Il en est ressorti que entendre et retranscrire les propos d'autrui est un exercice difficile, car le reporter s'est fait sa propre opinion de la personne en discutant avec elle et il peut lors de la présentation de celle-ci, mêler son ressenti, ses sentiments du moment et sa propre analyse.*

*De plus, le jeu en lui-même n'est pas évident, faire son autoportrait à un autre est une chose inhabituelle pour nous. Ces présentations sont en plus subjectives et très différentes dans l'approche. En effet, la question « Qui suis-je ? » qui paraît pourtant simple au départ, s'avère être très complexe. Nous notons ainsi que certains individus ont préféré se décrire suivant leurs parcours professionnel et scolaire, alors que d'autres en revanche se sont plus focalisés sur leur personnalité ou leurs passions, dévoilant ainsi des choses plus personnelles.*

*Le bilan de cette journée est plutôt positif. Un groupe assez dynamique et motivé aux premiers abords. Beaucoup de gens différents de par leur parcours, leur âge, leur personnalité, leur attitude, leur origine, apportant ainsi une richesse énorme à la classe et une multitude de savoirs... ! (extrait de la Newsletter)*

Il est toujours étonnant pour des apprentis-chercheurs de s'apercevoir de la perte des informations fournies oralement dans un dialogue, des incompréhensions ou interprétations qui émaillent la tentative de transmission d'un « langage intérieur »<sup>54</sup>. Aussi ces notes écrites par un autre qui parle de soi, seront le point de départ d'un texte à travailler seul. L'écrit devient alors « conscience réflexive du langage », « Si se saisir de la langue est un fait culturel, l'engagement dans la parole est un fait psychologique »<sup>55</sup>, il faut ici doublement en être le sujet.

Ce texte, une fois développé, sera questionné dans une relation duale entre un (ou des) accompagnant(s) et le stagiaire, dans le respect de ce que l'auteur accepte de dévoiler. Le souci principal étant que cette alternance oralité/écriture rende possible une compréhension des expériences d'apprentissage, le repérage de certains savoirs expérientiels sur lesquels l'apprenti-chercheur pourra s'appuyer.

Ce travail qui s'élabore entre une pratique pour parler de soi et une pratique écrite sur soi, permet d'élaborer progressivement une distanciation, d'envisager une diffusion même partielle de ses écrits dans un mouvement du dedans vers le dehors. Ce parcours expérientiel conduit vers une activité intellectuelle : travail sur le sens et sur une décontextualisation des savoirs. Pour accompagner ce travail nous nous sommes appuyés sur notre expérience d'animatrice d'atelier d'écriture.

## Avant de trouver l'objet de sa recherche, en être le sujet

Les ateliers d'écriture accompagnent et favorisent le périlleux exercice de l'exposition de soi, (à soi et dans le groupe). Ceci est rendu possible grâce à des règles d'animation et de fonctionnement clairement énoncées. Nous nous situons dans une tentative de communication

54 VYGOTSKI, Lev. 1997. Pensée et langage, Paris : La découverte.

55 MORINET, Christiane. 2012. Du parlé à l'écrit dans les études. Paris : L'harmattan.

normée (s'écrire et se lire), aussi l'écoute des membres du groupe doit-elle être attentive, sensible, les retours expriment principalement l'intérêt ressenti, les questions ainsi soulevées... Les problèmes d'orthographe, de grammaire, de syntaxe sont reportés à plus tard. L'important n'est pas dans la belle littérature mais dans la proximité entre ce que l'on voudrait dire et ce que l'on écrit. Les écrits produits et lus dans ces ateliers à partir de motivations proposées par l'animateur, sont souvent courts, mais ils ouvrent des pistes, évoquent des situations, réveillent des imaginaires... Ils pourront être retravaillés ultérieurement pour le récit de vie ou la recherche.

Afin de favoriser l'expression d'une subjectivité, les motivations choisies font toujours appel à des vécus concrets, mobilisant les cinq sens, décrivant les conditions environnementales précises. Le temps du présent est privilégié pour *re-vivre* une situation, un temps du passé qui revient en mémoire présentement (Je me souviens... Quand j'écris... La première fois...). C'est alors souvent le jaillissement de moments laissés dans l'insignifiance, noyés dans le quotidien, qui s'avèrent essentiels dans ce travail réflexif : la centration sur la mémoire sensorielle, sur les actes, favorise une reliance avec d'autres moments.

Des résonances symboliques partagées par le groupe viennent éclairer et valoriser ces expériences décrites. Bien entendu une certaine « oralité de connivence »<sup>56</sup> reste présente, avec ses échanges visuels ou corporels, mais ceci ne fait que renforcer cette « *compréhension en acte, inscrite au cœur du geste efficace* » dont parle Henri Desroche<sup>57</sup> rendant possible « *cette maïeutique personnelle qui permet de passer d'une autobiographie raisonnée à l'accouchement d'un projet de recherche.* ».

Notons également dans ces exercices, la mise en place d'un processus de re-connaissance. Re-connaissance de

soi d'abord, oser écrire son propre récit est difficile car il faut tenir compte du fait que le passé est retravaillé par le présent. L'écriture de soi se constitue et nous constitue en objet de pensée.

De la même façon, écouter un texte où s'affirment les positions d'un autre « je » est formateur. Écrire et entendre des inventaires comme « j'aime, je n'aime pas » ou « la liste de mes mots bannis ou aimés » prépare autant à l'affirmation d'un soi qu'à l'acceptation d'un autre. C'est par la reconnaissance de son propre positionnement, par l'interpellation d'autres subjectivités, que se construit le chemin d'une objectivité plus grande. J. Ardoïno explique ainsi le processus d'écriture « *l'écriture est un véritable processus d'autorisation grâce auquel, de façon malgré tout distincte, je deviens auteur de moi autant que de ce que je produis. En effet, écrire m'oblige à regarder déjà comme quelque peu autre que moi, ce que j'entends exprimer de la sorte. Je relis, je rature, je corrige, je transforme, à des fins d'optimisation, d'amélioration, de perfectionnement...* »<sup>58</sup>. Olson ajoute, illustrant toute la dynamique des ateliers d'écriture, que « *c'est l'écriture et non la parole qui encourage à distinguer consciemment ce que je dis et ce que je veux dire* »<sup>59</sup>.

Ce processus d'écriture est indissociable de la reconnaissance d'autrui et du monde qui nous entoure (se reconnaître, reconnaître et être reconnu)<sup>60</sup>. Par l'écriture même brève d'expériences vécues, c'est l'importance attribuée aux regards d'autrui et aux conditions environnementales qui se révèle (*experiential learning*). A travers ces traces l'aspect interactif des processus d'acquisition, mais aussi d'action, devient visible, il apparaît possible de mieux participer aux conditions de son apprentissage.

56 BAUTIER, Elisabeth. 1997. « Usages identitaires du langage et apprentissage » in *Migrants-formation*. n°108.

57 DESROCHE, Henri. 1990. *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Les éditions Ouvrières. 208 p.

58 ARDOÏNO, Jacques. 2002. « L'écriture : s'autoriser entre soi et autres » in *Pratiques de formation, Analyses*. n° 44. Paris : Université Paris VIII. pp. 05-12.

59 OLSON, David. 1998. *L'univers de l'écrit*. Paris : éd. Retz. 348 p. (cité par C. Morinet, opus cit.)

60 RICOEUR, Paul. 2004. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.

# La coordinatrice pédagogique

Ce processus réflexif dans lequel s'élabore une autoformation du sujet, part de l'expérience vécue et engage dans un processus de reconnaissance de soi, d'autrui et de l'environnement. Il présuppose une ambiance favorable et assez protectrice pour les individus, des étapes d'élaboration progressive. Nous abordons alors le deuxième côté de notre triangle pédagogique, celui de l'animation du groupe.

## Un travail intersubjectif d'interprétation de l'expérience : entre-prendre

Portés par une certaine vision de l'éducation populaire, l'animation du groupe est au centre de notre processus pédagogique : elle repose sur la confiance qu'éprouve chaque animateur dans le potentiel humain (*cette confiance ne peut être simulée*, nous dit C. Rogers<sup>61</sup>, car ce n'est pas une technique).

Dans ces échanges, fidèle à ce qu'est l'éducation populaire, le formateur-animateur va prendre les mêmes risques que les apprentis-chercheurs, « *il transmet ce qu'il est, ce à quoi il croit, ce qui fait sens pour lui, c'est ce qui le tient droit et debout que l'élève décide ou non de s'approprier* » (Y. Guerre)<sup>62</sup>.

Nous croyons au potentiel et à l'éducabilité de chacun, en ses capacités à questionner, à faire sens et à devenir acteur. Naïma Zerroual écrivant pour la Newsletter de novembre 2011<sup>63</sup> souligne ce positionnement du groupe :

*L'université populaire me donne le droit de me poser des questions et de les écrire. Cela veut-il dire que mes questions ne sont pas idiotes? Que je suis donc «normale»? [les animateurs] nous font prendre conscience de notre potentiel. C'est-à-dire que nous avons tous un savoir et que le fait de le partager nous apportera encore plus.*

*L'écoute attentive dans le non jugement des intervenants me sécurise, m'autorisant ainsi à m'ouvrir petit à petit. Je me sens à ma place. Je peux m'autoriser dans cette espace-temps à être moi-même. J'ai trouvé une place et des valeurs profondes qui me correspondent. Lors du tour de table avec les autres étudiants, je trouve des ressemblances de parcours de vie. Je m'aperçois que l'on est tous différents et pourtant si semblables !*

Naïma

Comme l'écrit Hélène Bézille<sup>64</sup>, nous voyons dans ces récits d'expérience, d'abord oraux, puis écrits un acte de reliance, la singularité exprimée de chacun entre en résonance révélant des identifications collectives qui renforce l'identité du groupe.

Ces identifications se développent sur plusieurs plans :

- Sur le plan du sensible, du non verbal, d'imaginaires partagés, d'inter subjectivités, d'affects qu'il nous faut prendre en considération,
- Sur le plan discursif ensuite, l'hétérogénéité du groupe des apprentis chercheurs pose des limites à cette oralité de connivence dont nous avons parlé précédemment. Même si chacun peut faire appel à une pratique parlée *familière*, une construction négociée de nouvelles significations (que nous avons appelé « l'entre-prendre » du groupe) s'impose peu à peu. Le groupe destinataire d'un récit s'engage dans une lecture collective, *travail intersubjectif d'interprétation* (H. Bézille) de l'expérience qui va contribuer à la transformation des représentations et au processus de formation de chacun.

61 ROGERS, Carl. 1972. Liberté pour apprendre. Paris : Dunod.

62 GUERRE, Y. 2012. « Transmettre est-il former ? » in Résonances, Éducation populaire et formation. pp.3-8.

63 La Newsletter est une sorte de journal collectif qui paraît deux à trois fois dans l'année. Mise sur le site de l'université, elle informe des avancées du projet. Cette Newsletter est écrite conjointement par les étudiants et les formateurs.

64 BEZILLE, Hélène. 2006. « Du témoignage au travail sur les représentations » in Penser la relation expérience-formation. Lyon : Chronique sociale. pp. 128-141.

- Sur le plan de l'écriture enfin, l'oralisation de l'écrit est progressivement validée, C. Morinet propose ici la notion de variante écrivable<sup>65</sup>, qui permet à l'apprenti chercheur d'accéder à une écriture dite secondarisée<sup>66</sup>.

Dans la même dynamique de ré-interprétation, lorsque au cours de la première année Linda, après avoir été avec le groupe voir une exposition sur la Turquie retranscrit sur le site de la plate forme pédagogique de U2p8 sa présentation personnelle et familiale du génocide et que ses propos sont censurés par le modérateur du site, le groupe va fortement réagir et imposer la possibilité de retravailler ensemble cette censure. Les discussions axées principalement sur la tenue du site de discussion sont « chaudes », mais entre le positionnement du militant, l'implication de l'individu face à l'Histoire, la place de l'institution, la part respective des normes et des affects sera respectée et repositionnée par rapport à des interprétations partagées. Cette expérience, douloureuse pour certains, servira ultérieurement aux membres du groupe pour comprendre la posture spécifique du chercheur, sa distance par rapport à l'action militante. Nous avons pu ainsi aborder l'une des principales tensions entre éducation populaire et recherche, le positionnement du militant et celui du chercheur.

Dans ce travail intersubjectif d'interprétation des expériences collectives, la participation de chacun est indispensable<sup>67</sup>, elle se fait dans le respect avec l'accompagnement du groupe et de l'équipe pédagogique. Ainsi dans la plupart des échanges, l'écoute, l'intérêt porté, la pertinence des réflexions sont accompagnés autant que faire se peut, d'une compréhension sensible de l'autre, de tolérance sur les vécus et les positionnements. La place de

chacun au sein du groupe s'élabore plus ou moins facilement, les différences d'âges, de parcours, de thèmes de recherches créent des alliances mais aussi des distances, néanmoins un certain désir de faire vivre le groupe, de réussir ensemble jusqu'à l'épreuve finale reste présent.

Ce qui apparaît fortement c'est que les règles de l'animation ont porté chacun vers une possible participation et que les étudiants ont su saisir cette occasion qui leur était offerte alors que ce n'était pas au départ leur culture. Les animateurs ont constamment suscité l'expression orale et la production écrite en respectant, autant que cela était possible, le rythme et les étapes de chacun. Les expériences, tant personnelles que collectives, ont été des possibilités renouvelées de construire des relations intersubjectives, favorisant à la fois l'autoformation des apprentis chercheurs et l'intérêt pour une approche plus objective des faits et des événements. Voir à ce propos l'introduction du Chef-d'œuvre de Naïma Zerroual :

*En août 2011, je découvre l'existence d'une formation à l'Université Populaire Expérimentale de Paris 8. Très attirée par cette formation, son concept et la possibilité d'obtenir un diplôme : le DPCU (Diplôme de Premier Cycle Universitaire), je débute cette formidable aventure universitaire et humaine, en octobre 2011.*

*Ce programme universitaire propose l'acquisition de connaissances en anthropologie, en sciences de l'éducation et en écologie humaine. Parallèlement à cet apprentissage théorique de nombreux dispositifs sont mis en place comme : l'enseignement d'outils méthodologiques qui favorisent notre ouverture d'esprit, d'analyse et de critique, ainsi que des ateliers ludiques et pédagogiques qui facilitent la prise de parole dans le groupe et le passage à l'écriture. Ce projet de formation associe un processus d'éducation institutionnelle à un objectif de construction personnelle, il transporte un message d'émancipation et d'ouverture au monde. (...)*

*suite page 40*

65 MORINET, C. opus cit. p. 212.

66 Pratique langagière spécifique qui sert à objectiver, à reconfigurer une activité en la décontextualisant selon les conventions socioculturelles de la communauté linguistique. L'autre pratique appartenant aux échanges qui régulent le face à face et les problèmes quotidiens. BAKHTINE, Mikhaïl. 1984. Esthétique de la création verbale. Paris : éd. Gallimard.

67 Hélas la régularité n'a pas toujours été au rendez-vous et chaque absence appauvrit les discussions du groupe et ralentit l'avancée des travaux personnels.

# La coordinatrice pédagogique

*Dans le cadre sécurisant de cette formation, chaque étudiant détient la possibilité d'agir, par un processus d'auto réflexion le conduisant vers son autonomie. J'esquisse, au fil de cette année, l'horizon d'un nouveau chemin, rempli de sens, en devenant actrice de ma propre vie. La rédaction de mon autobiographie, me plonge dans une profonde introspection, qui éveille notre réflexion personnelle, nous permettant d'analyser et de comprendre. Comme l'exprime Christine Abels<sup>68</sup>, la fonction de l'histoire de vie est double, elle permet à la fois de transmettre en gardant la mémoire de ce qui s'est passé et d'utiliser l'historicité<sup>69</sup> comme outil permettant la construction de sens au travers de faits temporels, personnels et familiaux. C'est la possibilité d'intervenir*

*sur sa propre histoire. Jean-Paul Sartre cite : « La liberté d'un individu, est ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui ».*

*Le fait de « se raconter », reflètera donc pour beaucoup d'étudiants le thème de recherche du chef-d'œuvre. De la rencontre, de mon passé, mon présent et de mon futur sur le papier, jaillit l'objet de mon thème de recherche, « le processus de création artistique vers le chemin d'une reconstruction. ». L'écriture de mon mémoire est motivée par le désir de transmettre la création artistique comme un outil émancipateur et libérateur qui m'a permis de me transformer et de me créer.*

*Naïma, septembre 2012*

Les objectifs de l'U2p8 n'en sont pas atteints pour autant, reste à favoriser une approche complexe des apprentissages qui puisse être légitimée par l'université. Cet aspect universitaire du projet sera abordé dans l'article suivant, dans cette dernière partie nous poursuivrons plutôt l'aspect pédagogique de cet accompagnement, en gardant comme référence le troisième axe de notre schéma : les relations entre les formateurs et l'objet d'apprentissage choisi par l'apprenti-chercheur, comment apporter méthodes et théories, questionner les certitudes, dépasser les limites d'une réflexion personnelle, tout en favorisant une certaine créativité et une co-construction des savoirs du groupe.

## Se construire c'est oser déconstruire

Certains stagiaires arrivent avec leur sujet de recherche, ils ont déjà participé à des études de terrain ou des recherches-actions et savent poser une problématique,

d'autres, les plus nombreux, ignorent ce que ce type de questionnement signifie, il va donc être nécessaire de les accompagner progressivement vers ce positionnement et cette production d'écriture.

La première année nous avons choisi de questionner leur sujet à partir d'une série de rencontres avec des projets de terrain engagés dans une éducation populaire<sup>70</sup>. Ces rencontres à Paris ou en proche banlieue (au nombre de six pour l'année 2009-2010) répondaient à un objectif d'ouverture voulu par les fondateurs à partir d'expériences d'éducation populaire du terrain. Pour notre part nous voyons une complémentarité entre les innovations de l'éducation populaire mises en place par des équipes de terrain et des productions écrites de types universitaires auxquelles elles sont invitées à participer. Une source de

68 ABELS, Christine. 2002, « L'histoire de vie comme outil d'historicité » in Histoire de vue. n°3. Presses universitaires de Rennes. p.89.

69 Historicité : capacité d'agir sur son présent, son passé et son futur.

70 Quelques rencontres organisées la première année (2009-2010)  
- Rencontre avec l'université populaire d'ATD Quart-monde, Paris (75)  
- Rencontre avec les animateurs de la revue Cassandre (sur les mouvements de l'éducation populaire)  
- Rencontre avec la troupe du théâtre d'Alfortville (94), spectacle théâtral : « Piscine, pas d'eau » de M. Ravenhill.  
- Rencontre avec des animateurs du centre culturel de la Courneuve (93) visite de l'exposition sur la Turquie.  
- Participation au deuxième salon de l'éducation populaire à Saint-Denis.

réflexions bénéfique pour des étudiants parfois ignorants de ces pratiques.

Hélas, nous fûmes happés par ce terrain multipliant les contacts et les préparations, les questionnements préalables, la réappropriation des apports, les liens avec chaque recherche ne furent pas menés à terme. Les étudiants exprimèrent rapidement qu'ils étaient perdus, ne comprenant plus ce que ces rencontres pouvaient leur apporter. Apparaît ici un autre questionnement entre éducation populaire et processus de recherche : l'analyse, l'appropriation d'outils conceptuels, la distanciation qu'exige la recherche n'ont ni le même rapport au temps, ni à l'efficacité que « l'agir » sur le terrain.

Lors de la deuxième année, ces rencontres avec des acteurs du terrain furent donc temporairement abandonnées. Néanmoins nous restons persuadés, qu'un travail peut (et doit) être mis en place entre les actions concrètes élaborées dans le cadre d'une éducation populaire et ces recherches universitaires. La mutualisation des réflexions, des innovations, leur transmission est une autre production collective qui doit pouvoir être légitimée par une institution du monde de l'éducation, telle que l'Université.

Quant aux cours et conférences qui sont mis en place en fonction de problématiques communes<sup>71</sup>, ils ne doivent pas être plaqués mais introduits en faisant référence aux

expériences individuelles ou collectives présentées dans le groupe. Reprenons les écrits de Coumba Baby à propos de l'une de ces conférences filmées de l'année 2011<sup>72</sup>, ils montrent qu'une initiation est nécessaire si on veut tirer bénéfice de tels modes de transmission.

## LA PENSÉE COMPLEXE selon Edgard MORIN

par Jacques NACOULMA

*L'appréhension de devoir suivre une conférence, de prendre des notes et d'y participer était assez préoccupante avant de m'installer en salle, pour ma part. Mais ces appréhensions se sont très vite dissipées face à la prestance et la présence de notre conférencier. Dès le début, j'ai pu remarquer l'accent particulier de Jacques, je pensais que ma concentration serait axée plus particulièrement sur le déchiffrement des mots que sur le contenu de son sujet, mais pas du tout.*

*Ce qui est difficile, c'est que l'on arrive avec beaucoup d'hésitations et d'appréhensions, voire des préjugés, qu'il faut vite abandonner pour s'immerger dans le vif du sujet. Le conférencier a su maîtriser avec précision son sujet. Son investissement et sa vivacité ont permis à l'ensemble des étudiants de pouvoir s'intéresser à ce sujet dans un premier temps, puis de libérer leurs paroles pour ensuite, adhérer ou non à ce qui avait été présenté.*

*Le conférencier a été « le chef d'orchestre » de la séance, il a su éveiller la curiosité et amener chacun à s'interroger dans un échange riche et intéressé. Naturel et décontracté, Jacques nous a entraînés dans sa passion oubliant la présence de la caméra.*

Coumba

(extrait de la Newsletter de février 2011)

71 Les conférences ont été mises en place la deuxième année (2010-2011) en voici quelques unes

- l'introduction anthropologique à la complexité, une lecture distanciée de l'œuvre d'Edgard Morin
- Histoire des idées en science de l'éducation.
- L'éducation populaire, sa complexité et ses enjeux;
- De la Métamorphose de Plozévet à l'approche pluridisciplinaire d'une question de recherche.

L'année suivante (2011-2012) les étudiants purent participer à

- Deux pré-soutenances de thèses (Nicolas Fasseur et Alexia Morvan)
- Une soutenance de thèse sur l'éducation populaire. (Alexia Morvan)
- Un colloque sur «La pensée critique» (organisé par Paul Scheffer)
- Un colloque sur «Écritures et migrations (organisé par Delphine Roy)»
- Au 7ème Printemps des universités populaires et laboratoire social à Ris-Orangis (91)

72 M. Jacques Nacoulama, Anthropologue et philosophe à Paris 5

## La coordinatrice pédagogique

L'une des difficultés principales rencontrées est de « bousculer » les positionnements et les représentations par des apports extérieurs théoriques ou expérimentaux. Nous remarquons très vite que certains font difficilement le lien entre ce qu'ils lisent (ou entendent) et ce qu'ils pensent depuis toujours. Certains ne semblent pas s'autoriser à s'approprier une idée nouvelle. Nous entreprenons de combler ce vide qui limite la pensée personnelle en organisant des ateliers de lecture.

A partir d'un ouvrage commun, et par petits groupes de trois ou quatre, les apprentis-chercheurs doivent discuter sur le titre de l'ouvrage, la quatrième de couverture, le sommaire, essayer de situer les champs disciplinaires abordés par le ou les auteur(s). Ensuite, chaque groupe assure la lecture d'un extrait du livre qu'il présente aux autres, les idées exprimées (avec leurs propres mots) sont ensuite discutées, les concepts centraux sont abordés et si possible réutilisés dans des exemples personnels. Le formateur peut ensuite repositionner ces apports dans l'évolution d'une discipline ou d'un courant de pensée. Cet atelier que nous avons fait avec des ouvrages difficiles comme *La pensée complexe* d'Edgar Morin<sup>73</sup>, *La formation de l'esprit scientifique* de Gaston Bachelard<sup>74</sup>, ou *Entreprendre d'apprendre : d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action* de Henri Desroche<sup>75</sup> a permis de situer la pensée des auteurs, d'approcher quelques concepts réutilisés dans les écrits.

Le groupe, dans cet atelier, aide au travail sur les représentations comme nous l'avons déjà abordé lors des histoires de vie. C'est en effet dans une approche collective orale et un tissage des inter-subjectivités que peuvent se transformer et s'enrichir peu à peu les représentations que les stagiaires ont de leur sujet. Cette activité d'appropriation de la pensée transforme l'expression discursive, valorisant

sa dimension socio-cognitive. Une mise à niveau plus homogène du groupe, (les plus avancés accompagnant l'évolution de leurs pairs) favorise l'intériorisation d'une coopération sociale chère à l'éducation populaire. S'il s'ensuit une sorte de réassurance, une inter-connection des idées qui permettent de questionner ce qu'on croit savoir sans trop de crainte. Se constitue alors ce que Vygotski<sup>76</sup> appelle une « communauté discursive ». Mais cette dynamique essentielle qui mène vers une dynamique collective reste compliquée parce qu'elle demande du temps et que ce temps n'est pas le même pour chacun. Il nous faut néanmoins relever l'importance d'un tel processus de sensibilisation et d'appropriation des apports théoriques par une approche collective méthodique.

Un autre exercice pratique à relever fut l'expérience d'observation que nous avons mise en place lors des deux premières années : il s'agissait alors pour nous de donner à vivre à ce groupe hétérogène des expériences communes que les apprentis-chercheurs pourraient analyser ensemble. Il fut donc décidé d'observer « ce qui se passait » sur la place Saint Michel à Paris, un samedi matin.

Arrêtons-nous un instant sur une petite expérience révélatrice de notre rapport avec le groupe : Cette séance avait été préparée par une brève présentation sur l'anthropologie de terrain et faisait état des positionnements de « L'École de Chicago ». Cette présentation écrite et diffusée, fut fortement critiquée par l'une des stagiaires qui, absente le samedi, fit des recherches poussées sur internet et critiqua fortement une interprétation donnée. Ceci nous valu une deuxième séance d'explications sur « L'École de Chicago » ! Mais le groupe fut lui, plus particulièrement interpellé par la relation dissymétrique qui existe habituellement entre l'apprenant et l'enseignant, relation dissymétrique qu'il tentait à la fois de réinstaurer et de dénoncer ! Il fut conclu alors que la légitimité du formateur-animateur pour l'U2p8 ne se situe ni dans son titre, ni dans son champ d'expertise, mais dans sa capacité à mettre en place les conditions d'une acquisition, le rôle du « pédagogue » et celui de l'apprenant devinrent brusque-

73 MORIN, Edgar. 1990. *La pensée complexe*. ESF éditeur.

74 BACHELARD, Gaston. 1934. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J.Vrin.

75 DESROCHE, Henri. 1990. *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Les éditions Ouvrières. 208 p

76 VYGOTSKI, L. 1997. opus cit. p.209.

ment différents, c'était un chemin à construire ensemble. Au cours de cette séance inattendue le rapport à l'apprentissage, essentiel pour l'éducation populaire, avait bougé.

Quant à la place Saint Michel, la consigne volontairement imprécise, apporta la question « observer quoi ? » Sans réponse, chacun choisit d'observer « quelque chose » : deux clients à la terrasse d'un café, les marchands de cartes postales, les groupes de touristes... chacun devait noter non seulement ce qu'il voyait mais ses propres réactions. Comme à chaque fois que nous vivions une expérience commune, le *débriefing* de cette séance nous apparut particulièrement riche : plus efficacement que si nous avions fait un apport théorique ! Ils reconstruisirent ensemble les dimensions d'une posture d'observation, en voici de mémoire quelques unes : le choix du sujet à observer est crucial, l'observateur influe sur l'observé, des règles générales et des classements spécifiques peuvent être déduits d'une observation, l'interprétation personnelle est prégnante et représente l'un des risques majeurs de l'observation...

Encore une fois, l'apprentissage s'élaborait à travers des vécus partagés lors de situations clairement définies, avec à postériori des temps réflexifs institués permettant une co-construction orale des savoirs. Il était alors nécessaire que les membres de l'équipe pédagogique se montrent particulièrement réactifs, qu'ils sachent concrétiser dans les situations rencontrées des expériences de partage et d'apprentissage.

De même, lorsque nous sommes allés voir la pièce de théâtre « *Piscine, pas d'eau* » de M. Ravenhill la problématique du « je » et du « nous » a pu être abordée de façon particulièrement originale avec les acteurs et le metteur en scène, puis ensuite avec le groupe. Là encore il nous a semblé que chacun avait pu avancer dans ses propres questionnements et avait su participer à une réflexion collective sur les processus de constructions identitaires, son appartenance à des groupes de références, à des cultures différentes.

Un tel positionnement, (préparation de situations apprenantes collectives, mise en place de temps de réflexion et

d'appropriation progressive, puis suivi et écrit individualisé des parcours) exige comme cela a déjà été évoqué, une implication des formateurs et du temps pour respecter le rythme de chacun. Le projet initial prévoyait un accompagnement de deux à trois ans selon les personnes afin de laisser la chance à chacun, mais dès la troisième rentrée il a été demandé aux étudiants de clore leur parcours en un an. Bien sûr chacun s'est adapté, mais il nous a semblé que nous mettions de côté l'une des dimensions de l'éducation populaire, le respect des rythmes et des modes d'acquisition de chacun. Encore une fois la normalisation scolaire, mais surtout ses exigences administratives, nous rattrapaient.

Malgré cela nous avons multiplié les possibilités d'accompagnements (individualisé, groupe, tuteur) pour déplacer les stagiaires vers un positionnement d'apprentis-chercheurs, mixant apports théoriques et imprégnation de vécus partagés, favorisant les temps réflexifs et constructifs collectifs. Ces méthodes inspirées des pratiques de l'éducation populaire et des mouvements pédagogiques qui visent à « entreprendre d'apprendre » préfèrent, à la transmission de savoirs savants et universels, une créativité des acteurs et une puissance productive d'abord contextualisée.

Les quatre-vingt pages du Chef-d'œuvre présentent en première partie l'histoire de vie (ou un extrait de celle-ci) travail « autocentré » permettant de comprendre le parcours de l'étudiant, ses motivations dans cette formation. Elles sont suivies, en deuxième partie, par leur sujet de recherche librement choisi. C'est l'alternance des expressions orales et écrites, les multiples interactions en dialogue ou en groupe, qui favorise le passage d'un discours intrasubjectif (une expression familière) vers une écriture plus élaborée qui annonce l'expérience socio-cognitive individuelle d'objectivation d'un sujet de recherche attendue par l'université.

Le travail demandé nous apparaît d'autant plus difficile que nous basons notre méthode sur un parcours biographique encourageant une certaine créativité dans l'expression, de plus les sujets de recherche reposent sur des expériences vécues et des systèmes complexes, tout

# La coordinatrice pédagogique

en exigeant une présentation menant vers l'objectivité, l'ordre, la structuration de la pensée, dans un écrit normatif qui reste lui de type plutôt scolaire. Ce cadrage apparaît comme un processus formatif nécessaire, un chemin conscient qui permettra la validation par l'université. Ce fut en grande partie le travail des tuteurs<sup>77</sup>. L'implication des apprentis-chercheurs dans cette progression apparaît lors de l'oral du jury : l'activité langagière y est alors très organisée, distanciée, avec le souci constant de rendre cette expression plus légitime aux yeux des jurys.

Bien entendu, une part du cheminement socio-cognitif engagé (et peut-être socio-affectif comme nous pouvons le percevoir dans les articles suivants) reste caché par de telles contraintes. Une part de ce qui est communément appelé *le langage intérieur*, la relation au monde sensible de soi et des autres, n'est guère dévoilées dans ces parcours qui vont de l'action vers la réflexion. Nous osons penser que le décalage, entre ce qui a pu être exprimé dans ce cadre universitaire et ce qui reste à dire ou à chercher, dynamise l'apprentissage sous toutes ses formes, que ce désir d'apprendre, de comprendre, d'exprimer, d'échanger avec d'autres (et peut-être d'agir ?) n'a fait que se renforcer, se légitimer.

Nous avons pleinement conscience que cette articulation entre des attentes institutionnelles fortes et la construction d'un parcours émancipateur est compliquée, c'est pourquoi les accompagnements doivent être tout à la fois diversifiés et cohérents pour éviter l'abandon avant cette légitimation finale. Nous pouvons néanmoins conclure qu'au terme de ce parcours, les étudiants disent avoir trouvé :

- une certaine appétence pour le chemin de la connaissance, même s'il s'avère que cette soif de savoir ne se traduit pas toujours par une inscription en licence de l'éducation ! Certains ont repris une formation professionnelle, d'autres ont trouvé un emploi ;
- une certaine confiance dans la vie en groupe, dans les possibilités de vivre et de s'impliquer dans un collectif. La plupart d'entre eux positionnent cette expérience comme un temps d'émancipation par rapport à leurs expériences vécues ou à la formation en général.

Aussi en conclusion reviendrons-nous sur ce triple triangle pédagogique qui nous a permis d'organiser notre propos.

## Conclusion

Si l'enseignant a un rôle à jouer dans le rapport entre l'apprenant et l'objet de ses apprentissages, nous avons vu que l'expérience vécue pouvait être le support de cette action, à condition que cet enseignant s'appuie conjointement sur les dynamiques internes à l'étudiant (qui devient chercheur), sur celles du groupe des pairs (qui doit être organisé) et sur les connaissances à sa disposition dans un contexte spécifique (ici les connaissances et pratiques universitaires). Ainsi l'apprenant sera peu à peu amené vers des pratiques autoformatives : donner forme à son apprentissage et se donner forme en s'appuyant simultanément sur le groupe de pairs et sur l'environnement (G. Pineau évoque une dynamique de l'apprentissage basée sur une auto-hétéro-éco formation)<sup>78</sup>.

Ces pratiques pédagogiques de l'éducation populaire souvent encore dans l'informel engagent chacun dans des processus de reconnaissances et de confrontation avec soi, autrui et le monde qui nous entoure. Ainsi nous avons montré combien le groupe de pairs et la cohésion de l'équipe pédagogique pouvaient jouer un rôle essentiel dans le processus déconstruction-reconstruction des savoirs, dans les déstabilisations et questionnements qui permettent l'acquisition de connaissances.

Ces groupes, sous certaines conditions d'animation, participent de la reconnaissance individuelle (de soi) mais également de la reconnaissance collective.

- Ils favorisent la **confiance** en soi et en l'autre grâce à la place laissée au sensible,
- ils construisent la **dignité** à travers le rôle que chacun est amené à jouer pour tous,
- ils assurent à chacun le **respect** qu'offrent les règles et les lois.

77 Voir les deux articles écrits par des tutrices. Page 68 et 72 de cet ouvrage

78 PINEAU, G. et COURTOIS, B. (sous la direction de). 1991. La formation expérientielle des adultes. Paris : La documentation française.

Ce sont, semble-t-il, ces trois formes réunies de la confiance, du respect et de la dignité (cf. A. Honneth)<sup>79</sup> qui permettent à l'apprenti-chercheur d'aller chercher une forme de reconnaissance sociale (ici un parcours diplômant). Légitimité sociale d'un parcours singulier d'apprentissages que seule aujourd'hui, peut attribuer l'institution scolaire ou universitaire, (et ceux qui pensent que la reconnaissance sociale peut exister sans diplôme en sont souvent les plus pourvus !).

Au-delà de cette reconnaissance sociale ou professionnelle normative, le rapport ainsi élaboré entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant participe d'une construction identitaire, ou plutôt d'un engagement vers une *auto-réalisation de soi*<sup>80</sup> (passant par l'expérience vécue, l'agir, l'autoformation et la reconnaissance individuelle, collective et sociale).

Les connaissances qui se situaient dans notre schéma entre l'objet d'apprentissage et le formateur, sont ici peu à peu révélées parce qu'elles apparaissent en lien avec l'expérience de l'apprenant, (à condition qu'il puisse exprimer les rapports toujours singuliers qu'il entretient avec le monde qui l'entoure, qu'il apprenne à se concevoir comme sujet assujéti mais également comme acteur). Cette créativité peut, nous l'avons souligné, trouver sens dans une co-construction des connaissances qu'assurera le groupe protecteur des pairs, mais également les légitimations de l'expression que proposent l'équipe pédagogique. Nous pouvons donc dire que l'acquisition des connaissances, attendue par l'institution, se met ici en place dans un processus d'émancipation de l'apprenant, parce que celui-ci est accompagné par une réflexion et un agir coopératif.

Quant à l'axe que B. Aumont et P.-M. Mesnier ont nommé animation : rapports entre le formateur (nous préférons parler d'équipe pédagogique) et l'apprenant. Là, repose peut-être la part de notre travail la plus à approfondir.

79 HONNETH, Axel. 2002. La lutte pour la reconnaissance. Paris : éd. du Cerf.

80 HONNETH, Axel. 2006. La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique. Paris : La Découverte.

D'abord nous avons souligné que grâce aux façons d'animer et dans les limites qui nous sont imparties, la contribution de chacun semble acquise.

Il n'en reste pas moins vrai que l'aspect « innovant et fragile » de notre projet U2p8 a pu également jouer un rôle dans cette dynamique. Les étudiants, contrairement à d'autres espaces universitaires, ne sont pas venus « consommer » des parcours tracés d'avance et institutionnalisés, ils ont eu conscience de participer à une « nouvelle entreprise » qui cherche elle aussi sa légitimité. Ils se savent inclus dans un projet collectif dans lequel vient s'insérer leur projet individuel. Ils sont donc amenés à construire « des communaux » (co-construction de valeurs, de pratiques, d'objectifs), des territoires qui sont plus que la simple somme de leurs projets individuels. L'animation de la vie du projet devient, dans cette précarité imposée, une entreprise collective (*entreprendre*) où l'intérêt porté à la production de chacun rejoint l'intérêt porté à la production d'un collectif nouveau.

Une telle conception de l'axe « animation » bouscule les rapports traditionnels (pour ne pas dire scolaires) aux savoirs, parce qu'elle tente de mettre au centre la dynamique qui aujourd'hui nous fait défaut : *la participation des étudiants*, l'implication des membres de l'équipe enseignante, dans un agir collectif, dans la régénérescence d'un vivre et apprendre ensemble plus épanouissant.

Pour nous se pose ici la question d'une Éducation dans son aspect politique : s'il est admis que les expériences que nous vivons permettent d'accéder à une maturité intellectuelle, d'appréhender certaines connaissances, ne faudrait-il pas que chacun d'entre nous soit à même de vérifier que sa participation au vivre ensemble est organisée et attendue, c'est-à-dire accompagnée et valorisée ?

C'est cette participation de soi à un monde partagé, reliant monde sensible (implication de soi) et monde conceptuel (objectivation), mêlant productions et reproductions, qui doit être reconnue et légitimée par les pairs mais également par les institutions.



## Le chercheur : se confronter à la recherche

Comment conjuguer ensemble la rigueur de l'université sans son élitisme et l'ancrage populaire sans populisme ?<sup>81</sup> Nous allons voir maintenant comment l'U2p8, s'inscrivant dans une vision de l'apprentissage par l'expérience et dans la production de savoirs populaires, prend en considération la situation personnelle, sociale, professionnelle de chaque adulte concerné, et propose les outils de la recherche scientifique afin de parvenir à cette dimension de conscientisation individuelle et collective.

Si les désirs d'apprendre, d'écrire, de faire de la recherche ont été exprimés lors des entretiens préliminaires avant leur inscription, si la formation s'écarte des programmes universitaires traditionnels en Sciences de l'éducation, il nous faut bien mettre en place un contenu et un type d'apprentissage qui permettent une approche des méthodes de la recherche universitaire sans perdre l'objectif d'une émancipation personnelle. Un programme d'activité va donc être élaboré progressivement entre les formateurs et les apprentis-chercheurs, dans le but de faire émerger des questionnements, de réveiller certains savoirs expérientiels et si possible d'intégrer de nouveaux savoirs<sup>82</sup>.

Madeleine Grawitz donne cette définition globale de la recherche : « *Investigation méthodique, portant en général sur un secteur particulier dont il s'agit de découvrir les facteurs qui l'influence, de poser des hypothèses explicatives et si possible de les vérifier* »<sup>83</sup>. A travers cette définition, nous comprenons combien la recherche est liée à des méthodes, des questionnements, des hypothèses, des investigations et des vérifications... La connaissance du

monde est faite d'exigences dont il nous faut faire comprendre et accepter le sens à partir d'un sujet particulier pour chaque apprenti-chercheur.

Nous avons déjà vu que dans la première partie du chef-d'œuvre, les étudiants sont amenés à retracer leur parcours personnel et professionnel en évoquant les moments forts de leurs apprentissages. Cette première approche originale permettant d'affirmer l'intérêt porté au sujet choisi. La deuxième partie est consacrée à la recherche scientifique et universitaire. Le thème de recherche, doit répondre à un certain nombre d'exigences :

- avoir un lien direct ou indirect avec l'éducation populaire ou l'une des pratiques de celle-ci
- respecter les règles et les méthodes de la recherche
- répondre aux exigences d'une écriture institutionnelle.

Le Chef-d'œuvre est soutenu devant un jury universitaire et spécialiste de l'éducation populaire. Les étudiants savent que la bonne mention de la soutenance, donne droit à l'obtention d'un diplôme de premier cycle universitaire (DPCU) de niveau Bac+2 et l'accès en Licence 3 (L3) en Sciences de l'éducation à Paris 8 Saint-Denis, pour les étudiants souhaitant continuer leurs études.

### Une approche heuristique

Le travail de recherche attendu exige des étudiants retenus un fort investissement personnel, une rigueur dans les méthodes choisies et le respect de certaines normes

81 Cf. l'ouvrage : Collectif Formation Société. 2010. Les cahiers du Fil Rouge : Autour du 5ème printemps des Universités Populaires. n°15. Bruxelles : CFS. P.10.

82 Notons qu'un premier programme avait du être élaboré afin de pouvoir entrer dans les critères administratifs nécessaires à la mise en place d'un diplôme universitaire, celui-ci comportait 12 modules censés apporter les pré-requis nécessaires à une inscription en Licence en Sciences de l'éducation.

83 GRAWITZ, Madeleine. 1988. Lexique des sciences sociales. Paris : Dalloz. p 314.

### **Nos modules de formation :**

Nos formations sont collectives et visent à donner les outils d'analyse critique, de construction de l'autonomie intellectuelle, d'émancipation individuelle et collective. Elles visent à vous donner les « fondamentaux » de l'éducation permanente. Elles sont composées des modules suivants:

**Module « Déterminisme » :** Comprendre les mécanismes favorisant les inégalités éducatives et prendre conscience de ses capacités de progression.

**Module « S'émanciper » :** Comment formaliser un projet de reprise d'études qui permette de s'émanciper et de devenir acteur de son propre devenir ?

**Module « Analyse en groupe d'une question sociale »** Comprendre ce qu'est une question au sens épistémologique du terme et comment faire une analyse à partir d'une question ?

**Module « Traitement critique de l'information » :** S'initier à la démarche du questionnement critique à partir de l'information que l'on reçoit et de l'information que l'on donne.

**Module « Clés d'entrée pour comprendre les enjeux des sciences humaines » :** se donner les clés d'entrée pour aborder les grandes disciplines des sciences humaines.

**Module « Des outils pédagogiques pour l'action » :** se doter des grilles d'analyse et des compétences pour renforcer sa puissance d'agir.

**Module « L'éducation permanente, un décret pour l'action » :** Comprendre comment l'émancipation peut passer par l'accès au savoir en vue de s'extraire du rapport dominant/dominé.



**« S'émanciper, c'est sortir aussi modestement que cela soit de la place qui nous a été assignée par les rapports sociaux » (Christian MAUREL, sociologue).**

*Les modules de formation organisés par CFS à Bruxelles présentent des convergences très fortes.*

universitaires. Aussi les formateurs de l'U2p8 ont mis en place des stratégies d'apprentissages pour assurer un accompagnement approprié et permanent des étudiants. L'objectif de cet accompagnement prend un caractère heuristique, défini dans le dictionnaire comme « *la disci-*

*pline qui se propose de dégager les règles de la recherche »*<sup>84</sup>.

La méthode heuristique va consister à faire cerner peu à peu aux étudiants des faits, à les observer, les analyser, les problématiser, c'est-à-dire à les questionner, puis à confronter leurs questions dans une approche conceptuelle prenant en compte, dans la mesure du possible, des connaissances théoriques reconnues.

Pour ce faire, à part les prises de contact avec des expériences du terrain de la première année, c'est l'environnement proposé au sein de l'université qui sert principalement de support pour susciter les questions des apprentis-chercheurs (parfois y répondre).

Dès les premières heures de présence une visite de l'université et de la bibliothèque permet une appropriation des différents espaces. La fréquentation de la bibliothèque joue un rôle primordial dans la formation. Les apprentis-chercheurs doivent continuellement être accompagnés et encouragés dans leurs recherches bibliographiques. Lors des premières séances, plusieurs rencontres ont été organisées à la bibliothèque de l'Université, afin de permettre aux étudiants de se familiariser avec ces lieux, de connaître les techniques de recherche sur les rayonnages et les différents supports électroniques et catalogues de la bibliothèque.

A également été mise en place une série de conférences : celles-ci sont des conférences universitaires en « amphi » avec d'autres étudiants, ou sont faites par des universitaires invités spécifiquement pour le groupe et adaptées à ce public, elles peuvent être filmées avec la possibilité de les revoir. Forts de notre expériences de l'année précédente, les sujets de ces conférences sont abordés au préalable avec le groupe et des grilles facilitant l'écoute sont élaborées. Après la conférence, il leur est demandé de faire un écrit court sur les idées retenues, les principales notions abordées, les auteurs de référence et d'expliquer en quoi ces apports questionnent leur propre recherche.

En outre, plusieurs cours ont été mis en ligne sur la plateforme pédagogique de l'U2p8, en particulier ceux sur l'éducation populaire, l'autodidaxie, la méthodologie, les histoires de vie, la formation expérientielle, etc.

84 Larousse Dictionnaire. 2009. 1 vol. Paris : éd. Larousse.

# Le chercheur

Plusieurs colloques, journées d'études ou participation à des événements<sup>85</sup> ont servi d'étapes et de dynamique. C'est ainsi que l'U2p8 a participé activement aux travaux de la première édition du Salon des outils de l'éducation populaire, organisée conjointement par le Réseau d'éducation populaire et le Conseil général du 93 en avril 2009 à Saint-Ouen, ainsi qu'au colloque de Paris 8 Saint-Denis et du laboratoire Experice sur Écritures en migrations en mai 2012. En plus, les étudiants ont toujours été invités à des soutenances de thèses et de Master, dans le but de se familiariser avec ce genre d'exercice.

L'inscription en licence restant un objectif à atteindre pour certains étudiants, ceux-ci ont pu également, avec l'autorisation du responsable de la licence Sciences de l'éducation, participer à certains cours de la licence. Cette démarche a pour but de préparer progressivement les étudiants de l'U2p8 à appréhender le caractère classique des cours universitaires. Cours qu'ils seront à même de suivre l'année suivante après leur passage du DPCU.

Au niveau des méthodes à acquérir, les étudiants ont également la possibilité de préparer un « **certificat informatique et internet** » (C2i) afin de posséder les connaissances minimales pour :

- rechercher une information sur internet
- utiliser des bases de données
- utiliser un traitement de texte pour présenter leur mémoire dans les normes demandées.

Ce certificat atteste de la compétence dans la maîtrise des outils informatiques et internet<sup>86</sup>.

De 2009 à 2011, un **séminaire de méthodologie** sur la recherche a été proposé aux apprentis-chercheurs un soir

en semaine. Ils y rencontrent des étudiants en Master 1 et peuvent échanger sur leurs sujets de recherche<sup>87</sup>.

En plus des apports théoriques ciblés et des approches méthodologiques, l'accompagnement individualisé a été particulièrement renforcé, ainsi des **tuteurs** sont proposés selon les besoins que les apprentis-chercheurs expriment, soit au niveau de leur recherche, (ils rencontrent alors des praticiens ou des universitaires qui sont proches de leurs questionnements) soit au niveau d'un accompagnement dans l'écriture : ils sont alors mis en contact avec une personne qui retravaille avec eux leur expression orale et leurs écrits (présentation, respect des normes universitaires, des présentations bibliographiques, orthographe, syntaxe, ponctuation...).

La première année, l'accompagnement par un tuteur fut mis en place de façon systématique, chacun avait un ou deux tuteurs à sa disposition, cette organisation ne fut pas poursuivie, outre le temps nécessaire<sup>88</sup> certains étudiants ne voyaient pas la nécessité de ces rencontres et les interprétaient comme un contrôle inutile. D'autres, au contraire, souvent les plus jeunes de la promotion, s'appuyèrent beaucoup sur cette aide compétente et bienveillante. Passée cette première année il fut décidé de ne rechercher les tuteurs qu'à la demande des stagiaires, sans les imposer. Leur rôle consiste souvent à « oraliser l'écrit », à en valider progressivement les énoncés, permettant de passer de façon négociée d'une pratique parlée à une pratique écrite de type scolaire.

D'autres accompagnements individualisés sont également mis à disposition des étudiants, ainsi dans les deux premières années, les permanences chaque mercredi du responsable pédagogique.

85 5ème Printemps des universités populaires à Bruxelles, juin 2010  
6ème Printemps des universités populaires Juin 2011 à Aix en Provence  
7ème Printemps en juin 2012 à Ris Orangis (91)

86 Nous notons que lors de ces séminaires certains jeunes maîtrisant parfaitement l'outil informatique sont tout à fait à l'aise pour transmettre aux autres et même à l'enseignant.

87 Ces étudiants en Master ont souligné les originalités de ce groupe U2p8 en particulier sur leurs facilités à s'exprimer devant un groupe, à analyser leurs modes d'apprentissage.

88 Il fut même envisagé de mettre en place une charte des tuteurs, une formation à ce rôle était envisagée sur plusieurs jours, dans le cadre d'un comité pédagogique.

Ce type d'accompagnement a été repris au cours de l'année 2011-2012, deux membres de l'équipe assurent ponctuellement ce suivi individualisé.<sup>89</sup>

S'ajoute à ces accompagnements institués mais non obligatoires, la possibilité d'envoyer ses écrits aux formateurs, de prendre rendez-vous avec eux. Il nous est apparu important que la production écrite soit soutenue et attendue par une équipe coordonnée, que l'étudiant en fonction des difficultés qu'il rencontre, garde le choix de ses interlocuteurs. Cette « croyance partagée » dans les possibilités d'expression de chacun apparaît bien comme l'un des éléments facilitateurs dans la réalisation du Chef-d'œuvre. Ces différentes rencontres apparaissent aujourd'hui comme les étapes d'une articulation entre des pratiques parlées à faire évoluer et des pratiques écrites à acquérir. Au-delà de l'aspect technique, ces interactions visent l'émancipation du sujet par rapport à son apprentissage.

Au final, ces écrits sont lus par tous les membres de l'équipe qui décident ensemble les compléments nécessaires à apporter avant l'acceptation du passage de la soutenance orale en vue de l'obtention du DPCU éducation populaire. S'organisera ensuite la préparation à cet oral devant le jury. L'expression orale apparaît alors transformée, à la fois par le passage à l'écrit, qui a fait du sujet de recherche choisi un véritable objet de pensée, et par un changement du registre langagier et d'organisation. Il apparaît qu'écrit et oralité sont complémentaires et gagnent à être travaillés de concert par étapes successives et variées, l'une permettant alors progressivement une meilleure maîtrise de l'autre.

## Lire, écrire, parler, analyser et produire ensemble<sup>90</sup>

Afin de rendre efficaces ces espaces et ces instances qui permettent d'acquérir des connaissances, les formateurs ont d'abord dû s'impliquer d'une façon similaire à ce

que Bourdieu présente pour les entretiens, ils se sont faits également chercheurs « *Au risque de choquer aussi bien les méthodologues rigoristes que les herméneutes<sup>91</sup> inspirés, je dirais volontiers que l'entretien peut être considéré comme une forme « d'exercice spirituel » visant à obtenir, par « l'oubli de soi », une véritable « conversion du regard » que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie. La disposition accueillante, qui incline à faire siens les problèmes de l'enquêté, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte « d'amour intellectuel »<sup>92</sup>.* Les formateurs ont dû observer, écouter, analyser puis proposer des pratiques d'apprentissage qui répondaient à la fois à l'hétérogénéité des personnes, des sujets de recherche, tout en élaborant un programme minimum pour leur permettre d'acquérir les bases indispensables à toute recherche universitaire.

L'écoute des apprentis par les formateurs a été sans faille durant toute la durée de la formation. René Barbier dit que : « *L'écoute sensible, « écouter, voir », empreinte très largement à l'approche rogérienne [...]. L'écoute sensible affirme la congruence du chercheur, celui-ci communique ses émotions, son imaginaire, ses interrogations, ses ressentis »<sup>93</sup>.* L'écoute, chez René Barbier, est scientifique et philosophique. Elle dépasse, alors, ce que l'auteur nomme la « *multiréférentialité restreinte* » cette dernière devant se transformer en une « *multiréférentialité générale englobante* ». L'écoute sensible est particulièrement précieuse lorsqu'on travaille dans des milieux où l'appréhension du monde est sensible et relationnelle (c'est-à-dire prenant en compte nos cinq sens, nos intuitions, nos affects et nos imaginaires), cette saisie du monde n'est ni abstraite, ni conceptualisée, ni universelle comme le voudrait l'éducation formelle.

89 Voir l'article de Christine Jacques et Paul Scheffer p.62 de cet ouvrage

90 Titre inspiré à partir de l'article de BARBIER, R. octobre 2002. « Ecrire, lire et parler : comment construire le savoir avec les stagiaires en formation d'adultes » in *Pratiques de formation, Analyses*. n° 44. Université Paris 8. pp.85-90.

91 Herméneute : qui a pour objet l'interprétation des textes (philosophiques, religieux)

92 BOURDIEU, Pierre. 1993. *La misère du monde*. Paris : éd. du Seuil. p. 908.

93 BARBIER, René. 1996. *La recherche action*. Paris : éd. Anthropos.

## Le chercheur

Lors des premières rencontres, les formateurs se sont focalisés sur les différents questionnements des étudiants afin de répondre au mieux à leurs doutes, leurs angoisses. Cette première étape a donné naissance à des débats sur le positionnement scientifique, la recherche universitaire, ses spécificités et ses exigences : qu'est-ce qu'une question de recherche ? Une problématique ? Un repérage d'apprentissage ? Etc.

Nous avons ensuite estimé que la connaissance des différents champs disciplinaires de la recherche, le positionnement théorique par rapport à la pratique et la connaissance d'une culture spécifique de l'éducation populaire étaient les apports primordiaux qui les propulseraient dans la recherche attendue.

Rapidement les formateurs ont construit d'autres apports en fonction des avancées du groupe. Après que les étudiants aient pu repérer leurs expériences formatrices en écrivant leur histoire de vie, qu'ils ont réussi à cerner quelques sujets qui les interpellaient plus particulièrement. Nous avons alors au cours des ateliers d'écriture, travaillé au repérage de quelques mots clés qui leur permettaient de cerner ces centres d'intérêt. Dans le but d'engager la réflexion, les apprentis-chercheurs ont été invités à regrouper ces mots sous des thématiques communes et de voir en quoi ces rapprochements montraient des ouvertures, des contradictions ou des limites. Cet exercice avait pour but de faire comprendre ce qu'est un concept, et de les engager vers des recherches bibliographiques (Comment et pourquoi certains auteurs utilisent-ils ces « mots » ?).

Lors des ateliers de lecture collective (choisie en fonction soit des apports de base, soit des thématiques élaborées ensemble) reconnaître les idées générales d'un texte, comprendre les argumentations, puis confronter ce qui est dit à ses propres expériences étaient les objectifs principaux. Ils ont donné grande satisfaction dynamisant le travail de recherche de chacun. Cette lecture collective a enclenché un véritable processus de formation et un développement de la créativité intellectuelle.

Dans le même esprit, il a été demandé aux étudiants de choisir des livres sur une liste préétablie d'ouvrages et de faire des fiches de lecture, des résumés, un repérage de mots-clés... Certains ouvrages plus appropriés à leur recherche leur étaient également proposés. L'objectif était de les initier à la lecture d'approches théoriques et de travailler sur l'étude des champs, des disciplines, des positionnements théoriques.

Ainsi les apprentis chercheurs ont-ils pu faire plusieurs lectures et analyses de textes sur des auteurs initiateurs de notre propre démarche, à savoir : Gaston Pineau, Jean-Louis Le Grand<sup>94</sup> pour les histoires de vie, Rémi Hess<sup>95</sup> sur la pratique du journal de recherche, Paulo Freire<sup>96</sup> et sa pédagogie, Geneviève Pujoll<sup>97</sup>, Benigno Cacérés<sup>98</sup> sur l'histoire de l'éducation populaire, etc. Les étudiants ont également pu travailler sur l'œuvre d'Edgard Morin<sup>99</sup> et ses notions de complexité et d'implication.

C'est à partir de ces différentes approches que les étudiants commencèrent à se familiariser avec un certain jargon universitaire et les principales disciplines des sciences de l'éducation à savoir (la sociologie, l'ethnologie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie, la science politique...). L'idée étant d'essayer de trouver des liens entre ses propres mots-clés, de confronter sans crainte ses points de vues, ses questions et celles apportées dans les différentes fiches de lecture du groupe dans une pédagogie mutuelle et coopérative.

94 PINEAU, Gaston et LE GRAND, Jean-Louis. 1996. Les histoires de vie. Paris : éd. PUF. 126 p.

95 HESS, Rémi. 1998. La pratique du journal. Paris : éd. Anthropos. 144 p.

96 FREIRE, Paulo. 1974. Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution. Paris : F. Maspero.

97 POUJOL, G. 2000. Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix. Paris : éd. L'Harmattan. 249 p.

98 CACÉRÈS, B. 1964. Histoire de l'éducation populaire. Paris : éd. du Seuil. 250 p.

99 MORIN, Edgar. 2000. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : éd. Du Seuil. 129 p.

« Lire, écrire, parler, analyser et produire ensemble » étaient les mots d'ordre de l'équipe de l'U2p8<sup>100</sup> dans le souci de développer l'esprit critique, l'analyse et l'innovation dans l'analyse des pratiques. Outre les ateliers d'écriture et de lecture, la tenue d'un journal de recherche, les bilans d'activités, les réactions aux conférences, les fiches de lecture, la tenue de la newsletter rythmaient le travail de chacun. Chaque semaine les étudiants faisaient, lors d'un tour de table, le point sur l'avancée de leurs différents travaux. Ce moment je le considère comme un moment clé de notre formation, une sorte de rituel communicationnel et pédagogique qui permet de reconstituer le groupe, d'apprendre à exprimer non seulement ses travaux, mais aussi ses difficultés, ses angoisses, ses avancées et de les partager, chaque expression de l'un rendant plus facile celle de l'autre.

## S'inscrire dans des pédagogies variées

Pour poursuivre ce travail, après le choix du sujet de recherche vient le temps d'exposer ses travaux devant l'ensemble du groupe. Ces exposés ont pour but de familiariser les apprentis chercheurs avec une parole organisée pour un public. Lors de ces présentations apparaît la complexité<sup>101</sup> des champs de recherche abordés, nous nous rangeons à l'avis de Morin disant que « *la connaissance pertinente doit reconnaître cette multi-dimensionnalité* »<sup>102</sup>, et que « *la connaissance pertinente doit affronter la complexité* »<sup>103</sup>. L'approche des savoirs expérientiels par les récits de vie avec la dimension existentielle qu'ils portent, engage les apprentis chercheurs vers cette complexité mais rend difficile une approche disciplinaire unique. Par ailleurs, elle développe l'esprit critique en élaborant des questionnements à partir de ses vécus. Selon Henri

Desroche<sup>104</sup>, la maïeutique d'une histoire de vie permet la réalisation d'un projet de recherche, rejoint en cela par Jean-Louis Le Grand qui précise que « *l'histoire de vie est une recherche et une production de sens relative à la vie d'une personne... Lorsque l'on s'intéresse à la manière dont une personne s'est formée au long de son existence et de ses expériences, l'histoire de vie comme approche est une voie royale* »<sup>105</sup>. La mise en partage des histoires de vie et des sujets de recherche permet à chacun de s'intéresser à l'autre, d'en apprendre quelque chose.

De façon complémentaire, cette approche nous permet d'avancer en faisant attention aux différentes sensibilités, niveaux d'études, expériences, sans avoir un regard sur la personne mais avec elle, évitant ainsi une forme de déséquilibre dans la relation qui bloquerait notre démarche pédagogique. Dans ce sens, « *l'expérience précède l'explication théorique et nul savoir ne sera dépensé sans être ancré sur l'expérience vécue par le groupe* »<sup>106</sup>.

Nous retrouvons les définitions de la pédagogie de Célestin Freinet<sup>107</sup> ou de J. Dewey<sup>108</sup> qui définissent la pédagogie comme un système d'apprentissage dans lequel les apprenants sont moteurs des activités, avec l'aide de la validation de l'enseignant. Cette participation active dans l'apprentissage est renforcée par des pratiques auto-évaluatives<sup>109</sup> : outre, la confrontation des travaux

100 MORIN, Edgar. 2000. Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : éd. Du Seuil. 129 p.

101 Ibid. p.16.

102 Ibid. p.17

103 DESROCHE, Henri. 1990. Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action. Paris : Les éditions Ouvrières. 208 p.

104 Henri Desroche (12 novembre 1914 - 1er juin 1994) est un sociologue, un philosophe et un théologien français

105 COLIN, Lucette et LEGRAND, Jean-Louis. 2008. L'éducation tout au long de la vie. Paris : Economica. pp.113-124.

106 Brochure de l'Université populaire de Paris 8. 2010/2011. Contribuer à l'éducation populaire du XXIème siècle. Paris

107 FREINET, Célestin. 1971. Pour l'école du peuple. Paris : Maspero.

108 DEWEY, John. 1968. Expérience et éducation. Paris : A. Colin.

109 Cette praxis auto-formatrice selon Albergo B. (2000) est vue comme un projet social d'éducation. C'est « la mise en œuvre d'un projet toujours recommencé, constitué d'une réflexion intégrative des différences et des paradoxes et d'une recherche de solutions toujours provisoires, mue par la certitude que l'être humain, tout comme son autonomie ontologique, ne se laisse(nt) pas définir par un état ou des caractéristiques quelconques ».

# Le chercheur

entre étudiants, le développement des comptes rendus et des bilans, une pédagogie centrée sur le vécu, la communication, l'entraide, les étudiants sont amenés constamment à évaluer les exercices qui leur sont proposés ainsi que leurs propres avancées. Le fait de faire lire, analyser et donner un avis sur les travaux de recherche en groupe est une façon de co-construire des savoirs et de développer l'esprit critique, de rendre plus facile une auto-évaluation permanente, une conscientisation de la démarche. Ce développement de l'esprit critique, d'analyse, du devoir de réussir et de s'en sortir collectivement, nous amène à la pédagogie de Paulo Freire<sup>110</sup>.

Reste à fournir quelques outils nécessaires à tout travail de recherche. Une fois que les apprentis chercheurs ont choisi leurs thèmes et la question principale de leur recherche, le choix et le questionnement méthodologique sont discutés à partir de différentes méthodologies de recherche, pour exemple citons ; les différents types d'entretiens : directif, semi-directif, compréhensif... les enquêtes, les questionnaires, la conduite d'une recherche action, les différents modes d'observations, l'utilisation d'archives, etc.

Chaque apprenti-chercheur aborde et utilise ces différents outils méthodologiques en fonction de sa recherche. L'équipe pédagogique a réalisé plusieurs fiches méthodologiques, sur les différentes phases ou étapes d'une observation, la façon de conduire un entretien, ou sur la construction d'une problématique. Malgré cela les étudiants rencontrent des difficultés dans l'avancement de leurs recherches à cause de la multiréférentialité des sujets abordés, du manque de précisions des questions ou parfois à cause d'une trop grande proximité avec leur sujet, ils ne voient pas les diverses approches possibles.

La distanciation attendue du chercheur universitaire s'avère un exercice d'autant plus difficile que nous avons dans un premier temps essentiellement travaillé à les positionner comme sujets de leur expérience. A peine cette

découverte faite il leur faut déconstruire leur implication, élaborer un « objet » de recherche. Cette objectivation, ce discernement abstrait d'un sujet défini demande un temps de maturation qui n'apparaît guère possible dans un temps aussi réduit. Dans le même sens, Edgar Morin disait qu'évaluer avec précision la densité et la fréquence de ces projections est, effectivement, quasi-impossible : « *on ne peut objectiver un espace où l'on est inclus* »<sup>111</sup>. Le fait d'avoir conscience de son implication est déjà un pas en avant, ainsi Pierre Bourdieu analyse l'implication en disant que « *Le fait de le savoir, de savoir que j'investis dans ma recherche des pulsions personnelles, liées à toute mon histoire, me donne une petite chance de savoir les limites de ma vision* »<sup>112</sup>.

La gestion du temps est d'ailleurs l'un des problèmes récurrents lors des rencontres. Temps personnel à prendre entre un travail et une vie familiale, temps des rencontres avec les différents acteurs de la recherche, temps du projet U2p8 enfin, parce que sa pérennité aura été une véritable énigme pour chacun. Comment écrire et soutenir un mémoire dans un environnement aussi difficile ? Les étudiants vivent selon des rythmes très distincts, certains trouvant cette gestion du temps comme une contrainte positive, d'autres comme une pression supplémentaire difficilement supportable. Cette implication qu'ils montrent par rapport à leur recherche apparaît néanmoins non pas comme un handicap à leur formation de chercheur mais comme le moteur d'une première étape pour un engagement futur, que celui-ci soit personnel ou collectif !

## Un projet collectif encore inachevé

Se confronter à la recherche pour ces adultes apprentis chercheurs était un défi et en même temps une aventure humaine. C'est pourquoi, l'investissement et la bonne coordination des membres de l'équipe pédagogique

110 FREIRE, Paulo. 1968. *Éducation, pratique de liberté*. Paris : éd. Cerf.

111 MORIN, Edgar. 1980. *La méthode*, tome 2 : « La vie de la vie ». Paris : éd. du Seuil. p. 457.

112 BOURDIEU, Pierre. 1987. *Choses dites*. Paris : éd. de Minuit. p. 45.

étaient nécessaires. Faire travailler l'ensemble du groupe, dépasser les multiples difficultés qui se présentaient au fur et à mesure de l'avancée du projet, tant auprès des étudiants que de l'administration était un défi perpétuel.

Les pressions de l'administration, d'un logiciel, des locaux... nous ont souvent contraints à reposer les principes du projet pour ne pas les perdre en route. Ainsi le programme préétabli pour passer la commission des examens alors que nous souhaitions construire le programme d'après les sujets de recherche. Les notes par modules disciplinaires qui apparaissent brusquement incontournables pour valider les semestres des étudiants alors qu'à l'origine, seul le Chef-d'œuvre était évalué. Les salles réservées, le bureau qui se retrouve occupés par des enseignants plus officiels...

Les démarches, pour tâtonnantes qu'elles furent, permirent néanmoins aux étudiants de ne pas se sentir totalement démunis dans un monde qui leur était étranger. Les stratégies d'apprentissage d'écriture étaient envisagées comme une forme d'expression symbolique qui devait faciliter les rapports aux savoirs, à tous les savoirs. Dans ce cadre très normatif et plutôt individualiste, les formateurs privilégient la liberté d'entreprendre, de penser, d'analyser, de questionner, de proposer et de s'impliquer non seulement dans une production personnelle, mais aussi dans la vie d'un groupe.

La progression rapide de certains étudiants a donné une dynamique au groupe, les autres étudiants osent demander alors de plus en plus d'accompagnement pour progresser comme leurs camarades. Le décrochage ou l'abandon de certains sont mal vécus par les membres de l'équipe, montrant s'il en était besoin, que notre mission allait bien au-delà de la transmission de connaissances. Nous avons, pour l'avoir approché nous mêmes, la certitude, comme le dit Louise Bourdages que « *les différents sens identifiés chez les chercheurs sont les suivants : la réalisation ou l'accomplissement de soi, le besoin de relever un défi et de se confronter à soi-même, la volonté d'exceller dans un domaine de connaissances, la consolidation de son identité, le besoin de reconnaissance sociale et profession-*

*nelle, l'amélioration de son sentiment de compétence, le respect d'un engagement personnel* »<sup>113</sup>. Sachant que si « *la construction du sens peut s'élaborer à partir de l'analyse de son histoire de vie passée et présente, où il est possible d'identifier ses valeurs et sa direction* »<sup>114</sup>. Ces valeurs et cette direction ne prennent valeur pour l'individu que dans un collectif qui les valide et les partage. C'est dans ce sens, que les apprentis chercheurs sont tout à la fois dans une démarche de validation universitaire et populaire.

La production finale d'un Chef-d'œuvre revêt alors plusieurs facettes, les 80 pages attendues seront presque toujours dépassées, comme si s'engageant dans une question qu'ils portent, ces apprentis-chercheurs reconnaissent tout à la fois la spécificité de leur positionnement « populaire », la nécessité d'en parler et l'étendue de leurs ignorances. La plupart d'entre eux ont exprimé leurs regrets de ne pas avoir fait le tour de leur question ! La soutenance orale, deuxième production, montre une capacité à l'argumentation en réponse aux questions du jury, compétences transversales et métacognitives nécessaires tout autant au développement de l'autonomie qu'à la participation citoyenne.

Nous avons remarqué que la plupart des apprentis chercheurs semblent avoir pris goût aux études, mais également à l'apprentissage collectif, aux discussions et aux débats critiques, au partage des savoirs et même à la prise de parole devant un public. Citons ici les propos d'une étudiante « *je vais faire tout pour récupérer le temps perdu. J'ai envie d'aller jusqu'au bout dans les études, l'année prochaine ça sera la licence, puis le master, après on verra ! L'U2p8 m'a redonné l'envie et le bonheur d'être à l'école* »<sup>115</sup>. Même si la licence n'est pas l'aboutissement pour tous, nous pensons que les savoirs et les postures acquises leur permettront de s'inscrire dans un programme de formation tout au long de la vie.

113 BOURDAGES, Louise. La persistance au Doctorat : Une histoire de sens. Canada : Presses de l'Université du Québec. p. 6.

114 Ibid., p. 150.

115 Discussion informelle avec une apprentie-chercheuse de l'U2p8, Paris 8, mai 2012.

# Le chercheur

## Conclusion

L'Université populaire de Paris 8, représente à mes yeux, une grande richesse intellectuelle, pédagogique et humaine. C'est un lieu institutionnel de rencontre, d'échange, de partage, de transmission et de production des savoirs, de changement dans les rapports enseignants/enseignés. Reste à savoir si l'Université est prête aujourd'hui à engager l'institutionnalisation d'un tel projet ?

Si les réponses aux multiples problèmes rencontrés nous sont venues petit à petit, beaucoup reste à faire et notre souhait serait que les étudiants de ces premières années contribuent encore à cette construction inachevée (pour la parfaire, sans jamais l'achever !).

D'une façon générale, ces derniers ont donné une appréciation positive des différentes stratégies et pédagogies mises en place depuis le début de cette expérience, mais il nous faudrait également avoir l'avis de ceux qui n'ont pas poursuivi. Reprendre confiance, retrouver l'envie de réussir sont les arguments les plus souvent cités par ceux qui ont été au bout du parcours. Le sens de la solidarité, de l'entraide et du travail collectif semblent avoir été les principaux supports de cette transformation. Une dimension éthique mais aussi politique de l'U2p8 permet un changement de vue sur la formation et parfois la société en général.

Pour terminer, nous pourrions dire que la force de l'U2p8, apparait dans l'hétérogénéité des apprentis-chercheurs, à savoir la représentation de tous les âges et la différence des milieux sociaux, obligeant à une confrontation des expériences et des pédagogies. Même si le nombre d'inscrits et de réussites nous oblige à une grande modestie, nous aimons cette idée d'une réconciliation d'un public avec l'apprentissage, la recherche et l'acte social. Nous nous accrochons avec espoir à cette nouvelle légitimité des savoirs populaires que pourrait favoriser l'université.

PAR MARIANNE DEMEURE  
PROFESSEURE DES ÉCOLES,  
DOCTORANTE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION



## La pédagogue : l'U2p8, ses fondements pédagogiques

Dans ce chapitre, nous ferons référence aux pratiques et théories de certains pédagogues qui sont à l'origine de l'élaboration de notre projet. Les pratiques qui travaillent les identités individuelles et collectives appellent à une distanciation. « Dire ce que l'on fait et faire ce que l'on dit » est l'un des maîtres mots de l'éducation populaire. Ainsi, conceptualiser les pratiques est une façon de mettre chacun en capacité de mieux appréhender et de participer à la transformation des pouvoirs qui s'exercent sur l'apprenant et sur son environnement.

Les ancrages théoriques de l'Université populaire de Paris 8 sont en partie inédits parce qu'ils sont pensés pour un public différent de celui que l'on rencontre habituellement à l'université. Elle a permis une expérimentation intéressante et innovante en matière de pédagogie. L'objectif n'est pas de déverser des savoirs dans des cerveaux que l'on pense vides mais de travailler le rapport au savoir de chaque apprenti-chercheur, de prendre conscience de ses propres pratiques d'apprentissage afin d'en acquérir d'autres.

L'U2p8 n'utilise donc pas les méthodes traditionnelles de l'enseignement universitaire des premières années en faculté, le p de populaire change la donne et il lui faut faire appel à des pédagogies adaptées. En effet, les participants n'ont guère pratiqué les approches d'un savoir théorique, il s'agit donc plutôt à la façon de Dewey<sup>116</sup>, de travailler les expériences antérieures de façon à modifier la qualité des expériences ultérieures. L'objectif est aussi d'introduire (peut-être pour la première fois) la notion de plaisir, de désir d'apprendre, pour permettre une approche différente de ses apprentissages. Pour ce faire ce projet s'inspire de pédagogies qui ont toutes œuvré pour l'émancipation des populations même si les moyens diffèrent parfois. Ces pédagogies sont principalement celles de Célestin Freinet, Henri Desroche et Paulo Freire. C'est en mixant ces pédagogies avec les méthodes d'éducation populaire ainsi que les méthodes de recherche de 3ème cycle, que l'U2p8 tente un « cocktail émancipateur » dont il est intéressant d'analyser les résultats.

Nous allons donc présenter ces ancrages pédagogiques et les personnages qui se cachent derrière, tenter de montrer concrètement comment ces différents positionnements s'articulent ici, puis nous verrons les effets de ces « bricolages » pédagogiques pensés pour le public de l'U2p8.

### Les fondements pédagogiques

Nous avons fait le choix de n'aborder principalement que trois pédagogues : Célestin Freinet, Henri Desroche et Paulo Freire, même s'il est tout à fait possible de faire le lien avec d'autres pédagogues tels que Dewey ou Mezirow, parce que tous pensent que l'expérience doit être mise en avant dans le développement personnel mais aussi communautaire. Néanmoins pour que ce processus advienne, il est nécessaire qu'il soit réfléchi et contrôlé ce qui présuppose de créer un environnement favorable<sup>117</sup>.

### *Célestin Freinet (1896-1966)*

Célestin Freinet tout au long de sa vie s'est battu pour certaines valeurs, instituteur, il s'inscrit dans le mouvement de l'éducation nouvelle. Il parle de technique et non de pédagogie ou de méthode parce que les

116 DEWEY, John. 1968. *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.

117 BEZILLE, Hélène et BROUGERE, Gilles. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » in *Revue française de pédagogie*. n° 158. pp. 117-160.

# La pédagogie

techniques évoluent, fondée sur l'expression libre des enfants, il pensait surtout en termes d'organisation et de coopération<sup>118</sup>. Freinet a travaillé avec des enfants et transposer ses techniques en formation d'adultes reste parfois difficile. Voici pour éclairer ce propos, l'apport de Denis Rambaud et Jeannerat Marc :

*« Faut-il réserver la notion de pédagogie pour qualifier les sciences de l'éducation destinées aux enfants et définir une andragogie pour les adultes ? Avec des adultes, est-ce enseigner, former ou animer ? En tout état de cause, il faut tenir compte de la différence entre l'enfant et l'adulte. Pour l'adulte, il faut prendre en compte l'expérience vécue et ses acquis. Ces différences entre adultes et enfants sont de tous ordres : psychologique, économique et social. L'adulte apprend toute sa vie. Il a besoin de savoir pourquoi il apprend, il connaît la nécessité d'agir. Le rôle de son expérience est incontournable, comme l'est la prise en compte de ses motivations. »*

Voici maintenant quelques idées et techniques de Freinet qui ont influencé les approches pédagogiques de l'U2p8 et que l'on peut plus largement mettre en lien avec l'éducation populaire :

## L'émancipation

Le but premier de la technique Freinet est l'émancipation des enfants, ainsi la relation avec le maître n'est plus verticale mais horizontale, l'enfant n'est pas un être vide qui n'a aucun droit de paroles et de réflexions, au contraire il est capable d'intelligence par lui-même. L'enfant est poussé à s'exprimer, se responsabiliser, coopérer, expérimenter et s'ouvrir sur le monde qui l'entoure. S'émanciper, c'est alors devenir plus autonome en développant son sens critique, ceci est favorisé par le fait d'accéder à une réelle prise de responsabilité dans une classe vivante et ouverte sur l'environnement. Le maître n'est plus incontournable, il est là pour apporter une aide si besoin, le but étant

d'apprendre à faire sans lui, ne pas enfermer l'enfant dans une relation de dépendance. L'accompagnement assuré par les divers membres de l'équipe de l'UP est de la même façon abordé comme un parcours vers l'émancipation d'un adulte capable d'apprendre à apprendre.

## L'expérience réfléchie est une façon d'apprendre

Tout comme John Dewey, Célestin Freinet pense que l'expérience est essentielle, il parle de tâtonnement expérimental<sup>119</sup>. L'expérience nous permet dans un premier temps de vivre concrètement les choses, de produire une demande, d'assimiler une théorie. L'idée est de passer de l'empirisme (expérience vécue sans réflexion) à l'expérientiel : comprendre ce qui s'est passé et en tirer des liens, des déductions. L'expérientiel permet de construire un savoir à partir des vécus, d'en conforter le sens parfois. C'est ce que les histoires de vie tentent de montrer aux apprentis-chercheurs, ils n'arrivent pas « sans rien ». L'enfant comme l'adulte peut émettre ses questionnements et ses hypothèses, faire des découvertes, constater et admettre ses échecs ou ses réussites. C'est par l'implication physique et cognitive dans l'expérience que le sujet acquiert confiance en lui et en ses possibilités d'agir par lui-même. Ce modèle d'apprentissage par l'expérience, montre aujourd'hui un renouveau dans le champ des pratiques qui pourrait renforcer la pertinence des pratiques historiques de l'éducation populaire.

## Le Travail d'équipe, l'hétéro-formation

Le travail d'équipe est particulièrement important chez Freinet, le but étant de construire des connaissances avec l'aide de ses pairs. Ainsi il adoptera la pédagogie élaborée par Roger Cousinet<sup>120</sup>. Dès 1920, son hypothèse de départ est simple ; les enfants sont capables d'organisation, d'effort, de persévérance pour des activités qui leur plaisent.

118 [http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=P%C3%A9dagogie\\_de\\_groupe&action=edit&redlink=1](http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=P%C3%A9dagogie_de_groupe&action=edit&redlink=1)

119 FREINET, Célestin. 1994. Œuvres pédagogiques tome 1. Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation (1943). Seuil.

120 COUSINET, R. 1967. Une méthode de travail libre par groupes (1943). Le Cerf.

Ainsi, grâce au travail de groupe et des interactions qui en découlent, les élèves apprennent à travers des activités qu'ils aiment et qu'ils choisissent. Concernant l'U2p8, la motivation pour la recherche s'est appuyée sur un sujet choisi par l'apprenti-chercheur, dans lequel il se sentait particulièrement impliqué. Le travail en équipe, la coopération entre les membres apparaît d'autant plus nécessaire qu'il faut alors accompagner, structurer, une pensée toujours singulière dont l'apprenti est l'auteur. Le principe d'altérité autorisant la démarche éducative.

### La coopération, l'implication

La coopération est très importante pour Freinet. L'aspect communautaire prend dans sa classe la forme d'une communauté coopérative active, incarnée dans la coopérative scolaire gérée par les élèves, vue dans un sens large :

*« La coopérative, c'est à la fois le bien commun, le lien du groupe, l'outil d'autogestion, le forum, l'école de la démocratie. Les réunions sont hebdomadaires. Au minimum, il s'agit d'un tour de tous les plans de travail. Mais presque chaque semaine on débat ensuite d'un sujet important pour le moment où on prend collectivement des décisions qui concernent tout le monde. »<sup>121</sup>*

Le but est de faire l'expérience concrète de l'implication du sujet actif dans un collectif, passer du « je » à un « nous » où chacun est concerné<sup>122</sup>. Pour l'U2p8 nous voyons que les apprentis-chercheurs ont créé des liens forts entre pairs, mais ils se sont également sentis impliqués dans le projet global, peut-être à cause de sa jeunesse, de sa fragilité ? Ainsi la réussite de soi est liée à la réussite du projet commun. Les enjeux individuels rejoignent les enjeux collectifs. Nous relevons que cette coopération ne s'est

pas étendue à la « prise en charge » de l'avenir du projet, l'organisation universitaire ne permettant pas l'expression des étudiants hors les instances instituées.<sup>123</sup>

### Le journal

Outil incontournable dans la pédagogie Freinet, il a joué un rôle important dans la construction du chef d'œuvre des apprentis-chercheurs. D'abord une expression personnelle, en écrivant régulièrement sur sa recherche, il permet de faire référence au quotidien pour avancer. Ensuite collectif pour certains, en participant à l'élaboration d'une Newsletters qui permettait, tout comme dans le journal de la classe pour Freinet, de communiquer à l'extérieur les activités, de se voir et de se faire voir.

### Le matériel et l'aménagement intérieur

Freinet a la conviction qu'il faut un matériel scolaire, un aménagement intérieur et un environnement adapté à sa pédagogie. Il s'oppose au manuel scolaire qui, pour lui, tue lentement la pensée propre de l'enfant. A l'U2p8, on relève une tentative d'appropriation de l'environnement (visite des lieux, tables en cercle...) mais aussi un désir de rester en contact avec un environnement concret, (rencontre avec des expériences d'animation de quartier ou de cultures populaires) cette ouverture sera réduite les années suivantes, se concentrant essentiellement sur l'environnement universitaire (colloques, soutenances de thèses...)

### Henri Desroche (1914-1994)

Ce pédagogue nous apparaît incontournable parce qu'il a été l'un des premiers à utiliser les histoires de vie dans la construction des projets de formation d'adultes. Issu d'une famille d'ouvriers d'ascendance paysanne, l'œuvre de Desroche est marquée par une quête de ses utopies : le marxisme, les grands utopistes du XIXe siècle, les mes-

121 FOURNES, Ginette et DORANCE, Sylvia. 2009. La danseuse sur un fil : une vie d'école Freinet. éd. École vivante.

122 Pour exemple : lors des premières rencontres, certains étaient gênés de ne pouvoir se fier à un planning, devant cette gêne exprimée, des changements ont été apportés, prouvant la prise en compte du groupe et le pouvoir de chacun de ses membres.

123 Remarquons qu'un an après certains choisissent, dans leurs travaux pour la licence, de présenter cette expérience spécifique.

sianismes et les mouvements communautaires modernes. C'est l'un des pionniers de l'éducation permanente. En 1959, il fonde le Collège coopératif de Paris et inspire la création de plusieurs autres institutions du même type en France. L'idée qui est derrière les coopératives est de reconnaître que chaque adulte « *en vertu de son expérience vécue, est porteur d'une culture qui lui permet d'être simultanément l'enseignant et l'enseigné dans le processus auquel il participe [...] les relations entre l'adulte en formation et l'éducateur doivent s'établir sur la base du respect mutuel et de la coopération* ». <sup>124</sup> Desroche a été enseignant, directeur d'études à l'École des Hautes Études puis au Collège Coopératif. Dans ses multiples apports, nous privilégions ceux qui se retrouvent de près ou de loin dans la démarche de l'U2p8.

## La maïeutique des histoires de vie

Il convient pour Desroche de faire sortir ce savoir qui est en nous, acquis par l'expérience de la vie, savoir parfois ignoré de nous-mêmes. Pour Desroche, l'œuvre et l'action sont étroitement liées, c'est ce qu'il appelle « la maïeutique », reprenant le terme socratique l'acte formateur est vu comme un « accouchement mental », c'est l'action de faire surgir de l'individu la richesse de ce qu'il avait en lui. Henri Desroche se trouve alors devant des étudiants qui avaient une longue pratique professionnelle, un acquis culturel, militant, considérable, faire émerger tout ce savoir et ce savoir-faire lui apparaît comme l'acte préliminaire à toute formation. Il réinvente une technique déjà utilisée par l'École de Chicago : la « méthode biographique », qu'il appelle « autobiographie raisonnée » la complétant par une représentation schématique chronologique appelée « bioscopie ». Le but de Desroche est de rendre visible ces savoirs qui se trouvent dans l'expérience vécue et historicisée. « *Celui qui, dans les sociétés comme la nôtre n'a aucun diplôme et n'a reçu aucune formation formelle ignore et/ou sous-estime le savoir qui est le sien*

». <sup>125</sup> On devient plus conscient, on s'appuie sur son expérience (bildung) et on tente d'arriver à un achèvement, toujours infini. La personne en s'appropriant son histoire, transforme son rapport à l'autre et au monde. C'est un processus de formation qui permet de passer de l'empirisme à l'expérientiel par la réflexion, un approfondissement sur le sujet, sur son être, son devenir... Ce processus a été déjà longuement développé dans les articles précédents nous n'y reviendrons pas.

Relevons rapidement à propos de Desroche ses apports sur la Recherche action <sup>126</sup> même si à l'U2p8, cette démarche n'a pas été retenue. Néanmoins, en fonction des profils et des objets d'étude des apprentis-chercheurs, des configurations de terrains d'expérience de l'éducation populaire, elle pourrait aisément être envisagée. Dans cette approche il est en effet stipulé que le terrain nourrit la recherche qui vient nourrir elle-même le terrain, nous retrouvons les dynamiques d'une éducation populaire Cette forme de recherche-action engage les acteurs à coopérer à l'amélioration de leurs conditions de vie et à la solution de leurs problèmes dans le cadre le plus souvent d'une commande institutionnelle. Elle appartient à ce nouveau paradigme qui enrichit le savoir pratique grâce aux rapports entre l'action, la réflexion, distanciation et co-construction de savoirs conceptualisés. En recherche-action intégrale, le chercheur est partie prenante de l'action, il agit sur le changement, il participe à l'évolution et à la solution des problèmes <sup>127</sup>. Reste à savoir si la mise en place de l'U2p8 n'aurait pu être abordée en termes de recherche action ?

## Paulo Freire (1921-1997)

Nous présentons Paulo Freire parce qu'il est actuellement la source de positionnements novateurs, Ses concept se diffusent de plus en plus dans le monde de l'éducation, il apporte aux pratiques de l'U2p8 des éléments d'analyse qui nous apparaissent incontournables. Même si la

124 Déclaration de l'UNESCO faite à Nairobi (Kenya, 1976), les collèges coopératifs adhèrent à cette déclaration.

125 LAINE, Alex. 1998. Faire de sa vie une histoire. Paris : Desclée de Brouwer.

126 BARBIER, René. 1996. La recherche action. Paris : éd. Anthropos.

127 MORIN, André. 1992. Recherche-action intégrale et participation coopérative. Laval : éd. Agence d'Arc.

conscientisation au sens politique du terme n'a pas été appliquée, il est possible de considérer ici la conscientisation comme la prise en compte des aliénations dans les systèmes éducatifs.

Paulo Freire est né au Brésil dans une famille appartenant à la classe moyenne, il a connu la pauvreté et la faim au cours de la grande dépression de 1929. Ceci a influencé sa décision de consacrer sa vie à améliorer la vie des pauvres. Les divers événements politiques qu'il a connus façonneront son histoire et sa pensée. Paulo Freire est l'auteur d'une philosophie de l'éducation qui s'inspire autant des approches classiques comme celle de Platon que des approches modernes comme le marxisme ou l'anticolonialisme. Sa conception de l'éducation a comme origine une multitude de courants philosophiques (phénoménologie, existentialisme, personnalisme chrétien, marxisme humaniste et hégélianisme<sup>128</sup>) qui l'ont amené à privilégier la dimension émancipatrice de toute éducation. Ses apports concernent en particulier l'éducation populaire et l'éducation informelle. On parle de « système Paulo Freire » : ce travail faisant appel à des techniques telles que les groupes d'étude, les groupes d'action, les tables rondes, les débats pouvant s'appliquer à tous les niveaux de l'éducation qu'elle soit appelée formelle ou non formelle.

### **La conscientisation, l'esprit critique et... l'« empowerment »<sup>129</sup> :**

Le système éducatif de Freire s'appuie sur les facultés créatrices de l'homme et sur ses aptitudes à construire sa liberté au milieu de structures politiques, économiques, et culturelles oppressives. Son objectif est de découvrir et de mettre en œuvre des options libératrices grâce à l'interaction et à la transformation sociale rendues possibles par le processus de « conscientisation ». Celle-ci est définie

comme une dynamique par laquelle les gens parviennent à mieux comprendre d'une part la réalité socioculturelle qui modèle leur existence, et d'autre part leur capacité de transformer cette réalité. En élaborant un certain sens critique à partir d'une situation donnée, il apparaît possible de changer cette situation, nous sommes dans une dynamique citoyenne du pouvoir de formation.

Si nous tentons de relier cette dynamique de conscientisation au terme actuel d'« empowerment » (qui est abordée comme la prise en charge de l'individu par lui-même), c'est l'absence de dimension collective qui fait la différence. La conscientisation de Freire est premièrement collective puisqu'elle vise à modifier le monde et les différents rapports de force. Elle fait appel à une praxis, comprise comme étant la relation dialectique entre l'action et la réflexion. Freire propose une praxis de l'éducation où l'action repose sur la réflexion critique elle-même issue de l'action.

Freire insiste sur le fait que l'éducateur et l'élève, tout en partageant la démocratisation des relations sociales de l'éducation, ne sont pas sur un pied d'égalité, l'éducateur doit être assez humble pour être disposé à réapprendre dans l'interaction avec l'apprenant ce qu'il pense qu'il sait déjà. L'autorité de l'éducateur ne doit pas dégénérer en autoritarisme, empêchant l'élève de s'émanciper du maître. L'U2p8 dans ce souci de retravailler la posture d'enseignant et de formateur au risque de se retrouver marginalisé dans un système universitaire traditionnel, a non seulement tenté de favoriser l'« empowerment » de chaque apprenti-chercheur, mais de lui faire prendre conscience de ses capacités à argumenter, à fédérer des stratégies collectives.

En résumé nous pouvons relever que pour Freinet, Desroche ou Freire l'expérience est première, dans la découverte de soi et du monde. Pour ces trois pédagogues, l'éducation est liée à l'action dans un vivre ensemble, que chaque individu devienne plus autonome en agissant par lui-même et pour lui-même, mais cette réalisation de soi ne prend sens que par rapport à un collectif, et le groupe prend toujours une place importante, il apparaît

128 FREIRE, Paulo. 1974. Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution. Paris : F. Maspero.

129 En sciences sociales, ce terme renvoie traditionnellement à l'acquisition de nouveaux droits ou de nouvelles ressources. L'empowerment est vu comme un instrument du progrès social.

# La pédagogie

incontournable dans une co-construction des savoirs et des actions.

Ces pédagogues nous permettent d'élaborer des approches nouvelles d'une éducation de soi, plus respectueuse des vécus, prenant mieux en compte l'environnement, les groupes d'appartenance, les identités collectives sans lesquelles on ne peut construire une identité individuelle.

L'équipe des formateurs a tout autant tenté de construire un projet collectif qu'à accompagner des personnes individuellement vers l'autonomie de l'apprentissage, s'appuyant en partie sur les pédagogues que nous venons de présenter, il s'agit maintenant de voir les effets concrets de ces positionnements.

## Les effets visibles de cette expérimentation

Il apparaît important au terme de ces trois années de fonctionnement de faire un retour sur les effets visibles des pédagogies mobilisées. Comment réagissent les apprentis-chercheurs ? Qu'en pensent-ils ? Il nous importe de tenir compte des difficultés rencontrées sur le terrain, ont-elles un lien avec ces pédagogies, faut-il aller encore plus loin dans l'invention pédagogique ?

Concrètement, nous voyons aisément que certaines approches pédagogiques se retrouvent dans la pratique des histoires de vie, mettant en avant l'expérience des apprentis-chercheurs, leurs capacités réflexives. Nous pouvons voir également qu'au travers des ateliers, des sorties, des conférences, c'est un processus de conscientisation qui est visé. L'attitude des formateurs est très importante, le groupe exprime à quel point ces interactions ont été essentielles dans l'apprentissage des notions nouvelles. La participation effective des apprentis-chercheurs conditionne le contenu des ateliers et l'avancement du groupe, nous observons néanmoins que cette implication réelle n'a pas supprimé un absentéisme de certains le samedi !

Les apprentis-chercheurs que nous avons interrogés, allaient soutenir leur Chef-d'œuvre et avaient passé deux ans à l'U2p8. Ils avaient donc un peu de recul sur les deux premières années, ils soulignaient en particulier l'intérêt pour eux des histoires de vie. Pour certains c'est un déclencheur qui permet de se projeter, de prendre goût à la recherche, un exercice difficile mais salubre où une prise de recul est possible. Leur rapport à l'écriture a aussi changé, au fur et à mesure que l'on écrit son histoire de vie il y a un plaisir à se raconter, la posture change. Pour certains, cela a permis un changement de focale, ils ont pu voir des choses dans leur vie qu'ils n'avaient pas vu auparavant ou ont pu avoir une vision différente de leurs expériences, ils disent avoir pris confiance en eux. Certains ne pensaient pas que leur histoire pouvait avoir un quelconque intérêt mais au fur et à mesure, il s'est opéré une transformation, ils se sont trouvés engagés dans un processus qui leur a permis de prendre conscience de leur histoire, de leur vie, de leurs apprentissages, à redevenir plus maîtres d'eux-mêmes peut être ? Cela montre s'il en était besoin qu'il est des pratiques ouvertes à tous qui donnent envie d'accéder au Savoir, même ceux qui ne s'en sentaient pas forcément capables.

Nous observons également des changements dans les postures de l'enseignant et de l'apprenant, le but étant prendre conscience de ses propres méthodes d'apprentissage, de les valoriser parfois, si certains attendent des cours un peu traditionnels, où le savoir théorisé s'acquière du maître-expert, le but est de questionner ces postures. Repartir d'un désir, du goût aux savoirs, de la curiosité, lorsque cette notion du plaisir d'apprendre devient présente elle peut être mise en lien avec la motivation, le sens passé, présent et futur de l'apprentissage. Cette motivation d'apprendre s'enracine également dans l'appartenance à un chemin dont le sens est partagé, avec la légitimité d'être acteur ensemble dans un collectif. Cette légitimité apparaît d'autant plus forte qu'elle est portée par l'ensemble de l'équipe pédagogique et reconnue par l'institution universitaire.

Il y a eu, bien sûr, des difficultés rencontrées par les apprentis-chercheurs et par les formateurs mais ce que

nous retiendrons c'est que chacun s'est senti en pouvoir de faire bouger ses approches et l'organisation d'un système d'enseignement. Si certains comportements de l'équipe pédagogique ont pu surprendre, avec le temps et la pratique il apparaît que ce que l'on trouvait étrange était en fait pensé pour permettre de déconstruire certaines représentations, on ne peut en prendre conscience de suite et peut-être que le regard porté sur cette expérimentation se relèvera au fil du temps plus riche encore ?

Quelques-uns ont eu des difficultés à écrire (l'histoire de vie en particulier fait rejaillir des difficultés et il apparaissait important de distinguer thérapie et recherche), d'autres avaient des attentes différentes de ce qui leur a été proposé (envie de plus de théorie, de cours formels ciblés par matières, ou de mieux se rendre compte de ce qu'ils apprenaient aussi), d'autres ont eu des problèmes pour la maîtrise de la langue française, malgré l'aide de certains tuteurs.

Enfin relevons que dans le projet initial, l'équipe pédagogique souhaitait ancrer plus fortement son enseignement dans les projets concrets de l'éducation populaire, espoir visible dans la dénomination initiale d'apprentis-chercheurs-animateurs. En effet, afin de travailler le passage de l'action à la réflexion, une expérience d'animation (vue comme un tâtonnement expérientiel formateur) devait pouvoir être mise en place hors l'institution universitaire par chaque apprenti. Ces animations n'ont pu voir le jour au profit d'une influence plus grande du «monde universitaire» et de ses propres pratiques de transmission.

L'équipe pédagogique de l'U2p8 a tenté d'aller dans le sens d'une émancipation de tous par tous en s'adaptant à un contexte local sur la forme (l'université) et le fond (le rapport au savoir), elle a rencontré des difficultés et des limites utiles à analyser.

Quant aux apprentis-chercheurs, ils ont progressé dans leur rapport au savoir, dans leur capacité de suivre les cours dans une posture critique. Reste néanmoins la question de leurs capacités à suivre ensuite des études plus formelles dans un cadre universitaire « normal ».

PAR CHRISTINE JACQUES  
MÉDIATRICE, LICENCIÉE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

PAR PAUL SCHEFFER  
DOCTORANT CONTRACTUEL ENSEIGNANT (PARIS 8/CNAM)



## Les médiateurs : médiation, émotions et éducation populaire

Ces parcours qui se veulent à visée émancipatoire ne pouvaient faire l'impasse de la dimension psycho affective incluse dans toute éducation. Si les connaissances acquises restent imprégnées des contextes qui les ont portées, il apparaît clairement ici que certaines interactions à l'œuvre dans le processus éducatif (transferts et contre transferts en psychanalyse) font appel à ce « souci de l'autre », le care pour les Anglo-Saxons, qui relève d'un positionnement éthique. Or, si nous reprenons la définition de l'éthique du care<sup>130</sup>, nous retrouvons là une dimension éminemment politique : construire et diffuser des liens sociaux n'est pas neutre. Le maître, l'enseignant, l'accompagnateur en éducation populaire, ne peuvent dans ce domaine rester ignorants.<sup>131</sup>

Tout au long de l'année 2011-2012, un accompagnement sur des créneaux de deux à trois heures deux fois par mois a été proposé aux « apprentis-chercheur » de l'U2p8. Ce suivi individualisé et volontaire a été suggéré par Christine qui a pu en voir le besoin de par son contact privilégié avec les étudiants en sa qualité de médiatrice au sein de l'équipe encadrante de l'U2p8. Nous nous sommes mis à disposition en dehors des heures d'interventions établies par le parcours d'étude. Chaque rencontre se faisait avec deux ou trois étudiants et permettait ainsi une démarche appropriée et ciblée quant aux besoins de ces apprentis chercheurs. Au cours de ces rencontres les étudiants trouvaient un appui fort et individuel à leurs difficultés les amenant à prendre en considération leurs connaissances et du coup animait leur propre énergie nécessaire à une démarche d'apprentissage. Ceci développant leur autonomie et dans le même temps leur confiance en eux.

Nous avons néanmoins fait le choix de parler ici moins de ce qui s'est déroulé au sein de ces séances d'accompagnement que du rôle spécifique de Christine qui nous a paru à tous deux à la fois plus déterminant pour la réussite des étudiants et du projet pédagogique, plus original, reflet de l'aspect expérimental et des considérations non attendues mais fécondes qui ont pu en émerger et dont nous souhaitons ici essayer d'en rendre compte. C'est donc Christine Jacques qui présentera dans un premier temps la spécificité de son statut, de son implication et de ses

apports au sein de l'U2p8. Paul Scheffer terminera l'article en commentant cet exposé pour le replacer dans le cadre de la dynamique d'éducation populaire dont s'inspire l'U2p8.

### De l'importance de la médiation au sein du dispositif de l'U2p8 (Christine Jacques)

Médiatrice sociale après une formation de 9 mois lors d'une reconversion professionnelle, J'ai décidé de poursuivre des études liées à ce nouveau statut. N'étant pas titulaire du bac, c'est à l'Université de Paris 8 que je me suis inscrite pour préparer sur 2 ans un DPCU<sup>132</sup> avec pour sujet : « Sociétés, culture, environnement : enjeux et

130 Pour définir l'éthique du care, nous nous référons à la présentation qu'en fait J. Tronto « Une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer notre « monde » de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités (selves) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans le maillage complexe qui soutient nos vies » TRONTO, Joan. 2009. Un monde vulnérable : pour une politique du care. Paris : éd. La Découverte.

131 En référence à l'ouvrage de RANCIERE, Jacques. 2004. Le maître ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle. éd. 10/18. 235 p.

132 Licence 2

terrains de la médiation et de l'éducation ». Après l'obtention de ce diplôme, j'ai poursuivi une licence en Sciences de l'éducation et me suis investie en parallèle au sein de l'équipe pédagogique de l'Université populaire avec pour objectif l'accompagnement, via la médiation.

Sensibilisée sur différents territoires par les situations de familles touchées par l'isolement, ou dont les enfants (étudiants et lycéens) connaissaient des difficultés dans leur parcours scolaire, je me suis interrogée sur des pratiques qui pourraient réconcilier ces jeunes, qui quittent sans diplôme l'institution scolaire, avec l'apprentissage classique et, au-delà, leur permettre de mener leur projet de vie et les faire aboutir.

L'expérience du suivi des étudiants « apprentis-chercheurs » au sein de l'Université populaire m'a permis de mieux comprendre et saisir l'importance de la médiation dans l'accompagnement d'étudiants motivés et cependant démunis face aux exigences universitaires. Peu conscients de leurs connaissances et de leurs propres compétences réflexives, il leur est difficile de prendre en considération leurs savoirs expérientiels, et ce d'autant plus au sein d'une reprise d'études à l'Université qui nécessite normalement l'obtention du « Bac ». L'univers des études supérieures peut être hermétique aux néophytes et grand est le désarroi lorsque vous sortez d'une salle en ayant pris des notes qui n'ont aucun sens, lorsque vous cherchez désespérément un « concept » dans un ouvrage, lorsqu'il vous faut « contextualiser » vos écrits ou faire face à des pré-requis attendus par l'Université, mais jamais décryptés ! Un sentiment douloureux fait surface avec des mots durs tels que « je suis trop nul ! ». Il a néanmoins été possible de favoriser l'émancipation de ces étudiants de ces carcans habituels par le biais d'accompagnements, et en particulier celui de la médiation, comme nous allons essayer d'en rendre compte ici.

## La médiation au cœur des apprentissages

Le recours à la médiation s'est fait dès le début du parcours de chacun des étudiants, à travers des échanges

formels ou informels qui ont contribué à créer un lien de confiance, rassurant, sur lequel a pu se construire un espace de recherche de solution en commun à chaque fois que des difficultés se sont manifestées. Posée avant tout sur un processus communicationnel qui va générer des échanges de plus en plus confiants, la médiation peut apaiser les tensions sous-jacentes liées à l'apprentissage. Au fil des rencontres s'est produit ce que j'ai nommé le « déverrouillage ». Les mots, les pensées et réflexions sont très souvent anesthésiés par la peur, le manque de confiance en soi et une sous-évaluation récurrente des capacités « intellectuelles ». Au cours d'échanges, dans une écoute sincère et respectueuse les idées ont pu se libérer petit à petit, mettant en évidence les savoirs et raisonnements personnels, et surtout ce que l'étudiant avait à apporter aux autres, au groupe, mais aussi à l'équipe encadrante, en termes de connaissances. Les étudiants ont aussi pu partager leurs craintes et leur peur, les émotions jamais très éloignées de l'apprentissage pouvaient également être prises en compte et se trouver même valorisées.

Cette période de « déverrouillage » associée au savoir-faire et savoir-être d'une équipe encadrante toujours soucieuse de la liberté d'échange, s'est avérée d'une grande importance pour permettre la transformation du regard que les apprentis-chercheurs portaient sur eux-mêmes. La valorisation des idées, des mots de chacun, des histoires de vie et la prise en considération dans le choix de leur sujet de recherche ont pu favoriser une ouverture sur le monde, et entraîner des questionnements, sources de réflexions partagées ensuite avec les enseignants, les formateurs(trices) et les membres du groupe.

Dans cette démarche, l'étudiant garde son libre arbitre, il est accompagné dans sa réflexion sans jamais être emmené sur un chemin qu'il n'a pas choisi : tout reste propositions, hypothèses, questionnements. S'il y a eu réponse à caractère plus directif, cela a principalement concerné les aspects « techniques » nécessaires à la conduite de la recherche qu'ils ont élaborée. Au sein de ces rencontres, les savoirs se partagent à valeurs égales, cela contribue à désamorcer l'intimidation paralysante que l'équipe encadrante pourrait susciter. Ceci soulage et

# Les médiateurs

apaise les inquiétudes des étudiants quant à leur liberté de parole et leur légitimité. Cette écoute réciproque a favorisé le partage de connaissances et l'entraide au cours des rencontres, mais aussi par mails et échanges téléphoniques.

Dans le cadre du dispositif d'accompagnement mis en place avec Paul, je me suis rendue également disponible dans des moments informels comme l'heure du déjeuner, via les mails, au téléphone et entre mes propres heures de cours pour dialoguer sur leur projet de vie en lien ou non avec leurs études en cours, accueillir et recevoir leur histoire comme un don, hors de leur statut d'apprenant. Cette dynamique m'a apporté beaucoup et je n'ai cessé de leur dire combien j'apprenais à travers eux, cette réciprocité proclamée a pu générer aussi la soif de m'en dire plus. L'importance de cette disponibilité m'a été exprimée par certains des apprentis-chercheurs :

*Perrine : « le fait que Christine ait été très présente et très accessible en dehors des cours (lors des pauses, du repas, les heures d'aides ou encore via internet...) nous a permis de faire beaucoup appel à elle, pour avoir ses conseils, pour sentir qu'on était soutenu et entendu. »*

*Hélène : « Petit à petit on a compris ce qu'elle faisait parmi nous, grâce à elle on n'a pas lâché la patate comme on dit en Louisiane, avec ses rendez-vous de travail à la bibliothèque, son souci constant de nous empêcher de perdre pied, ses recadrages, son partage d'expérience, son écoute bienveillante au milieu de nos envolées verbales virant quelquefois aux coups de gueule... »*

## Le rôle interface du médiateur

En tant que médiatrice, mon rôle a consisté ici à mettre en lien les étudiants entre eux, qu'ils apprennent à se connaître, à s'écouter. Dans ce rôle interface, la médiation que j'ai opérée s'est appuyée sur diverses pratiques favorisant l'ouverture aux autres, le lien social et la valorisation de chacun. Les « clés du déverrouillage » ont pris différentes formes.

**La reformulation, l'écoute active, l'empathie** telles que décrites chez Carl Rogers<sup>133</sup> peut permettre de « dé-diaboliser » le langage universitaire, de se l'approprier plus facilement. Une écoute sincère, véritable et empathique peut instaurer une relation d'aide basée sur la confiance, sans piétiner les sensibilités des personnes.

**L'approche empathique** peut aussi contribuer à autoriser l'accès à des émotions comme la peur, l'anxiété ou la colère qui contribuent souvent à verrouiller la pensée, et/ou le passage à l'écriture, entravant parfois la motivation des apprentis-chercheurs. Ces émotions vécues, souvent anesthésiantes, peuvent être utilisées dans la construction du parcours à partir du moment où elles sont prises en considération, concourant à une « intelligence émotionnelle » chère à Daniel Goleman<sup>134</sup>, ce que j'ai pu moi-même constater auprès des étudiants. A ce sujet René Barbier dans son « *Approche transversale* » souligne lui aussi l'importance de l'émotion et de l'affectivité dans tout apprentissage, donnant peu à peu du sens aux émotions douloureuses, elles peuvent se transformer en énergie positive et participer à la mobilisation des ressources créatives.

Il peut également exister des histoires chargées de souffrance où le concept de résilience peut jouer un rôle utile. Une étudiante m'a dit un jour « *tu transformes les vilains petits canards en cygnes* », je n'ai pas réagi sur l'instant mais cela m'a renvoyé à Boris Cyrulnik et son ouvrage *Les vilains petits canards*<sup>135</sup>. Renaître de ses souffrances à travers l'épanouissement et la libération d'une écriture qu'elle soit poétique ou non peut devenir un enjeu majeur pour la reconstruction personnelle. Ce n'est en tout cas pas une mince affaire de se « coucher » sur une feuille de papier et d'avoir ainsi accès à une image de soi rendue visible à travers des mots. Une démarche qui s'avère complexe et parfois douloureuse où l'étudiant va s'impliquer en travail-

133 ROGERS, Carl. 2005. Le développement de la personne (1961). Paris : Dunod.

134 GOLEMAN, Daniel. 1998. Working with Emotional Intelligence. New-York : éd. Bantam Books.

135 CYRULNIK, Boris. 2001. Les vilains petits canards. Ed. O. Jacob.

lant, retravaillant ses expressions afin de se retrouver au plus près de ce qu'il pense être, revisiter son parcours et situer sa place au cœur de son histoire. Une histoire qu'il va ensuite partager avec le groupe, dont il va faire don et qui se voudra empreinte d'honnêteté, aspect inévitable pour avancer sur le chemin de la reconstruction qu'il a choisi afin de se réapproprié le présent pour penser l'avenir.

Selon Christian Bobin « *Il faut naître deux fois pour vivre un peu, ne serait-ce qu'un peu. Il nous faut naître par la chair et ensuite par l'âme.* »<sup>136</sup>. Voilà où peut se situer l'approche d'un médiateur, dans un accompagnement rassurant, revalorisant, une ouverture vers le monde, dans des liens sociaux qui ne font sens et n'acquièrent de réelle légitimité que dans un groupe de pairs constitué et une équipe impliquée.

Les étudiants se sont adressés à moi, la médiatrice présente et impliquée, quelque fois juste pour savoir s'ils pouvaient envoyer leurs écrits aux formateurs ou enseignants, toujours ce besoin d'être rassuré sur la validité de leurs écrits, comme me l'écrit une étudiante :

*Naïma : « Tu as su effacer mes doutes et blocages avec pas mal de petites phrases (...) je doutais de ma façon d'écrire et de mon orthographe grâce à toi j'ai pu dépasser ce blocage. Certains sont des traumatisés de l'école ou des traumatisés tout court, alors une de tes petites phrases « pansements » fait du bien et permet d'avancer. »*

## Une dynamique complémentaire de celles des autres encadrants de l'U2p8

Dans ce rôle interface qu'est le médiateur l'esprit d'équipe a toute sa place. Les divers profils des accompagnants offrent la possibilité aux étudiants de se tourner vers la personne correspondant à leurs besoins et à leur sensibilité, selon la situation. En tant que médiatrice j'ai pu contribuer à faire « remonter » au sein de l'équipe encadrante des informations glanées en dehors des face à

face, notamment des propos rarement abordés lors des interventions faute de temps ou simplement par peur de paraître stupide. J'ai ainsi « débroussaillé » des situations de mécontentement ou aidé à l'émergence de besoins non déclarés ayant leur importance pour le bon déroulement des projets d'écriture. N'étant ni une universitaire, ni une formatrice chevronnée, mes rôles étaient clairement différents de ceux des autres membres de l'équipe et reconnus comme tels par les étudiants. Nous avons pu faire l'expérience au sein des séances d'accompagnement menées à deux de l'importance de la complémentarité de nos apports : plus académiques pour l'un et plus dans l'accompagnement pour l'autre.

Mon rôle spécifique au sein des séances individualisées a surtout consisté à clarifier leur problématique, à répondre à leurs questions, souvent d'ordre méthodologique, à leur faire part de références bibliographiques qui me semblaient pertinentes pour leur sujet de recherche. Ces séances m'ont à chaque fois semblé utiles : nous étions en petit nombre, de un à trois étudiants, ce qui permettait à chacun d'avoir un temps conséquent pour parler de son sujet et de ses difficultés.

Pendant mon apport avait aussi de nombreuses limites : même si nous changions les horaires des séances pour favoriser la venue du plus grand nombre des étudiants, la majorité n'est pas venue y assister. De plus ces rencontres ponctuelles ne permettaient pas d'accompagner les étudiants les plus en difficulté de façon plus intense, quand bien même l'U2p8 leur offrait des rendez-vous réguliers.

## Emotions, confiance et éducation populaire (Paul Scheffer)

C'est néanmoins dans cet espace, souvent informel, que Christine avec son statut « hybride », à la fois étudiante (issue elle-même d'un DPCU) et membre de l'équipe encadrante a favorisé la possibilité pour les étudiants d'avoir un espace et une personne avec qui partager leurs émotions devenait possible, était même pris en considération et valorisé.

136 BOBIN, Christian. 1996. *La-plus-que-vive*. Paris : éd. Gallimard.

## Les médiateurs

A mon sens cet aspect est loin d'être anodin. Il est remarquable que le courant vivace du *Transformative Learning* dans la lignée des travaux de Jack Mezirow<sup>137</sup> donne de plus en plus d'importance au rôle des émotions dans les apprentissages et dans les démarches d'émancipation au sein de l'éducation des adultes. Alors qu'originellement l'expérience individuelle, la réflexion critique et le dialogue constituaient le cœur du *Transformative Learning*, les émotions dans le cadre d'une pratique enseignante authentique et sincère de la part des professeurs se sont montrées tout aussi importantes avec le temps<sup>138</sup>. Brown souligne sur ce point que les apprenants changent rarement suite à un processus rationnel du type « analyse-réflexion-changement », mais ce qui est par ailleurs possible selon la suite « expérience-ressenti-changement »<sup>139</sup>. On retrouve ici l'idée de ce « déverrouillage » liée au contact sincère et laissant place aux émotions formulées par Christine d'après son expérience empirique au sein de l'U2p8. Ces éléments peuvent à mon sens également contribuer à la réalisation d'une éducation tout au long de la vie dans laquelle l'université populaire s'inscrit telle que formulée par Jean-Louis Le Grand et Lucette Colin :

*« Les individus doivent donc toujours bénéficier d'une formation qui puisse leur donner des perspectives d'avenir, de professionnalisation, de carrière, mais aussi tout simplement de développement personnel. Cette orientation appelle de fait une modification des systèmes traditionnels de formation, qui doivent développer une ouverture, une flexibilité, penser un accueil pour intégrer des itinéraires atypiques et mettre en place des parcours de formation plus individualisés. On retrouve la tradition de l'éducation populaire, et sa volonté tant émancipatrice qu'intégratrice. »<sup>140</sup>*

137 MEZIRROW, J. 2001. Penser son expérience – Développer l'autofor-  
mation. Chroniques sociales. Lyon : Chroniques sociales.

138 TAYLOR, Edward W. 2009. « Fostering Transformative Learning » in  
Mezirow J., Taylor W. Edward, *Transformative Learning in Practice*.  
San Francisco : Jossey-Bass. p.4

139 TAYLOR, Edward W. opus cit. p.10

140 COLIN, Lucette et LEGRAND, Jean-Louis. 2008. L'éducation tout au  
long de la vie. Paris : Economica. p.2

Le choix d'ancrer la démarche de recherche demandée aux étudiants dans leur histoire de vie a certainement aussi contribué à faciliter le lien entre le travail de type académique demandé et la dimension personnelle. La réalisation de l'histoire de vie a pu rendre la prise en compte des émotions davantage compatible avec la réalisation d'un diplôme universitaire. Comme le dit Pierre Dominicé, lui aussi en lien avec les recherches du *Transformative Learning*, « *Au-travers de la biographie éducationnelle, l'auteur semble devenir conscient de son droit de penser en termes qui lui sont familiers* »<sup>141</sup>. Ceci renvoie aux blocages dont témoignaient les étudiants par rapport à la légitimité de leur parole et de leurs mots propres, en résonance avec ce que souhaitait Castoriadis : « *Les gens se disent « ce qui me préoccupe, moi est sans grande importance, ce sont des petites conneries personnelles ; les grandes affaires de la société, je ne peux pas en parler parce que je n'y connais rien.* »

Ces espaces qui permettent de renouer avec sa propre parole, la réalisation d'une démarche réflexive matérialisée par le rendu et la soutenance du « chef-d'œuvre » ont constitué les éléments importants du dispositif d'éducation populaire de l'U2p8 qui a cherché à remettre au centre le vécu et la pensée des participants. Nous avons inversé les signes de valeur, à répandre l'idée évidente que « *tous les discours qui remplissent quotidiennement les journaux, la radio, la télévision sont d'une importance quasi nulle et que les préoccupations des gens sont la seule affaire importante du point de vue social.* »<sup>142</sup>.

L'émotion palpable chez les apprentis-chercheurs lors de la soutenance des mémoires, ainsi que le soutien que beaucoup d'entre eux se sont témoignés mutuellement donnent à penser que le passage au sein de l'U2p8 a pu

141 DOMINICÉ, P. 1990. « Composing Education Biographies :  
group Reflection Through Life Histories » in Mezirow Jack &  
Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood – A Guide to  
Transformative and Emancipating Learning*. San Francisco : Jossey-  
Bass. p.198

142 CASTORIADIS, Cornelius. 2005. « Pourquoi je ne suis plus marxiste »  
(1974) in *Une société à la dérive*. Paris : éd. Seuil.



nourrir en profondeur intellectuellement et affectivement un certain nombre d'étudiants. L'une d'entre elles m'a d'ailleurs confié suite à la validation, avec brio, de son mémoire que c'était « *le plus beau jour de sa vie* », car elle en était venue à croire, après une adolescence parsemée de problèmes personnels, qu'elle n'était plus capable de réussir des études. On peut penser avec Stephen Brookfield qu' « *avoir la confirmation de la validité de ses propres perceptions, et arriver à avoir confiance dans la justesse de ses propres instincts est cumulative et puissante* »<sup>143</sup> et que l'expérience de l'U2p8 pourrait accompagner durablement plusieurs, si ce n'est la majorité, des étudiants dans les prolongements qu'ils souhaiteront lui donner. Il me semble en tout cas que les apports décrits de la médiation et la considération donnée aux éléments personnels et aux émotions des étudiants jouent un rôle non négligeable dans la réussite du projet émancipateur des Universités populaires.

---

143 BROOKFIELD, S. 1990. « The Influence of Media on Learners' Perspectives » in Mezirow Jack & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emonicating Learning*. San Francisco : Jossey-Bass. p.198



## Les tutrices : la «tuterie»<sup>144</sup> d'écriture, une expérience à prolonger

Pourquoi les professeurs d'université voyaient-ils avec tant de méfiance ces tuteurs bénévoles? C'est avec une certaine surprise que nous avons vu l'éducation populaire avec ses pratiques intergénérationnelles et interculturelles presque « naturelles », questionner fortement les positionnements universitaires? Est-ce ici le « pouvoir » du maître, la propriété d'un certain savoir qui se trouverait ébranlé? Si c'est le cas, n'est-il pas temps que l'éducation dite populaire affirme haut et fort sa singularité éducative? La force qu'elle a toujours puisée dans le bénévolat? L'efficacité de savoirs qui circuleraient pour et par tous? Qu'elle dévoile plus précisément la puissance de ses réseaux humains, la mise en synergie de ses groupes pour accompagner chacun dans un mouvement émancipatoire si nécessaire aujourd'hui? L'éducation populaire ne serait-elle pas mieux armée pour construire le monde de demain qu'un système éducatif jugé par tous à bout de souffle?

« Pour entrer dans un projet tel que celui d'une Université populaire quand on est retraité, il faut du désir et surtout se sentir proche des valeurs qu'il soutient » nous dit Christiane Etévé, sur cette seule question des tuteurs bénévoles (eux-mêmes professeurs ou acteurs sociaux reconnus!) nous voyons apparaître clairement la dimension politique (la place du citoyen, de l'accès au savoir et de l'économie) qui séparent aujourd'hui ces deux « mondes » de l'éducation.

Le retour sur une expérimentation permet de garder des traces d'une aventure, si brève fût-elle, et de réunir des vécus séparés dans l'espoir qu'un jour, ailleurs ou ici, l'entreprise soit reprise, prolongée, améliorée. Pour reconstituer cette expérience je partirai de ce qui l'a précédé, de ce qui a été vécu/pensé pendant ces deux ans et ensuite, je tenterai de formuler des propositions.

### L'engagement dans le projet : qu'est-ce qui le motive, le détermine ? Une proximité culturelle, des filiations signifiantes

J'ai entendu parler de ce projet d'Université populaire, pour la première fois, par Nicolas Fasseur dans le contexte de la rue St-Maur où « Peuple et Culture » à ses locaux. Encore membre de la commission « Formation », j'y ai rencontré Nicolas puis Damien Lenouvel, venus parler de deux projets : -reconstituer un Peuple et Culture-Ile-de-France et- lancer cette Université populaire avec PEC comme partenaire. Deux bonnes idées puisque un

PEC régional avait existé du temps de Guy Bonvalot<sup>145</sup>. Et depuis plusieurs années un DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) avec Censier autour de séminaires itinérants dans l'esprit de H. Desroche et de P. M. Mesnier portait sur la formation de formateurs.

Cette information a surgi dans un contexte de proximité culturelle : la promesse d'un partage des savoirs dans une position d'aide à l'élaboration de projet et non de transmission descendante ou dogmatique.

Elle donnait aussi le sentiment de pouvoir mobiliser des compétences croisées, les dernières, acquises à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) dans le suivi des thèses lors du séminaire « Circulation des savoirs » pour les étudiants en DEA (Diplôme d'Études

144 Tuterie est l'ancien nom de tuteur, tutelle.

145 Guy Bonvalot a développé une recherche-action sur les Histoires de vie dans le cadre de la formation d'adultes (cf. BONVALOT, Guy, 1995. « Pour une autoformation «permanente» des adultes » dans Education permanente. L'autoformation en chantiers. n°122. p.139-146). Il vient de disparaître en 2012.

Approfondies) des universités d'Ile-de-France en Sciences de l'éducation mais aussi dans la rédaction de *Perspectives documentaires en éducation* (les histoires de vie demandées aux chercheurs et enseignants entraient en résonance avec les travaux de Dominicé, Pineau, Le Grand...) et, les plus anciennes, lors des stages lecture-écriture à PEC avec Laurence Crayssac.

Enfin, le travail en équipe envisagé entre tuteurs, tel qu'il est formulé dans la Charte, fournissait un cadre stimulant.

### Ce qui a été fait : budget-temps et modalités de l'accompagnement

Pendant ces deux ans, j'ai suivi une seule étudiante (Coumba) et participé à deux soutenances. Le plus frappant est la qualité des travaux remis par les étudiants. La succession des deux temps, le récit autobiographique pour la première année et la rédaction du mémoire ensuite, semble donner un souffle qui se maintient sur les deux ans. La prise de conscience des contraintes et des ressources lors des situations vécues dans l'histoire personnelle donne une certaine fluidité à l'articulation des deux exercices. Les difficultés du parcours viennent des aléas de la vie, des expériences professionnelles à maintenir, du temps libre à trouver pour avancer l'écriture, les lectures. La mise à plat de l'histoire personnelle semble donner plus de cohérence à la suite. D'un souci singulier, l'étudiant(e) est invité(e) à élargir à une question plus vaste. Il/elle sent que la racine du projet est en lui, en elle. Il s'en suit une authenticité des productions qui s'ancrent/s'encrent (tant la plume trempe dans le flux parfois tempétueux de l'histoire de la famille) dans le projet.

#### Budget-temps et modalité d'organisation et de suivi

J'ai eu beaucoup de chance. Les premiers textes remis par l'étudiante concernant l'histoire de vie manifestaient un vif désir d'émancipation par rapport à l'histoire d'une famille concernée par l'immigration et le marquage social et culturel. Le dialogue engagé avec l'étudiante a confirmé une capacité à se prendre en main, une aisance à l'oral, une familiarité avec les technologies et surtout un vrai plaisir

d'écriture. Les difficultés d'expression parfois, l'orthographe mal maîtrisée étaient secondaires au regard de cet élan manifeste. Le retour sur la biographie avait révélé une énergie mobilisable dans le récit. Lire ce parcours mouvementé fut une expérience comme celle de la lecture de l'Odyssée. Simplement Ulysse était une femme engagée dans un voyage, celui de la conquête de la liberté. Il suffisait de canaliser parfois un trop plein d'informations.

Si l'université populaire est une utopie, donc sans « topos », sans lieu, elle n'en est pas moins dépendante de certains points fixes. Le lieu et la temporalité des réunions ont été déterminés selon des objectifs définis ensemble. Ce contrat n'a jamais été une contrainte. Les dates de rendez-vous s'ajustaient simplement aux possibilités ou aux obligations de l'une ou de l'autre. Les réunions ont eu lieu le plus souvent à la bibliothèque Universitaire de St-Denis, parfois au café ou chez moi.

Gérard Lesne a bien saisi la particularité de la formation d'adultes, au croisement de trois champs, celui de la vie quotidienne, professionnelle et sociale, celui des formes institutionnelles de la formation (l'université mais aussi l'univers professionnel) et celui de la pédagogie (ici le cadre particulier de l'éducation populaire). Lesne, in Guibert, (p.29)<sup>146</sup>

Au total, 10 rencontres ont eu lieu en 2010 et 5 en 2011, soit près de 35h de présenciel sur 2 ans jusqu'au 20 octobre 2011, date de soutenance à la mairie du 18ème arrondissement de Paris, lieu choisi par l'université et pour l'hébergement de deux universités populaires dans le quartier.

Les rapports avec l'Université étaient médiatisés par l'étudiante, notamment pour la date des échéances. Au début, les tuteurs et tutrices, emballés par le projet, ont voulu se réunir, se former ensemble, notamment pour la gestion de la plate forme numérique universitaire. Le manque de disponibilité, le chevauchement des horaires déjà fixés ont empêché ces rencontres.

<sup>146</sup> GUIBERT, R. 2003. Former des écrivains. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.

# Les tutrices

## Le vertical et l'horizontal

L'expression « tuteur » pour désigner ce rôle d'accompagnant de l'écriture évoque bien cette image verticale des repères qui balisent un chemin. J'en retiens le vocabulaire maritime et botanique. La tutelle d'un navire c'est l'arme mise en sculpture à l'arrière des bateaux. Et pour protéger la jeune pousse encore fragile, le jardinier la guide au moyen d'un tuteur. Ce rôle de témoin de la volonté d'écrire son histoire devient ensuite celui de garant du projet consistant à inclure et articuler la singularité du parcours dans une réflexion plus universelle grâce aux lectures adaptées au sujet. Sur le trajet commun qui se construit en interaction les objectifs se calent sur les échéances : la prochaine réunion à l'université, la date de remise du récit de vie, celui du mémoire. Voilà pour le visible, le vertical. L'horizontal est la ligne plus mouvante, à la fois devant et fuyante. C'est ce qui nourrit le projet, entretient la sève, mobilise le désir d'agir et d'écrire, fait changer de point de vue en fonction des informations recueillies. C'est la partie la moins visible, la moins prévisible, où l'orientation de nouvelles formes surgit. La part nocturne du travail.

Au cours de ce suivi, dont les traces sont conservées sous la forme d'un journal de bord, seules les modalités d'aide verticales apparaissent : des références bibliographiques suggérées, de nouvelles questions pour l'entretien prévu auprès des personnalités retenues pour l'enquête, des ébauches de check-list (ce qui reste à faire), un apport sur l'éducation populaire. Une seule fois, j'ai enregistré notre échange autour de la lecture d'un ouvrage d'Eliade sur les mythes et les rituels puis envoyé le décryptage. Objectiver notre discussion et la restituer pour mieux s'en emparer semblait une manière de faire bouger la représentation et remettre en marche l'élaboration et l'expression. Est-ce que cette forme de miroir a été positive ? Nous n'en avons pas reparlé ensuite. Impossible de savoir si cela a aidé. La difficulté éprouvée est celle de la position juste par rapport aux questions formelles. Une large part de la langue est génétiquement produite par l'usage et non par la norme. Comment faire passer la bonne forme sans être normatif, comme un jeu de langue, souligner ce qui n'est pas correct pour inciter à trouver la bonne expression. La

langue est fasciste disait Barthes. La coutume privilégie certaines tournures. Par exemple, des « aubergines farcies » et non pas des « aubergines rembourrées » (comme je viens de lire du fait d'une mauvaise traduction sur une boîte de conserve).

*« La production écrite, comme la lecture est une activité complexe qui nécessite la coordination d'opérations diverses, nombreuses et, pour la plupart, cognitivement coûteuses. Lorsque le coût cognitif atteint un certain seuil (...) l'auteur du texte se voit contraint de négliger ou de différer le traitement de certains aspects au profit d'autres jugés plus importants » (cf. Barré -de Miniac, repris à Fayol p.149)*

L'hypothèse forte est que si le désir d'apprendre se poursuit, un jour viendra où l'exigence portera sur cet aspect de la langue. Mais cette position de principe, a montré ses limites quand la tutrice découvre le jour de la soutenance dans le mémoire remis aux membres du jury une version non corrigée. On se dit : « A quoi a servi la tutrice ? »

## Bilan et espoirs

Dans les raisons de se réjouir, il faut noter le travail personnel de l'étudiante qui s'est mise en route pour une nouvelle aventure, confiante en ses dispositions et armée d'outils qui lui permettent d'envisager une suite en s'inscrivant dans une licence de Sciences de l'éducation. La demande de prolongement d'accompagnement pour l'enseignement à distance sera aussi l'occasion d'étudier l'adaptation à d'autres pédagogies.

Au total, se confirme que, écrire est une bataille, un rapport dialectique entre la pensée et le langage où l'un ne pré-existe pas à l'autre mais qu'il s'agit bien d'une spirale entre écriture/lecture-information/réécriture. Penser suppose de ménager du temps et des conditions pour le faire : lire, présenter l'état de son projet en groupe et aux autres, prendre des distances par rapport aux écrits, réécrire. L'écriture modifie profondément la personnalité, perturbe le sentiment d'identité. Il faut faire confiance à la « dormance » des textes et des formes variées de modularités de l'esprit.



Toutefois la fin de l'expérience à Paris 8 montre que l'université ne se remet pas en question et reste dans une option académique des savoirs savants. C'est plutôt décevant.

« *L'innovation est dans les marges* » disait Jean Hassenforder<sup>147</sup> à l'occasion de la création d'une association de bibliothécaires militants de la lecture-jeunesse, à l'intérieur de l'Association des Bibliothécaires Français trop conservatrice. Espérons que cette expérience de l'Université populaire renaisse ailleurs et autrement pour aider encore mieux les personnes désirant étudier en dehors des sentiers balisés.

---

147 HASSENFORDER, Jean. 1995. « L'innovation est dans les marges » in Bulletin de l'ABF



## Les tutrices : un témoignage d'une expérience de tutorat, de l'aide au co-apprentissage, quels moyens ?

Ce témoignage, ouvre notre réflexion sur une autre thématique de l'éducation populaire : si nous avons affirmé dans les pages qui précèdent que la réussite de chacun participait de la réussite du projet dans un élan de l'individuel vers le collectif, se pose ici la question de celui (ou plutôt de celle) qui reste au bord du chemin. Alors même que chaque membre de l'équipe voyait en elle un « pur produit de l'éducation populaire » se pose brutalement la question de l'échec ! Et si Khadija n'arrivait pas à concevoir son Chef-d'œuvre ? N'y avait-il pas là le risque que nous produisions nous-mêmes des parcours éducatifs excluant les exclus ?

*« Si tu es venu pour m'aider, tu perds ton temps.  
Mais si tu penses que ta libération est liée à la mienne,  
travaillons ensemble. »*

Liza Watson, Aborigène d'Australie

« Aider », c'est le premier mot que Khadija a prononcé en me rencontrant et qui traversera tout le temps de notre relation de travail : « aider » les personnes âgées à poursuivre leur vie dans leur environnement familial, comme « être aidée » à rédiger son mémoire.

Le dictionnaire définit l'aide comme « l'action d'intervenir en faveur d'une personne en joignant ses efforts aux siens ». Cette définition recouvre bien une partie de la réalité du travail d'accompagnement que j'ai entrepris auprès d'elle. Mais, il me semble qu'elle en occulte une autre : la réciprocité qui sous-tend la relation.

Notre première séance de travail a consisté à faire un point sur l'état d'avancement de son mémoire. C'est donc en cours de route que nous avons entamé l'accompagnement. J'ai pu constater qu'il était déjà bien amorcé mais aussi les raisons du blocage dans lequel elle se trouvait. Elle avait démarré plusieurs thèmes à la fois, sans les organiser et les relier entre eux. Il lui manquait le fil conducteur, la problématique et le plan. Cela se voyait de manière frappante simplement à la façon dont ses fichiers étaient enregistrés sur son ordinateur. Une vraie pagaille ! Elle

était allée aussi loin qu'elle le pouvait, grâce à sa motivation et les connaissances qu'elle avait acquises durant les deux années passées à l'U2p8. Puis, elle était arrivée à un point où ses repères restaient à construire dans cette toute nouvelle entreprise ; période très déstabilisante durant laquelle elle était en train de perdre le peu de confiance qu'elle avait gagnée au départ.

Très vite, j'ai mesuré le pas de géant qu'elle était en train de faire. Car, non seulement elle était pour la première fois de sa vie étudiante à l'université, mais en plus, elle devait apprendre à rédiger un écrit conséquent et à manipuler l'outil informatique ; capacités cognitives que la plupart des personnes acquièrent lors d'un long parcours d'apprentissage scolaire, universitaire et professionnel. Or, c'est justement parce qu'elle n'a pas eu la possibilité d'emprunter ce parcours, qu'elle a choisi, à 40 ans, de rejoindre l'U2p8. Je peux dire qu'elle s'est engagée alors dans un pari courageux mais risqué.

Aînée d'une famille nombreuse, elle a dû sacrifier sa scolarité pour s'occuper de ses frères et sœurs et de ses grands-parents. Si aujourd'hui elle est heureuse et fière

du métier d'auxiliaire de vie, qu'elle exerce comme une vocation, elle a malgré tout nourri au fil du temps un besoin de revanche et de reconnaissance sociale associé à un très fort désir d'apprendre. En acceptant Khadija au sein de l'U2p8 au nom de son expérience de vie personnelle et professionnelle, l'équipe pédagogique a alors elle-même pris un engagement envers elle, celui de l'amener jusqu'au diplôme. L'échec n'était pas envisageable, l'enjeu de réussite étant capital aussi bien pour elle que pour l'institution qui justement voulait favoriser l'expression de cette éducation populaire que détenait Khadija. En effet, celle-ci devait se donner les moyens de ses ambitions qui ne sont rien de moins que l'accès à la recherche universitaire pour des personnes sans diplômes.

Je parle de pari osé et ambitieux car ne va pas de soi le lien, d'une part, entre une démarche d'éducation populaire, qui tend à positionner chacun des acteurs dans une co-construction de savoirs, et d'autre part, le cadre rigide et formel de l'élaboration d'un mémoire à valeur universitaire.

Nous avons repris pas à pas la méthodologie du travail de recherche : Quelle question de départ ? Où chercher les sources ? Quelles lectures faire ? Comment exploiter ces apports ? De même pour la rédaction : Comment faire une introduction, une conclusion, des transitions ? Comment permettre au lecteur de suivre son raisonnement ? Comment lier les idées les unes aux autres ? Etc. Au total, nous nous sommes rencontrées lors de six séances de travail, chacune de trois heures, auxquelles se sont ajoutés plusieurs appels téléphoniques et échanges de mails. Il n'en aurait pas fallu moins pour qu'elle aille au bout de son Chef-d'œuvre.

Car, un mémoire, tant qu'on ne s'y est jamais essayé, reste un objet non-identifié. Il faut aller jusqu'à son aboutissement pour prendre conscience du travail qu'on a fait et se l'approprié tout à fait. La construction de repères solides et sécurisants est la condition permettant d'envisager le travail d'écriture et de recherche. L'autonomie gagnée est source de confiance en soi, elle-même moteur indispensable pour de nouveaux apprentissages.

De mon côté, l'U2p8 m'a offert une chance d'expérimenter pour la première fois le travail de tutorat. Ainsi, pendant que j'accompagnais Khadija, elle m'apprenait à transmettre. A plusieurs reprises, se sont posées les questions de la limite et de la pertinence de l'accompagnement : jusqu'où intervenir, tout en respectant la durée nécessaire d'apprentissage ? Comment favoriser la « construction de savoirs » plutôt que « faire à la place de », tout en assurant la validité scientifique du travail de l'apprenti-chercheur ? Bref, comment allier une posture d'éducation populaire avec les exigences d'un exercice académique ?

J'ai pu, grâce à elle et à l'Université qui m'ont fait confiance, formaliser, mesurer et développer mes compétences ; cela, à partir de mes connaissances et expériences universitaires de rédaction de mémoire, mais aussi de mes expérimentations associatives de co-construction de réflexion et d'action. Car, tout ce qu'on pense évident se complexifie quand on doit l'expliquer. Il n'y a pas de « bon » sens, mais au contraire, des capacités à révéler et à faire vivre tout au long du parcours et au-delà, pour le tuteur comme pour l'apprenti-chercheur.

En somme, Khadija et moi-même avons partagé une expérience de co-apprentissage, ce qui la rend tout à la fois unique et caractéristique de la démarche d'éducation populaire dans laquelle elle s'inscrivait. Son sujet de mémoire « Transmission entre aidants et aidés, une réciprocité éducative avec les personnes âgées », nous a d'ailleurs permis de mettre notre propre relation en perspective. Comme une sorte de mise en abîme, notre situation a immédiatement pris une dimension illustrative et explicative de sa problématique. Dans le même temps, elle nous a permis d'ancrer notre collaboration dans une relation dynamique à trois pôles : l'U2p8 en tant que cadre formel et pédagogique d'éducation pour tous ; l'apprentie-chercheuse qu'elle était bénéficiant d'un accompagnement tout en contribuant au champ de recherche des Sciences de l'éducation ; et moi-même, militante de l'éducation populaire ayant l'opportunité d'apprendre le travail de tutorat, découvrir la question passionnante du vieillissement dans notre société et participer à l'aventure de l'U2p8.

## Les tutrices

Pour conclure, je dirais que cette expérience a une portée individuelle et collective absolument essentielle que l'Université populaire rend possible. Mais l'investissement que représente le tutorat, tel qu'il est instauré aujourd'hui, est trop important et surtout trop court pour qu'il garantisse une réelle appropriation de la méthodologie par les apprentis-chercheurs. Par conséquent, il me paraît nécessaire qu'elle enrichisse son équipe pédagogique par l'intégration, en amont, de tuteurs. Ceux-ci pourraient alors évaluer les besoins des personnes qu'ils accompagnent et établir avec elles des étapes de progression adaptées. Faute de quoi, elles risqueraient de se trouver en situation d'échec et par là-même remettre en question la validité du projet éducatif, politique et social dont se réclame l'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis.

# Trois apprenties-chercheuses

## Construire ensemble un chemin d'apprentissage, une expérience collective d'éducation populaire

Au cours de l'expérience, 17 « apprentis-chercheurs » ont finalement présenté un Chef-d'œuvre, et ont ainsi obtenu le diplôme de Licence 2 en Sciences de l'éducation, avec la possibilité, notamment, d'entrer en Licence 3 en 2011 et 2012.

Il s'agit de :

**Coumba BABY** : *Comment intervient l'excision dans la construction de l'identité ?*

**Linda BARIS** : *Est-ce la lutte pour la reconnaissance qui nous permet de faire émerger nos potentialités ?*

**Khadija FELLAHI** : *Transmission aidants et aidés : une réciprocité éducative avec les personnes âgées*

**Perinne GOSSELIN** : *Intérêts et limites de la pratique sportive comme élément de l'éducation populaire dans les clubs amateurs*

**Béatrice HONORE** : *Le décrochage scolaire à l'épreuve du processus de création. Accompagnement à la scolarité par l'animation artistique et la découverte culturelle*

**Nayemat IBRAHIMA** : *Le Programme « Démocratie & Courage », un outil d'éducation populaire efficace dans la lutte contre les discriminations*

**Ménème KASDI** : *La pause méridienne un moment éducatif ? Le cas de deux structures périscolaires (6-10ans)*

**Victor LALAISSON** : *De la passion à la réflexion, jeu vidéo, addiction et éducation populaire*

**Emmanuelle LESEUR** : *Les apprentissages intergénérationnels. Une transmission éducative tout au long de la vie*

**Ouzdam MADZOU** : *Les grossesses à l'adolescence, entre éducation et maternité*

**Frédérique MAUPU FLAMENT** : *En quoi les images noires de la littérature gothique contribuent-elles à l'autoformation existentielle du lecteur et à l'émergence de soi ?*

**Josly NGOMA** : *Les Librairies panafricaines, lieux d'éducation populaire ?*

**Stella OUDIN** : *L'éducation aux médias audio visuels est-elle un enjeu pour l'éducation populaire au 21ème siècle ?*

**Hélène TESTUD** : *L'éducation populaire c'est du passé ! Et si internet était un vaste champ d'application de quelques principes d'éducation populaire ?*

**Néziha TURKEN** : *La danse peut-elle être envisagée comme une éducation de soi, mais aussi interculturelle et environnementale ? Etude à partir d'une biographie réfléchie*

**Julia ZANETTI** : *L'enseignement en milieu carcéral*

**Naima ZERROUAL** : *Le processus de création artistique le chemin d'une reconstruction*

Nous avons proposé à trois d'entre eux de s'essayer à l'analyse de cette expérimentation. Certes la distance critique, par rapport à une ou deux années qui se soldent par un diplôme et la possibilité de reprendre des études ultérieures, apparaît fragile, et ce sont essentiellement leurs propres parcours et réussites qui vont servir à leur propre évaluation du projet.

## Trois apprenties-chercheuses

Ces témoignages posent la question de la place d'une éducation populaire dans un milieu universitaire, a priori peu « populaire » ? L'éducation populaire, qui se diffuse essentiellement dans l'informel, par imprégnation, imitation, accompagnements des pairs, résistera-t-elle à la conceptualisation de ses pratiques ?

A posteriori, nous proposons une typologie de ces Chefs-d'œuvre, et de l'angle d'entrée sous lequel ils s'inscrivaient dans l'éducation populaire. Nous y avons rapidement trouvé trois approches principales :

L'éducation populaire apparaît tout d'abord comme une possibilité de lire sa vie autrement, d'échapper à certains déterminismes culturels, en donnant valeur à des apprentissages, en nommant des savoirs expérientiels, en les connectant à d'autres. Le récit de son histoire de vie était certes attendu dans chacun des Chefs-d'œuvre, mais certains après cette première partie en ont fait le véritable sujet de leur recherche, s'appuyant sur leur propre récit pour donner poids à leurs questionnements. L'étude des pratiques quotidiennes et vécus personnels est alors enrichie par des entretiens annexes, ou des lectures conceptuelles. C'est le cas plus particulièrement de Perrine, Linda, Khadija, Néziha, Naïma. L'éducation populaire est prise ici dans une logique de compréhension d'un savoir agir, une opportunité de faire croître l'individu.

Certains sujets ont également permis d'interroger leurs pratiques professionnelles. Certes l'apprenti-chercheur reste fortement impliqué, mais ses positions personnelles ne servent pas d'appui dans le raisonnement, et une distance s'est construite par rapport à leur pratique. Ils vont alors enrichir leur réflexion grâce à des lectures, des observations ou des entretiens. Dans cette thématique nous pensons à Emmanuelle, Ouzdam, Julia, Ménème, Béatrice, Naymat et Stella. Ici l'éducation populaire s'engage dans une logique de mobilisation des ressources, mais aussi de contribution à un agir collectif professionnel et de reconnaissance sociale.

Une troisième approche qui apparaît recoupe les questions culturelles de nos sociétés d'aujourd'hui, ce sont les

liaisons internet, les jeux vidéo, la littérature gothique, les bibliothèques panafricaines, l'excision : Victor, Hélène, Josly, Frédérique, Coumba. Ici la distance mise avec son histoire de vie – personnelle et professionnelle - est volontairement plus importante. Peut-être pouvons-nous voir là l'ancrage d'un positionnement critique que l'éducation populaire aime à porter sur les institutions, une forme de réflexivité que la société porterait sur elle-même.

En lisant leurs témoignages, il apparaît comme une évidence que l'éducation populaire telle qu'abordée dans ces travaux permet d'établir des liens de complémentarité entre des savoirs expérientiels, des affects, des compétences cognitives et des savoirs dits « savants » afin de saisir une réalité toujours plus complexe. La production systématique d'un Chef-d'œuvre dans le cadre de cette éducation populaire peut être envisagée comme la formalisation d'un processus de construction individuelle (en lien avec l'université traditionnelle), mais aussi comme la normalisation d'une contribution au vivre ensemble, une façon de voir et de faire voir les processus de socialisation subis ou choisis par chaque apprenant-citoyen. Le chef-d'œuvre serait alors bien une expérience concrète de participation aux pratiques de l'éducation populaire et à leur reconnaissance.





## Trois apprenties-chercheuses : l'U2p8 un laboratoire d'expériences

Ici les choix de formation ne sont pas anodins, un cursus au Lycée Autogéré de Paris, une formation BPJEPS au sein du CEMEA, puis l'occasion de se lancer dans une recherche au sein de l'U2p8, tracent un itinéraire particulier. Le LAP et l'U2p8 étant considérés comme des espaces « expérimentaux », on pourrait conclure sur une attirance certaine pour l'expérimentation et par extension pour la recherche. Si ces choix reflètent une véritable curiosité, un désir de penser et d'agir avec d'autres, on regrette alors que ce terme « expérimental » renvoie trop souvent à ce qui est minoritaire, voire éphémère. A moins comme nous le montre ici Stella, apprentie-chercheuse, de s'engager dans une lecture politique de l'éducation.

Si j'ai choisi le cursus de l'U2p8, c'est parce qu'il correspondait à ma (mes) façon(s) d'apprendre. Dès le premier cycle universitaire, être reconnue apprentie-chercheuse, pouvoir mener une recherche de mon choix et écrire un mémoire dans la perspective de le rendre public, voilà une proposition qui correspondait à ma soif de connaissance et de liberté.

Cette proposition d'autonomie ne m'était pas étrangère pour deux raisons : mon expérience de formation au Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA) pour l'obtention du Brevet Professionnel de la Jeunesse de l'Education Populaire et du Sport (BPJEPS) et mon expérience au Lycée Autogéré de Paris (LAP)<sup>148</sup> en tant que lycéenne. A cela, il faut ajouter mon expérience de vie globale et quotidienne, bien sûr. En effet, ce ne sont pas seulement mes expériences dans le cadre de formation ou de l'école qui me servent en tant qu'apprentie-chercheuse, mais l'ensemble de mes actes quotidiens, le travail vers la connaissance de moi-même et des autres, vers la compréhension du monde qui m'entoure. Ce que

je souhaite souligner, c'est que j'avais, très tôt, développé des méthodes personnelles, relevant de l'autodidaxie que je pus exploiter dans le cadre de l'U2p8.

Mon cursus au Lycée Autogéré de Paris fût pour moi l'apprentissage de savoirs (notamment de savoir-faire et de savoir-être) politiques, il s'agit de « la politique du quotidien », par laquelle nous nous exerçons à analyser une situation, à prendre des décisions, à agir collectivement, par, pour, avec, la communauté. C'est la répartition des tâches au LAP qui permet cet exercice, assemblée générale, groupes de base, commissions, groupes de projet sont les instances où élèves et professeurs prennent démocratiquement part à la vie du lycée. Mon objectif principal au Lap ne fût pas d'avoir le baccalauréat mais plutôt de me nourrir de tout ce que ne proposait pas, d'ordinaire, l'institution scolaire.

Mon expérience au LAP m'a motivée pour m'engager dans l'animation socioculturelle, je souhaitais confronter mon expérience de la pédagogie de l'autogestion avec les pratiques de l'animation socioculturelle. Ayant exercé pendant sept ans le métier d'animatrice socioculturelle, j'ai eu le temps d'observer les différentes pratiques, je me suis rendu-compte de la disparité de ces dernières. Différentes visions du métier se confrontent, d'une part une vision consumériste, de loisirs, l'animation comme passe temps que l'on met à profit ; d'autre part une vision de partage,

<sup>148</sup> Le LAP est un établissement scolaire public ouvert depuis septembre 1982 (sous le ministre de l'éducation Alain Savary), le fonctionnement du lycée est géré démocratiquement par les élèves et les professeurs, c'est pourquoi il est dit « autogéré » Collectif d'élèves et de professeurs. 2012. Une fabrique de libertés. Paris : éd. Repas. 430 p.

# Trois apprenties-chercheuses

de co-construction où la pédagogie de l'autogestion sert à l'apprentissage du vivre ensemble, (que l'on nomme ses formes : « méthodes actives », « entraînement mental », « pédagogie sociale », « autogestion », etc. ; à partir du moment où, pratiquement elles s'appuient sur l'autonomie, la débrouillardise, l'autogestion et le collectif). Les animateurs selon leurs pratiques prennent part à l'une ou l'autre vision. Il y a là des enjeux politiques importants, il s'agit de communiquer une vision du monde au travers d'institutions éducatives, culturelles, touristiques et l'animation socioculturelle laissée dans l'ombre de l'éducation nationale, n'en rayonne pas moins.

Si devenir travailleuse sociale était pour moi une façon de m'impliquer politiquement, j'ai longtemps été impuissante en termes d'action ! A l'échelle de mon statut d'animatrice débutante, je n'avais aucun accès aux décisions concernant les directives pédagogiques, c'est-à-dire la réflexion et l'analyse antérieure à l'action d'animer ; autrement dit je n'avais aucun moyen d'agir sur les projets et démarches pédagogiques mis en œuvre, ni sur les décisions de l'institution concernant mon métier, aucun espace-temps (si ce n'est le temps de formation) pour l'analyse et la critique des pratiques. Ce n'est qu'en intégrant la formation BPJEPS puis le statut d'animatrice « professionnelle » que j'ai pu émettre des analyses et réflexions, en devenant directrice. Ce nouveau statut légitimait officiellement ces « compétences ». Je reprenais l'espoir d'exercer plus concrètement mon métier et ma citoyenneté, car à mon sens la citoyenneté passe par l'ensemble de nos actes et interactions au quotidien. Intégrer l'U2p8 suite à l'obtention du BPJEPS, c'était pour moi l'occasion de développer une analyse des pratiques que j'avais entamée pendant ma formation professionnelle. Cette dernière avait réveillé en moi le goût de la recherche, l'envie de comprendre d'avantage des notions abordées en formation, d'analyser les données de mes diverses observations. Je voyais là un espace pour satisfaire ce besoin d'exprimer et de communiquer mon expérience d'animatrice professionnelle.

L'U2p8 qui permet à toute personne de se lancer dans l'analyse des pratiques propres à son activité par la recherche scientifique, répond à une nécessité dans les

métiers du social, de prendre la bonne distance pour analyser ses pratiques. De plus l'U2p8 ouvre ses portes indifféremment aux personnes (salarisées, bénévoles, volontaires, débutantes, etc.) ce qui enrichit d'avantage les échanges au sein du groupe ; il faut savoir que généralement les formations sont conçues soit pour les uns (saliés) soit pour les autres (bénévoles, etc.), elles ne permettent de développer ni recherche, ni production écrite et sont souvent de courte durée. Pourtant au quotidien c'est bien tout ce panel d'acteurs qui travaillent ensemble à construire ce qu'on nomme « lien social ». Ne devraient-elles pas toutes pouvoir engager une recherche concernant leurs praxis ? Faut-il vraiment qu'elles atteignent un niveau Master 2 en Sciences sociales pour mettre au profit de la collectivité l'analyse de leurs expériences ?

En ce qui me concerne, j'ai été surprise d'observer que mon mémoire me vaille une mention très bien lors de ma soutenance, la portée de mon travail et la valeur de ma parole me semblèrent prendre une nouvelle ampleur. Il reste regrettable de ne pas ouvrir le monde du travail social à une dimension plus scientifique, et que les institutions ne soient pas plus à l'écoute de ce domaine d'activités qui est pourtant au cœur du fonctionnement de la cité.

Aussi loin que je me souviens de « comment j'ai appris », il m'apparaît que c'est au travers de mes interactions avec les autres, les rencontres, les temps de découvertes ce sont des instants essentiels, qui marquent ma mémoire. Ensuite vient l'exercice, les brouillons, les ratures et corrections. Les aléas de l'apprentissage sont complexes. Aucun chemin d'apprentissage n'est tracé d'avance entre ignorances et savoirs, savoirs et ignorances. Il me semble que ce sont les relations entre les êtres qui forgent l'apprentissage, maîtres ignorants<sup>149</sup>, maîtres camarades ou camarades maîtres je vous salue.

## L'U2p8 laboratoire et contre pouvoir

A l'heure où la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) est reprise et développée par le gouvernement actuel (Jean Marc Ayrault), alors que cette

dernière a suscité de forts mouvements de contestation (venant plus particulièrement de la jeunesse estudiantine et lycéenne), l'U2p8 m'apparaît comme une sorte de maquis dans le paysage universitaire, les étudiants et les formateurs se présentent tous à cet endroit comme des maîtres ignorants. J'y ai rencontré des gens humbles, mesurant leur propre ignorance, acceptant celle des autres, étant prêts à partager et à goûter les différents saveurs de la connaissance. Ce qui me semble primordial à expliciter, c'est que l'U2p8 est un véritable laboratoire de recherche en Sciences humaines : permettant à qui en a la volonté, de développer son esprit critique à travers la production et la communication d'un document scientifique, mettant ainsi en valeur des acquis théoriques, pratiques, existentiels... (plus couramment nommés « informels »). Les fondements s'écartent des notions de compétences instituées, de compétition et de concurrence, admises dans le fonctionnement de la LRU. Reprendre les mouvements contre le LRU pour analyser le projet U2p8 me paraît important.

*« La France a connu, sous des gouvernements de droite, plusieurs mobilisations successives d'étudiants et de lycéens (...). Il s'est d'abord agi de la lutte contre le CPE (« Contrat*

*Première Embauche ») introduit au début de l'année 2006 (...) Ce mouvement fut l'un des plus massifs qu'ait connu la France au regard des différentes mobilisations étudiantes et lycéennes précédentes; il s'est soldé par le recul du gouvernement et le retrait du CPE. A l'automne 2007, la Loi de Réforme des Universités (LRU), qui introduisait le secteur privé dans les conseils d'administration des universités et en favorisait une privatisation rampante sous couvert d'autonomie, a suscité un mouvement très large de rejet de la part des étudiants (...) Ce n'est que lorsque sont parus les décrets d'application de la loi LRU au début de l'année 2009 que les enseignants-chercheurs et universitaires sont entrés dans un mouvement massif et prolongé d'opposition et de grève. (...) La commune intensité et détermination de ces mouvements, confrontée à la divergence de leurs résultats, suscite des questions (...) »<sup>150</sup>*

La fonction de l'université continue d'être discutée par ses différents acteurs (étudiants, chercheurs, syndicalistes...) et aussi par les acteurs de l'éducation populaire qui élargissent la réflexion par-delà les murs de l'institution universitaire. Les universités populaires se situent généralement en dehors des universités, n'ayant parfois pas de locaux fixes où développer leurs activités, rencontrant des difficultés financières. Pourtant, les universités populaires se multiplient et questionnent le rapport aux savoirs institués en France par une Éducation Nationale (sous le couvert d'égalité des chances on relève une hiérarchisation des savoirs, concurrences et compétitions !).

Au-delà du rapport aux savoirs, il y a le rapport au travail et par extension à l'économie et à la politique, à la réalisation de soi. A l'U2p8, nous avons enclenché une réflexion collective sur ces sujets, parce que nous étions entraînés à agir ensemble (universitaire, intellectuel et apprenti-chercheur). Cette réflexion collective se développait à travers nos discussions, l'exposé de nos recherches

149 « De cet ignorant épelant les signes, au savant qui construit des hypothèses, c'est toujours la même intelligence qui est à l'œuvre, une intelligence qui traduit des signes en autre signes et qui procède par comparaisons et figures pour communiquer ses aventures intellectuelles et comprendre ce qu'une autre intelligence lui communique. Ce travail poétique de traduction est au cœur de de tout apprentissage, il est au cœur de la pratique émancipatrice du maître ignorant (...) Le maître ignorant capable de l'aider à parcourir son chemin s'appelle ainsi non parce qu'il ne sait rien, mais parce qu'il a abdiqué le « savoir de l'ignorance » et dissocié ainsi sa maîtrise de son savoir. Il n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu et ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont vu, de le vérifier, et de le faire vérifier. Ce qu'ils ignorent, c'est l'inégalité des intelligences. Toute distance est une distance factuelle, et chaque acte intellectuel est un chemin tracé entre une ignorance et un savoir, un chemin qui sans cesse abolit, avec leurs frontières, toute hiérarchie des positions. » Préface du « Le Spectateur émancipé ou la mort du théâtre critique » in Adnen Jdey. Politiques de l'image. Autour des travaux de Jacques Rancière. 2012. Bruxelles : La Lettre Volée.

150 PERRIN, Evelyne. Du CPE à la LRU, Une jeunesse en quête d'avenir. Article disponible sur le site internet de inter-séminaire : <http://inter-seminaire.org/Mobilisations-etudiantes>

# Trois apprenties-chercheuses

réciproques, autant qu'à travers le choix des apports décidés par l'équipe pédagogique. Nous étions entrain de développer des formes d'apprentissages coopératives qui nous entraînaient vers un nouveau paradigme. Dans ce monde que nous tracions, l'égalité n'était pas qu'une fabulation, elle nous portait toutes et tous vers la réussite d'un projet collectif, parce que l'U2p8 décrète l'égalité des paroles et des réussites. C'est l'implication et la reconnaissance de chacun dans le développement du projet ; chacun apportant ses différences, ses identités multiples (apprenti-chercheur, travailleur social, retraité, formateur-animateur, doctorant) et renforce la réussite du projet avec 17 soutenances et chefs d'œuvres validés par des universitaires et des acteurs reconnus de l'éducation populaire.

Ces parcours ne sont-ils pas la preuve que l'Université de Saint-Denis pourrait continuer à s'enrichir de l'autogestion et des penseurs de Vincennes plutôt que de s'en éloigner. Mais, une question me titille : l'opinion publique ne devrait-elle pas être surprise de voir le gouvernement actuel de gauche avoir la même position concernant l'institution universitaire que le précédent gouvernement de droite ? Quels sont les enjeux d'un tel accord ?

## Ma découverte de l'université

Quand j'ai eu connaissance de l'existence de l'U2p8, je n'avais qu'une vague idée de ce qu'est une université, celle-ci m'avait toujours parue hors d'atteinte, loin de moi. Je n'avais pas eu mon Bac (passeport indispensable ?) et j'avais dès mon année de terminale commencé à travailler, à être salariée. J'avais rapidement laissé de côté l'idée d'atteindre des études dites « supérieures ». Ce qui m'était accessible, non seulement de part mon niveau d'études mais aussi économiquement, c'était l'apprentissage professionnel. L'emploi du temps proposé par l'U2p8 me permettait de poursuivre mon travail rémunérateur d'animatrice et mon travail de recherche.

L'U2p8 m'a tout de suite semblé être un lieu où je pourrais exercer mes aptitudes à « être au monde »

c'est à dire consciente de mon implication dans la vie de la cité et de l'impact de mes interactions avec autrui. Sans l'existence de l'U2p8 et le présage d'une certaine « liberté » d'apprentissage, je ne me serais peut-être jamais inscrite à l'université. J'eus alors l'impression de pénétrer dans un monde inconnu.

*« Je découvrais ce qu'est la recherche. Je comprenais le fonctionnement des relations entre l'université et les cercles scientifiques. J'appréhendais la façon de traiter les connaissances scientifiques. Je sais, maintenant, comment s'organise la communication et la diffusion des travaux scientifiques. Ces données venaient bousculer mes représentations de la société. Accéder aux codes universitaires me permit d'envisager autrement ma citoyenneté. (...) Le monde universitaire n'était plus un ennemi à combattre, au même titre que le monde des médias, il devenait un espace dans lequel, je pouvais entrer et communiquer. »<sup>151</sup>*

Il s'agit de la possibilité de s'exprimer et de communiquer. Non seulement d'entendre, d'être entendu(e) et compris(e), mais d'échanger et de se confronter à l'entendement d'autrui. Acquérir une culture théorique sur l'esprit critique ne suffit pas, c'est communiquer avec d'autres qui importe. L'université est-elle vraiment un espace de communication, pour construire et partager des savoirs de tous ? Ou un espace pour conditionner les possibilités d'échange, s'approprier et marchander les savoirs ?

Pendant mon parcours antérieur, au LAP, au CEMEA, j'avais observé qu'il était possible de fonctionner sur la base du partage, de mettre en place des systèmes de communication plus propices à l'exercice de l'esprit critique. L'U2p8 s'est aussi imposée comme un exercice argumentaire de poids dans la critique de la LRU et des méthodes universitaires. Il est vrai que dès mon inscription, ma motivation première était de participer à une réflexion collective, ayant pour objectif de contribuer à l'éducation populaire contemporaine comme le proposait le projet initial.

<sup>151</sup> Extrait de mon Chef-d'œuvre : OUDIN, Stella. 2012. L'éducation aux médias audiovisuels est-elle de l'éducation populaire politique ? Le cas d'ateliers vidéo et de séance de projection débat.

*« L'université populaire expérimentale de Paris 8 (...) 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 (...). » (Brochure U2p8 2010)*

Pour la travailleuse sociale et l'animatrice que je suis, ceci a un sens précis, puisque l'acception donnée au terme « éducation populaire », définit les pratiques mises en place sur le terrain. Aussi j'ai choisi d'orienter ma recherche sur l'éducation aux médias audiovisuels en comparant ses pratiques avec celle de « l'éducation populaire politique » théorisée et expérimentée par Alexia Morvan dans sa thèse<sup>152</sup>. Mon travail m'a permis d'exploiter mes diverses expériences et j'ai conclu, à l'instar d'Alexia Morvan, que tout projet éducatif relève d'un projet politique. Aujourd'hui sous couvert de démocratie républicaine, il est mal perçu de parler de projet politique en évoquant un projet éducatif, ceux qui s'y risquent sont montrés du doigt, pourtant la politique n'est pas uniquement l'apanage des politiciens. Ainsi les ministères de l'éducation nationale et celui de la recherche et de l'enseignement supérieur semblent plus aptes à traiter les problèmes de fonctionnements (nombre de postes, financements, programmes), alors que ce sont des fondements et des valeurs de la société tout entière dont il est question. L'éducation populaire est bien selon moi une éducation politique, visant l'exercice de cette démocratie directe qui d'après Cornelius Castoriadis permettrait à chaque citoyen de participer avec les autres à l'activité auto-instituante de la société. Il importe alors de concevoir les institutions éducatives comme des lieux d'expérimentation de la dialectique, de la dialogique, de la pratique démocratique (débat, analyse, décision, vote, responsabilisation ...).

152 MORVAN, Alexia. 2012. « Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche action en Bretagne ». Thèse en Sciences de l'éducation à Paris 8 Saint-Denis dirigée par Jean-Louis Le Grand.

Concernant les arguments contre la poursuite du projet de l'U2p8, j'ai entendu dire de celle-ci qu'elle permettait de « sauter des étapes » et que cela était injuste au regard des étudiants qui s'étaient donnés du mal à respecter le déroulement traditionnel des années de progression. L'absurdité de cet argument est flagrant, le projet prend en compte l'ensemble des expériences de l'individu, et ne réduit pas la formation à la seule transmission scolaire ; il approche cet individu comme un être global, capable de s'écrire, de se raconter, de produire et de communiquer et de faire évoluer ses savoirs et ses pratiques. C'est en se reconnaissant et en étant reconnu comme producteur de savoirs et d'actions, que l'individu renforce son sens critique et son pouvoir d'agir au sein de la société.

Mon intérêt pour la formation dispensée à l'U2p8 est moins l'obtention d'un diplôme que l'opportunité d'affiner mon esprit critique dans la perspective de participer à l'élaboration de la société future, pour et vers plus de liberté. L'essentiel dans l'apprentissage est à mon sens : l'imagination créatrice à l'œuvre qui permet de produire, de s'émanciper et le sens de la communication qui permet de se confronter à l'entendement d'autrui.

Je perçois dans les résistances que rencontre ce projet une forme de lutte politique qui met au centre certaines conceptions de l'éducation : concernant le monde universitaire, nous avons pu identifier, en observant les événements politiques de ces dernières années (CPE, LRU) un certain nombre de lieux de conflits. La reconnaissance d'une égalité de paroles qui passe par les productions des apprenties à l'U2p8, l'esprit de coopération renforcé par l'accompagnement personnalisé, l'ouverture à l'université à un monde de l'action, pourrait devenir questionnant pour certains.

L'U2p8 fait preuve également d'originalité dans le paysage des universités populaires (UP), c'est la première UP française qui délivre un diplôme porté par une institution académique, certes ce n'est pas un objet de compétition mais le symbole d'une véritable reconnaissance, celle des pairs (chercheurs, tuteurs, formateurs-animateurs, groupe d'apprentis), celle du terrain, celle de l'université et de la

# Trois apprenties-chercheuses

communauté des producteurs officiels du Savoir. Alors peut-être que l'expérience de l'U2p8 est en mesure de générer à la fois une critique des Universités « classiques » et des Universités populaires ? Tendra-t-elle à réintroduire du dialogue ?

## 5 témoignages



**Patricia** donne des cours d'alphabétisation à Lire-et-Ecrire Bruxelles, elle a réussi des études de **Formateur en alpha** à l'IRG. « *Après 24 années d'expérience dans la grande distribution, j'ai décidé de reprendre des études pour progresser sur le plan professionnel* »



**Touré** est lui aussi formateur, mais il a choisi des études d'**Assistant social** à l'EOS: il est en 2<sup>ème</sup> année Bachelor. « *La reprise d'études me permettra d'avoir un diplôme reconnu en Belgique. Ce diplôme m'ouvrira plusieurs portes en termes de possibilité d'emploi* »



**Sabrina** est Agent de guidance et organise la formation des aides familiales à CFS; elle a réussi des études de Graduat en **Secrétariat de direction**. « *C'est un plaisir d'avoir ce diplôme mais aussi on se sent mieux reconnue* »



**Nicole** est formatrice comme Patricia, elle est aujourd'hui en Master2 en **Sciences de l'Education** à L'UCL. « *Je pense acquérir grâce à cette formation de plus grandes capacités d'analyse et mieux appréhender des situations de formation complexes* »



**Ali** s'occupe de l'accueil dans une association sportive; il a entamé une Année préparatoire à un **Master en Sciences Politiques**. « *Ma reprise d'études est motivée par le goût depuis mon enfance de faire des études et aussi d'avoir un avenir meilleur pour ma famille et moi.* »

**En 25 ans, l'équipe de CFS a aidé plusieurs centaines de personnes dans leur souhait de reprendre des études certifiantes, parfois tout en travaillant.**

*Témoignages d'étudiants qui ont participé ou participent actuellement au dispositif d'accompagnement et de soutien à la reprise d'études organisé par CFS à Bruxelles.*



## Trois apprenties-chercheuses : poser une hypothèse de départ, je suis capable !

Là où certains considèrent parfois que les publics populaires auraient des « compétences » et des « capacités » réduites, ne faudrait-il pas réhabiliter certains autres savoirs, habiletés et ingéniosités ? On s'appuie trop souvent sur les savoirs logico-formels et sur une certaine rationalité, qu'en est-il des autres appréhensions du monde ? L'hypothèse posée par Nayemat s'avère d'autant plus intéressante qu'elle est posée dans un cadre institutionnel. Mais l'aurait-elle posée si elle n'avait pas été également dans une situation professionnelle qui la mettait au défi de rendre les autres capables ? N'est-ce pas parce qu'elle avait déjà un pied dans le monde du travail et de l'éducation populaire, porteurs d'autres rationalités, que sa formation prend une dimension à la fois individuelle et collective, existentielle et professionnelle, psychologique et politique ? Nous voyons ici les complémentarités de deux mondes éducatifs, individuels et collectifs.

En septembre 2009, j'intègre le projet expérimental de l'Université populaire de Paris 8. Un an tout juste avant, je faisais ma rencontre avec l'éducation populaire par le biais d'un volontariat au sein d'un programme de lutte contre les discriminations et d'éducation à la citoyenneté à destination des jeunes des quartiers. Mon engagement était récent et ma fuite du système scolaire « classique » également.

Seulement, nous vivons dans une société très hiérarchisée où il est difficile de se faire une place sans « M. le passeport diplôme ! ». Là, je ne parle pas d'un baccalauréat, ça c'est juste un passeport pour débiter le vrai combat, je parle de diplômes universitaires ou d'une grande école. J'emploie volontairement le terme « combat » car si l'école est gratuite, l'accès à la connaissance coûte cher.

Donc il fallait que je me prouve que j'étais capable, il fallait aussi que je le prouve aux autres, ces « autres » qui déterminent nombre de nos agissements. Alors j'ai entrepris cette démarche à tâtons. J'ai d'abord regardé de loin, parfois à reculons, et je me suis interrogée sur ce qu'allait être mon sujet de recherche. Nous avons non seulement la possibilité de faire de la recherche mais nous avons aussi le choix de notre sujet, nous n'apprenons pas juste pour savoir, mais pour se former, pour se construire comme un acteur de sa vie, apprendre à devenir l'auteur

de ses réflexions... C'est ce qui m'a séduit, alors j'ai signé, engagée dans et par la pensée. Je me suis engagée à produire un chef d'œuvre, sans contraintes particulières, mais avec la volonté d'agir.

J'ai d'abord opté pour un sujet autour de l'autodidaxie comme vaste thématique de recherche et je me suis noyée dans les différents ouvrages rédigés par d'autres. A quoi bon avoir le choix d'un thème de recherche, si l'on ne se sent plus maître de sa quête ou de sa parole ? Sur les conseils d'un des formateurs je me suis alors réorientée sur un thème plus proche de moi, afin de ne pas perdre de vue les raisons qui m'animent. Mon sujet portait sur ce programme d'éducation populaire que je mettais en place dans des collèges ou des quartiers, j'ai écrit mes expériences quotidiennes dans mon journal, j'ai commencé des recherches pour en comprendre les inspirations profondes... mon sujet s'est intitulé « *Le Programme « Démocratie & Courage », un outil d'éducation populaire efficace dans la lutte contre les discriminations.* »

Peu à peu j'ai pris plus de hauteur par rapport à mon action professionnelle quotidienne, j'ai observé, analysé, je me suis positionnée en tant que chercheuse observant la praticienne. C'était intéressant d'adopter cette posture, et même après avoir rédigé mon mémoire, j'ai des difficultés à m'en détacher. Après avoir mis un pied dans cette

# Trois apprenties-chercheuses

posture spécifique de l'analyse, de la recherche, naît en nous un chercheur... qui veut aller plus loin !

Selon moi l'université populaire ne jouit pas simplement du fait d'être ouverte à tous sans pré-requis, ce qui fait sa réussite et son caractère innovant ce sont ses méthodes de pédagogie active qui tendent vers l'interactivité entre les participants. A l'université populaire, tous les échanges même lorsqu'ils paraissent anodins sont pris en considération.

Un des axes de l'éducation populaire que l'on retrouve dans cette démarche expérimentale n'est il pas la valorisation de la parole de chacun ? L'expertise qu'apportent les apprentis chercheurs en tant qu'être humain, l'importance accordée à l'expérience de leur vie est au service de l'individu mais aussi du collectif. Dans cet apprentissage à la recherche le groupe est soudé, avec des conseils qui se veulent de plus en plus avisés au fil de l'année. Ces personnes venues de différents univers ont au moins un objectif commun *« cette cible commune au groupe définit le phénomène de participation, permet une communication à l'intérieur du groupe, crée des liens de solidarité entre les membres. »*<sup>153</sup>.

L'accès au diplôme reste accessoire selon moi, mais dans la démarche plusieurs aspects m'ont plu : une structure innovante qui à l'intérieur de l'université permet d'avoir le même statut que les autres étudiants, ainsi les apprentis chercheurs même sans aucun diplôme peuvent, dans ces lieux bénéficier d'un environnement de qualité, d'un large accès à la bibliothèque par exemple.

Les représentations que les jeunes se font de l'éducation-certaines ayant plus de valeur, à leurs yeux, que d'autres-les amènent dès le plus jeune âge à se voir « prédestinés » pour des métiers de services peu valorisés. Les institutions scolaires obligent les plus en difficultés à faire un choix professionnel à l'âge de 15 ans ! Pourquoi ne pas construire

des passerelles pour que chacun puisse bénéficier d'une formation tout au long de la vie quels que soient ces parcours subis ou choisis ?

L'U2p8 a su créer un cadre qui donne un regain de confiance en soi : faire confiance à ses expériences, utiliser ses acquis, construire ses propres raisonnements, les argumenter, faire valoir ses prises de positions, donner de la valeur à sa quête, à ses écrits... S'engager ici dans une recherche c'est poser une hypothèse de départ : je suis capable ! Capable de participer, capable d'avoir des idées personnelles, de construire des savoirs avec d'autres, capable de penser et d'agir ... capable de se prouver à soi-même et aux autres qu'on peut participer aux mondes qui nous entourent.

153 SAINT ARNAUD, Y. 1989. Les petits groupes, participation et communication. Montréal : PUF. p. 71



## Trois apprenties-chercheuses : après U2p8, mon entrée en Licence 3 Sciences de l'éducation

Emmanuelle présente ici son expérience de la formation à l'U2p8, ainsi que les impacts que celle-ci a pu avoir sur sa Licence 3 en Sciences de l'éducation à distance et sur sa vie de façon plus générale. Elle présente sa vision de cette formation, ses ressentis par rapport à l'enseignement à distance de la Licence en Sciences de l'éducation. Emmanuelle nous montre tout à la fois le chemin d'une émancipation et celui d'une intégration à un système universitaire.

### Ma formation à l'Université Populaire de Paris 8

J'ai commencé ma formation à l'U2p8 en novembre 2009. La façon de voir, de penser, des personnes participant à ce système d'apprentissage (étudiants ou formateurs) m'a immédiatement touchée. En effet, au sein de cette formation l'individu est placé au centre de l'apprentissage, impliqué de façon personnelle et orienté vers une démarche participative et analytique. Je pense que sans cette dimension humaine et personnelle de l'apprentissage, je n'aurais jamais osé continuer mes études. Les précédents enseignements théoriques que j'avais pu vivre m'avaient semblé trop axés sur des éléments distants de l'individu (comme le programme, les notes, les examens sur table...). Je me suis souvent sentie rabaissée durant ma scolarité et j'ai alors perdu confiance en moi, j'avais peur d'apprendre, je me trouvais « nulle » et donc incapable d'assimiler des connaissances. C'est peut-être pourquoi je tiens à mettre en avant cet aspect de la formation suivie à Paris 8 m'apportant une nouvelle vision d'un enseignement basé sur une éducation tout au long de la vie. Cette formation m'a permis de reprendre goût aux savoirs, aujourd'hui j'ai une réelle envie de m'instruire, je ressens du plaisir à apprendre.

Le second point essentiel dans cette formation est la diversité, la mixité des individus. Ceci demande à chacun une grande ouverture d'esprit, ainsi qu'une écoute tolérante.

De par la diversité culturelle, sociale, générationnelle des participants, les connaissances transmises et les sujets présentés sont d'une grande richesse. Pour que ces échanges entre ces participants se déroulent de façon constructive les notions comme l'écoute empathique, l'authenticité et le non-jugement (Carl Rogers<sup>154</sup>) sont présentes, elles permettent de dépasser la peur de la relation d'apprentissage. Cette démarche a fait changer ma vision de la relation éducative et m'a permis de voir de nouvelles perspectives pédagogiques.

Certains des savoirs alors acquis ont favorisé mon intégration en Licence 3 Sciences de l'éducation à distance. Je pense effectivement que si je n'avais pas suivi cette formation dans ce cadre je n'aurais pas été capable de m'intégrer au sein des enseignements dispensés en troisième année de licence. J'y ai appris à organiser mes recherches et mon travail d'écriture de façon personnelle, à m'entourer de personnes (internes et externes à cette formation) pouvant faire progresser mon analyse, à évoluer dans mes lectures, mes écritures et mes questionnements. Des démarches très personnelles comme les histoires de vie, les exposés, les lectures individuelles ou partagées m'ont permis de développer des processus d'une autoformation, qualités indispensables pour réussir la formation de licence 3 à distance.

154 ROGERS, Carl. 1972. Liberté pour apprendre. Paris : Dunod.

# Trois apprenties-chercheuses

La recherche que j'ai effectuée au sein de l'UP dans les domaines de l'éducation et de la société en général d'un point de vue théorique et pratique, m'ont fait prendre conscience de mes processus d'acquisition, de ma motivation à apprendre, ainsi que de l'organisation de mon travail. Auparavant j'avais une vision très restreinte du système éducatif et de ses méthodes, je généralisais le fonctionnement et les valeurs de l'éducation, ce qui m'a souvent conduite vers une idée très négative de l'enseignement.

## Ma Licence 3 à distance en Sciences de l'éducation.

Cette formation à distance demande d'assimiler une masse importante de connaissances, accompagnée d'un travail de recherche et d'écriture personnel. Cette année fut particulièrement difficile, être salariée et suivre une formation a été très compliqué pour moi, surtout au premier semestre. J'ai eu du mal à organiser mon emploi du temps, heureusement j'ai pu réussir à effectuer les devoirs demandés. Je pense qu'il faut être déterminé pour s'inscrire dans ce style de formation, la motivation personnelle est l'élément moteur dans l'organisation des enseignements mais aussi l'assimilation des connaissances.

La formation de l'U2p8 m'avait déjà permis de connaître et de découvrir certains auteurs qui m'ont donné un avantage au sein de certaines disciplines. En revanche, dans certains domaines j'ai pris conscience de mes lacunes. Ceux venant d'un cursus « normal » (c'est-à-dire ayant une première et seconde année à l'Université) m'apparaissaient avantagés par rapport à ces connaissances générales et formelles. Par contre, je pense qu'ils étaient plus en difficulté par rapport à l'analyse des situations, à la réflexion critique. Il m'est apparu que ces personnes étaient très assidues, centrées sur le programme, l'organisation de la discipline, ils acceptaient aisément l'évaluation continue, la notation finale. En revanche, ceux issus d'autres formations innovantes (dont l'U2p8) apparaissent plus avantagés dans l'organisation d'un travail personnel, les actions

concrètes à mener, l'analyse et l'écriture, peut-être « plus authentiques ».

Pour conclure, je pense que les personnes issues de l'U2p8 ou d'autres formations alternatives, doivent être averties de la difficulté d'assumer un engagement dans un cursus traditionnel. Un accompagnement comme l'envisage l'équipe de l'U2p8 fournirait des points d'appui ou des personnes ressources pouvant faciliter l'adaptation à une transmission plus abstraite et plus formalisée.

## Mes perspectives aujourd'hui

Si j'évoque ici mes perspectives d'avenir d'un point de vue éducatif et professionnel c'est que celles-ci ont beaucoup évolué depuis que j'ai suivi les formations de l'U2p8 et de l'IED<sup>155</sup>. Ces deux formations ont fait évoluer ma perception de l'éducation, m'ont permis d'envisager de nouvelles pistes, grâce en particulier à l'acquisition une plus grande confiance en moi. Avant de commencer ma formation j'avais une vision très négative de mes capacités intellectuelles et de mes possibilités d'insertion dans un milieu professionnel je doutais même de mon utilité, dans la société. Le fait de m'être investie dans des recherches, des actions, des démarches d'écriture m'a permis de progresser et d'envisager mon avenir différent, plus ambitieux. J'ai à présent l'envie de tracer la trajectoire de mon existence en me constituant des objectifs personnels, professionnels et bénévoles (je souhaite garder une forte implication dans le tissu associatif). Il est vrai que depuis j'ai pris mon indépendance sur un plan personnel et que j'ai pu trouver la direction dans laquelle je souhaitais faire évoluer ma vie.

J'ai pour projet de continuer à suivre des enseignements me permettant d'acquérir des compétences dans le secteur de la gestion de structures associatives ou autres en respectant ces méthodes interactives d'une éducation dite populaire, car j'ai ce désir de rester en contact avec

155 Institut d'Enseignement à Distance

l'éducation, la transmission, les problématiques sociales. Je pense aussi à un autre projet à caractère bénévole, lié au lien intergénérationnel sujet de mon Chef-d'œuvre !

Dire qu'avant de suivre les formations de l'Université populaire et de l'Institut d'Enseignement à Distance de Paris 8, je n'avais aucun projet défini ! Cette pratique des histoires de vie m'a fait mieux comprendre ma propre trajectoire et anticiper certains événements. Elle m'a permis d'évoluer dans certains de mes comportements, de mieux orienter mon existence en fonction de ma volonté et de mes objectifs. Cette formation a également été très utile dans mon milieu professionnel, notamment dans

mon poste actuel où je suis coordinatrice des activités dans une Maison des Jeunes et de la Culture.

J'ai conscience que les contraintes particulières de ces méthodes pédagogiques peuvent ne pas convenir à certaines personnes, aussi est-il important de bien les formaliser pour les présenter et d'avoir d'autres choix avant de s'engager. Cette présentation précise m'apparaît d'autant plus difficile que le parcours est toujours construit de façon singulière en fonction de chacun et du groupe des pairs alors constitué, c'est néanmoins avec cette volonté de formaliser un parcours et ses résultats que j'ai accepté de donner ici mon témoignage.

### Texte collectif produit dans le cadre d'un atelier d'écriture.

*Se mettre à écrire est si contraignant !*

*Mais l'écriture permet de m'ouvrir, de me découvrir  
Plaisir de la découverte, de la musique des mots justes  
parfois pourtant, je les trouve bien durs ces mots.*

*L'écriture permet de communiquer, de transmettre à l'autre  
C'est un peu se raconter à soi, raconter ce que l'on vit, ce que l'on croit vivre  
C'est se dévoiler, se mettre à nu, parfois se révéler... Mais pas trop !*

*Oui, mais l'écriture, comme la lecture triture les méninges  
je ne te le fais pas dire !  
Triturer, prendre, transformer, faire de ses mains quelque chose destiné à d'autres*

*L'écriture comme un précieux rêve  
J'ai cent fois lu dans les livres les phrases que je rêvais d'écrire  
Cent fois j'ai rêvé que j'écrirais demain*

*La roue tourne, des phrases apparaissent, prennent leur place  
Et c'est ainsi, peut-être, qu'un livre s'écrit ?*



## Deux étudiantes en Master : Universités populaires et éducation populaire

L'étude synthétisée par Léa Laval et par Marion Guilbot, faite dans le cadre de leur Master porte sur les universités de la région Ile-de-France, nous ferons référence à ce travail pour présenter l'état de nos réflexions sur les universités populaires et l'éducation populaire. Les universités populaires ont pris récemment leur essor en France et assurément dans le monde. En Ile-de-France par exemple on compte dix-neuf UP. (Trois d'entre elles ont été créées avant le nouveau millénaire (1948, 1979 et 1982) 16 ont vu le jour après 2004, dont 7 depuis 2007).

La majorité des UP sont constituées sous forme d'association loi 1901, les quelques-unes qui ne le sont pas (5 sur 16), sont à l'initiative de municipalités ou d'institutions publiques (MJC, musée etc.). La grande majorité (14 sur les 16) sont dépendantes de subventions publiques. Le coût total du fonctionnement d'une UP apparaît difficile à établir. On relève néanmoins que la majorité des intervenants sont des universitaires bénévoles.

Si chaque université se veut ouverte à tous et le plus fréquemment entièrement gratuite, la forme associative de certaines d'entre elles (3/16) peut conduire à demander une adhésion modique. Quand au public réellement concerné, aucune analyse n'est exploitable, nous ne pouvons que relever les regrets souvent exprimés par les organisateurs de ne savoir toucher un public ordinairement exclu d'autres lieux culturels.

Au-delà de leur apparente diversité, nous constatons qu'elles partagent un idéal de diffusion et d'appropriation des savoirs par le plus grand nombre, dans une perspective d'émancipation individuelle et collective, parfois à visée politique critique. D'autre part en se nommant ainsi elles se placent délibérément dans un continuum historique, héritières d'un passé fait de militantisme à volonté humaniste.

C'est peut-être cette volonté de diffusion des savoirs pour tous qui interpelle le plus largement les pratiques des UP ? Comment se met en place de façon concrète ce pari cher à l'éducation populaire ? Plus avant comment peut être mis en œuvre une formalisation des savoirs du quotidien (lutttes ouvrières, éducations familiales, animations de quartiers, participation démocratique, et beaucoup d'autres...) que porte aujourd'hui le seul champ de l'éducation populaire ? Si les universitaires semblent aisément trouver leur place dans ces universités populaires qu'en est-il des autres acteurs sociaux ?

Quels dispositifs sont mis en place pour favoriser l'expression de tous les échanges, les débats, et l'élaboration progressive de ces savoirs co-construits ? La conférence suivie d'un débat traditionnellement mis en place dans les universités, est-elle suffisante pour permettre une appropriation non seulement des savoirs conceptualisés, mais des méthodes d'analyses et des prises de décisions qui pourraient rendre légitimes quelques productions intellectuelles ou quelques recherches ?

Enfin au regard de l'expérimentation de l'U2p8, quels accompagnements individualisés ou intégration dans des réseaux relationnels peuvent être envisagés afin de parvenir à cette émancipation individuelle souhaitée au travers de la formation ?

Si les objectifs visés semblent identiques et présentent une proximité certaine avec les fondements d'une éducation populaire, la dimension politique et militante est très timidement mise en avant. Selon l'étude faite ces mots sont peu employés et pourtant les revendications sociopolitiques et la volonté de transformation sociale semblent présentes dans différents projets. « Diffuser », « transmettre », « promouvoir », « partager », « échanger » les connaissances et les pratiques : autant de termes par lesquels les UP définissent leurs objectifs communs. L'idée

de partage et d'échange se positionne vers un idéal de société plus juste, les termes « citoyen », « participation citoyenne », « lien social » démontrent une volonté de s'inscrire dans la société pour y agir, ce qui appelle une dimension politique. Certaines mettent l'accent sur l'importance du collectif et du regard critique dans la démarche de formation. D'autres se positionnent plus sur le développement d'une pratique : audiovisuelle, dessin, langues etc. dans une perspective d'émancipation personnelle. Dans l'ensemble, le savoir et les connaissances sont considérés comme un pouvoir politique à se réapproprier, un moyen d'émancipation pour agir dans l'espace public et la société.

Au terme de cette étude sur dix-neuf Universités Populaires d'Ile de France la diversité des structures et des fonctionnements peut apparaître comme une richesse pour la diffusion et la construction des savoirs.

Si l'hétérogénéité peut s'expliquer par l'influence des initiateurs du projet, elle peut également être interprétée comme la nécessité pour ces initiateurs d'adapter ces projets à des contextes ou à des publics spécifiques (exemple l'université populaire ATD Quart Monde<sup>156</sup>). Cette diversité, si elle gêne quelque peu la lecture d'une démarche unifiée, apparaît comme un creuset de dynamiques pédagogiques nouvelles.

A ce niveau les enjeux d'une Université dite « populaire » se dessinent. La chose « populaire » serait accessible à tous, une « Université populaire » serait un lieu d'enseignements dont les savoirs sont accessibles à tous indépendamment d'un niveau d'entrée. Chacun pourrait, de manière égale, participer à la démarche scientifique d'élaboration des connaissances, notamment à partir de savoirs acquis par les expériences de la vie ou par l'autodidaxie. Il convient

alors d'ajouter les propos de C. S. Peirce<sup>157</sup>, philosophe américain, qui, en 1891 a caractérisé l'université comme « *une association d'hommes [...] dotée et privilégiée par l'État, en sorte que le peuple puisse recevoir une formation intellectuelle et que les problèmes théoriques qui surgissent au cours du développement de la civilisation puissent être résolus* ». Cette définition de Peirce renvoie au latin classique où l'expression *universitas hominum* (association d'hommes) rappelle l'époque où l'université occidentale est apparue, le mot *universitas* désignant alors une communauté ou une corporation.

C'est en ce sens que les universités dites populaires peuvent répondre de ce que l'éducation populaire entend constituer une association d'hommes et de femmes désireux de recevoir une formation intellectuelle afin de pouvoir gérer, nous dirons « s'impliquer », dans le développement de leurs civilisations et des problèmes qui s'y posent.

---

156 Cf. l'ouvrage : TARDIEU, Geneviève. 2012. L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest. 378 p.

---

157 Charles Sanders Peirce (1870-1914)  
[http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Sanders\\_Peirce](http://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Sanders_Peirce)

PAR NICOLAS FASSEUR  
DOCTORANT EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
CONSULTANT-CHERCHEUR AUPRÈS DE MOUVEMENTS D'ÉDUCATION POPULAIRE  
RESPONSABLE DE L'AXE « ÉDUCATION POPULAIRE »  
DE L'UNIVERSITÉ COOPÉRATIVE DE PARIS



## En quoi cette utopie interroge-t-elle l'éducation populaire de demain ?

Dans ce chapitre, Nicolas Fasseur tente de définir les Universités populaire en posant une hypothèse simple : les Universités populaires ne tiennent-elles pas, à la fois, de l'éducation tout le long de la vie et du travail de la culture ? Il aborde ici la question du lien entre les Universités populaires et l'éducation populaire.

Cet article souhaite aborder de façon plus globale l'éducation populaire en s'interrogeant sur les liens existants entre éducation populaire et Université populaire. Pour ce faire, nous nous appuyons sur deux expériences d'Universités populaires : la première largement décrite dans cet ouvrage, une deuxième plus récente : l'Université Coopérative de Paris. Il ne s'agit pas de faire une comparaison entre ces deux expériences mais plutôt de définir une identité collective minimale des Universités populaires. Cette question semble d'autant plus pertinente que le polymorphisme avéré des Universités populaires, a poussé les organisateurs de la 8ème édition du Printemps<sup>158</sup> des Universités populaires à rechercher leur plus petit dénominateur commun.

Dans l'état actuel de notre réflexion, nous posons l'hypothèse que les caractéristiques des Universités populaires se concentrent autour de deux grandes dimensions : l'éducation tout le long de la vie<sup>159</sup> et le travail de la culture en référence au rapport Lepage issu de l'Offre Publique de Réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire (2001). Ceci posé, nous abordons la place de ces dimensions dans l'éducation populaire.

### L'éducation tout le long de la vie

L'une des particularités majeures de l'université populaire de Paris 8 est la diversité du public accueilli : du décrocheur scolaire jusqu'aux préretraités en passant par des personnes en reconversion professionnelle, cette diversité contribue largement aux moments d'apprentissages et de productions de savoirs, d'écriture... Ce brassage de populations et surtout de motivations correspond à la définition polysémique de l'Education tout le long de la vie<sup>160</sup>, elle se situe entre l'adaptation à la mutation du travail et le développement personnel, citoyen... Nous voyons bien que les pratiques de l'Université populaire de Paris 8 y participent pleinement. Dans la démarche praxéologique même du Chef-d'œuvre, cette recherche mobilise autant les savoirs profanes que les savoirs théoriques ou comment partir de son expérience pour construire son propre objet de recherche ? L'éducation tout le long de la vie est en rupture avec la dichotomie usuelle des savoirs : la frontière entre ce que j'apprends de la vie et ce que j'apprends de l'école devient poreuse voire même, elle peut totalement disparaître. Tout se joue alors sur la valorisation de l'expérience des vécus ou comment la théoriser comme processus d'apprentissage :

*«... je me donne au monde mais comme quelqu'un qui est donné à soi même par le monde. Et c'est dans l'acte d'humanisation lui même que s'opère le retournement, parce que j'y plonge à ma source et m'y tends à ma Fin » (Le Grand, Colin, 2008)*

158 Rencontre annuelle et internationale des Universités populaires. Itinérante, elle est organisée cette année à Bordeaux par l'Université populaire de Bordeaux, l'Université populaire de Paris 8 et l'Université Coopérative de Paris.

159 COLIN, Lucette et LEGRAND, Jean-Louis. 2008. L'éducation tout au long de la vie. Paris : Economica.

160 Initiée par la Communauté européenne en 1995.

De ce fait, partir de son expérience pour construire son propre objet de recherche est, en lui-même, une tension dialectique entre le retour vers soi et l'ouverture au monde. Mais, cette tension est tenable tant que des conditions nécessaires et suffisantes sont réunies. A l'Université populaire de Paris 8, elles se sont déployées à travers tout son dispositif d'accompagnement pédagogique à la réalisation du chef-d'œuvre : la pédagogie collective, la médiation à la recherche et le tutorat. Plus généralement, nous pouvons dire que l'éducation tout le long de la vie se manifeste aussi dans les Universités Populaires. En effet, lorsque nous assistons à une conférence sur un sujet qui nous interpelle, nous sommes dans un processus d'éducation tout le long de la vie si nous maintenons, à ce moment là, la tension entre le retour sur soi et l'ouverture au monde dans le questionnement critique valorisé dans les Universités populaires.

L'éducation tout le long de la vie, abordée ici, est plus globalement l'une des caractéristiques des Universités populaires même si la production de chef-d'œuvre de l'U2p8, lié à la délivrance d'un diplôme est une singularité.

### De l'Université populaire de Paris 8 à l'Université Coopérative de Paris

L'expérience de cette Université populaire au sein de l'Université de Paris 8 n'a pas été prolongée, cette non-décision a laissé à la porte d'entrée, une dizaine d'apprentis-chercheurs préinscrits pour cette aventure. Aussi, le non-renouvellement du diplôme DPCU « Université populaire » n'est pas sans conséquence : plus de salles allouées par l'Université, plus de financement pour les charges de cours, plus de secrétariat pédagogique... Et pourtant, l'esprit de l'U2p8 n'a pas disparu pour autant : les apprentis-chercheurs, les formateurs et les enseignants sont toujours en lien et tentent maintenant de « faire Ecole », dans le sens d'une « Ecole de pensée » issue de cette expérience.

En coopération avec l'Institut des Sagesses du Monde et d'anciens Dufistes<sup>161</sup>, certains d'entre nous ont créé l'Université Coopérative de Paris au Collège Coopératif de Paris.

Les conditions changent, bien évidemment : la question de la diplomation de la production individuelle au centre de l'U2p8 semble être en périphérie alors que cette question se travaille actuellement avec le Collectif Formation Société dans le cadre de l'Université populaire de Bruxelles. Ainsi, la toute nouvelle « Université Coopérative de Paris » développe son « offre » en proposant actuellement quatre axes : les sagesses du Monde ; la formation d'adultes ; l'école de la recherche et l'éducation populaire. Ce dernier axe étant le prolongement de l'expérimentation de l'U2p8. Nous venons d'aborder la dimension éducation tout le long de la vie dans les Universités populaires dans une approche phénoménologique et nous allons maintenant approcher le contenu construit au sein des Universités populaires en termes de travail de la culture.

### Education populaire dans le travail<sup>162</sup> de la culture

Par abus de langage, on attribue souvent le mot « culture » pour désigner presque exclusivement l'offre de pratiques et de services culturels dans nos sociétés comme, d'ailleurs, nous le suggère la définition de l'UNESCO :

*« ... 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. »*

L'anthropologie perçoit la question de la culture bien différemment. En effet et en référence à son étymologie, ce terme provient du terme grec kuklos<sup>163</sup>: rouage ou

161 Le DUFU est un Diplôme Universitaire de Formation d'Adulte à Paris 8.

162 Le travail d'une force est l'énergie fournie par cette force lorsque son point d'application se déplace (l'objet subissant la force se déplace ou se déforme).

163 En référence à : rouage en agriculture provient de la pratique de mise en jachère.

# En quoi cette utopie interroge-t-elle l'éducation populaire de demain ?

comment les choses tournent. Dans l'Agora, le kuklos est la parole qui tourne, elle est le tour de parole ou l'échange de parole. La culture est alors le lieu-culte de la construction de la parole voire même, un lieu de connaissance (Arendt : 1972; Ricœur : 2003; Cuche : 1996).<sup>164</sup> En cela, nos Universités populaires ne se situent pas uniquement dans l'offre culturelle, elles se situent aussi dans la connaissance, produite par ce travail de la culture. Cela implique que les tensions et les frictions produites par chaque individu soient mises en mouvement.

Dans la dimension du travail de la culture, chaque séminaire de l'Université Coopérative de Paris reçoit en moyenne une trentaine de personnes venant d'horizons variés : militants d'éducation populaire, animateurs socioculturels, syndicalistes ou étudiants. Ces personnes questionnent toutes différemment leur pratique d'éducation populaire. Nous voyons ici un autre aspect des Universités populaires, celui du travail de la culture à ne pas confondre avec une offre culturelle dans laquelle a été longtemps enfermée l'animation culturelle et l'éducation populaire.

Un autre aspect du travail de la culture repose sur la tension entre la promotion sociale de l'individu et l'émancipation collective ou dans un processus de formation, ce qui se tiraille entre l'individuel et le collectif. Tension vécue, tension discutée, d'ailleurs. Ainsi, lors d'un séminaire autour de la question de l'éducation populaire dans le monde du travail, cela a été très révélateur à ce sujet car nous avons des questionnements marxistes, existentialistes et des visions de l'homme en tant qu'être rationnel. Dans ces conditions, comment faisons-nous culture ensemble ?

Se pose alors la question de l'importance de l'animation dans les Universités populaires : s'agit-il d'écouter un

conférencier ? S'agit-il de se saisir de cette conférence pour faire débat ? S'agit-il d'apprendre à débattre ? S'agit-il d'apprendre à construire ensemble une vision du monde en tension et en mouvement ?

Ici se joue toute la différence entre une offre culturelle et le travail de la culture : celui-ci est appréhendé comme une production dynamique et non comme une donnée.

## La poupée russe des Universités populaires

Nous pourrions résumer aujourd'hui les préoccupations essentielles des Universités populaires autour de trois questions principales: celle des publics, de la légitimation des savoirs profanes et celle de la diplomation. L'importance de ces trois questions va crescendo dans leur fonctionnement.

Déjà, abordons la question du public populaire ou plus simplement, en quoi nos Universités sont-elles populaires ? Un grand nombre d'animateurs d'Universités populaires constate qu'elles sont fréquentées essentiellement par des personnes de classe moyenne ayant une bonne culture générale, bref, arrosons-nous là où il pleut déjà ? Il serait intéressant de s'arrêter juste un instant sur la signification du mot « populaire ». D'un côté dans le sens germanique du terme, le volk désigne l'unité d'une multitude de femmes et d'hommes issus d'un même territoire et vivant sous les mêmes lois, coutumes... et de l'autre côté, selon le dictionnaire Littré, elle est : « *la partie de la nation considérée par opposition aux classes où il y a plus d'aisance, soit plus d'instruction* ».

*« Voici donc posées les deux définitions dont l'une insiste sur les facteurs unificateurs et intégrateurs de l'appartenance sociale à un même cadre de solidarité, alors que l'autre souligne au contraire les phénomènes de ségrégation et de différenciation sociale, en rapport avec les fondements économiques et sociaux : les inégalités face à l'avoir et au savoir » (Imbert, 1979, p.15)<sup>165</sup>*

164 ARENDT, Hannah. 1989. La crise de la culture. Paris : Gallimard. 1ère édition : 1972.

RICOEUR, Paul. 2003. La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli. Paris : Points Essais. 1ère édition : 2000.

CUCHE, Denys. 1996. La notion de culture dans les sciences sociales. Paris : La découverte.

Cette construction collective du travail de la culture dans l'histoire des Universités populaires vise essentiellement des couches sociales traditionnellement exclues des lieux de transmission du savoir. Or aujourd'hui dans l'idée d'une construction multiculturelle, nous devons travailler à la porosité des savoirs et des représentations des publics.

Cela nous engage dans la question des savoirs profanes<sup>166</sup> ou plus précisément quelle légitimité leur attribuer ? Si je prends l'exemple de l'écriture de l'Histoire : pourquoi des témoins d'événements historiques ne se retrouvent-ils pas dans ce qu'écrivent des historiens sur ces mêmes événements ? Les rescapés des camps de concentration ne se sont jamais reconnus dans les livres d'Histoire de la Shoah avant la sortie de l'ouvrage *Et si c'était un homme...* (1947, version italienne) de Primo Lévi, ce dernier témoin de la quotidienneté des camps d'internement en février 1944 à Auschwitz jusqu'à sa libération par l'armée russe en 1945. Et pourtant, les historiens ne nous racontent pas d'histoires ! Ils travaillent les faits, les analysent et en rendent compte le plus sérieusement possible. L'œuvre de Primo Lévi va néanmoins bousculer tout ce travail et révolutionner toute la représentation de la Shoah. Ceci est, sans doute, un exemple pertinent, de la nécessaire alliance entre des savoirs profanes et des savoirs théoriques. Nous considérons ici que les vécus, les récits subjectifs sont les moteurs d'appropriation de savoirs plus théoriques, plus objectifs.

Enfin, posons-nous la question du diplôme. Est-il bien nécessaire de conforter ce pouvoir institutionnel ? A cela, laissons répondre ceux devant qui toutes les portes restent fermées car ils n'ont pas le bon trousseau de clés. Bref, comment faire reconnaître des savoirs profanes issus de milieu populaire ? Si nous maintenons que l'expérience vécue est productrice de savoirs et d'une compréhension

du monde, comment accepter que celle-ci ne soit pas validée à l'identique des approches théoriques ? Et surtout, pourquoi laisser s'opposer ou s'ignorer deux mondes qui gagnent à se questionner l'un l'autre ? En réponse à cette question, une première marche a été franchie par l'Université populaire d'ATD Quart Monde (Tardieu, 2009)<sup>167</sup>, mais aussi par tout le travail de certification au Collectif Formation Société, dans le cadre de l'Université populaire de Bruxelles et enfin, par le Diplôme de Premier Cycle Universitaire (DPCU) délivré par l'U2p8.

A l'image d'une poupée russe, ces questions s'emboîtent, l'une après l'autre, se recouvrent et se complètent : la question du public, des savoirs profanes et de la diplomation, cet emboîtement dessine la dimension « éducation populaire » dans les Universités populaires.

### Importance de l'émancipation collective dans l'éducation populaire

La similitude entre Université populaire et éducation populaire exige d'explorer ce « presque-pareil », à nommer précisément la différence entre les deux. Nous pouvons formuler l'hypothèse que ce « presque-pareil » tient principalement du concept de l'émancipation collective<sup>168</sup>. Mais, donnons nous un premier éclairage sur ce que peut-être l'émancipation<sup>169</sup>.

165 IMBERT, Maurice. 1979. « Les cultures populaires : sous-produits culturels ou cultures marginalisées ? » dans Les cultures populaires (sous la dir. de Poujol Geneviève et de Labourie René). Toulouse : Privat.

166 Profane : qui est dépourvu d'un caractère sacré, qui n'a aucune connaissance dans une science ou dans un art.

167 TARDIEU, Geneviève. 2012. L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest. 378 p.

168 Nous ne le confondons pas avec le concept de transformation. Cependant, nous n'aborderons pas ce débat dans cette contribution pour ne pas perdre le lecteur dans des digressions n'intéressant pas directement son objet.

169 Nous faisons ici le lien avec l'ouvrage de MAUREL, Christian. 2010. Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation. Paris : L'Harmattan.

# En quoi cette utopie interroge-t-elle l'éducation populaire de demain ?

Dans le modèle classique<sup>170</sup>, Descartes nous dit dans *Discours de la méthode* (1637)<sup>171</sup> que nous nous émancipons en se libérant de nos illusions ou de nos aveuglements, nous nous émancipons par la raison. La Boétie dans *Discours de la servitude volontaire* (1549) se pose la question de pourquoi les hommes sont-ils asservis à un tyran, seul face au peuple ? Par nos illusions ou nos aveuglements, il conclut alors que l'émancipation est une question d'éducation : il faut éclairer le peuple. A quoi les Universités populaires tendent de répondre, non seulement en transmettant des savoirs savants mais aussi, en construisant et en transmettant des savoirs populaires. Cependant, ce « presque-pareil » est plus subtil car il se situe aussi dans une conscientisation politique<sup>172</sup> de l'émancipation au sens de l'œuvre de Paulo Freire.

## Conclusion

Il est temps maintenant de répondre plus précisément encore à la question : en quoi l'U2p8 interroge-t-elle l'éducation populaire de demain ? Cette question sollicite presque une analyse prospective de l'éducation populaire, une « vision » qui articulerait trois incertitudes : l'avenir des Universités populaires, l'avenir de l'éducation populaire et l'émergence de nouveaux mouvements sociaux. Concernant les Universités populaires, nous constatons actuellement une formidable expansion, à cela, je me pose deux questions, pourquoi une telle explosion d'Universités populaires ?<sup>173</sup> Y aura-t-il un point de saturation ? Concernant l'avenir de l'éducation populaire, je suis très serein car l'éducation populaire s'est toujours développée en temps de crise : elle apparaît comme un analyseur

de nos sociétés<sup>174</sup>. Par contre, il est fort probable qu'elle change de nature<sup>175</sup>, nous le voyons bien actuellement par la politisation<sup>176</sup> des nouvelles générations de militants, l'éducation populaire redeviendra politique ou ne le sera pas ! D'ailleurs, l'émergence de nouveaux mouvements sociaux<sup>177</sup> n'est pas vraiment nouvelle (Neveu, 1996)<sup>178</sup>, cela a toujours existé, Georges Balandier nous dit dans *Anthropologie politique* (1967)<sup>179</sup> qu'il y a un seul mouvement social, seules ses formes changent. Mais pas seulement, la typologie des acteurs militants évolue aussi : surreprésentation des jeunes, de femmes actives, des classes moyennes. Par contre, ils sont très peu présents dans les lieux traditionnels de contre-pouvoir (Jeanneau ; Lernould, 2008)<sup>180</sup>. Quelles expériences du militantisme ont les fondateurs et porte-parole de ces mouvements sociaux ? Se sentent-ils ancrés dans l'éducation populaire ? Comment construisent-ils la parole collective, voire le travail de la culture ? Les Universités populaires leur apparaissent-elles comme un lieu ressource ?

Jacques Ion (1997) explique l'évolution de la typologie des militants par l'individualisation de la société et le désenchantement politique qui pousse à s'inscrire dans des actions ponctuelles et concrètes, elle est une « génération zapping ». Alors, comment faire pour se mobiliser dans des actions collectives ? Les auteurs des *Nouveaux militants* (2008)<sup>181</sup> nous répondent « l'humour » et « le plaisir »,

170 L'idée ici n'étant pas de faire le catalogue de l'ensemble des philosophes ayant abordé la question de l'émancipation.

171 DESCARTES, René. 2000. *Discours de la méthode*. Paris : Flammarion. 1ère édition : 1637.

172 La parole est élaborée dans l'espace public en référence à Habermas (1963).

173 Il serait aussi intéressant de se pencher sur la disparition des UP au début du XXème siècle.

174 Du moins, tant que nous restons en démocratie !

175 Comme elle a pu le faire dans les années '80 en étant renvoyée dans l'animation socioculturelle.

176 Lire à ce sujet un article publié sur le site internet de Mille et une vagues : <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr/spip.php?article1268>

177 Comme, par exemple, les enfants de Don Quichotte, Collectif Jeudi-Noir ou Génération précaire.

178 NEVEU, Erik. 2005. *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris : La Découverte. 1ère édition : 1996.

179 BALANDIER, Georges. 1967. *Anthropologie politique*. Paris : PUF.

180 JEANNEAU, Laurent et LERNOULD, Sébastien. 2008. *Les nouveaux militants*. Paris : Les petits matins.

181 ION, Jacques. 1997. *La fin des militants*. Paris : Edition de l'Atelier.

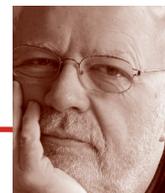


bref, la militance joyeuse comme la Brigade Activiste des Clowns (BAC). Le travail de la culture doit-il passer par là ? Nous avons brossé rapidement le paysage de l'éducation populaire de demain à travers les Universités populaires et nous avons vu là sujet à nous interroger. En effet, elle ouvre un large champ de réflexion sur de nouvelles alliances entre l'Université et les mouvements d'éducation populaire telle un échange thermique entre savoirs froids et savoirs chauds<sup>182</sup>, échange produisant ces turbulences nécessaires à l'émancipation collective. Plus largement, cette expérimentation d'éducation populaire portée par les Universités populaires est une référence concrète à la praxéologie appliquée à l'exercice critique (Boltanski, 2009 ; Corcuff, 2012)<sup>183</sup> à l'usage des nouveaux militants.

---

182 En référence à Franck Lepage.

183 BOLTANSKI, Luc. 2009. De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation. Paris : éd. Gallimard. CORCUFF, Philippe. 2012. Où est passée la critique sociale ?. Paris : La découverte.



## « Ici Bruxelles... »

Retour à Bruxelles, en Communauté française<sup>184</sup> de Belgique, mais ce pourrait être partout en Europe, à Madrid, Londres ou Berlin. Tentative de prendre (un peu... 300Km, 1H20 de TGV) de distance par rapport à l'expérience de l'U2p8. Pour revenir sur ce qui traverse nos expériences parisienne et bruxelloise, sur ce qu'elles ont de commun, voire d'universel. Pour examiner les tensions « macro » dans lesquelles nous tentons de lutter contre le déterminisme socio-éducatif et contre la reproduction des inégalités sociales, et les « micro-expériences » que nous menons. Pour construire un meilleur rapport de force pour l'éducation populaire dans le champ de la reprise d'études. Pour faire de l'éducation populaire une « utopie d'avenir »...

### **Le combat pour la reprise d'études certifiantes par des adultes peu diplômés est un champ légitime de l'éducation populaire**

Christian MAUREL qualifie l'éducation populaire (permanente à Bruxelles) de projet « trans-champs ». L'éducation populaire est un mode d'intervention qui s'applique à des champs de travail très diversifiés, et il cite volontiers ceux de l'éducation et de la psychiatrie.

En Belgique, le Décret Education Permanente est lui aussi « trans-champs » : le Décret reconnaît par exemple des actions associatives dans des domaines aussi diversifiés que l'alphabétisation (Collectif alpha, Lire et Ecrire), la santé (Fédération des Maisons Médicales), l'écologie (Etopia<sup>185</sup>), l'économie (GRESEA<sup>186</sup>), la laïcité (Centre d'Action Laïque), les luttes sociales (CEPAG-FGTB<sup>187</sup> et CIEP-MOC<sup>188</sup>) ou politiques (Institut Emile Vandervelde, Fondation Lesoil, Fondation Jacquemotte, ATTAC, ...), la prison (ADEPPI)...

184 Aujourd'hui devenue « Fédération Wallonie Bruxelles » pour mieux s'affirmer dans nos conflits communautaires. Nous lui préférons l'ancienne dénomination de « Communauté française » qui montre mieux la « communauté » culturelle à laquelle nous sommes attachés.

185 Etopia est un Centre d'Animation et de Recherche en Ecologie Politique

186 Groupe de Recherche pour une Stratégie Economique Alternative

187 Syndicat et Mouvement Ouvrière Socialiste

188 Syndicat et Mouvement Ouvrière Chrétienne

Mais le Décret précise aussi que les pratiques éducatives doivent fondamentalement se différencier de celles de l'enseignement formel. D'où l'ambiguïté de notre situation : peut-on faire de l'éducation permanente dans, avec ou autour des écoles et des universités ?

Nos expériences affirment que l'EP peut légitimement occuper le terrain de la lutte contre le déterminisme socio-éducatif, notamment en favorisant la reprise d'études diplômantes, que ce soit hors, avec ou dans l'Université.

En tous cas, pour CFS, l'ISCO et le Collectif alpha en Belgique, et l'U2p8 en France, c'est un champ occupable et occupé. Avec le double sens d'« occuper » : que l'on peut occuper légitimement, mais aussi que l'on occupe comme on occupe une usine, c'est-à-dire pour faire avancer des revendications.

### **« Occupons l'Université ! » par des pratiques d'éducation populaire**

L'U2p8 a même eu pour ambition d'occuper le terrain de l'université, voire l'espoir –inavoué– de moderniser l'université. Le fossé est pourtant profond entre les pédagogies universitaires, le plus souvent transmissives (cours ex-cathedra transmettant des savoirs académiques) et les pédagogies émancipatrices (co-construction intégrant savoirs d'expérience et savoirs formels).

Sur les débats autour de l'Université en mai 68, Mateo Alaluf<sup>189</sup>, sociologue à l'ULB, qui participe à l'expérience de l'UP de Bruxelles, relate déjà la rencontre de ces deux courants, l'un issu de l'éducation populaire, l'autre de l'université : « *Les universités populaires d'aujourd'hui, du moins en Belgique, remontent autour des années '68. A ce moment, deux générations se rencontrent : l'une plus âgée, se rattache à l'ancien courant de l'éducation permanente, de l'éducation populaire, comme Marcel Hicter<sup>190</sup> ou Henri Jeanne ; l'autre est composée de jeunes gens qui sont à l'université, des étudiants, des assistants ou des enseignants qui sont déjà engagés avant '68 dans l'idée d'ouverture de l'université, de remise en cause de la pédagogie telle qu'elle se pratiquait à l'époque, en particulier des cours ex cathedra, et de la non directivité, et en même temps, qui ont un engagement politique au niveau syndical.* »

Si un peu partout en Europe, les étudiants de mai 68 revendiquaient - sans doute à juste titre - la non-directivité, force est de constater aujourd'hui qu'à l'inverse, les directives européennes balisent et enferment quasi tous les processus éducatifs.

En matière de pratiques, les expériences parisiennes et les nôtres ont les mêmes références (Paulo Freire, Henri Desroche, Célestin Freinet, ... mais aussi de nombreux autres auteurs repris dans une riche bibliographie), les

189 En ligne ici : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article33>

190 Membre-fondateur de l'Assemblée mondiale de la Jeunesse (1947), président de la Fédération internationale des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation active (1970-1979), animateur du Théâtre universitaire, il a toujours orienté son action au service de la jeunesse, dans le domaine culturel et celui de l'éducation permanente, tant en Belgique qu'à l'étranger. Sa vie est consacrée à la mise en place d'un système d'éducation démocratique, permanente et en profondeur de la jeunesse. Pour Hicter, c'est l'éducation qui conduit à la démocratie. Dès lors, les associations de jeunesse doivent être encouragées par les pouvoirs publics subsidiaires mais tout en leur laissant leur totale autonomie. Soucieux de réformer l'enseignement, il préconise de substituer aux modèles de la pédagogie traditionnelle d'autres modèles fondés sur l'autonomie, la vie collective et l'autogestion. Par ses propos et sa démarche, il fait figure de précurseur. Avant les événements de mai 68, il a perçu l'ampleur de la problématique et proposé des pistes de solutions qui seront étudiées au sein du Conseil de l'Europe (Centre européen de la Jeunesse, Fonds européen pour la Jeunesse..).

mêmes démarches (croire dans la capacité des « apprentis-chercheurs » et valoriser leurs expériences au même titre que les savoirs formels), les mêmes pratiques, la même « boîte à outils » (l'histoire de vie, la formation à l'analyse critique, la recherche-action, le chef-d'œuvre, etc. ) et les mêmes objectifs (l'émancipation plutôt que la normalisation, la libre circulation des savoirs et le refus de leur marchandisation). Ce sont bien des outils de l'éducation populaire qui sont ici mobilisés au service de la reprise d'études.

### Une expérience minuscule ?

Ce que nos expériences ont aussi en commun, c'est d'être minuscules (au total quelques dizaines de bénéficiaires au regard d'un public potentiel énorme), fragiles (dépendant de moyens humains très investis, notamment militants), menacées (par les normes européennes, par l'individualisation), morcelées (par rapport aux « ouvertures » globalisantes comme la VAE ou la Formation tout au long de la vie).

En travaillant la reprise d'études par des adultes peu diplômés (mais ayant un itinéraire de vie et des savoirs d'expérience souvent très riches), nous déployons tant à Paris qu'à Bruxelles des moyens humains (militants, pas financiers !) énormes pour permettre à quelques personnes par an de se diplômer. De plus, nous affirmons que l'important n'est pas le seul diplôme, mais plutôt la perspective critique et citoyenne avec laquelle on aborde les études. Cela nécessite une préparation et un accompagnement dans le cadre de l'éducation populaire, qui développe la « puissance d'agir ».

L'expérience décrite et analysée par chacun de ses protagonistes a donc permis à Paris à 17 personnes non diplômées d'obtenir une Licence 2 dans une démarche d'éducation populaire à l'Université. A Bruxelles ? Pas mieux... Pour les personnes concernées, c'est sûrement une expérience émancipatrice et réparatrice. Pour les quelques personnes concernées... On pourrait à cette étape sortir de ces expériences un peu découragés...

## « Ici Bruxelles... »

### « Small is beautiful » quand même...

Nos expériences sont minuscules au sein des Universités et même dans l'éducation populaire. Elles le sont aussi au regard du contexte socio-économique dans lequel nous tentons de les développer. Nos expériences se passent dans de grandes capitales européennes, elles ne sont pas isolées sur une île. Elles se développent (peut-être faut-il même s'en émerveiller ?) dans le contexte profondément inégalitaire d'un capitalisme triomphant, et de politiques néo-libérales visant à la marchandisation des services publics, notamment éducatifs.

En effet, malgré la crise financière de 2007, le capitalisme se porte bien. On le croyait – enfin ! – moribond et décrédibilisé ? Pas du tout... Il s'est au contraire bien adapté, il donne à tous le sentiment de s'être imposé comme seul modèle possible, il semble devenu « naturel ». En deux mots, le capitalisme « a gagné » dans nos têtes, il s'est « naturalisé ».

Dans la grande compétition « naturelle » (de la loi de la jungle à la lutte pour la vie, des avancées solidaires de l'état social aux reculs imposés par la logique d'état social actif), le capitalisme s'est chaque fois très bien adapté. Nous pas, ou difficilement, ou marginalement. S'il a pu admettre en son sein des lieux de contradiction comme l'Ecole Ouvrière Supérieure en Belgique ou Paris 8, il les a ensuite absorbés progressivement dans la fusion des hautes écoles à Bruxelles ou dans la « sauce bolognaise » (dans les deux cas).

Pour occuper les chômeurs, il a prôné la formation tout au long de la vie. Se former pour devenir un citoyen critique et s'émanciper ? Ou être formé pour se « normaliser » ? Il a accordé la VAE<sup>191</sup> pour les pauvres, mais dans un même temps les Universités dépendent de plus en plus des marchés, des « contrats de recherche » avec des entreprises pour la recherche ou la formation.

Nos expériences d'éducation populaire vont à l'encontre de cette tendance lourde, elles visent à l'égalité, et elles

ont donc aussi pleinement leur place dans une remise en cause du capitalisme et un combat contre les politiques néo-libérales qui aboutissent à la marchandisation des savoirs.

David contre Goliath ?

### Emancipation ou normalisation ?

Dans ce contexte général, nous devons défendre plus que jamais des formations et des reprises d'études qui soient émancipatrices (qui permettent aux citoyens de participer) et qui ne visent pas seulement à une normalisation sociale.

Dans *Eloge de l'Instruction*<sup>192</sup> de Bertolt Brecht, les chœurs chantent « Apprends, car tu dois diriger le monde ! ». L'objectif de l'apprentissage a le mérite de la clarté !

Aujourd'hui, on est loin de permettre à nos apprenants de « diriger le monde », et nous avons nous-mêmes du mal à savoir qui nous dirige ! Avons-nous encore aujourd'hui cette conviction profonde que les savoirs seraient par nature émancipateurs ? Pouvons-nous nous contenter aujourd'hui du message rassurant de la Mère au paysan : « apprendre à lire et à écrire, c'est déjà de la lutte de classe » ?

Nous-mêmes, ne sommes-nous pas déjà neutralisés avant que d'être ? Faire valider les pratiques de l'éducation populaire au sein d'une instance de production de savoirs théoriques, n'est-ce pas sur-valoriser ces lieux où s'accumulent déjà les savoirs dominants ?

Un exemple belgo-belge, comme celui de l'intégration à plusieurs universités de deux « experts » en économie, deux « professeurs » sûrement compétents, Etienne De Callatay<sup>193</sup>, professeur à l'UCL et Bruno Colman<sup>194</sup>, chargé de cours dans 5 Universités. Qui, sur les plateaux de télévision sont présentés comme « experts universitaires »,

191 Valorisation des Acquis de l'Expérience en Communauté française.

192 BRECHT, Bertolt. 1955. La Mère. Éd. l'Arche.

donc comme détenteurs de vérités sur l'économie mondiale... Mais dont on oublie de dire alors que le premier est Chief economist et responsable du département d'analyse financière dans une grande banque et que le second a été Président de la Bourse de Bruxelles ? Et pourquoi n'entend-on pas comme « experts » les économistes hétérodoxes<sup>195</sup> et les « économistes atterrés »<sup>196</sup> ?

Est-ce dans cette université-là que nous revendiquons une place ? Est-ce de cette expertise-là dont le « peuple » a besoin ?

Notre action contribue-t-elle seulement à aider quelques individus à trouver leur place dans cette société des marchés et de l'individualisme ?

Ces projets avec leurs réussites et toutes leurs limites montrent-ils le chemin d'une éducation populaire qui marginalisée, réservée aux plus pauvres, aux plus éloignés des instances décisionnelles, serait leur dernier salut ?

Pouvons-nous transmettre, malgré tout, un savoir être et des outils d'analyse qui, indépendamment des contextes et des réussites, construiront des positionnements critiques et une force d'agir collective ?

---

193 Etienne De Callatay est Chief economist et responsable du département d'analyse financière à la Banque Degroof. Il est également chargé de cours invité aux Facultés de Namur et à l'UCL.

194 Bruno Colmant est chargé de cours dans différentes universités au sein desquelles il enseigne la gestion financière, la fiscalité des sociétés et la comptabilité financière: Université catholique de Louvain, Université de Genève, Université libre de Bruxelles, HEC-ULg, Vlerick Leuven Gent Management School, Institut catholique des hautes études commerciales (ICHEC) et Université du Luxembourg. À partir de 2007, il est président de la Bourse de Bruxelles

195 Les économistes hétérodoxes, Econosphères est un réseau belge composé de chercheurs, d'économistes, de sociologues... tous animés par la volonté de ramener les questions économiques à l'intérieur du débat démocratique. [www.econospheres.be](http://www.econospheres.be)

196 Les économistes atterrés, un collectif français composé de chercheurs, d'universitaires, d'experts... dont l'action consiste à impulser la réflexion collective et l'expression publique des économistes qui ne se résignent pas à la domination de l'orthodoxie néo-libérale. [www.atterres.org](http://www.atterres.org)

Ou de manière plus positive, voyons-nous là, une force de questionnement, un dynamisme populaire qui tend à envahir et à questionner des milieux qui lui restaient, jusqu'à ce jour, étrangers ?

Nous n'avons évidemment pas de réponse à ces questions, mais peut-être ne doivent-elles jamais quitter l'esprit des intervenants en éducation populaire...

## Construire du rapport de force ?

Nous sommes donc évidemment à la marge... Mais tous les grands bouleversements sociaux n'ont-ils pas été d'abord... à la marge ?

Si nous en revenons alors aux grands questionnements de la mobilisation ouvrière de l'après '68, nous retrouverons les concepts de « masse critique » et de « rapport de force ».

Bien sûr, nos expériences sont marginales, mais, fédérées, ne pourraient-elles pas atteindre un jour une « masse critique » suffisante pour passer d'une approche quantitative (une somme de petits projets) à un bond qualitatif (un espace mieux légitimé pour nos pratiques) ?

Et si nous sommes ancrés dans le mouvement social, ne pouvons-nous pas contribuer à construire ensemble un « rapport de force » qui permette au peuple de peser ? De faire bouger les lignes ? De faire basculer les (fausses) certitudes ?

Et pour cela, quelle est aujourd'hui la meilleure stratégie ? Quelles sont les pistes pour renforcer la « puissance d'agir » du « peuple » ?

Sortir complètement du système éducatif formel, quitter l'université comme l'a fait Michel Onfray à Caen (démarche louable, même s'il ne s'est pas lancé pour autant dans une pratique d'éducation populaire au sens où nous l'entendons) ?

Oublier les solutions globales qui promettent une société idéale, comme le suggère Miguel Benasayag ? Travailler

## « Ici Bruxelles... »

dans des situations concrètes, faire émerger des savoirs assujettis, construire du contre-pouvoir et, « malgré tout »<sup>197</sup>, continuer à chercher et agir dans cette époque obscure ?<sup>198</sup> C'est dans ce contexte qu'il anime un groupe au sein de l'UP-Laboratoire social de Ris-Orangis<sup>199</sup>.

En revenir à nos alliés historiques, les composantes du mouvement ouvrier ? C'est ce que prône Christian Maurel<sup>200</sup>, et c'est plutôt le contexte de notre expérience bruxelloise. Des luttes comme celles autour de la reprise d'études ne doivent-elles pas être articulées avec d'autres, plus globales ? Pour une école de l'égalité et de la réussite de tous, pour des emplois et des logements de qualité pour tous ? Nous rattacher au « mouvement social » ?

What else ?

### Conclusion : l'éduc'pop, une utopie d'avenir ?

Nos équipes, bruxelloise et parisienne, font une analyse approfondie de la nécessité et de la mise en œuvre de pratiques d'éducation populaire visant à lutter contre le déterminisme socio-éducatif et à promouvoir une reprise d'études pour des adultes peu diplômés qui soient par ailleurs émancipatrice.

Le rapport de force de ces micro-expériences est très faible face aux contraintes de notre société aujourd'hui : la capacité d'adaptation du capitalisme, les politiques néo-libérales d'austérité et de marchandisation de l'enseignement.

La piste réaliste semble de tenter de désenclaver nos expériences pour les réinscrire dans une perspective

d'une résistance plus générale, et pour cela de fédérer les expériences existantes en lien avec le mouvement ouvrier. Dans le cadre de la proposition d'« alter-gouvernement »<sup>201</sup>, Franck Lepage ne dit pas autre chose. Il définit la culture comme « l'ensemble des stratégies mobilisées par un individu<sup>202</sup> pour survivre à la domination ».

Et il relève ainsi 3 champs majeurs de la culture à réformer, 3 champs qui ont traversé notre étude, 3 champs qui donnent une perspective à l'éducation populaire. Il propose ainsi :

**D'abord « la suppression du baccalauréat » dont la fonction est d'empêcher les 30% d'ouvriers de la population française d'accéder à l'université ».**

Ensuite, dans le champ de l'entreprise, le refus « du management participatif qui dissimule les hiérarchies », l'« élimination de l'organisation par projet qui tue tout désir », « l'idéologie de la compétence qui tue les métiers, les collectifs de travail et les syndicats ».

Enfin, dans le champ de l'action publique, le démantèlement des politiques de la ville, de participation, de mixité sociale « qui déguisent la lutte de classe » pour « mettre fin à toute conscience de classe ».

Tant au Collectif Formation Société qu'à l'U2p8, nous développons (ou tentons de développer) notre pratique dans cet esprit de résistance culturelle par l'éducation populaire. Dans ce contexte, l'expérience d'éducation populaire à Paris 8 n'est sans doute pas qu'une « dernière utopie vinnienne ». Contribuant à renouveler et à réinterroger la démarche d'éducation populaire du XXI<sup>e</sup> siècle, n'est-elle pas plutôt – et c'est le titre du dernier livre<sup>203</sup> de Franck Lepage – une véritable « utopie d'avenir » ?

197 En référence au Manifeste du collectif « malgré tout » fondé par Miguel Benasayag en 1995, téléchargeable ici : <http://malgreout.collectifs.net/spip.php?article20>

198 En ligne ici : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article77>

199 Les comptes-rendus de cette UP et une vidéo de présentation sont en ligne ici : [http://www.mjcris.org/up\\_laboratoireSocial.html](http://www.mjcris.org/up_laboratoireSocial.html)

200 En ligne ici : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article70>

201 Altergouvernement. 2012. Paris : éd. Le Muscadier. 275p.

202 On compléterait simplement, d'un individu « ou d'un groupe »...

203 CASSANDRE / HORSCHAMP (à partir des enquêtes réalisées par Franck Lepage). 2012. Education populaire, une utopie d'avenir. co-édition : Les Liens qui Libèrent. 200p.

# Bibliographie

- ABELS, Christine. 2002, « L'histoire de vie comme outil d'historicité » in *Histoire de vue*. n°3. Presses universitaire de Rennes. 90 p.
- Altergouvernement. 2012. Paris : éd. Le Muscadier. 275p.
- ARDOINO, Jacques. 2002. « L'écriture : s'autoriser entre soi et autres » in *Pratiques de formation-Analyses*. n° 44. Paris : Université Paris 8.
- ARENDT, Hannah. 1989. *La crise de la culture*. Paris : Gallimard. 1ère édition : 1972.
- AUMONT, Bernadette et MESNIER, Pierre-Marie. 1985. « Les rôles du formateur dans un dispositif d'apprentissage individualisé » in *Formation développement*. n°74.
- BACHELARD, Gaston. 1934. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : J. Vrin.
- BAKHTINE, Mikhaïl. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : éd. Gallimard.
- BALANDIER, Georges. 1967. *Anthropologie politique*. Paris : PUF.
- BARBIER, René. 1996. *La recherche action*. Paris : éd. Anthropos.
- BARBIER, R. octobre 2002. « Ecrire, lire et parler : comment construire le savoir avec les stagiaires en formation d'adultes » in *Pratiques de formation, Analyses*. n° 44. Université Paris 8. pp.85- 90.
- BAUTIER, Elisabeth. 1997. « Usages identitaires du langage et apprentissage » in *Migrants-formation*. n°108.
- BARRE DE MINIAC, Christine. 1996. *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles ; Paris : De Boeck, INRP.
- BERNARD, Jean. 1982. *Le compagnonnage, rencontre de la jeunesse et de la tradition*. Presses universitaires de France. 704 p.
- BEZILLE, Hélène. 2006. « Du témoignage au travail sur les représentations » in *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale. pp. 128-141.
- BEZILLE, Hélène et BROUGERE, Gilles. 2007. « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » in *Revue française de pédagogie*. n° 158. pp. 117-160.
- BOBIN, Christian. 1996. *La-plus-que-vive*. Paris : éd. Gallimard.
- BOLTANSKI, Luc. 2009. De la critique. *Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : éd. Gallimard.
- BONVALOT, Guy. 1995. « Pour une autoformation « permanente » des adultes » dans *Education permanente*. L'autoformation en chantiers. n°122.
- BOURDAGES, Louise. *La persistance au Doctorat : Une histoire de sens*. Canada : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, Pierre. 1993. *La misère du monde*. Paris : éd. du Seuil.
- BOURDIEU, Pierre. 1987. *Choses dites*. Paris : éd. de Minuit.
- BRECHT, Bertolt. 1955. *La Mère*. éd. l'Arche.
- BRITTEN, Claire. 2004. « Etat des lieux de l'Education populaire en Seine Saint-Denis ». Rapport. Paris. 70p.
- BROOKFIELD, S. 1990. « The Influence of Media on Learners' Perspectives » in Mezirow Jack & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood : A Guide to Transformative and Emancipating Learning*, San Francisco : Jossey-Bass.

# Bibliographie

- CACÉRÈS, B. 1964. *Histoire de l'éducation populaire*. Paris : éd. du Seuil. 250 p.
- CARL, Rogers. 1966. *Le développement de la personne*. Paris : éd. Dunod.
- CARRE, Philippe. 2004. « Bandura : une psychologie pour le XXI<sup>e</sup> siècle ? » in *Savoirs*. n° 5 (Hors-série). L'Harmattan. pp. 9-50.
- CASTORIADIS, Cornelius. 2005. « Pourquoi je ne suis plus marxiste » (1974) in *Une société à la dérive*. Paris : éd. Seuil.
- CASSANDRE / HORSCHAMP (à partir des enquêtes réalisées par Franck Lepage). 2012. *Education populaire, une utopie d'avenir*. co-édition. Les Liens qui Libèrent. 200p.
- COLIN, Lucette et LEGRAND, Jean-Louis. 2008. *L'éducation tout au long de la vie*. Paris : Economica.
- Collectif Formation Société. 2010. *Les cahiers du Fil Rouge : Autour du 5<sup>ème</sup> printemps des Universités Populaires*. n°15. Bruxelles : CFS. 62 p.
- Collectif Formation Société. 2005-2006. *Les cahiers du Fil Rouge : En quête de sens...* n°1. Bruxelles : CFS. 18 p.
- Collectif d'élèves et de professeurs. 2012. *Une fabrique de libertés*. Paris : éd. Repas. 430 p.
- Conseil général de la Seine-Saint-Denis et l'Université populaire Paris 8 Vincennes Saint-Denis. 2008. *Charte de partenariat*. Paris.
- CORCUFF, Philippe. 2012. *Où est passée la critique sociale ?*. Paris : La découverte.
- COUSINET, R. 1967. *Une méthode de travail libre par groupes* (1943). Le Cerf.
- CUCHE, Denys. 1996. *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La découverte.
- CYRULNIK, Boris. 2001. *Les vilains petits canards*. éd. O. Jacob.
- DE LA BOETIE, Etienne. 2002. *Discours de la servitude volontaire*. Paris : Payot. 1<sup>ère</sup> édition : 1549.
- DEMEURE, Marianne. Janvier 2012. « Des pédagogies émancipatrices à l'université » in *Revue Résonance*. n°18.
- DESCARTES, René. 2000. *Discours de la méthode*. Paris : Flammarion. 1<sup>ère</sup> édition : 1637.
- DESCHUTTER, René. 1978. *10 ans de textes à l'intérieur du syndicat*. Bruxelles : Contradictions.
- DESROCHE, Henri. 1990. *Entreprendre d'apprendre, d'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Les éditions Ouvrières. 208 p.
- DEWEY, John. 1968. *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.
- DIERICKX, Ariane. 1996. *L'école ouvrière supérieure : un laboratoire d'idées pour le POB*. éd. Labor
- DOMINICÉ, P. 1990. « Composing Education Biographies : group Reflection Through Life Histories » in Mezirow Jack & Associates, *Fostering Critical Reflection in Adulthood – A Guide to Transformative and Emancipating Learning*, San Francisco : Jossey-Bass.
- ETEVE, C. et CHAMPY, P. (dir.). 2005. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3<sup>ème</sup> édition). Paris : Retz.
- FASSEUR, Nicolas. 2008. *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire*. Paris : Le manuscrit.com. 205 p.
- FOURNES, Ginette et DORANCE, Sylvia. 2009. *La danseuse sur un fil : une vie d'école Freinet*. éd. École vivante.
- FREINET, Célestin. 1971. *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero.

- FREINET, Célestin. 1994. *Œuvres pédagogiques tome 1. Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation (1943)*. Seuil.
- FREIRE, Paulo. 1968. *Éducation, pratique de liberté*. Paris : éd. Cerf.
- FREIRE, Paulo. 1974. *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution*. Paris : F. Maspero.
- GOLEMAN, Daniel. 1998. *Working with Emotional Intelligence*. New-York : éd. Bantam Books.
- GRAWITZ, Madeleine. 1988. *Lexique des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- GUERRE, Y. 2012. « Transmettre est-il former ? » in *Résonnances, Éducation populaire et formation*. pp.3-8.
- GUIBERT, R. 2003. *Former des écrivains*. Villeneuve d'Ascq : Presses du Septentrion.
- HABERMAS, Jürgen. 1986. *L'espace public: archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise* (Trad. de M.B. de Launay). Paris : Payot. 1ère édition : 1963.
- HASSENFORDER, Jean. 1995. « L'innovation est dans les marges » in *Bulletin de l'ABF*
- HESS, Rémi. 1998. *La pratique du journal*. Paris : éd. Anthropos. 144 p.
- HONNETH, Axel. 2002. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : éd. du Cerf.
- HONNETH, Axel. 2006. *La société du mépris, vers une nouvelle théorie critique*. Paris : La Découverte.
- IMBERT, Maurice. 1979. « Les cultures populaires : sous-produits culturels ou cultures marginalisées ? » dans *Les cultures populaires* (sous la dir. Poujol de Geneviève et de Labourie René). Toulouse : Privat.
- ION, Jacques. 1997. *La fin des militants*. Paris : Edition de l'Atelier.
- JEANNEAU, Laurent et LERNOULD, Sébastien. 2008. *Les nouveaux militants*. Paris : Les petits matins.
- JOUET, E. et FLORA, L. 2010 « Usagers Experts : La part de savoir des malades dans le système de santé » in *Pratiques de formation, Analyse*. n° double 58/59. Paris : Université Paris 8.
- LAINE, Alex. 1998. *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LE GRAND, J-L. et COULON, M.J. 2000. *Histoires de vie collective et éducation populaire*, Paris : L'Harmattan. 290 p.
- LEPAGE, Franck. 2001. *Rapport d'étape de l'Offre Publique de Réflexion sur l'avenir de l'éducation populaire* (sous la dir. de). Paris : Documentation Française.
- « Le Spectateur émancipé ou la mort du théâtre critique » in *Adnen Jdey. Politiques de l'image. Autour des travaux de Jacques Rancière*. 2012. Bruxelles : La Lettre Volée.
- « Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire » in *Pratiques de formation/Analyses*. n°49. juin 2005. Paris : Université Paris 8.
- LEVI, Primo. 2003. *Si c'est un homme*. Paris : Pocket. 1ère édition italienne : 1947.
- MAUREL, Christian. 2010. *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. Paris : L'Harmattan.
- MEZIRROW, Jack. 2001. *Penser son expérience – Développer l'autoformation*. Lyon : Chroniques sociales.
- MORIN, André. 1992. *Recherche-action intégrale et participation coopérative*. Laval : éd. Agence d'Arc.

# Bibliographie

- MORIN, Edgar. 2000. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : éd. Du Seuil. 129 p.
- MORIN, Edgar. 1980. *La méthode, tome 2 : « La vie de la vie »*. Paris : éd. du Seuil.
- MORINET, Christiane. 2012. *Du parlé à l'écrit dans les études*. Paris : L'Harmattan.
- MORVAN, Alexia. 2012. « Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche action en Bretagne ». Thèse en Sciences de l'éducation à Paris 8 Saint-Denis dirigée par Jean-Louis Le Grand.
- MOULIN, Yvette. 2011 « Reconnaissances et transactions sociales » in *travail, formation et transactions sociales*. Jean-Yves Causer / Philippe Hamman (dir.). Bruxelles : éd. Peterlang. pp. 209-224.
- MOULIN, Yvette. Janvier 2012. « Des méthodes de formation en éducation populaire » in *Revue Résonance*. n°18
- MOULIN, Yvette. 2005. « Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, regard sur une pratique » in *Pratiques de formation, analyses*. n°49. Paris 8
- NEVEU, Erik. 2005. *Sociologie des mouvements sociaux*. Paris : La Découverte. 1ère édition : 1996.
- OLSON, David. 1998. *L'univers de l'écrit*. Paris : éd. Retz. 348 p.
- PINEAU, Gaston et LE GRAND, Jean-Louis. 1996. *Les histoires de vie*. Paris : éd. PUF. 126 p.
- PINEAU, G. et COURTOIS, B. (sous la direction de). 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La documentation française.
- POUJOL, G. 2000. *Éducation populaire : le tournant des années soixante-dix*. Paris : éd. L'Harmattan. 249 p.
- RANCIERE, Jacques. 2004. *Le maitre ignorant, cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. éd. 10/18. 235 p.
- REILHAC, Gilbert et HERZBERG, Michèle. 1991. « Une université pour le plaisir » in *Saisons d'Alsace*. Les Universités populaires. n° 112. pp. 49-81.
- REUTER, Y. 1996.b. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur. 181 p.
- RICOEUR, Paul. 2004. *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- RICOEUR, Paul. 2003. *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*. Paris : Points Essais. 1ère édition : 2000.
- ROGERS, Carl. 1972. *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- ROGERS, Carl. 2005. *Le développement de la personne* (1961). Paris : Dunod.
- SAINT ARNAUD, Y. 1989. *Les petits groupes, participation et communication*. Montréal : PUF.
- SOULIE, Charles (sous la direction de). 2012. *Un mythe à détruire Vincennes fac ouverte à tous*. Presses Universitaires de Vincennes. 488 p.
- SUN-MI, Kim et VERRIER, Christian. 2009. *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie*. Bruxelles : De Boeck. 220 p.
- TARDIEU, Geneviève. 2012. *L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire*. Paris : Presses Universitaires de Paris Ouest. 378 p.
- TAYLOR, Edward W. 2009. « Fostering Transformative Learning » in Mezirow J., Taylor W. Edward, *Transformative Learning in Practice*. San Francisco : Jossey-Bass.
- TRONTO, Joan. 2009. *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris : éd. La Découverte.

Université Paris 8. 2008. « L'Université populaire bien vivante » in *8e sens-le magazine de Paris 8*. n°octobre 2008. pp. 14-19.

VERRIER, Christian. 2011. *Marcher, une expérience de soi dans le monde*. L'Harmattan. 196 p.

VERRIER, Christian. 1993. « Les Universités populaires, un siècle d'éducation des Adultes ». Mémoire de maîtrise. Université de Paris 8 Saint-Denis.

VYGOTSKI, Lev. 1997. *Pensée et langage*, Paris : La découverte.

## Documents électroniques

BENASAYAG, Miguel. 1995. *Manifeste du collectif « malgré tout »*. Article disponible sur le site : <http://malgretout.collectifs.net/spip.php?article20>

BODINEAU, M. et LE STRAT, P. N. « Les fabriques de sociologie : pratiques et modes de « production » des recherches en situation d'expérimentation sociale. » <http://www.les-seminaires.eu/seminaire-msh-paris-nord/>

Collectif Formation Société. 2013. *Modules d'éducation permanente pour préparer ou soutenir la reprise d'études de travailleurs non diplômés des secteurs « sociaux » au sens large*. Brochure disponible sur le site internet du CFS-éducation permanente : [http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/cfs\\_ep\\_re\\_folder.pdf](http://ep.cfsasbl.be/sites/cfsasbl.be/ep/site/IMG/pdf/cfs_ep_re_folder.pdf)

Collectif Formation Société. 2010. *Education Populaire et certification*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article88>

Collectif Formation Société. 2012. *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en n'ont pas voulu*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article20>

Collectif Formation Société. 2012. *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en n'ont pas voulu (2ème partie)*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article21>

Collectif Formation Société. 2012. *S'émanciper en reprenant des études ?*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article85>

Collectif Formation Société. 2012. *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en n'ont pas voulu (3ème partie)*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article22>

Collectif Formation Société. 2012. *L'éducation populaire, Monsieur, ils n'en n'ont pas voulu (4ème partie)*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article73>

Collectif Formation Société. 2012. *L'éducation populaire politique*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article84>

Collectif Formation Société. 2012. *De l'engagement dans une époque obscure*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article77>

Collectif Formation Société. 2012. *Education Populaire et puissance d'agir*. Bruxelles. Vidéo disponible sur le site de RhizomeTV (Banlieues asbl) : <http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article70>

FASSEUR, Nicolas. Janvier 2013. Après lecture de « La seconde jeunesse de l'éduc pop » dans le journal *Libération*. Article disponible sur le site internet de Mille et une vagues : <http://www.mille-et-une-vagues.org/ocr/spip.php?article1268>

# Bibliographie

Institut supérieur de culture ouvrière. *Formation pour les cadres du Mouvement ouvrier chrétien*. Information disponible sur le site internet du CIEP :

<http://www.ciep.be/index.php?p=g&id=240>

LEFEBVRE, Olivier. *Les étudiants inscrits dans les universités publiques françaises en 2008-2009*. Février 2010. Paris :

DEPP-DVE. Article disponible sur le site internet de l'Enseignement supérieur et de la Recherche :

[http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/60/9/NIMESR1001\\_138609.pdf](http://media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2010/60/9/NIMESR1001_138609.pdf)

PERRIN, Evelyne. *Du CPE à la LRU, Une jeunesse en quête d'avenir*. Article disponible sur le site internet de

inter-séminaire :

<http://inter-seminaire.org/Mobilisations-etudiantes>

Université populaire de Paris 8. 2010/2011. « *Contribuer à l'éducation populaire du XXIème siècle* ». Paris. Brochure téléchargeable ici :

[http://www.educationpopulaire93.fr/IMG/pdf/presentation\\_U2P8\\_2011-2012.pdf](http://www.educationpopulaire93.fr/IMG/pdf/presentation_U2P8_2011-2012.pdf)

Université Populaire Laboratoire Social. Les comptes-rendus et présentation sont disponibles ici :

[http://www.mjcris.org/up\\_laboratoireSocial.html](http://www.mjcris.org/up_laboratoireSocial.html)

VERRIER, Christian. 1999. *Autodidaxie et autodidactes, l'infini des possibles*. Paris : Anthropos. Un article détaillé

fut tiré de cette expérience : « Pour une pédagogie universitaire d'accueil » que l'on peut lire à l'adresse suivante :

[http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id\\_article=320](http://barbier-rd.nom.fr/journal/article.php3?id_article=320)



## Les cahiers du Fil rouge

- 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<sup>ème</sup> printemps des  
Universités Populaires
- n°16-17 Sur le précaire. En hommage à Robert Castel
- n° 18 L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis,  
dernière utopie vincennoise ?



## A paraître

- n°19 Sur l'austérité (en septembre 2013)

Prix : 12 €

Avec le soutien de

Fédération Wallonie Bruxelles – Service de l'Éducation permanente  
Actiris – Projets ACS – n°041003 et 010074  
Commission Communautaire Française

