

1^{er} Printemps des Universités populaires 23/25-06-06 TNP Villeurbanne

Par Michel Tozzi, professeur des universités à Montpellier 3 ¹

Le premier Printemps des Universités Populaires qui se réclament du mouvement lancé à Caen par Michel Onfray, organisé par l'UP de Lyon, s'est tenu symboliquement au Théâtre National Populaire de Villeurbanne, lieu chargé d'histoire avec son UP du Front populaire, en présence des UP d'Arras, Avignon, Caen, Lyon et Narbonne. D'autres sont en voie de création, à Noisy-Le-Grand, Perpignan, Saint-Brieuc...

Sept tables rondes, suivies de temps d'échanges avec les trois intervenants, alternaient avec des lectures, par des comédiens du TNP, de lectures de textes du curé Meslier, de d'Holbach, Fichte, Péguy, Adorno...

1. D'emblée, l'interrogation porte sur *l'apport de la philosophie des Lumières à l'émancipation humaine, et ce qu'une philosophie des Lumières pourrait être aujourd'hui*.

- P. Corcuff (Lyon) dénonce une lecture des lumières « aseptisée », muséographique, celle du commissaire de l'exposition Todorov, où toute utopie est considérée comme un échec, les projets collectifs ayant laissé place à des parcours individuels, sur fond de démocratie néolibérale. Mais il critique tout autant une lecture « totalisante », liant la radicalité à la totalité, dureté d'une révolution de la rupture définitive. Il affirme qu'une position radicale doit aujourd'hui prendre en compte la fragilité humaine, tension entre promesse humaniste du bonheur et tragique de la régression totalitaire, appelle à une auto-réflexion critique des Lumières sur elles-mêmes, et à une promotion de « l'éclat joyeusement mélancolique de Lumières tamisées ».

- S. Wahnich (Lyon), pose en historienne la question : « Qu'est-ce que les Lumières ont fait à la Révolution française ? ». S'appuyant sur la finesse du grain des événements et des textes, elle montre qu'il s'agissait bien d'un élan populaire, par exemple à travers les pétitions, et propose la lecture d'un Robespierre qui ne voulait pas à l'origine du sang, mais fut acculé à la terreur de 93. La révolution populaire échoua donc, récupérée dans la violence par la bourgeoisie.

- M. Onfray (Caen) dénonce la lecture a posteriori du 19^{ième} des Lumières : on ne met en évidence que le déiste Voltaire, qui courrait après les Grands, le religieux Rousseau, Kant qui dit « obéissez » après avoir dit d'oser exercer sa raison. La Révolution française fut bourgeoise : elle confirme la propriété et la sécurité pour les propriétaires, et la déclaration des droits se fait sous les auspices de l'Être suprême, l'article « athéisme » de l'Encyclopédie de Yvon invite à tuer les athées... Il faut réhabiliter les « ultras des Lumières » refoulés par l'histoire officielle, le curé athée Meslier, D'holbach, D'Helvétius, Maupertuis et Sade, dans une *Contre Histoire de la philosophie*, car la leçon des Lumières c'est : « Ni dieu ni maître ».

2. Il faut donc un *examen critique des Lumières, le dévoilement de leur « part d'ombre »*, dont la domination masculine et la colonisation sont par exemple deux grandes figures.

- P. Orsoni (Arras) éclaire en philosophe le goût du pouvoir et les différents modes de domination par les « passions tristes » de Spinoza, les difficultés à « devenir majeur » de Kant, les discours de légitimation des situations de fait par Marx, le Panopticon de Foucault, la violence symbolique de Bourdieu.

¹ N.B. : ce compte rendu, écrit à partir de quelques notes personnelles, n'engage sur le contenu que son auteur.

- S. Auffret (Caen) soutient que « l'on domine et méprise ce dont on a besoin », femme ou indigène. Elle rappelle à quel point au 18^{ième} la différence était traduite en hiérarchie, même dans la tête de Lumières. L'étude des procès de l'époque montre la situation aliénée de la femme (enfermée dans des couvents, examinée de force pour présomption de recel de grossesse, reléguée parce que la stérilité est une offense à Dieu etc.), au même moment où Kant fonde le respect de la femme sur sa faiblesse, où Rousseau veut cantonner cet être sans génie dans la vie domestique et retirée, où Diderot, malgré sa *Religieuse*, demeure un cerbère pour la vertu de sa fille... Heureusement, il s'est trouvé un Condorcet pour revendiquer une véritable égalité Homme-femme, et la mixité scolaire !

- C. Ferjani (Lyon 2) propose une « critique lumineuse » des Lumières. Comment s'expliquer en effet que les idées de raison, liberté, égalité, science, progrès, critique de l'autorité et de la tradition, aient pu s'accommoder de la domination coloniale chez le Ferry de l'école laïque et obligatoire, et de la domination féminine (la franc-maçonnerie a refusé les femmes dans ses loges jusqu'à la fin du 19^{ième}) ? Il serait vain aujourd'hui de baisser la garde de l'universalité contre le droit communautaire à la différence, mais tout autant de penser la laïcité contre la religion en instaurant un athéisme d'Etat.

3. Comment le savoir alors peut-il être réellement émancipateur, si les experts sont au service des dominants ? Par la *mobilisation de la contre expertise citoyenne par les mouvements sociaux*.

- J.-L. Cipièrre (Attac) montre comment dans la société néo-libérale l'expertise publique est de plus en plus sous-traitée par des experts privés (ces derniers étayant par exemple les argumentations des délégations de l'OMC). D'où l'importance d'une appropriation de l'expertise par les nouveaux mouvements sociaux. Il donne l'exemple de la lutte autour du Sida, menée par une population à fort capital culturel, qui a l'expérience de la contestation des savoirs constitués qui ont stigmatisé les homosexuels en les pathologisant. Ou de la proposition de la taxe Tobin, qui a mobilisé avec Attac en quatre mois (1997-1998) un grand nombre de personnes, en posant la question d'un impôt mondial comme arme contre la spéculation, réhabilitant ainsi le politique contre la domination de l'économie. La science doit être mise au cœur de la « question sociale », la contre expertise citoyenne peut fabriquer un savoir partagé pour le bien commun. Elle ne doit pas se cantonner dans une dynamique oppositionnelle, mais faire des propositions étayées alternatives.

- S. Bérout (Lyon) cite Marx en politologue : « La théorie devient force matérielle dès qu'elle s'empare des masses ». L'utilisation de l'expertise dans les mouvements sociaux est devenue désormais un objet de recherche sur ces pratiques. Elle donne l'exemple de SUD, syndicat anarcho-syndicaliste qui a investi le recours au droit pour faire reconnaître sa représentativité dans les branches professionnelles. Le mouvement écologiste brouille les frontières habituelles entre science et militantisme. La Confédération Paysanne s'est appropriée tout un savoir et a élaboré un discours critique sur les OGM. L'amiante est devenue par des luttes irriguées par le savoir une maladie professionnelle reconnue. Il y a une dimension politique de la connaissance, qui amène à dévoiler le caractère souvent idéologique de la production scientifique, avec ses stratégies dans les milieux académiques, financièrement soutenues. « La subversion politique présuppose une subversion cognitive », dit Bourdieu. D'où une coopération savants-militants souhaitable, comme dans le Conseil scientifique d'Attac.

- E. Dockès (Lyon) rappelle que le savoir donne un pouvoir, et qu'on demande à l'expert de faire des propositions, ce qui relève du politique et non du scientifique. Il peut y avoir par contre-coup un anti-intellectualisme populaire, dangereux par son approche d'une politique pulsionnelle. Comment donc avoir une politique « instruite », mais sans dépossession du citoyen ? Bakounine disait aller voir un cordonnier pour ses chaussures, mais revendiquait la liberté de choisir son cordonnier. Le citoyen doit avoir le droit de choisir les experts. E.

Dockès, spécialiste en droit du travail, qui borne juridiquement et souvent de fait le pouvoir patronal, soutient la thèse que ce droit n'est pas anti-économique, car contrairement à l'opinion diffusée, le pouvoir n'est pas toujours efficace.

4. Une des armes de contestation possible, c'est *l'appropriation de savoirs critiques contre l'économie dominante*. Parole est donnée à deux économistes :

- J.-R. Alcaraz (Avignon) s'interroge sur la capacité et la volonté de l'Université à diffuser des savoirs vraiment critiques. On y délivre la bonne parole du maître, et il est difficile dans cet univers mandarin de tenir des discours subversifs ; ce d'autant que les étudiants sont de plus en plus consommateurs. L'Université populaire pourrait être ce lieu où se diffuse une pensée critique, parce qu'elle est hors institution. L'UP d'Avignon, par indépendance, refuse par principe toute subvention. Sa gratuité pour le public et le bénévolat de ses intervenants la placent hors du domaine économique et de l'économie dominante : l'échange peut y redevenir humain.

- H. Solans (Narbonne) développe les conditions d'appropriation de tout discours économique, à partir d'une grille de lecture formalisant six approches possibles (libérale-dominante, keynésienne, marxiste, régulationniste etc.). Il définit l'économie politique comme « science sociale » : elle a pour objet la souffrance humaine engendrée par la vie collective ; pour thèmes la question sociale, la cohésion sociale, la victime ; pour champ les opérations d'approvisionnement pour satisfaire ses désirs ; elle articule des réponses au vivre ensemble. Il détaille le paradigme actuellement dominant, qu'il nomme « libéral-répressif ».

- Un responsable du journal *La décroissance* intervient pour défendre cette idée : la croissance ne peut être infinie, puisque les ressources naturelles actuellement exploitées sont limitées, et en voie d'épuisement. La décroissance n'est pas le contraire de la croissance, mais un contre-point symbolique à l'air du temps, une objection de conscience. Il ne faut pas se déresponsabiliser devant la technique et la science, mais remettre au centre le sens : l'humain contre la barbarie, qui doit rendre l'économie secondaire dans la hiérarchie des valeurs. Il faut donc que chacun auto-limite ses besoins, en arrêtant la démesure d'une logique de la production-consommation.

5. Sont ensuite abordées des questions fondamentales pour les nouvelles Universités Populaires : *comment mettre le savoir à la portée de tous ?*

- J.-P. Bobillot (Lyon) propose quelques repères sur les mots : savoir est un nom et un verbe à la fois.

On parlait de l'arbre de La Connaissance, au singulier, on est passé aux savoirs, au pluriel. Ce savoir était interdit à tous, et il a fallu une transgression pour y accéder. Caché, il supposait une initiation pour une élite, c'était une quête personnelle (le Graal), d'un savoir transcendant. Il s'est aujourd'hui laïcisé, désenchanté. Wikipedia reprend l'idée encyclopédique des Lumières d'un savoir dispensé à tous, par internet. Tout le monde peut y être même auteur, pas seulement les experts...

Le savoir est l'acte d'un sujet : S renvoie au sujet, avoir à la possession : S/avoir.

Sa-voir, c'est voir ou être vu (par les sens ou l'intellect).

Comme le rappelle Barthes, savoir et saveur ont la même origine : savoir est un désir (libido sciendi).

- F. Dourson (Avignon) pose la question de la transmission dans l'UP : être simple sans être simpliste. Chasser le jargon comme « distinction » (Bourdieu), sans faire l'économie des concepts (mais quels mots pour les dire ?). En économie, il faut expliciter davantage les hypothèses, car tout le reste en découle. Or elles sont controversées.

Comment dépasser le rapport contemporain utilitaire et consumériste au savoir ? Comment ne pas exclure certains du savoir, et comment faire pour qu'ils ne s'auto-excluent pas eux-

mêmes? Comment rendre le public de nos UP plus populaire ? Faire comprendre que si l'apprentissage exige un effort, il donne du plaisir ? Comment faire connaître nos activités, motiver à venir ?

6. Le comment rendre accessible à tous pose le *problème des méthodes* et des contenus. Sur les premières est exemplifiée la *possibilité dans les UP de pédagogies alternatives*, notamment sous forme d'ateliers.

- M. Tozzi (Narbonne) rappelle qu'« atelier » vient d'« éclat de bois ». Dans l'atelier de philosophie pour adultes de Narbonne, on travaille le bois de l'opinion afin qu'émerge une pensée à visée philosophique. On y pratique, dans la tradition de l'éducation nouvelle et populaire, une pédagogie coopérative, avec des fonctions diverses, volontaires et tournantes (introduceur d'une problématique, répartiteur de la parole, secrétaire des idées), pour responsabiliser et autonomiser les participants de façon démocratique. Le responsable de l'atelier intervient moins comme un expert apportant des contenus que comme un animateur-philosophe, accompagnant des processus de l'apprentissage du philosophe (problématiser, conceptualiser, argumenter). Ainsi s'explorent de nouveaux modes d'apprentissage d'un penser par soi-même (discuter, écrire de façon alternative à la dissertation, mutualiser les interprétations d'un texte...).

- A. Delsol (Narbonne) dégage le sens de la philosophie avec les enfants, en l'ancrant dans quatre approches : historique, avec sa fondation par l'américain M. Lipman ; géographique : 1970 aux USA, 1985 au Québec et en Belgique, 1996 en France, avec plusieurs courants ; juridique, en s'appuyant sur le droit de l'enfant à « bien penser » contenu dans la Convention internationale des Droits de l'Enfant ; scientifique, avec le tournant linguistique de Perelman, réhabilitant contre la démonstration de Descartes l'argumentation du vraisemblable d'Aristote, mais dans une perspective selon Lipman non sophistique, avec éthique communicationnelle dans une « communauté de recherche ».

- G. Geneviève (Caen) rappelle qu'à son sens, toute philosophie étant autobiographique, et tout modèle éducatif reposant sur une philosophie sous-jacente, les propositions pédagogiques sont toujours liées à une biographie singulière, lui-même n'y échappant pas. Avant de parler de pédagogies alternatives, il s'agit de repenser les finalités de l'école. Celle-ci, même dite « laïque », n'a pas su se débarrasser des scories du judéo-christianisme, en maintenant les enfants sous la domination de maîtres présentés comme omniscients, médiateurs incontournables pour accéder à un futur radieux... Radieux, mais fait de labeur, le travail étant présenté de nos jours, par nombre d'hommes politiques et d'enseignants, comme une libération. D'où l'intérêt de la discussion philosophique avec les jeunes, qui remplace de façon catégorique la prégnance de la question au bénéfice d'une attitude questionnante, et vise non une quelconque efficacité économique, mais la formation d'adultes autonomes, responsables, curieux de tout et réconciliés avec eux-mêmes, les autres et le monde.

6. Les contenus de L'UP sont alors interrogés : qu'enseigner ? *La Culture* ? Quid de *la ou des cultures populaires* ?

- B. Le Grignou (Lyon) développe quelques analyses de la sociologie de la culture. Grignon et Passeron dénoncent en 1989 (*Le savant et le populaire*) deux dérives : le misérabilisme, qui oppose La Culture et les cultures, car une culture dominée reste une culture ; et le populisme, qui célèbre la spontanéité et l'authenticité du peuple, oubliant les rapports de domination et les hiérarchies culturelles. Car il y a une autonomie relative de la culture populaire.

Il ne faut pas s'intéresser qu'aux producteurs et aux produits, mais au public : il y a une « culture du pauvre » (Paugham), même si elle ne manifeste pas de résistance organisée (mais de la nonchalance, de l'indifférence... Arlequin, qui du point de vue du produit entretient des stéréotypes féminins, peut avoir du point de vue de la lectrice une fonction d'apprentissage de

« chambre à soi », protestation à sa façon contre la domination, et « Hélène et les garçons » un rôle d'éducation sentimentale... Ce n'est pas là relativisme, mais effort de compréhension des acteurs.

- C. Schiarreti, directeur du TNP, expliquera l'histoire de ce théâtre : version chrétienne du théâtre scout sur les routes de France, ou socialiste de la mobilisation des masses ; avec la décentralisation, par prosélytisme et fuite des cénacles parisiens ; « Elitaire pour tous » reprenait Vitte ; avec J. Vilar, qui s'efface comme metteur en scène et vise un acte théâtral communautaire, qui cherche dans la salle une unanimité ; ou au contraire Brecht, qui cherche à susciter des réactions pour révéler les rapports de classe ; visée éducative chez les communistes, plus expressive chez les socialistes. Car c'est le public qui achève l'œuvre. De ce point de vue, quel que soit le public, l'émotion reste intacte...

- Pour M. Onfray (Caen), qui conclut cette dernière table ronde, il n'y a pas de culture(s) populaire(s). Elle a été écrasée par l'idéologie dominante. Les industries culturelles ne diffusent que des sous-produits de la Culture. Il y a La Culture, que l'on doit et peut rendre populaire. Pas de concession sur le fond, le contenu. Mais sur la forme : une heure d'apports suivie d'une heure d'interactivité. L'université classique est close, incestueuse : on y pinaille entre soi, on y enseigne les philosophes classiques, peu subversifs. L'UP est au contraire ouverte. C'est un théâtre singulier où l'on s'adresse au peuple, et où l'on peut diffuser une contre-philosophie libertaire.