Former des adultes à l'université

LA FACULTÉ OUVERTE DE POLITIQUE ÉCONOMIQUE ET SOCIALE (FOPES) 1974-2016

Christine Machiels (coord.)

UCL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

Ouvrage

La formation pour adultes a le vent en poupe. Elle est pointée par l'Europe comme un axe de développement prioritaire, suscite un engouement pour des cours en ligne dans le monde entier, et est suivie de près par les universités.

Depuis plus de 40 ans, ce type de formation s'est déployé à la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) de l'Université catholique de Louvain (UCL).

À travers cet ouvrage, la FOPES décrypte son histoire pour mieux s'ancrer dans le présent. Trois questions structurent la réflexion : quels sont les défis contemporains pour la formation des adultes ? Comment s'expriment-ils à la FOPES aujourd'hui ? Quels regards, quels contextes socio-politiques et historiques peuvent éclairer ces défis ?

La FOPES se dévoile comme une expérience originale de formation des adultes, née d'un projet de démocratisation culturelle porté par le mouvement ouvrier, qui met en jeu les notions de pouvoir, de démocratie, de justice sociale, d'éducation permanente, de pédagogie adaptée aux adultes, d'inégalités culturelles et d'émancipation des travailleurs.

Public

Éducation permanente, enseignement supérieur, secteur associatif.

Auteurs

Christine Machiels (coord.), Luc Albarello, Marie-Thérèse Coenen, Bernard Feltz, Georges Liénard, Christine Machiels, Jean Nizet, Anne-Hélène Pilon, Gérard Pirotton, Céline Polain, Pierre Reman, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges, Béatrice Van Haeperen, Patricia Vendramin.

96207 20 €
9 782875 586445

i6doc.com
la librairie des documents scientifiques

Former des adultes à l'université

Former des adultes à l'université

La Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES-UCL), 1974-2016

Christine Machiels (coord.)

UCL PRESSES UNIVERSITAIRES DE LOUVAIN

© Presses universitaires de Louvain, 2017
Dépôt légal : D/2017/9964/62
ISBN : 978-2-87558-644-5
ISBN pour la version numérique (pdf) : 978-2-87558-646-9
Imprimé en Belgique par CIACO scrl – n° d'imprimeur : 96207

Tous droits de reproduction, d'adaptation ou de traduction, par quelque procédé que ce soit, réservés pour tous pays, sauf autorisation de l'éditeur ou de ses ayants droit.
Couverture : Marie-Hélène Grégoire
Relecture et mise en page : Anne-Hélène Pilon et Céline Polain

Diffusion : www.i6doc.com, l'édition universitaire en ligne
Sur commande en librairie ou à
Diffusion universitaire CIACO
Grand-Rue, 2/14
1348 Louvain-la-Neuve, Belgique
Tél. 32 10 47 33 78
Fax 32 10 45 73 50
duc@ciaco.com

Distributeur pour la France :
Librairie Wallonie-Bruxelles
46 rue Quincampoix - 75004 Paris
Tél. 33 1 42 71 58 03
Fax 33 1 42 71 58 09
librairie.wb@orange.fr

Remerciements

Cet ouvrage est le résultat d'une réflexion et d'une écriture collectives.

Que soient ici remerciés :

- le comité de pilotage du projet, composé de Luc Albarello, Anne-Françoise Bray, Marie-Thérèse Coenen, Chantal Grandmaire, Christine Machiels, Céline Polain, et Pierre Reman ;
- Luc Albarello, Marie-Thérèse Coenen, Bernard Feltz, Georges Liénard, Florence Loriaux, Christine Machiels, Jean Nizet, Anne-Hélène Pilon, Gérard Pirotton, Céline Polain, Pierre Reman, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges, Béatrice Van Haeperen, Patricia Vendramin pour leur contribution à ce livre ;
- tou·te·s celles et ceux qui ont accepté d'être interviewés : Bernadette Bailleux, Guy Bajoit, Georges Bastin, Anne-Françoise Bray, Jean Daems, Jean-Pierre Deru, Michel Elias, Bernard Feltz, Joseph Godeau, Jean Hallet, Ginette Herman, Marcel Jaminon, Anny Joris, Georges Liénard, Jean-Louis Luxen, Michel Molitor, Tatien Musabyimana, Anne-Hélène Pilon, Céline Polain, Hervé Pourtois, Pierre Reman, Pierre de Saint-Georges, René Schoonbrodt, Mike Singleton, André Vander Vorst, Jean-Marie Wautelet, Guy Zélis ;
- Marie-Thérèse Coenen et Gisèle Evrard pour la réalisation des annexes ;
- Joseph Godeau, pour ses réponses circonstanciées à mes questions ;
- le Service des archives de l'UCL.

Je remercie vivement l'équipe du CARHOP asbl, pour son soutien technique et scientifique au projet, en particulier Puri Barco pour la retranscription des interviews, Marie-Thérèse Coenen et Florence Loriaux pour leurs dernières relectures attentives ;

Merci à Anne-Hélène Pilon et Céline Polain pour le travail d'édition et de mise en page.

Christine Machiels, le 15 juillet 2017

Table des matières

Table des abréviations **11**

Avant-propos **13**
Bernard Feltz

Introduction **17**
Christine Machiels

Partie I. Approche historique 23
Christine Machiels

1. De l'utopie « université ouverte » au projet « faculté ouverte » (1962-1974) **25**
1. Lier le monde du travail à l'université 26
1.1. Les deux premières « passerelles » (ISCO & FTU) 26
1.2. De l'utopie au projet (CTU) 29
1.3. Façonner le projet d'une faculté libre (STU) 32
2. La FOPES, une troisième passerelle 35
2.1. Mai 1968 : une mise en cause de l'université 35
2.2. Le transfert de l'Université de Louvain 38
2.3. L'enjeu pluraliste 40
2.4. Le contexte politique : expansion universitaire et université ouverte 45
3. Une gestion paritaire inédite et négociée 52
3.1. Des réticences sur le projet, de part et d'autre 52
3.2. Les contours de la négociation 55
Annexe. Synthèse sur l'évolution de la négociation du projet FOPES (septembre 1972-juillet 1973) 59

2. Le lancement de la FOPES. Pierres d'achoppement, défis et évaluation (1974-1985) **65**
1. Rendre le projet opérationnel : deux défis 65
1.1. La lutte pour les crédits d'heures 65
1.2. Le financement 67
2. Les pierres d'achoppement 70
2.1. Le recrutement des enseignants 71
2.2. Le recrutement des étudiants 72

2.3. La « pratique du savoir » : un équilibre à trouver 74
2.4. La décentralisation 76
2.5. L'autonomie de la FOPES dans l'université 77
3. Des innovations 78
3.1. Un terrain d'expérimentation pédagogique 78
3.2. La Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs des adultes (FOPA) 83
4. Les contenus de la formation 86
4.1. Un socle économie-sociologie 86
4.2. Une licence en trois ans 87
5. Les publics 88
6. L'évaluation 90

3. Consolider et développer les capacités du projet (1986-2001) 95
1. Le problème de la politique des ressources 96
1.1. Défendre les conditions de possibilité du projet 96
1.2. Le recrutement des enseignants : vers la négociation d'un cadre partagé 101
2. Enseignement et recherche 104
3. L'évaluation du dispositif pédagogique 107
3.1. Questionner des pratiques 108
3.2. Transposer des innovations 110
4. Des révisions de programme 111
5. L'évolution des publics 113
5.1. Quel profil pour les étudiants FOPES ? 113
5.2. Un groupe FOPES « Développement-Gestion de projets » 115
5.3. Une enquête auprès des anciens (1999) 124
5.4. Des « nouveaux publics » 125

4. La FOPES dans un monde universitaire en mutation (2001-2016)...127
1. La FOPES et le plan de développement de l'UCL 127
1.1. L'enseignement 128
1.2. La recherche 129
2. La FOPES et l'harmonisation européenne 131
2.1. Deux défis techniques : la formule 3-5-8 et les ECTS 131
2.2. La valorisation des acquis de l'expérience (VAE) 132
2.3. Les passerelles 134
3. Le master FOPES 135
3.1. Les acteurs de la formation 135
3.2. Les réformes du programme 140
3.3. Révolution numérique. Innovation pédagogique ? 142

4. Le décret « Paysage » 144

Partie II. Enjeux contemporains 147

1. Analyse scientifique et jugement de valeurs. Une expérience singulière de partenariat entre le monde universitaire et le monde ouvrier 149
Pierre de Saint-Georges, Georges Liénard et Pierre Reman

Introduction 149
1. Les relations entre analyse scientifique, valeurs et action sociale 151
2. Pertinence de la distinction entre jugement analytique et prise de position politique et éthique 154
3. Former au jugement analytique : la démarche scientifique 156
4. Métacommunication « spontanée » et métacommunication « construite » 158
5. Métacommunication ou évaluation ? 159
6. Une *Open faculty* 160
Conclusion 161

2. Conseiller·ère à la formation : son identité professionnelle en formation d'adultes. Un parcours de 1970 à nos jours 165
Danielle Ruquoy, Marie-Thérèse Coenen

1. Le temps de « l'agir collectif » [les années 1970] 168
2. Le modèle autogestionnaire [début 1980] 169
3. Les positionnements institutionnels [fin des années 1980 et 1990] 170
   3.1. Le CF et son groupe 171
   3.2. Les CF et l'institution 172
4. La multiplication des défis [les années 2000] 174
Conclusion 177

3. Les mémoires FOPES et leurs en-quêtes 181
Jean Nizet, Anne-Hélène Pilon et Céline Polain

Introduction 181
1. À la base du mémoire : une quête 182
2. La diversité des oppositions 184
   2.1. Domination *vs* libération 184
   2.2. Exclusion *vs* intégration 186

2.3. Tradition *vs* modernité 187
2.4. Inefficacité *vs* efficacité 188
3. Mise en perspective temporelle 190
4. Retour à la question de l'action 193
Conclusion 194

4. L'expérience, au cœur même de la FOPES 195
Luc Albarello

Introduction 195
1. L'expérience, un phénomène complexe 196
2. L'expérience placée au centre de la formation… et du programme .. 197
3. L'expérience se prolonge (la continuité de l'expérience) 198
4. L'expérience est un travail de nature « multimodale » 200
5. L'expérience comporte des états substantifs et transitifs 201
6. L'expérience d'apprentissage est intersubjective 202
7. L'expérience est réflexive 203
8. L'expérience en tant que mise en récit 205
Conclusions 206

5. Regards des étudiants sur leur parcours FOPES 209
Marie-Thérèse Coenen, Gérard Pirotton et Béatrice Van Haeperen

Introduction 209
1. Les étudiants : évolution de leur profil au regard des évolutions de la société 210
1.1. Présentation des données mobilisées 210
1.2. Le profil des étudiants : des différences marquées entre les générations 1974-1993 et les générations 2007-2012 213
2. Le dispositif 218
3. La FOPES sous les projecteurs de ses étudiants 220
3.1. Le matériau utilisé 221
3.2. La grille d'analyse 221
3.3. Ce que disent les étudiants au terme du cursus 224
3.4. Après la FOPES ? 226
Conclusion 229

Postface. En route vers le futur 231
Patricia Vendramin

Table des abréviations

AGCD : Administration générale de la coopération au développement
BIT : Bureau international du travail
CARHOP : Centre d'animation et de recherche en histoire ouvrière et populaire
CEE : Communauté économique européenne
CERISIS : Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale
CF : Conseillers à la formation
CGRI : Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française
CIEP : Centre d'information et d'éducation populaire
CIRTES : Centre interdisciplinaire de recherche Travail, État et Société
CNA : Comité national d'accueil
CNPS : Conseil national de la politique scientifique
CSC : Confédération des syndicats chrétiens
CTB : Coopération technique belge [agence belge de développement]
CTU : Commission Travail-Université
CUNIC : Centre universitaire de Charleroi
ECTS : European Credit Transfer and Accumulation System
ESPO : Faculté des sciences économiques, sociales et politiques
FAR : Fondation André Renard
FEC : Fondation européenne de la culture
FGTB : Fédération générale du travail de Belgique
FOPA : Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs des adultes
FOPES : Faculté ouverte de politique économique et sociale
FP-FA : Commission formation permanente-formation des adultes de l'UCL
FPS : Femmes prévoyantes socialistes
FUCAM : Facultés universitaires catholiques de Mons
FUNDP : Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix
FUNOC : Formation pour l'université ouverte de Charleroi
FTU : Fondation Travail-Université
GPA : Groupe de programmation académique
IEPD-DVLP : Institut d'étude des pays en développement
IRPD : Institut de recherche des pays en développement
ISCO : Institut supérieur de culture ouvrière
IST (TRAV) : Institut des sciences du travail
JOC : Jeunesse ouvrière chrétienne

MOC : Mouvement ouvrier chrétien
MOOC : Massive Open Online Courses
OBAP : Office belge pour l'accroissement de la productivité
PPTS : Centre interdisciplinaire de recherches en politiques publiques, travail et société
STU : Section de la FTU
UCL : Université catholique de Louvain
ULB : Université libre de Bruxelles
UNIFOP : Institut universitaire de formation permanente
VAE : Valorisation des acquis de l'expérience

Avant-propos

Bernard Feltz[1]

Parler de la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) en termes d'expérience inédite, c'est peu dire ! Il s'agit en fait d'une expérience extraordinaire, à la fois au sens étymologique du terme d'expérience unique en la matière, et au sens qualitatif d'expérience remarquable dans ses réalisations. Aussi bien la partie historique de cet ouvrage que les textes d'analyse contemporaine en témoignent de manière convaincante.

La maturation du projet de Faculté ouverte s'inscrit dans un contexte où se rejoignent deux mouvements historiques. Nous sommes au début des années 1970. Depuis plusieurs années, le Mouvement ouvrier chrétien (MOC) a mis en œuvre une formation d'adultes au sein de son Institut supérieur de culture ouvrière (ISCO). Il s'agit d'une formation de base pour des adultes issus de monde ouvrier, pour la plupart des militants du mouvement ouvrier. Cette formation repose déjà sur une méthodologie spécifique qui fait appel à la participation, mais elle manque d'une reconnaissance officielle et elle manque d'un suivi possible pour un approfondissement. Le MOC est demandeur d'une formation qui valorise la dynamique de l'ISCO et introduise le monde ouvrier dans le monde universitaire.

Par ailleurs, suite aux remises en question de mai 68, le monde universitaire est en recherche de formules nouvelles qui rapprochent le monde universitaire et le monde ouvrier. La relative démocratisation dans l'accès aux études universitaires qui marque le début des années 1970 constitue sans doute une première étape mais, même si l'université devient ouverte à un plus grand nombre, la part des étudiants provenant d'un milieu ouvrier reste négligeable. Partout dans le monde, la problématique de l'*Open University* nourrit la réflexion d'universitaires attentifs aux dimensions sociétales de leur travail.

La FOPES naît de la rencontre de ces deux mouvements qui va conduire à l'élaboration d'une formule qui fait toute son originalité. Très vite, le projet d'Université Ouverte va se transformer en projet de Faculté Ouverte. Très vite, l'association avec le MOC va devenir déterminante tant pour l'organisation pratique d'un lien avec le monde ouvrier que pour l'élaboration d'une pédagogie spécifique.

Car ce sont bien là deux originalités extraordinaires de la FOPES. Avec l'ISCO, le MOC préparait tout un public émanant du monde ouvrier pour l'accès à une formation de type universitaire. Le niveau d'une licence s'est rapidement imposé comme choix

[1] Président du conseil de la FOPES.

des organisateurs. Il s'agissait donc d'amener des adultes du monde ouvrier à un niveau de diplôme de second cycle universitaire. D'autre part, si le public provenait majoritairement de la formation ISCO, une pédagogie adaptée s'imposait. Une des voies était de transposer à un niveau universitaire les intuitions pédagogiques qui caractérisaient la formation ISCO : un enseignement marqué par le *bottom-up*, partir de l'expérience de l'étudiant pour l'amener à s'approprier, tout en le critiquant, le savoir universitaire. Un écueil à éviter : la simple acculturation des ouvriers à la « culture bourgeoise » typique des universitaires. L'objectif était bien de former des ouvriers universitaires, des ouvriers qui deviennent universitaires tout en préservant bel et bien leur appartenance à la culturelle ouvrière et, pour cela, il fallait une pédagogie spécifique. Il fallait même une géographie spécifique : l'option pour des formations décentralisées s'est imposée dès ce moment.

L'histoire de la FOPES prend ainsi la forme d'un questionnement : qu'en est-il de ces intuitions de base dans l'évolution de la FOPES, qu'en est-il de ces intuitions de base dans le fonctionnement actuel ?

L'analyse de l'évolution historique de la FOPES proposée dans la première partie de l'ouvrage tend à montrer comment, à travers toutes les vicissitudes inévitables de l'histoire, déménagement de l'université, modification du cadre légal, féminisation de la population étudiante et professorale, etc., la FOPES s'est développée dans une profonde fidélité aux intuitions de départ.

Et c'est précisément ce que tendent à montrer les analyses contemporaines de la deuxième partie. L'alliance de l'Université avec un groupe social politiquement engagé pose question à l'image de l'université pensée comme recherche d'une connaissance neutre, universellement valable, pensée comme service au bien-être de toutes et de tous. Les liens controversés entre analyse scientifique et jugement de valeurs dans le cadre de la FOPES font l'objet d'une étude passionnante.

La mise en œuvre d'une pédagogie adaptée conduit à des fonctions spécifiques. Les conseillères ou conseillers à la formation sont uniques dans le monde universitaire belge. Leur fonction particulière et les facettes multiples de leurs activités sont présentées dans un style qui « sent le vécu » ! Par ailleurs, les mémoires de licence des étudiantes et étudiants, par la méthodologie propre qu'ils mettent en œuvre, constituent des produits d'une recherche très originale au sein de l'université. Un chapitre vise à mettre cela en évidence, en même temps que le chapitre suivant souligne l'importance de la prise en compte de l'expérience de l'étudiant comme une des spécificités majeures actuelles de la pédagogie FOPES. Comme il se doit, la parole est enfin donnée à quelques étudiantes et étudiants qui proposent un regard à la fois bienveillant et critique sur leur parcours.

La FOPES : une expérience inédite, certes, mais, bien plus, une histoire qui montre une profonde fidélité aux intuitions de départ. Un projet un peu fou, qui tient à la fois son originalité et sa longévité de l'association de l'université avec une organisation ouvrière. Cet ouvrage nous conduit à rendre hommage à toutes ces femmes et ces

hommes qui ont voulu une université ouverte, et qui ont osé imaginer une association entre l'UCL et le MOC, à rendre hommage à toutes ces femmes et ces hommes qui continuent à promouvoir l'accès à l'université à toute une population que les conditions générales d'existence ont, d'une manière ou d'une autre, écartée du système de formation classique.

Cet ouvrage, par la pertinence des thèmes abordés, par la clarté de ses analyses, par le souffle historique qui le traverse, donne à penser. Au nom de la FOPES, j'en remercie toutes les auteures et tous les auteurs. Ce texte puise dans l'histoire et l'intelligence pour montrer la grandeur du projet FOPES, pour en souligner l'originalité, pour en rendre manifeste la dynamique essentielle.

Introduction

Christine Machiels

En 2014, la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) fête son 40e anniversaire. L'occasion est belle pour son directeur, Pierre Reman, de lancer un chantier de recherches sur l'histoire de la FOPES, de sa création à aujourd'hui. Il confie la coordination du projet au Centre d'animation et de recherche en histoire ouvrière et populaire (CARHOP asbl). Déjà sollicité il y a quelques années pour le classement des archives anciennes, le CARHOP est dépositaire d'un fonds d'archives de la FOPES, qui concerne la période 1974-2004. Un comité de pilotage est mis en place pour suivre l'avancement de la recherche[1]. Il se réunit à six reprises entre juin 2015 et avril 2017. Le comité opte d'emblée pour une démarche de recherche originale à plus d'un titre.

En premier lieu, la recherche sur l'histoire de la FOPES s'ancre d'emblée dans le présent. Trois questions de départ impulsent la dynamique de réflexion au sein du comité : quels sont les principaux défis contemporains pour la formation des adultes ? Comment s'expriment-ils à la FOPES aujourd'hui ? Quels regards, quels contextes sociopolitiques et historiques peuvent éclairer ces défis ? C'est à partir des principaux enjeux qui se dessinent dans l'environnement actuel, identifiés par plusieurs acteurs et actrices de la FOPES interpellés dès le lancement du projet, qu'est conduite la recherche historique dans les archives. Le CARHOP situe cette approche aux confins de la recherche et de l'éducation permanente ; le geste d'écrire une histoire sociale, en mobilisant les outils de la critique historique, vise aussi à questionner les rapports sociaux, et les politiques qu'ils inspirent aujourd'hui. Cette méthodologie de recherche oriente jusqu'à l'écriture de l'histoire de la FOPES, centrée sur les enjeux politiques et institutionnels du projet, regroupés en quatre périodes clés (1962-1973 ; 1974-1985 ; 1986-2000, 2001-2016). L'analyse des publics, des contenus de formation, des dispositifs pédagogiques n'est réalisée qu'à l'aune de cet angle d'approche. L'évolution des vécus individuels et collectifs au sein de la FOPES n'est pas couverte par le champ de cette étude, et reste assurément une histoire à écrire.

[1] Le comité de pilotage est composé de Luc Albarello, professeur (UCL, FOPES), Anne-Françoise Bray, responsable administrative (FOPES), Marie-Thérèse Coenen, historienne et conseillère à la formation (FOPES), Chantal Grandmaire, secrétaire (FOPES), Christine Machiels, historienne et directrice du CARHOP, Céline Polain, responsable du service ressources pédagogiques et du centre de documentation (FOPES), et Pierre Reman, directeur (FOPES).

L'histoire des origines de la FOPES a déjà retenu l'attention de plusieurs de ses promoteurs qui ont régulièrement pris la plume pour témoigner de l'émergence de cette expérience inédite, née du partenariat entre l'Université catholique de Louvain (UCL) et le MOC, au regard par exemple des 10 ans, 20 ans, 25 ans, etc. de cette institution. L'éclairage historique s'affilie soit à une démarche évaluative, chère à la culture FOPES, à des moments-clés de son histoire[2], soit aux témoignages de ses acteurs et actrices[3], soit à la recherche en sciences de l'éducation sur les processus d'apprentissage et la formation des adultes[4], soit, et le plus souvent, selon ces trois angles d'approche articulés entre eux. Hors de ce cadre institutionnel, la FOPES fait également partie d'une histoire écrite des actions éducatives et culturelles menées par le mouvement ouvrier, depuis le milieu du XIXe siècle. Ces recherches historiques ont permis de faire connaître les initiatives d'éducation populaire portées par le MOC, d'identifier ses sources, ses acteurs et ses actrices. Le CARHOP a travaillé cette approche à plusieurs reprises depuis les années 1980[5].

Aujourd'hui, nous proposons d'analyser la FOPES, comme une expérience inédite de formation des adultes, inscrite au sein d'une histoire de la culture perçue par le mouvement ouvrier comme un rapport de forces, qui met en jeu les notions de pouvoir, de démocratie, de justice sociale, d'inégalités culturelles et d'émancipation des travailleurs. Ce qui provoque l'émergence d'initiatives de formation des adultes, comme l'Institut supérieur de culture ouvrière (ISCO), puis la FOPES, c'est la conviction, exprimée notamment par Max Bastin, directeur du Centre d'information et d'éducation populaire (le CIEP, l'outil de coordination culturelle du MOC) et inspirateur du projet, que la culture est essentielle à l'exercice du pouvoir :

---

[2] *Faculté Ouverte et Politique Économique et sociale. 10 ans (1973-1983),* UCL, 1983 ; Roger Cantinaux, Émile Creutz, Hubert Dewez, René Schoonbrodt, membres ou anciens membres du conseil de la FOPES, « Contexte historique de la création de la FOPES : l'émergence d'une nouvelle articulation entre l'éducation permanente et l'université », *Mutations de la société et transformations des solidarités. Penser, analyser et proposer,* actes de la journée d'étude du 20e anniversaire de la FOPES, Louvain-la-Neuve, 12 mars 1994, p. 115-144.

[3] Par exemple, « Des savoirs pour l'action. Entretiens avec François Martou et Georges Liénard », *Revue nouvelle,* 11, 1999, p. 14-27.

[4] Par exemple, la thèse inédite d'Étienne Bourgeois, *University politics: adult education on a Belgian University,* vol. I: *Theoretical framework,* Université de Chicago, 1990.

[5] Coenen M.-T., « Le MOC/ l'éducation et la formation des travailleurs adultes », dans *Regards croisés sur l'éducation permanente (1921 et 1976),* ACCS & MOC, EVO, Bruxelles, 1996 ; Coenen M.-T., « L'éducation et la formation des travailleurs adultes : un enjeu permanent », dans *Le MOC. 1921-1996 : 75 ans de lutte,* Bruxelles, EVO, 1996. Et les travaux les plus récents sur la FOPES, dont : Coenen M.-T., « La Faculté ouverte en politique économique et sociale (FOPES), une formation universitaire pour des "acteurs de changement", et un fonds d'archives pour contribuer à l'histoire de la démocratie culturelle », in De Maillebouis M., (dir.), *Des archives pour l'histoire de la formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 183-201.

> Il existe dans la société une dialectique Culture/éducation-Pouvoir. Le pouvoir dans la société se constitue, certes, de différents éléments qui sont politiques – au sens étroit –, sociaux, économiques, culturels. L'analyse du processus parcouru par la société depuis l'industrialisation dans les pays capitalistes les plus avancés économiquement montre que l'élément culturel est devenu stratégiquement essentiel. Il conditionne l'exercice du pouvoir dans les autres secteurs, politique – malgré le suffrage universel pur et simple –, économique et social. C'est le progrès accompli dans la condition matérielle d'un grand nombre qui permet aujourd'hui de discerner plus clairement l'impact des disparités culturelles sur la répartition du pouvoir dans la société (….). Pour renverser le rapport traditionnel Culture/éducation-Pouvoir, non seulement il faut rechercher une nouvelle éthique, mais définir un type de culture qui puise sa source, plus expressément encore pour les travailleurs que pour les autres hommes, dans leur expérience et qui à partir de là puisse s'épanouir dans une connaissance et une réflexion critiques[6].

Explorer concrètement l'histoire de ce « type de culture (…) qui puise sa source dans l'expérience », au travers de l'émergence, la mise en place et les évolutions de la FOPES, constitue une opportunité, qui vient renforcer le chantier de recherches que mène actuellement le CARHOP sur l'histoire de la démocratie culturelle[7].

La recherche s'appuie sur plusieurs fonds d'archives[8] : les archives de la FOPES, de sa création à 2004, se trouvent conservées au CARHOP, dans son dépôt de Braine-le-Comte. L'approche est complétée, pour la période ultérieure à 2004, par la consultation de documents papier et/ou électroniques qui se trouvent conservés dans les locaux de la FOPES. L'UCL et le MOC ont également produit leurs propres dossiers relatifs au projet. Au service des archives de l'UCL, la consultation du fonds du recteur Édouard Massaux, du fonds de Joseph Godeau, directeur administratif de la FOPES jusque 2012, et la série des comptes-rendus du conseil académique permet d'éclairer la mise en œuvre du projet de faculté ouverte au sein de la structure universitaire. Au CARHOP, les fonds d'archives de dirigeant·e·s et militant·e·s du MOC, comme Victor Michel, Arnold Wynants, Jeanine Wynants, Hubert Dewez, contiennent également une série de documents, de lettres, de rapports de réunion et de notes de travail qui témoignent des visions du combat pour la démocratie culturelle, et concrètement de l'élaboration et du développement du projet de faculté ouverte, au regard des autres initiatives d'éducation permanente du mouvement ouvrier.

Très vite, le choix d'une approche sociohistorique se double d'une exigence : celle de créer une dynamique collective de recherche et d'écriture. Celle-ci prend deux

---

[6] CARHOP, fonds JOC/F, dossier crédits d'heure, cours du soir (1957-1976), *note concernant les activités du CIEP et ses objectifs,* 22 avril 1970.

[7] Lire notamment Welter F., *La lutte pour la démocratie culturelle d'hier à aujourd'hui*, analyse en ligne du CARHOP, 2014 (www.carhop.be) ; Machiels C., « Des droits culturels ancrés dans le mouvement ouvrier», in *Au sujet des droits culturels*. *Les cahiers du CIEP*, n°18, août 2015.

[8] Dans la première partie de l'ouvrage (approche historique), les fonds d'archives sont cités de la manière suivante : lieu du dépôt, nom du fonds, numéro du dossier, *référence de la pièce,* date.

formes. En premier lieu, la consultation des archives ne suffit pas à rendre compte des évolutions et des enjeux liés au projet. Pour compléter l'approche, la nécessité de susciter des sources orales se révèle de plus en plus forte, à mesure qu'on avance dans l'histoire. D'anciens et d'actuels acteurs de la FOPES sont interpellés pour témoigner sur cette expérience de formation des adultes. Au total, 26 d'entre eux acceptent de participer au projet d'une co-construction de l'histoire de la FOPES, en se livrant au jeu de l'interview[9]. L'ouvrage fait la part belle aux citations des témoignages. Parallèlement, pour élargir la portée politique du projet, le comité de pilotage décide de compléter l'approche historique par un second volet d'investigations sur les enjeux contemporains. Au mois de mars 2016, un appel à contributions est diffusé au sein de la communauté fopésienne, invitée à entrer dans une démarche de recherche et d'écriture en vue de contribuer à la réalisation d'une publication collective, autour de cinq axes définis par le comité de pilotage.

Défi 1. Contribuer à un projet de démocratisation des études et de démocratie culturelle

Au point de départ, le mouvement ouvrier inscrit la question de l'accès des adultes à l'université dans le cadre plus large de la lutte pour la démocratisation de l'enseignement et de la culture. L'accès aux études supérieures a évolué depuis les années 1970. La FOPES continue toutefois de poser de manière inédite la question essentielle de l'enjeu démocratique de l'accès au savoir dans notre société. Aujourd'hui, quelles évaluations peut-on porter sur la façon dont la FOPES contribue à la démocratisation des études ?

Défi 2. Lier le monde universitaire au monde du travail, aujourd'hui

La création et le fonctionnement de la FOPES impliquent, de manière inédite, l'interférence du MOC, extérieur à l'université, dans les décisions qui la concernent. Quels sont les forces, les résistances, les freins de cette alliance MOC-Université ? Par le recrutement de ses étudiants, la FOPES se trouve également en lien avec une multitude de lieux d'engagement, ou de mouvements sociaux, impliqués dans des projets visant à changer la société. Au-delà de la dimension institutionnelle, c'est aussi l'enjeu de penser les liens entre apprentissage et discussion critique, entre analyse scientifique des faits et des processus, d'une part, et les propositions d'action ainsi que les valeurs politiques d'autre part, qui est interrogé.

---

[9] Il s'agit de Bernadette Bailleux, Guy Bajoit, Georges Bastin, Anne-Françoise Bray, Jean Daems, Jean-Pierre Deru, Michel Elias, Bernard Feltz, Joseph Godeau, Jean Hallet, Ginette Herman, Marcel Jaminon, Anny Joris, Georges Liénard, Jean-Louis Luxen, Michel Molitor, Tatien Musabyimana, Anne-Hélène Pilon, Céline Polain, Hervé Pourtois, Pierre Reman, Pierre de Saint-Georges, René Schoonbrodt, Mike Singleton, André Vander Vorst, Jean-Marie Wautelet, Guy Zélis.

Défi 3. Crédibiliser un projet de formation d'adultes au sein du monde universitaire

Aujourd'hui, les enjeux qui touchent l'université (internationalisation de l'enseignement et de la recherche, marchandisation, logique des concurrences fortes, dimension « professionnalisante » de la formation, contraintes budgétaires, etc.) touchent par ricochet le secteur de la formation des adultes. Comment la FOPES se positionne-t-elle dans ce champ ? Cette question se décline en plusieurs enjeux concrets pour la FOPES, parmi lesquels : l'ancrage local des étudiants *vs* la tendance à l'internationalisation dans la formation ; l'implication dans l'entité (institut et faculté) ; la défense d'un projet qui bénéficie de ressources spécifiques ; le lien entre enseignement-recherche, etc. Comment le projet initial de la FOPES s'est-il adapté aux réalités universitaires ? Comment décrire l'évolution de la FOPES, au regard des chamboulements qui touchent l'enseignement supérieur, particulièrement des contraintes imposées par la modification de l'environnement universitaire ?

Défi 4. Lutter pour développer la « puissance d'agir »

L'évolution de la FOPES est liée aux innovations pédagogiques, mises en place pour développer la « puissance d'agir » des étudiants. Le rôle d'expérience pilote de la FOPES sur différents domaines est souvent cité. Aujourd'hui, les défis sont de continuer cette culture de l'innovation, les identifier, et les faire évoluer. Parmi ces innovations, on peut noter : l'apprentissage coopératif (sous-groupes), l'articulation entre travail individuel et collectif (quel équilibre, comment le maintenir aujourd'hui ?), la prise en compte de l'expérience, les conseillers à la formation (triangulation inédite), la pédagogie de la réussite, la culture d'évaluations, l'interdisciplinarité comme outil d'analyse des enjeux sociaux, les mémoires (processus d'accompagnement, définition d'une question de recherche, lien avec l'expérience, place des discriminations, stigmates, et inégalités, etc.), la réflexivité, la mise à disposition de ressources pédagogiques, etc. Comment l'expérience pédagogique de la FOPES percole-t-elle au sein de l'université (ou ailleurs…) ?

Défi 5. Un projet de formation des adultes, pour quels publics ?

Dans l'objectif de situer la FOPES par rapport à la question de la démocratisation des études (promouvoir l'idée d'une université ouverte) et de démocratie culturelle (former des acteurs de changement), la FOPES a développé une culture de l'évaluation visant à mesurer les évolutions de l'institution face aux finalités initiales. Au cœur de ces évaluations se situe l'analyse des publics de la FOPES. Comment aborder, aujourd'hui, au regard des 40 années passées, la question du recrutement des étudiants ? Qui sont-ils/elles (leur profil, leurs motivations, leurs valeurs, leurs sphères d'engagement) ?

Plusieurs répondent positivement à l'appel à contributions[10]. Dans une démarche souvent collective, articulant entre eux leurs compétences, ils proposent cinq contributions sur des thèmes choisis, qui questionnent un ou plusieurs « défis » : un retour sur l'expérience de partenariat entre le monde universitaire et le monde ouvrier, entre « analyse scientifique et jugement de valeurs » ; l'évolution de l'identité professionnelle du ou de la conseiller·ère à la formation de la FOPES ; l'étude des mémoires FOPES, et le processus de « quêtes » qui l'accompagne ; l'expérience au cœur des dispositifs pédagogiques de la FOPES ; l'analyse de l'évolution des profils des étudiants de la FOPES et leur regard sur leur parcours.

Au final, la cohabitation de l'approche historique et de l'analyse des enjeux contemporains fait entrevoir, à partir de l'expérience inédite de la FOPES, la possibilité d'ouvrir une réflexion politique sur la formation des adultes aujourd'hui. Celle-ci porte notamment sur l'enjeu que représente pour l'université la formation des adultes tout au long de la vie, l'engagement du mouvement ouvrier pour réaffirmer la volonté d'une formation qui soit au service du changement et de la démocratie sociopolitique, l'ambition pour la FOPES de continuer à offrir une formation de qualité à des acteurs et des actrices, basée sur un apprentissage coopératif, dans un système qui privilégie le parcours individualisé, etc. À partir de l'histoire de cette expérience inédite, il revient à Bernard Feltz et Patricia Vendramin, respectivement dans l'avant-propos et la conclusion, d'en relever les principaux enjeux et d'en dessiner les prochaines perspectives.

[10] L'équipe qui a contribué à l'écriture du livre est composée de : Luc Albarello, Marie-Thérèse Coenen, Georges Liénard, Florence Loriaux, Christine Machiels, Jean Nizet, Anne-Hélène Pilon, Gérard Pirotton, Céline Polain, Pierre Reman, Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges, Béatrice Van Haeperen.

Partie I. Approche historique

Christine Machiels[1]

[1] Directrice et historienne du CARHOP asbl.

1. De l'utopie « université ouverte » au projet « faculté ouverte » (1962-1974)

Les témoins de la création de la Faculté ouverte de politique économique et sociale (FOPES) sont unanimes : si le projet a pu exister, c'est parce qu'il s'inscrit dans le contexte spécifique des années 1970. La configuration du dispositif de formation FOPES, telle qu'imaginée à l'origine, n'aurait pas pu émerger dans la société et l'université que nous connaissons aujourd'hui. L'affirmation invite à se plonger précisément au cœur même de cette période, marquée par les idées post-1968, les expériences européennes d'université ouverte, le projet d'une université à Louvain-la-Neuve à rêver et à construire, mais aussi le combat du mouvement ouvrier pour la promotion culturelle des travailleurs, mené de manière parallèle au travers de la lutte pour les crédits d'heures et l'adoption d'un décret sur les initiatives d'éducation permanente.

En second lieu, c'est précisément ce que le projet aurait pu être (et n'a pas été) qui a retenu notre attention. La plongée dans les archives du projet, comme dans celles des protagonistes du mouvement ouvrier qui ont œuvré à la création de celui-ci, soit au niveau des décisions, soit au niveau de l'élaboration du programme et des méthodes, révèle un foisonnement d'idées, de rêves qui, tout en alimentant le projet, laissent entrevoir des conceptions différentes de ce que devrait être la culture, l'enseignement, et les moyens de concevoir et projeter la démocratie culturelle. Suivre systématiquement le fil de l'élaboration du projet FOPES, sous l'angle des acteurs de l'université et du MOC, fait apparaître naturellement des victoires, mais aussi des renoncements, de part et d'autre, par pragmatisme ou compromis. Comment la FOPES se définit-elle dans le paysage de la formation des adultes ?

1. Lier le monde du travail à l'université

Au début des années 1960, deux ambitions parallèles, portées respectivement par le mouvement ouvrier et les milieux universitaires suscitent la création de « passerelles[1] » entre le monde du travail et l'université : lutter pour la démocratisation culturelle et sortir l'université de sa « tour d'ivoire ».

1.1. Les deux premières « passerelles » (ISCO & FTU)

L'Institut supérieur de culture ouvrière (ISCO)

Le mouvement ouvrier inscrit la question de l'accès des adultes à l'université dans le cadre plus large de la lutte pour la démocratisation de l'enseignement et de la culture. Le MOC lutte d'abord pour l'obtention de bourses d'études, la prise en charge des frais scolaires et, parallèlement, pour les cours du soir et les crédits d'heures. En 1961, la vision du MOC sur la formation des adultes s'affine, notamment lors de la semaine sociale que le mouvement organise en 1961 dédiée au thème de « l'accès des travailleurs à la culture ». Cette rencontre impulse la création du Centre d'information et d'éducation populaire (CIEP). L'objectif dépasse la formation stricte des militants, des délégués et des cadres syndicaux ; il vise aussi à placer la compréhension de la tension capital-travail au cœur de la démarche culturelle, en veillant au « dépassement du contrat de travail de type libéral[2] », par une analyse critique des rapports de pouvoir dans l'entreprise et la société. Concrètement, Victor Michel[3], secrétaire général du MOC, et Max Bastin[4], directeur du CIEP, amorcent des contacts auprès des Facultés

---

[1] La notion de « passerelles » est empruntée à : Coenen M.-T., « La Faculté ouverte en politique économique et sociale (FOPES), une formation universitaire pour des "acteurs de changement" et un fond d'archives pour contribuer à l'histoire de la démocratie culturelle », in De Maillebouis M. (dir.), *Des archives pour l'histoire de la formation des adultes,* Paris, L'Harmattan, 2012, p. 183-201.

[2] Wynants A., « Les aptitudes culturelles des travailleurs », in *L'accès des travailleurs à la culture. 43e semaine sociale wallonne organisée par le CIEP-MOC,* Bruxelles, CIEP-MOC, 1961, p. 78.

[3] Victor Michel (1915-1982) : président de la JOC, cofondateur du Mouvement populaire des familles, il est propagandiste national, secrétaire national adjoint, secrétaire général, puis président du MOC jusque 1979. Victor Michel prend part à la création de l'ISCO et de la FTU. Il siège au conseil d'administration de *La Cité*, tout en exerçant de nombreux mandats au sein des organisations constitutives du MOC. Wynants P., « Victor Michel », in *Nouvelle biographie nationale de Belgique*, t. VIII, Bruxelles, 2005, p. 263-266 ; *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier belge,* http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/

[4] Max Bastin (1919-1971) : licencié en histoire de l'ULg, il participe activement durant la Seconde Guerre mondiale à la résistance. Engagé en 1953 comme journaliste au quotidien *La Cité* dont il devient en 1955 le rédacteur en chef, il part au Congo en 1957, afin d'assurer la direction du *Courrier d'Afrique*. En 1961, il est un des artisans de la création du CIEP du MOC dont il devient le directeur.

universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP) en vue d'un partenariat dans le cadre de la création de l'Institut supérieur de culture ouvrière (ISCO), une formation générale de quatre ans, à horaire décalé, sans condition de diplôme à l'entrée. Ce projet, négocié par Max Bastin et André Oleffe, président du MOC, avec les pères Raes, Maon et le recteur Père Denis des FUNDP, constitue le premier lien institutionnel entre l'université et le MOC. Il se concrétise par la reconnaissance du diplôme ISCO délivré par la Fondation Travail-Université (FTU) et les FUNDP, au titre de graduat en sciences sociales du travail[5].

Créé en 1962, l'ISCO, par son souci « de donner à des hommes et à des femmes adultes le moyen de recevoir une formation intellectuelle et un enseignement dont leur jeunesse avait été privée pour des raisons multiples », s'inscrit au cœur de la lutte du MOC pour la démocratisation des études. Mais pas seulement : l'ISCO répond à l'urgence de déployer un effort de formation dans le monde du travail, particulièrement « par ceux et celles qui participent activement au combat de transformation démocratique de la société », afin de rééquilibrer « les forces représentées par le travail et le capital », ce dernier étant étroitement lié à « l'enseignement supérieur, la recherche et la science ». L'ISCO suppose une pédagogie émancipatrice, fondée sur « un système efficace d'éducation permanente, conçu pour les adultes, à partir de leur vie professionnelle, sociale et familiale, dans la perspective d'un nouveau projet de société »[6]. La formation est décentralisée et régionalisée ; on y explore l'apprentissage par groupe, l'articulation entre l'école de formation et le mouvement social, la démarche concertée et participative.

En 1967, l'ISCO compte sept sections mises en place à Liège, Charleroi, Tournai, Namur, Arlon, Argenteuil (Brabant), et Ovifat (Cantons de l'Est). Plus de 200 étudiants participent au cycle de formations de quatre ans, comprenant des cours d'économie, de sociologie, d'histoire, d'art, d'initiation mathématique, de droit, d'initiation politique, de philosophie, de démographie, de psychologie sociale, de méthodologie et d'expression. Les cours, organisés pendant 30 semaines par an, à horaire décalé (le samedi), sont assurés par une septantaine de professeurs recrutés dans les milieux universitaires, dans le secteur privé ou dans les services du MOC. L'articulation entre formation universitaire et éducation permanente est inédite. Pour une génération de

---

Il fonde l'ISCO et la FTU. Le 13 avril 1969, il participe au groupe « Objectif 72 Wallonie-Bruxelles » dont l'objectif est de créer un rassemblement travailliste. Bien que la durée de vie de ce groupe est brève, il en reste une collaboration entre Max Bastin et Jacques Yerna d'où nait un programme commun intitulé *Quelle Wallonie ? Quel socialisme ?*, plate-forme pour un renouvellement des idées politiques ainsi qu'un groupe de réflexion intitulé *Groupe BY.* Sauvage P., « Max Bastin », dans *Nouvelle Biographie Nationale*, t. IV, Bruxelles, 1997, p. 30-32 ; Neuville J., « Max Bastin », *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier belge*, http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/

[5] Sur l'ISCO, ses origines, son programme et son public, lire : C. Piret, « Entre mouvement social et université. Une expérience belge », *Études,* mai 1994, p. 611-621.

[6] CARHOP, fonds FOPES, 23, Creutz É., Debroux B., « La finalité de l'ISCO à travers ses structures, ses méthodes, ses programmes, ses projets », *ISCO 1962-1972, Bilan et perspectives,* Bruxelles, CIEP-MOC, 1972.

chercheurs et d'assistants universitaires, l'ISCO constitue une expérience marquante de formation des adultes, engagés au sein du monde du travail.

Même si la première finalité de l'ISCO n'est pas de constituer un tremplin pour l'université, des étudiants issus de différentes promotions de l'ISCO entament des licences universitaires à l'UCL : en 1968, 7 diplômés de l'ISCO suivent la licence en sciences sociales de l'Institut des sciences du travail (IST), remplacée à partir de 1969 par la licence en sciences du travail. En 1970, deux étudiants suivent la licence en sciences du travail, deux autres la licence en communication sociale, quatre étudiants la licence en sciences sociales. Pour Max Bastin, l'admission négociée des diplômés ISCO à l'université ne saurait être qu'un point de départ. L'expérience de ces deux promotions n'est pas jugée satisfaisante pour le MOC. Les critiques concernent le caractère individuel de la formation, dans une filière spécifique ; la démarche conditionnée par la clause du grade obtenu à l'ISCO ; les difficultés de la gestion du temps à libérer pour des adultes en formation, parallèlement à la vie professionnelle ; mais aussi les freins à la conciliation entre l'expérience des étudiants et le savoir des professeurs[7]. Face à cette situation, le MOC évoque l'idée de la création d'une formation universitaire spécifique, pour ses militants, équivalente à la licence.

La Fondation Travail Université (FTU)

Du côté des universités, les premiers contacts avec le monde du travail s'inscrivent dans le cadre de la déclaration commune sur la productivité (1954). L'objectif des universités est d'afficher la coopération avec le monde économique comme une priorité. Dans le cadre de l'Office belge pour l'accroissement de la productivité (OBAP) sont créées la Fondation Industrie-Université, puis la Fondation Administration-Université. La recherche et l'enseignement se développent au sein des universités autour de thèmes comme la gestion des entreprises, les problèmes de la productivité, les techniques d'organisation, les aspects psychosociologiques de l'organisation du travail[8]. Il n'y a pas de place dans ce cadre pour la formation syndicale, assumée par le mouvement ouvrier au sein de ses propres écoles, ni pour une recherche sur les enjeux sociaux liés au monde du travail. En 1967, alors que le MOC affine sa vision du rôle de l'université selon ces deux points de vue, est créée la Fondation Travail-Université (FTU), dont Max Bastin constitue l'une des chevilles ouvrières.

Présidée par André Oleffe, la FTU se compose paritairement des représentants du MOC et de ses organisations constitutives, et des membres des FUNDP et de l'UCL (section francophone). Elle est également ouverte à des membres d'autres institutions universitaires, comme l'Université catholique de Mons et l'Université de Liège. Sa

---

[7] *Idem.*

[8] Sur la Fondation Industrie-Université, Bertrams K., *Universités et entreprises. Milieux académiques et industriels en Belgique, 1880-1970*, Bruxelles, Le Cri, 2006, p. 337-354.

mission est d'élaborer une politique de l'université, autrement dit d'assurer des missions de formation et de recherche, qui soit adaptée aux besoins du monde du travail. Au début de l'année 1969, un groupe de travail de la FTU s'interroge sur les responsabilités et les tâches de l'université vis-à-vis de l'éducation des adultes. La FTU mène une réflexion générale sur la démocratisation de l'enseignement. Elle entreprend l'étude d'expériences d'enseignement parallèle, comme l'*Open University*, une université publique créée au Royaume-Uni en 1969 par le gouvernement travailliste au pouvoir, qui propose un enseignement à distance et dont l'objectif est d'être accessible à tous. Celle-ci a pour principales caractéristiques de défendre l'autonomie sur le plan éducatif et de proposer un système d'enseignement qui utilise des moyens éducatifs modernes, notamment grâce à des partenariats avec des éditeurs, des libraires, la BBC, la poste, des universités, et des autorités locales[9]. Les premiers cours de l'*Open University* commencent en 1971. Deux ans plus tard, elle devient la plus importante université du Royaume-Uni en nombre d'étudiants inscrits. L'expérience inspire sur le continent, tantôt de la fascination à l'égard d'une expérience inédite qui vise des objectifs de démocratisation des études[10], tantôt de la révulsion, l'expérience constituant une forme d'alibi pour les universités traditionnelles qui ne sont pas tentées de modifier leurs pratiques[11].

1.2. De l'utopie au projet (CTU)

Les débats suscités par Max Bastin inspirent la naissance de la commission Travail-Université (CTU) en avril 1970. L'objectif du groupe louvaniste est de formaliser la concertation MOC-UCL. La CTU est composée de cinq membres de l'UCL et de quatre représentants du MOC et des organisations affiliées[12]. La décision de la création de la CTU date en réalité de mai 1969, au moment de la réforme des programmes d'études de l'IST de Louvain. Mais les travaux de la CTU sont retardés afin de les situer dans la continuité des réflexions menées au sein de la FTU, ainsi que du Groupe

[9] MacKenzie N., Postgate R., Scupham J., *Études ouvertes. Systèmes d'instruction postsecondaire à distance*, UNESCO, Paris, 1977, p. 405-407.

[10] À cet égard, la fascination laisse rapidement la place à la critique. Même s'il n'y a pas d'exigence de diplôme à l'entrée, les étudiants issus de milieux populaires ne constituent pas la majorité des inscrits à l'*Open University.*

[11] Georis P., « L'université ouverte, passée et présente. L'idée d'université ouverte, et son implantation en Belgique », *Notes éducation permanente de la FTU,* 2007-17, août 2007.

[12] La CTU est composée du côté UCL de : Lucien Brasseur, Jacques Delcourt, Robert Leroy, André Lagasse, Didier van den Hove ; du côté MOC de : Max Bastin, Jean Hallet, Robert D'Hondt, José Roisin. Sont également membres associés : Émile Creutz, Bruno Maiter et Jeanine Wynants. CARHOP, fonds FOPES, 4, *composition de la CTU,* s.d. [1970].

de programmation académique (GPA) de l'UCL qui travaille aussi sur ces questions[13]. Pour Max Bastin, il ne saurait y avoir, quant à l'accès à l'université, qu'une double hypothèse : l'hypothèse de l'université parallèle ou l'hypothèse de l'accès à l'université classique[14].

Au moment où la CTU commence ses travaux en avril 1970, le MOC consacre sa semaine sociale wallonne au thème « Enseignement, éducation permanente et société ». Plusieurs personnalités du MOC y prennent la parole, dont Max Bastin, Georges Liénard, Jean Dumortier, Jeanine Wynants, Jeanne Laurent et François Martou. Émile Creutz conclut sur l'idée d'une université ouverte, telle qu'expérimentée en Angleterre qui, semblant répondre à un objectif de démocratisation des études, donne alors les espoirs d'une véritable « révolution culturelle »[15].

Ce projet d'université ouverte constitue l'un des points de départ des travaux de la CTU, sur base des notes de la FTU. L'objectif des membres de la CTU est de montrer à l'UCL qu'elle ferait bien de prendre ce type de projets au sérieux :

> Il faudrait voir si la réalisation est transposable chez nous, et, surtout, mettre en lumière ce que l'UCL devrait soutenir de ce point de vue en ce qui concerne la Région wallonne : une université ouverte dans le Hainaut ? Quel serait le contenu de l'enseignement ? Les méthodes de cette université ? Il est entendu que l'Université de Louvain ne pourrait assumer seule une telle initiative de caractère nécessairement pluraliste[16].

Sur base de la documentation fournie par Émile Creutz[17], la réflexion évolue au fil des mois. La part de l'investissement de l'UCL dans un projet d'université ouverte est vivement discutée. L'idée que l'UCL puisse prendre l'initiative de la création d'une université ouverte apparaît de plus en plus difficile à soutenir, pour plusieurs raisons. D'une part, la promotion de ce type de projet dépend des organisations sociales, tous piliers confondus. D'autre part, il ne serait réalisable que dans le cadre d'une association de toutes les universités et facultés francophones. En tous les cas, le projet exige une recherche approfondie avant sa mise au point. En septembre 1970, apparaît pour la première fois l'idée d'échelonner le projet, notamment en menant une expérience

---

[13] Sur les travaux du GPA, lire Tilly P., *André Oleffe, un homme d'influence*, Bruxelles, Le Cri, 2009, p. 317-318.

[14] CARHOP, fonds FOPES, 1, *lettre de Max Bastin à Édouard Massaux,* 11 décembre 1969.

[15] Creutz É., « Pour une école ouverte, lieu de l'éducation permanente », *Enseignement, éducation permanente et société. 52e semaine sociale wallonne,* Bruxelles, éditions vie ouvrière, 1970, p. 172.

[16] CARHOP, fonds FOPES, 4, *compte-rendu de réunion de la CTU,* 27 mai 1970.

[17] Émile Creutz (1933-2001) : licencié en sciences physiques et en philosophie, il est engagé en 1965 au bureau d'études du MOC-ACW, notamment pour travailler sur le dossier « éducation et enseignement ». Il participe à l'élaboration du projet FOPES, ainsi qu'aux débats sur l'ouverture d'une université ouverte en Wallonie. En 1972, il devient directeur du CIEP. Il est membre du conseil de la FOPES jusque 1998. Huart F., « Emile Creutz », *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier belge*, http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/

pilote au travers de la création d'une faculté ouverte ou d'un institut ouvert. La difficulté de trouver des appuis du côté d'autres organisations sociales et d'universités, en dépit de plusieurs sollicitations, fait évoluer le projet vers celui d'une faculté libre d'économie politique, réalisée d'abord au sein du pilier catholique, auquel on essaierait de joindre d'autres organisations sociales et universités dans une seconde étape. Le désenchantement lié à la mise en route de l'*Open University,* qui coûte cher, et n'attire pas plus d'ouvriers que l'université traditionnelle, semble également diriger le faisceau d'idées vers la faculté libre, plutôt que l'université.

La CTU produit un rapport en avril 1971. Celui-ci porte sur la façon de concevoir différemment l'enseignement universitaire, du point de vue de ses contenus et de ses méthodes, de développer la recherche en lien avec les problématiques du monde du travail, mais aussi de penser le lien entre les universités et les mouvements sociaux. Sur le projet d'université ouverte, la CTU invite l'UCL à affirmer sa position de principe en faveur de celui-ci, et à entamer le processus de sa création, sous la forme d'une faculté ouverte qui constituerait un terrain d'expérimentation, notamment pédagogique, en même temps qu'une occasion de créer des liens de collaboration entre universités et mouvements sociaux, dans une perspective pluraliste. Le rapport ne passe pas sous silence les difficultés liées à cette association inédite. Pour les surmonter, la CTU argumente en faveur de la création d'une expérience pilote, au sein du pilier catholique :

> L'association du MOC et de l'UCL, des Facultés de Mons et de Namur apparaît comme le plus rapidement réalisable et constituerait à ce titre une étape intermédiaire. La démocratisation de l'enseignement a été et reste l'un des objectifs majeurs du MOC. Par ailleurs, ce mouvement est dans les conditions pour négocier la collaboration d'associations de travailleurs d'orientations idéologiques différentes. De leur côté, les institutions universitaires catholiques sont à même de garantir le respect des exigences d'ordre scientifique auxquelles le projet devrait être soumis[18].

L'enjeu pluraliste retient l'attention des instances du MOC, qui évoque deux difficultés majeures. La première est liée au contexte de structuration des contacts en Flandre et en Wallonie : « En supposant qu'une relation étroite s'installe entre le MOC-ACW et l'UCL-KUL, ceci mettrait la FGTB dans une situation difficile au cas d'une éventuelle collaboration dans l'avenir. Face à une structuration catholique renforcée, elle se retrouverait dans un état d'infériorité. Une Fondation officielle comprenant les deux syndicats serait difficile à mettre en place[19] ». La seconde difficulté porte précisément sur les liens entre FGTB et ULB qui, s'ils existent sur le plan de la

[18] CARHOP, fonds FOPES, 20, *rapport final de la CTU,* avril 1971.
[19] CARHOP, fonds FOPES, 5, *compte-rendu d'une réunion du MOC relative à « travail-université »,* 29 juin 1971.

recherche, ne semblent pas encore amorcés sur le plan des objectifs de démocratisation et de formation.

Le conseil académique de l'UCL réagit quant à lui sur la collaboration qu'implique la création d'une université ouverte entre les partenaires sociaux, les milieux universitaires et le gouvernement. La note appelle une précision de la CTU sur la teneur de l'implication des partenaires patronaux et du gouvernement, « centrée sur l'appui matériel à la mise sur pied de l'université ouverte ». En novembre 1971, la CTU communique au conseil académique un ordre de priorité dans les réformes préconisées : 1/ faculté libre ; 2/ université ouverte ; 3/ recherche ; 4/ formation sociale des étudiants universitaires. Un mois plus tard, le conseil académique décide la création de la STU, section de la FTU, ainsi que l'engagement de deux assistants pour travailler sur le programme et la pédagogie de la faculté libre en politique économique[20]. Les travaux de la CTU prennent fin le 16 décembre 1971. Celui qui avait inspiré sa création, Max Bastin, décède quelques semaines avant que le rapport final ne soit élaboré.

1.3. Façonner le projet d'une faculté libre (STU)

La section de la FTU chargée de poursuivre la mission de développer la coopération entre l'UCL et le monde du travail se met en place en janvier 1972. Composée paritairement, elle est présidée par le secrétaire général de la FTU, René Schoonbrodt[21]. Plusieurs groupes de travail sont constitués, dont l'un est dédié à la faculté libre.

Le premier document du groupe de travail « Faculté libre » est rédigé par Émile Creutz. Il est intitulé : *Une première étape vers l'université ouverte. Esquisse d'un avant-projet d'une faculté en politique économique et sociale*. L'objectif affiché du projet est l'organisation d'une licence en politique économique et sociale, basée sur la collaboration entre les universités francophones et les organisations sociales, et faisant appel au concours de la télévision et la radio. Sur les conditions d'admission, Émile Creutz écrit : « Seraient admis tous ceux et celles, âgés d'au moins 24 ans pouvant établir la preuve d'une formation équivalente à un premier cycle supérieur en matière économique et sociale ». Il précise que la faculté serait accessible aux étudiants ayant terminé le cycle de l'ISCO ou celui de la Fondation André Renard (FAR), le centre de formation de la FGTB de Liège-Huy-Waremme, aux étudiants de l'école

[20] CARHOP, fonds FOPES, 5, *échanges entre le conseil académique et la CTU,* novembre-décembre 1971.

[21] Docteur en sociologie, René Schoonbrodt vient du service d'études de l'ACW. Il suit le démarrage de l'ISCO et y enseigne. Il devient secrétaire général de la FTU et préside les travaux du groupe de travail de la STU composé du côté de l'UCL de : Lucien Brasseur, Marcel Bourlard, Jacques Delcourt, Marc Hees, Robert Leroy, Jacques Patigny, Rudolphe Rezhohazy, Didier van den Hove, Nicole Verheyden. Du côté du MOC de : Victor Michel, Émile Creutz, Robert D'Hondt, Hubert Dewez, José Roisin, René Schoonbrodt, Guillaume Wanier, Jeanine Wynants. Il a enseigné la sociologie à la FOPES, et est professeur émérite de l'UCL depuis 2001.

sociale, à des candidats en sciences sociales et politiques, en sciences économiques et, finalement, « à tous les adultes pouvant justifier devant un jury ou une commission une formation équivalente acquise dans la vie professionnelle ou sociale ou dans d'autres systèmes de formation ». Dans sa mouture initiale, la formation se déroulerait sur quatre années, à raison de dix heures par semaine, comprenant des cours suivis via la télévision, des cours le samedi, des périodes de sous-groupes, et un résidentiel. La formation serait décentralisée, organisée selon un encadrement régional. Le diplôme serait de valeur scientifique égale à celui de toute autre licence universitaire[22].

Parallèlement au montage du projet de faculté libre, les membres du groupe de travail visitent ou s'inspirent d'expériences à l'étranger, dont l'*Open University,* qu'Émile Creutz découvre dès 1964 lors d'un séjour en Angleterre, mais aussi l'Université des sciences sociales de Grenoble, l'Université audiovisuelle d'Utrecht, l'Université ouvrière de Genève, le *Tele Kolleg* de Munich, le Centre Économie et Humanisme de Lyon[23], le Conservatoire national des arts et métiers à Paris, l'École supérieure pour adultes de Cologne, la Télé-promotion rurale à Lille, le projet américain *University without calls,* etc. Toutes ces initiatives qui fleurissent en Europe et aux États-Unis, sont motivées par le sentiment que les structures universitaires doivent s'adapter aux évolutions récentes de la société, notamment le rythme qui s'accélère, particulièrement sur le plan des techniques et des connaissances, régulièrement dépassées, et que l'université doit « se reconnecter » à l'environnement social[24]. Pour apporter un éclairage sur ces nouvelles expériences, la STU invite Bertrand Schwartz, ancien directeur de l'École des mines de Nancy, à un séminaire le 28 novembre 1972[25].

L'avant-projet de faculté ouverte est revu et corrigé à plusieurs reprises par le groupe de travail « Faculté libre » qui se réunit régulièrement chez Robert Leroy, à

---

[22] CARHOP, fonds FOPES, 10, *note du groupe de travail « faculté libre » de la STU,* 8 janvier 1972.

[23] La lecture des travaux de Jean-Marie Albertini, qui dirige la revue *Économie et Humanisme*, nourrit la réflexion.

[24] Debelle J., Demunter P., Hecquet I., *Une université ouverte à Charleroi : étude de la Fondation européenne de la culturelle,* Bruxelles, direction générale de la jeunesse et des loisirs, 1975, p. 19. En 1973, le Centre de technologie de l'éducation de l'Université du Sussex (Royaume-Uni) entreprend, avec le soutien de l'UNESCO et de la Fondation Ford, une étude sur ses initiatives « d'études ouvertes ». Cette étude aboutit à la rédaction d'un ouvrage, qui présente plusieurs études de cas, dont l'*Open University,* qui a suscité la mise en place de plusieurs expériences en Europe, selon des modes différents. MacKenzie N., Postgate R., Scupham J., *op. cit.*, 1977.

[25] Entre 1957 et 1966, Bertrand Schwartz mène plusieurs réformes portant à la fois sur les dispositifs pédagogiques et les contenus des cours de l'École des mines de Nancy. Il est notamment l'auteur de : *L'Éducation demain*, étude de la Fondation Européenne de la Culture, Paris, Aubier-Montaigne, 1973.

Bruxelles, à partir de mars 1972[26]. Plusieurs questions font l'objet de débats récurrents. Elles concernent le contenu et la pédagogie de la formation (notamment les relations avec la radio-TV), les problèmes administratifs et financiers (quels coûts pour le projet ?), le public (quels utilisateurs potentiels ?), les collaborations (avec la FGTB, avec les centres universitaires francophones, les centres d'initiatives existant en Flandre, les institutions étrangères). L'appellation « FOPES » se dessine pour la première fois dans les notes des deux assistants liés au projet, Michel Capron[27] et Pierre de Saint-Georges[28], au printemps 1972.

Le projet d'Émile Creutz est retravaillé, notamment à l'attention des enseignants et des étudiants de l'ISCO, invités à participer à un colloque dédié au projet de faculté ouverte et à ses séquences d'information, le 26 juin 1972 au Grand Béguinage à Louvain. Environ 80 personnes participent à la rencontre, les universitaires se montrant plus prolixes en commentaires et en débats que les responsables syndicaux présents[29]. Au final, le colloque fait apparaître la nécessité d'élaborer « un projet plus modeste, mais aussi plus précis et plus opérationnel » par rapport au projet de départ, notamment au regard de deux ambitions initiales, jugées pour l'heure difficiles à rencontrer : celle du regroupement, sur une base pluraliste, des mouvements syndicaux et des centres universitaires francophones ; celle d'une collaboration avec la RTB pour la mise en place d'un enseignement audiovisuel[30].

À l'issue du colloque, le groupe de travail affine sa compréhension de l'articulation entre université ouverte et faculté ouverte, la seconde étant présentée comme « l'occasion d'expérimenter les modalités de création future » de la première[31]. En octobre 1972, deux réflexions simultanées sont menées par le groupe de travail : l'une sur les problèmes administratifs et d'organisation liés au projet de la faculté ouverte ; l'autre sur les contenus de la formation et les méthodes pédagogiques. La politique d'admission des étudiants est également pensée, au travers d'une réflexion sur le test de connaissances, à l'entrée de la faculté ouverte[32].

---

[26] On y retrouve notamment René Schoonbrodt, Robert D'Hondt, Émile Creutz, André Hagon, Robert Deschamps, Michel Capron, Didier van den Hove, Roger Debelder, Jean-Louis Luxen, etc.

[27] Michel Capron (1940-2013) : économiste, il milite dans les milieux syndicaux de la CSC lorsqu'il devient assistant pour le projet FOPES. De 1978 à 2006, il est responsable du service matériau pédagogique de la FOPES.

[28] Pierre de Saint-Georges est romaniste. Assistant à la FOPES, il devient également animateur de groupe. Il soutient une thèse de doctorat en sociologie de la communication et enseigne notamment à la FOPES. Il est professeur émérite de l'UCL et des Facultés universitaires de Saint-Louis depuis 2000.

[29] CARHOP, fonds FOPES, 10, *note du groupe de travail « faculté libre » de la STU,* 24 juillet 1972.

[30] CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *compte-rendu analytique du colloque sur la faculté ouverte,* 26 juin 1972.

[31] CARHOP, fonds FOPES, 10, *compte-rendu du groupe de travail STU,* 30 juillet 1972.

[32] CARHOP, fonds FOPES, 11, *note de Michel Capron,* 22 décembre 1972.

Au final, la STU publie une brochure sur le projet de Faculté ouverte de politique économique et sociale. La dénomination de faculté ouverte y est explicitée, en lien avec la notion répandue d'*Open University,* « elle illustre (…) le public nouveau de travailleurs adultes auquel la faculté s'adresse, ses conditions d'accès et ses modalités de fonctionnement »[33]. L'organisation de la faculté ouverte, telle que conçue dans le projet, est marquée par trois éléments : la création d'une faculté sous la responsabilité de la FTU ; un conseil de faculté composé de manière paritaire avec des représentants du MOC et de l'UCL ; un diplôme délivré par l'UCL après délibération d'un jury nommé par le recteur sur proposition de la faculté. Le 19 septembre 1972, sur la base des travaux réalisés par la STU, le conseil d'administration prend une décision de principe pour la création de la FOPES[34].

2. La FOPES, une troisième passerelle

Pour comprendre le contexte socioculturel déterminant de la création de la FOPES, il faut apporter un éclairage historique sur les conditions de possibilité de celle-ci. Pourquoi le projet se concrétise-t-il à Louvain ? Pourquoi l'idée pluraliste d'une université ouverte, portée par les premiers inspirateurs du projet, ne percole-t-elle pas ? La FOPES est née de la convergence d'éléments de type culturel (projets, idées post-1968), conjugués à des éléments de type matériel (refinancement des universités, arrivée d'une nouvelle génération d'assistants et de professeurs), dans le contexte du *Walen buiten* de 1968*,* qui provoque la scission de l'Université catholique de Louvain établie à Leuven[35]. Ce tournant majeur dans l'histoire de l'université ouvre le champ des possibles en termes d'innovations. Il marque également le renforcement des liens avec le MOC, dont certains responsables ont apporté une aide inestimable lors du déménagement de la section francophone de l'Université de Louvain à Louvain-la-Neuve.

2.1. Mai 1968 : une mise en cause de l'université

L'émergence du projet FOPES coïncide chronologiquement avec une période de profonde remise en cause de l'université dite « traditionnelle ». Les années 1960-1970 marquent une crise dans l'enseignement supérieur au niveau européen. Les critiques

---

[33] CARHOP, fonds FOPES, 21, *brochure « la faculté ouverte de politique économique et sociale » réalisée par la FTU,* s.d. [1972].

[34] Après la création de la FOPES, l'action de la STU se limite à étudier la formation sociale des étudiants et les stratégies relatives aux thèmes de recherche, en lien avec les besoins du monde du travail.

[35] À ce sujet, lire : Laporte C., *L'Affaire de Louvain, l'histoire du Walen buiten, 1960-1968*, Bruxelles, De Boeck (fr) & Wesmael (nl), 1999.

du système universitaire se réfèrent à deux courants : le premier postule que des réformes en vue d'élever le niveau général de la formation sont nécessaires pour le développement économique et la prospérité des entreprises[36] ; le second préconise le développement de nouvelles formes d'enseignement dans une optique démocratique. Au nom du droit au savoir, la mise en cause de l'université traditionnelle au niveau européen provoque l'effervescence d'initiatives parallèles, qui traduisent de manière pédagogique les espoirs d'institutions nouvelles, plus souples, qui font la part belle au rejet des hiérarchies, à la polyvalence, à l'interdisciplinarité. Les critiques touchent aussi les universités dites « traditionnelles » qui tentent de s'adapter[37].

En particulier, l'université est questionnée dans le cadre du débat sur la démocratisation de l'enseignement qui, en Belgique, ne se déploie qu'à l'issue de la guerre scolaire, marquée par le Pacte de 1959[38]. Alors qu'on note un véritable boom de la population scolaire entre 1950 et 1960 dans l'enseignement secondaire et supérieur, les premières statistiques réalisées au début des années 1970 au sein de l'université sur l'origine sociale des étudiants révèlent le maintien d'une présence faible des enfants d'ouvriers dans les cursus universitaires au fil des années. Quel est le bien-fondé de l'université, qui ne fonctionnerait que pour la reproduction sociale ? Cette préoccupation touche d'abord le mouvement étudiant, puis une génération de chercheurs qui ont participé à l'expérience ISCO[39]. Jean-Louis Luxen, en revenant sur son engagement étudiant, l'explique :

> Je suis arrivé à Louvain en 1958 et c'était vraiment le début du baby-boom (…). C'était vraiment, quand on venait aux études, on avait le sentiment d'un immense privilège (…). J'ai fait des études de droit et j'ai été diplômé en 1963. J'étais très impliqué dans ce qu'on appelait, nous en tous les cas, le « syndicalisme étudiant » (…). Nous posions des questions et on demandait une participation à la gestion et la cogestion du secteur social. On plaidait pour la démocratisation des études et du système des bourses. Je m'intéressais à ces questions-là et à la démocratisation des études. Et puis après j'ai fait des études de sciences économiques (…). À ce moment-là j'étais président du Centre d'études wallonnes parce que nous avions l'impression, on sentait venir les problèmes du départ de Louvain, même en 1963-1964. Il y a eu en 1963, le vote de la loi fixant la frontière linguistique, il y avait

---

[36] Bertrams K., *Universités et entreprises. Milieux académiques et industriels en Belgique, 1880-1970*, Bruxelles, Le Cri, 2006, p. 320-354.

[37] Debelle J., Demunter P., Hecquet I., *Une université ouverte à Charleroi : étude de la Fondation européenne de la culturelle,* Bruxelles, direction générale de la jeunesse et des loisirs, 1975, p. 21-25.

[38] Le Pacte scolaire est un « accord politique signé par les trois grands partis en 1958, devenu loi en 1959, et destiné à mettre un terme à la "guerre scolaire" ouverte entre le monde chrétien et le monde laïque au sujet de l'enseignement secondaire » selon la définition du CRISP (http://www.vocabulaire-politique.be).

[39] Au sujet du mouvement étudiant ces années-là, lire : Collin M., *L'illusion identitaire des étudiants francophones. Le mouvement des étudiants universitaires belges d'expression française (MUBEF),* Louvain-la-Neuve, Academia, 2008.

> tout un courant qui disait : « on veut rester à Louvain » et il y avait un autre courant qui disait : « ouvrons, les yeux, ce n'est pas tenable à terme et donc il faut que nous soyons mieux intégrés du côté wallon ». (…) Il y a aussi toute une responsabilité des étudiants par rapport à tous ceux qui n'ont pas la chance d'être à l'université du point de vue de l'aspect social (…). Cela explique comment j'ai été impliqué dans tout ça. Ce sont mes années d'étudiant, il y a plein d'engagements où je retrouvais des gens comme Michel Molitor, et à la fin François Martou, mais qui était quatre ans plus jeune que moi. Il y en avait d'autres : Gérard Deprez, Michel Quévy, ce sont tous des gens avec qui on se retrouvait à ce moment-là (…). Enfin on avait tous été marqués par la grève de 1961, avec notamment, Maurice Chaumont, un sociologue (…). Pendant la grève de 1961 on avait été drôlement secoué, les étudiants qui *a priori* venaient d'un milieu plutôt bourgeois, étaient énervés par ces grèves qui avaient été assez violentes. [Maurice] Chaumont nous réconciliait en disant : « Minute, il faut réfléchir à ce qu'il y a derrière ! » (…). Depuis 1966 jusque 1976 je suis prof à l'ISCO. C'est un peu dans le courant de mes engagements et des contacts que j'avais avant[40].

Le projet de la FOPES émane aussi de la « belle utopie de mai 1968 », portée par la contestation étudiante qui rêve d'une « université ouverte, d'une université au service du peuple, d'une université de gauche, d'une université au service du prolétariat ». Le mouvement social étudiant, qui revendique la fin du mandarinat et de l'autoritarisme au sein des universités, est international. Dans ce contexte, l'Université de Louvain a alors la réputation d'être une « université rouge, une université marxiste », notamment parce qu'elle accueille « les Latino-Américains de gauche, elle accueillait des gens qui venaient de pays où il y avait une dictature qui s'installait, des Boliviens, des Brésiliens et puis après il y a eu les Chiliens à partir de 1973… »[41].

Au début des années 1970, une poignée de jeunes assistants et professeurs, marqués par cette culture post 1968, réfléchissent ensemble au projet et au programme d'une faculté ouverte de politique économique et sociale. Le climat est propice à l'exploration de nouvelles voies pédagogiques, où la participation des étudiants et le partage du pouvoir dans la gestion pédagogique et politique de l'institution de formation ont leur place[42]. Les expériences de cogestion se traduisent concrètement au sein de l'ISCO puis de la FOPES, par exemple, par l'instauration de la pratique du contrat pédagogique négocié ou du conseil élargi de classe (le conseil de groupe à la FOPES),

---

[40] Interview de Jean-Louis Luxen, 1er février 2016. Docteur en droit et économiste, Jean-Louis Luxen a enseigné à l'ISCO puis à la FOPES. Il est professeur émérite de l'UCL depuis 2005.

[41] Interview de Guy Bajoit, 2 mai 2016. Guy Bajoit est professeur émérite de sociologie de l'UCL. Il a enseigné à la FOPES de 1987 à 2002.

[42] Cette réflexion sur de nouvelles voies pédagogiques est prolongée au cours des années 1970 au sein même de l'UCL par une équipe pluridisciplinaire, réunie dans un séminaire organisé à Herbeumont en mai 1975 et intitulé « Pédagogie Universitaire 1975 ». C'est l'origine du livre : de Saint-Georges P., Hambye C., Maskens A., Missotten M.-L., Sole-Tulkens T., Van Hove D., *L'université sans toge,* Bruxelles, La Renaissance du livre, 1978.

qui est un lieu de partage du pouvoir pédagogique. Les premiers contenus des cours font également l'objet de cahiers de charges, élaborés notamment à partir de lectures qui s'inscrivent dans l'esprit du temps[43], afin de dégager un langage commun pour démarrer cette initiative.

2.2. Le transfert de l'Université de Louvain

L'alliance entre le MOC et l'UCL sur le projet FOPES ne peut être comprise que dans le contexte du transfert de l'Université de Louvain. La décision politique du transfert de la section francophone de l'UCL à Louvain-la-Neuve et Bruxelles est prise en 1968. Le financement du transfert est négocié par André Oleffe[44], alors président du conseil d'administration de l'UCL. À la fois directeur de la Commission bancaire, président du MOC, et figure incontournable du parti social-chrétien (PSC), André Oleffe apporte un soutien politique et financier considérable au déménagement. Jean Daems se souvient :

> André Oleffe, il avait une particularité qui n'existe plus aujourd'hui à ce point-là. Il était multipositions, et c'est peu de le dire ! Il est devenu donc président du MOC ; il était directeur de la Commission bancaire (…). Il était président du Comité de concertation de la sidérurgie (…) et il est devenu président de l'UCL au moment du déménagement (…). En 1974, il est devenu ministre (…). Au MOC, comme président, il a été un peu pris à la gorge par les formateurs et animateurs nationaux qui étaient là, comme [René] Schoonbrodt, pour lui dire : « Écoute, c'est très bien que le président du MOC devienne président [du conseil d'administration] de l'UCL d'accord, c'est très bien, mais ce n'est pas pour ne rien faire. Ce n'est pas uniquement pour déménager des bourgeois, mais il faut aussi profiter de ce déménagement pour prendre une initiative pour ce que nous on appelait une université ouverte. (…) Moi je trouve qu'il ne faut jamais minimiser l'importance d'André Oleffe dans cette affaire et de la manière dont il a pu convaincre le recteur Édouard Massaux en lui disant : « Tu as besoin de mes milliards pour déménager

---

[43] Comme la lecture de Harnecker M., *Les concepts élémentaires du matérialisme historique,* Bruxelles, Contradictions, 1974. Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.

[44] André Oleffe (1914-1975) : directeur, directeur général, puis président de la Commission bancaire (1945-1974), président du Comité de concertation de la politique sidérurgique (1967-1974), cheville ouvrière du Comité de contrôle de l'électricité et du gaz, président national du MOC (1950-1973), président du conseil d'administration de l'UCL (1970-1975), ministre des Affaires économiques (1974-1975). Wynants P., « André Oleffe », dans *Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier belge* http://maitron-en-ligne.univ-paris1.fr/ ; Tilly P., *André Oleffe, un homme d'influence*, Bruxelles, Le Cri, 2009 ; Wynants P., « André Oleffe et le fédéralisme : du rejet à l'acceptation résignée (1961-1972) », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°1954, 2007.

ton université, moi je m'occupe de trouver les milliards, mais il faut une ouverture[45]. »

En échange des services rendus, André Oleffe est visiblement bien placé pour négocier une ouverture de l'université. C'est sans difficulté qu'il obtient l'appui des autorités académiques, en particulier du recteur Monseigneur Édouard Massaux, qui voit dans le projet une opportunité politique d'inscrire l'université au sein des problématiques régionales propres à sa nouvelle implantation en Wallonie[46]. René Schoonbrodt, alors secrétaire général de la FTU, rappelle la phase de négociations : « Finalement, le projet [de la FOPES] était prêt et il a été accepté, mais je dirais par le poids de la situation, du contexte dans lequel on était, et le poids d'[André] Oleffe bien entendu. Un jour, j'ai été lui expliquer tout le bazar en détail, et il a dit d'accord, tu l'as fait, ça marche. [Édouard] Massaux était partisan. Massaux et Oleffe, ça c'était acquis[47] ».

Dans le contexte de la fin des années 1960, le transfert de la section francophone de l'Université de Louvain constitue une « fenêtre d'opportunités » pour le projet FOPES. Au moment où celui-ci se dessine, le déménagement vers la Wallonie, qualifié de « monde rouge », se précise. L'Université catholique de Louvain, qui est alors l'une des plus grandes universités en Belgique, en nombre d'étudiants, de personnel et de formations[48], est en pleine redéfinition. Pour l'UCL, la collaboration avec le MOC constitue tout à la fois une façon de se créer une image publique progressiste, donc d'afficher une proximité idéologique avec les forces vives de la Wallonie et de Bruxelles[49], de démontrer un intérêt pour les questions qui concernent le monde du

---

[45] Interview de Jean Daems, 28 janvier 2016. Jean Daems est secrétaire général du MOC de 1976 à 2005. Il assure alors un mandat du MOC au sein du conseil de la FOPES.

[46] Interview de Jean Hallet, 25 janvier 2016. Jean Hallet est attaché au service d'études du MOC (1954-1958), collaborateur du ministre des Communications (1958-1961), il est successivement conseiller, secrétaire général adjoint, secrétaire général et président (jusque 1993) de l'Alliance nationale des mutualités chrétiennes. Vice-président du MOC, il préside, notamment le conseil d'administration de l'UCL de 1982 à 1997.

[47] Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015.

[48] L'Université de Louvain compte 12440 étudiants en 1968-1969 (étudiants inscrits dans la section francophone de l'Université de Louvain, alors bilingue) et 15899 étudiants en 1974-1975. Elle comprend une équipe de 2255 membres en 1970-1971, contre 3201 en 1974-1975. Chiffres cités dans Bourgeois É., *University politics: adult education on a Belgian University,* Chicago, 1990, p. 268 (thèse de doctorat inédite).

[49] Cantinaux R., Creutz É., Dewez H., Schoonbrodt R., « Contexte historique de la création de la FOPES : l'émergence d'une nouvelle articulation entre l'éducation permanente et l'université », in *Mutations de la société et transformations des solidarités. Penser, analyser et proposer,* Louvain-la-Neuve, IST, 1994, p. 142.

travail, en général, et pour les questions wallonnes, en particulier, mais aussi d'intégrer les idées de Mai 68, dont celles d'université ouverte, populaires ailleurs en Europe[50].

2.3. L'enjeu pluraliste

Au point de départ, l'idée pluraliste est soufflée par les expériences étrangères, dont l'*Open University.* Au début des années 1970, l'idée pluraliste gagne également du terrain dans le contexte belge. En particulier dans le débat sur l'enseignement supérieur, la *Revue nouvelle* appelle en 1971 à transcender les clivages pour « dépasser le Pacte scolaire »[51]. Sur le plan politique, plusieurs militants, dont Max Bastin, appellent à un rassemblement des progressistes de gauche. Partisan de la radicalisation du MOC, il milite au sein du mouvement fédéraliste de gauche « Objectif 72 Wallonie-Bruxelles ». Avec le socialiste Jacques Yerna[52], président du Mouvement populaire wallon, Max Bastin fonde le groupe de réflexion B-Y visant à transcender les différences entre les deux mouvements progressistes pour fonder « une vision commune de l'avenir de la Wallonie, et ce indépendamment des rivalités de partis ». L'idée d'une université ouverte, sur une base pluraliste, qui sert de point de départ aux discussions de la CTU en septembre 1970, doit sans doute beaucoup aux convictions de Max Bastin, qu'il défend d'abord au sein du MOC[53], puis à l'UCL.

Pour concrétiser le projet pluraliste, le groupe louvaniste de la STU perçoit bien qu'il faut réussir à établir des contacts intermouvements, mais également entre universités. Stratégiquement, la discussion est d'abord provoquée au sein des organisations sociales[54]. François Martou[55], premier directeur de la FOPES, évoque ces rencontres dans un témoignage publié dans la *Revue nouvelle :* « Max Bastin, de la FTU,

---

[50] Bourgeois É., *op. cit,* 1990, p. 293 et suivantes.

[51] Daems J., Creutz É., « Dépasser le pacte scolaire », *Revue nouvelle,* 2, février 1971, p. 174-190.

[52] Jacques Yerna (1923-2003) : économiste, il est engagé en 1949 au service « conseils d'entreprise » de la FGTB. Il devient secrétaire de la régionale Liège-Huy-Waremme de la FGTB (1962-1988). Il rejoint le Mouvement populaire wallon en 1962, et en assure la présidence à partir de 1968. Toute sa vie, il a œuvré à l'unité des forces progressistes. Delforge P., « Jacques Yerna », in *Encyclopédie du mouvement wallon,* t. 3, Charleroi, Institut Jules Destrée, 2001, p. 1685-1686 ; Dohet J., Jamin J., *La Belgique de Jacques Yerna*, IHOES-Labor, Liège-Bruxelles 2003.

[53] *Enseignement, éducation permanente et société. 52e semaine sociale wallonne,* Bruxelles, éditions vie ouvrière, 1970 ; Lors du 10e anniversaire de l'ISCO, le conseil général de l'ISCO se prononce pour la création d'une faculté libre, selon le projet pluraliste de départ.

[54] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2015. La méfiance entre l'UCL et l'ULB est forte et certains pressentent la difficulté de trouver d'emblée un accord entre les deux universités pour travailler ensemble.

[55] François Martou (1943-2009) : docteur en économie, professeur à l'UCL, il devient le premier directeur de la FOPES (1974-1985). Il est aussi président du MOC de Bruxelles (1974-1985), puis président national du MOC (1985-2006). Cofondateur et secrétaire général d'Objectif '82. « François Martou, de la gauche chrétienne à l'union de la gauche », *Politique, revue de débats*, n°59, avril 2009.

est allé avec Victor Michel, le secrétaire général du MOC de l'époque, voir [Alfred] Delourme, qui était le secrétaire général de la FGTB et qui était sensible à la démarche. Celui-ci a finalement répondu que le MOC avait déjà pris trop d'avance et qu'il serait difficile de bâtir un projet commun »[56]. Entre septembre 1970 et juin 1972[57], dans le cadre du façonnage du projet FOPES, plusieurs approches informelles sont tentées par le MOC auprès de personnalités comme le syndicaliste bruxellois (FGTB) René De Schutter[58], ou la secrétaire nationale du mouvement des Femmes prévoyantes socialistes (FPS), Irène Petry, ouvertes aux projets pluralistes[59], ainsi qu'entre l'ISCO et la FAR. Ces contacts n'aboutissent à aucune démarche concrète de collaboration. Pourtant, alors que ces tentatives d'approche se révèlent infructueuses, on note qu'au même moment, une réflexion sur l'université ouverte est également vivace dans les milieux progressistes de la FGTB et de l'ULB[60].

Le frein publiquement évoqué est celui de la différence d'investissement des deux syndicats dans la formation[61]. Du côté du MOC, s'engager dans la formation de ses cadres et de ses militants, au travers de l'ISCO par exemple, constitue une stratégie pour affirmer son identité dans le paysage socioculturel en Wallonie et à Bruxelles : « À l'époque le syndicat chrétien était minoritaire face à la FGTB ; le monde chrétien wallon compta souvent sur l'allié flamand pour assurer ses intérêts face au monde laïque majoritaire. Par rapport à la Communauté flamande, les organisations francophones cherchaient à affirmer leur identité[62] ». Plus encore, la formation apparaît

---

[56] Liénard G., Martou F., « Des savoirs pour l'action. Entretien », *Revue nouvelle,* 11, 1999, p. 25. Ce témoignage coïncide avec celui de René Schoonbrodt. Celui-ci se souvient d'une discussion entre Alfred Delourme (FGTB) et Robert D'Hondt (CSC), qui aboutit à la même conclusion. Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015.

[57] CARHOP, fonds Victor Michel, 247, *compte-rendu de la STU,* 24 avril 1972.

[58] René De Schutter (1931-2005) : docteur en droit, licencié en sciences économiques, il dirige la régionale de Bruxelles de la FGTB dans les années 1970. Il anime l'Université syndicale. Il est également l'un des fondateurs du Groupe de recherche pour une stratégie économique alternative (GRESEA) en 1978.

[59] Interview de Jean-Louis Luxen, 1er février 2016.

[60] Un colloque est organisé par la CGSP-ULB sur le thème « Ouvrir l'université » en mars 1972. René De Schutter y fait un exposé où il critique *l'Open University*, et expose sa manière de concevoir le projet. De Schutter R., « Ouvrir l'université », 10 ans de textes à l'intérieure du syndicat, *Contradictions*, 1978, p. 131-155.

[61] Lire à ce sujet : *Regards croisés sur l'éducation permanente (1921 et 1976),* Bruxelles, ACCS & MOC, éditions vie ouvrière, 1996 ; F. Welter, *La lutte pour la démocratie culturelle d'hier à aujourd'hui*, analyse en ligne du CARHOP, 2014 (www.carhop.be).

[62] Cantinaux R., Creutz É., Dewez H., Schoonbrodt R., « Contexte historique de la création de la FOPES : l'émergence d'une nouvelle articulation entre l'éducation permanente et l'université », in *Mutations de la société et transformations des solidarités. Penser, analyser et proposer,* Louvain-la-Neuve, IST, 1994, p. 127. René Schoonbrodt rappelle que, tout en trouvant l'idée de faculté ouverte intéressante, le MOC néerlandophone ne suit pas le projet, misant alors sur les écoles d'assistants sociaux, et les retombées de l'école d'Heverlee. Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015.

comme l'une des réponses à l'exigence de compétences que suppose l'implication des acteurs sociaux dans des réformes de structure, notamment suite à la loi de planification et de décentralisation économique (dite Loi Terwagne, juillet 1970)[63]. Si le projet FOPES peut émerger, c'est parce que l'expérience de l'ISCO lui préexiste. La posture socialiste à cet égard est moins intégrative. Lorsqu'Émile Creutz, par exemple, cherche un interlocuteur équivalent à l'ISCO du côté du pilier socialiste, il contacte la FAR qui, en réalité, constitue davantage un service d'études de la régionale FGTB Liège-Huy-Waremme qu'une école de formation[64].

Un second élément qui freine l'émergence du projet pluraliste tient dans la différence de la teneur des relations entre les mouvements ouvriers et les universités. René Schoonbrodt fait précisément la comparaison, en évoquant la FGTB de Liège :

> [Elle] avait très peu de contacts avec le monde universitaire liégeois. Ce qui n'était pas vrai pour le MOC, qui avait des contacts avec le monde universitaire, entre autres sans doute à cause des problèmes liés à l'enseignement, au financement, etc.[65], mais aussi, par exemple, à cause des semaines sociales qui mobilisaient déjà des gens, ou à cause des revues (…). Finalement les profs de Liège ne connaissaient aucun syndicaliste de la FGTB, mais les gens de la FGTB ne connaissaient personne de l'université, c'était des mondes différents.

La préoccupation de l'Université de Liège par rapport à l'ouverture de l'université ouverte est du reste plutôt tardive ; au printemps 1973, Marc Richelle, professeur à l'Institut de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Liège, donne une conférence sur « université et éducation permanente ». Il conclut en se prononçant pour l'intégration d'un tel projet dans la vie universitaire, plutôt que dans des « enseignements parallèles », qu'il regrette[66]. Cette prise de position, devant un cénacle exclusivement universitaire, témoigne du cloisonnement des débats, sa vision semblant peu perméable à celle des organisations sociales comme la FGTB.

Lire : Coenen M.-T., *La formation des travailleurs sociaux, une histoire d'école !*, AIFRIS, Lille, 2 juillet 2013.

[63] La loi dite « Terwagne » dote la Wallonie d'un Conseil économique régional, d'une Société de développement régional et la section wallonne du Bureau du Plan. Hasquin H. (dir.), *La Wallonie. Le Pays et les Hommes,* t.2, Bruxelles, Renaissance du Livre, 1980.

[64] Depuis 1965, la FAR propose une formation à l'attention des militants syndicaux de la FGTB Liège-Huy-Waremme. Le nombre d'inscrits aux sessions de formation (1971 à 1975) se situe entre 115 et 215, selon les niveaux. L'ISCO existe depuis 1962 ; en 1975, 35 groupes ont terminé un cycle complet d'études, ils totalisent environ 1000 participants au départ. Debelle J., Demunter P., Hecquet I., *Une université ouverte à Charleroi : étude de la Fondation européenne de la culturelle,* Bruxelles, direction générale de la jeunesse et des loisirs, 1975, p. 21.

[65] Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015. René Schoonbrodt évoque ici doublement la question du financement des universités (qui aboutit à la loi de juillet 1971), et plus spécifiquement, l'affaire de Louvain qui a resserré les liens entre l'UCL et le MOC.

[66] *La Libre Belgique,* 28 mars ; 2 avril 1973. Le recteur de l'Université de Liège, M. Welsch, tout en marquant son scepticisme à l'idée de transposer le modèle de l'*Open University* en Belgique, exprime

Troisièmement, il n'y a pas d'unanimité sur le projet d'une faculté ouverte pluraliste à l'intérieur même du MOC. Dans l'engagement politique, comme dans l'ouverture de l'université, toutes et tous au sein du mouvement ne partagent pas les velléités d'un regroupement progressiste socialiste-chrétien de Max Bastin, loin de là. « Eux c'est eux, et nous c'est nous » répliquent André Oleffe, Jean Hallet, Alfred Califice, convaincus qu'« il est plus facile de faire avancer nos projets en unissant ces deux forces dans l'action, que dans la structure »[67]. Pour André Oleffe, qui négocie le projet au niveau des autorités académiques, dans toute une série de domaines y compris l'enseignement, les clivages confessionnels ne sont pas démodés[68]. Après le décès brutal de Max Bastin, le 28 mars 1971, on note le peu d'empressement à renouveler des discussions intermouvements, alors même qu'une collaboration MOC-UCL autour du projet opérationnel de la FOPES apparaît plus qu'évidente[69]. Dans le contexte de l'essor de l'État social, des personnalités comme Jean Hallet voient surtout l'intérêt pour les organisations sociales du MOC de former « des militants sérieux et des gestionnaires efficaces »[70].

Enfin, il y a également entre les deux piliers des conceptions assez différentes de l'université ouverte qui se dessinent. Il faut toutefois attendre 1973 – année où la concrétisation du projet FOPES est bien engagée à l'UCL et où parallèlement un débat naît en Wallonie sur la possible création d'une université ouverte à Charleroi – pour que les divergences de vue s'expriment. À Liège d'abord : la FAR publie en septembre 1973 un article intitulé « Réflexions sur les formes actuelles de démocratisation de l'université », dans lequel il est question de la FOPES. Pour la FAR, la FOPES constitue « une tentative intéressante pour transformer le contenu et les méthodes de l'université traditionnelle », notamment parce qu'elle s'adresse de manière collective à des adultes engagés, à partir des expériences vécues, mais aussi parce qu'elle porte sur « la découverte d'alternatives politiques au système économique et social actuel ». Le projet de faculté ouverte inspire toutefois plusieurs réserves. En premier lieu, la valeur de la formation elle-même, ainsi que l'objectif de démocratisation sont mis en doute : « Quelle garantie a-t-on que ce diplôme dispensé par un institut universitaire annexe aura les mêmes attributs qu'un diplôme universitaire normal ? Les élèves de la FOPES ne seront-ils pas les mêmes que ceux qui, en Angleterre, suivent l'*Open*

à la tribune de l'Association des amis de l'Université de Liège la « volonté de l'Université de Liège de participer au plan national à toute action en vue de la création d'une université ouverte dont il faudra bien finir par dire ce qu'on veut qu'elle soit et à quoi et à qui elle servira ». *Le Soir*, 31 mars 1973.

[67] Interview de Jean Hallet, 25 janvier 2016.

[68] Interview de Jean-Louis Luxen, 1er février 2016.

[69] Interview de Georges Bastin, 23 novembre 2016. Fils de Max Bastin, Georges Bastin assure la présidence du conseil de la FOPES de 2003 à 2010. Il est professeur émérite de l'UCL (pôle ingénierie mathématique) depuis 2012.

[70] Interview de Jean Hallet, 25 janvier 2016.

University auquel cas, il s'agit d'une démocratisation bien limitée ». Deuxièmement, le lien entre la formation et l'action militante est questionné : « 1) N'y a-t-il pas un certain danger à doter des militants de diplômes universitaires comme sanction de leurs connaissances nouvelles ? Le risque est grand de perdre les meilleurs d'entre eux ou de n'atteindre que les plus sensibles à la mobilité sociale. 2) le contexte universitaire n'est pas particulièrement progressiste, le projet transformateur peut rapidement devenir un projet conservateur ». En conclusion, la FAR plaide pour une « formation de haut niveau hors université », jugeant cette dernière incapable d'assumer la dimension critique, ainsi que son lien à l'action quotidienne, que postule la formation militante[71].

À Bruxelles, ensuite : en octobre 1973, la centrale culturelle de la régionale FGTB de Bruxelles-Hal-Vilvorde, en partenariat avec l'ULB, lance l'Université syndicale[72]. Cette formation supérieure pour des travailleurs adultes, qui compte la première année environ 180 inscrits, se distingue du projet de la FOPES, notamment pour deux raisons : d'une part, le diplôme, considéré comme un signe de promotion individuelle, que ses initiateurs refusent, est écarté ; d'autre part, la formation est conçue comme une « appropriation du savoir » et non comme une simple transmission d'un savoir théorique ou technico-pratique, à la différence de la FOPES, comme l'explique René Schoonbrodt : « Il [René De Schutter] va lui à l'ULB initier quelque chose, mais dans le style "La vérité est à vous et la science est en vous, je dirais même". Et donc il s'agit plutôt de travail de groupe, de prise de parole, mais sans matière, sans contenu (…). Il y a bien un animateur, il y a un prof, etc. Mais il n'y a pas d'enseignement au sens où à la FOPES il y a quand même un enseignement, d'une manière ou d'une autre, c'est de l'enseignement »[73]. L'expérience de l'université syndicale ne dure que quelques années. Pour François Martou, la raison de cet échec tient à l'incompatibilité entre la formation syndicale et l'ULB : « La FGTB de Bruxelles a essayé, par la suite, de mettre sur pied une formation avec l'ULB, mais l'ULB considérait qu'il y avait une contradiction entre le libre examen et le caractère engagé du projet. L'ULB était peut-être plus cléricale libérale que l'UCL ; toujours est-il que cela n'a pas marché »[74].

Au final, la FOPES est créée au sein de l'UCL, avec une clause « expérimentale », proposée par le MOC et approuvée par l'UCL, afin de ne pas d'emblée rejeter des

---

[71] « Formation syndicale et éducation permanente », *Bulletin de la FAR,* 42, septembre-octobre 1973, p. 32-34.

[72] Le projet est relayé dans la presse : *La Libre Belgique,* 16 février 1973 ; « Des travailleurs bruxellois de la FGTB passent leurs loisirs à l'université », *Le Soir,* 24 décembre 1973. Depuis 1967, la régionale de la FGTB de Bruxelles prête une attention particulière à la formation syndicale qui s'organise concrètement sous forme de cycles (pour les délégués au comité de sécurité et hygiène, sur la législation sociale, le droit social, la condition ouvrière, etc.). De Schutter R., « L'Université syndicale », *Les Cahiers du fil rouge,* 1, 2006, p. 6-10.

[73] Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015.

[74] Liénard G., Martou F., « Des savoirs pour l'action. Entretiens avec François Martou et Georges Liénard », *Revue nouvelle,* 11, 1999, p. 25.

négociations en vue d'un projet pluraliste dans l'avenir. En 1977, au moment de la première évaluation du projet, cette clause est abandonnée. Entre-temps les discussions sur l'université ouverte se sont déroulées sur une autre scène, politique cette fois, avec une grande déception à la clé pour les organisations sociales impliquées dans les débats.

2.4. Le contexte politique : expansion universitaire et université ouverte

Le financement des universités

Le financement des universités est organisé par la loi du 27 juillet 1971. Celle-ci résulte d'une réflexion menée dans les années 1960, dans la foulée de la signature du Pacte scolaire (1959), sur le mouvement d'expansion du système universitaire, marqué par l'accroissement du nombre d'étudiants, mais aussi, par celui des besoins et des dépenses, ainsi que par l'expansion scientifique, technique et culturelle[75]. Ce mouvement se traduit par la loi Henri Janne de 1965, qui prévoit la multiplication des institutions universitaires, et l'extension de la compétence de certaines d'entre elles. Cette première loi d'expansion universitaire ne résout pas les problèmes financiers que rencontrent les universités[76]. En particulier, l'année 1968 est marquée par des débats spécifiques, notamment sur les montants à accorder à l'Université de Louvain pour son déménagement à Louvain-la-Neuve[77].

La loi du 27 juillet 1971 vise à rationaliser et uniformiser le régime de financement des universités. L'application de critères objectifs, fondée sur des principes identiques pour toutes les institutions, vise à assurer un financement quasi identique des universités libres et des universités d'État, moyennant un contrôle plus strict de l'État quant aux modalités d'utilisation des subventions. Le champ d'application des subsides concerne les dépenses ordinaires d'administration, d'enseignement et de recherche, y

---

[75] Larock V., *La démocratisation de l'enseignement. Bilan et programme,* Bruxelles, Institut Émile Vandervelde, 1963 ; « Le problème de l'expansion universitaire en Belgique », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°266-267, 24 décembre 1964.

[76] Bragard-Desoroux É., « Le financement du système universitaire belge », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°1261-1262, 1989, p. 3 ; Bayenet B., « Le financement de l'enseignement universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°1668-1669, 2000, p. 10-24.

[77] Sur l'affaire de Louvain : « L'Université de Louvain et la question linguistique », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°173, 1962 ; n°178, 1962 ; « L'affaire de Louvain », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°333-334, 1966 ; « Évolution et implications de l'affaire de Louvain », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°358, 1967 ; « Les derniers développements de l'affaire de Louvain », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°394, 1968 ; Laporte C., *L'Affaire de Louvain, l'histoire du Walen buiten, 1960-1968*, Bruxelles, De Boeck (fr) & Wesmael (nl), 1999.

compris les dépenses salariales. Les mécanismes de subvention sont définis selon un coût forfaitaire par étudiant, en fonction du nombre d'étudiants inscrits, par orientation d'études, dans les institutions universitaires.

Par le jeu de la loi, l'UCL et la KUL obtiennent un important complément de subsides de fonctionnement. Celui-ci permet le recrutement massif de professeurs. Une importante génération nouvelle arrive à Louvain, à la faculté des sciences économiques, sociales et politiques (ESPO) notamment. Plusieurs d'entre eux, qui partagent la culture post-1968, une expérience ISCO etc., convaincus de la nécessité de « désacadémiser » les pratiques pédagogiques à l'université, contribueront à mener un travail de réflexion collectif sur les contenus et les méthodes du projet FOPES[78]. Ce ne sont pas forcément ceux qui ont négocié le projet au niveau académique, mais ils l'ont pensé.

L'expansion universitaire

Dans le contexte de la réforme de l'enseignement supérieur, l'idée de créer une université ouverte en Belgique est mentionnée dans trois déclarations gouvernementales entre 1972 et 1975[79]. Dès 1972, le secrétaire d'État à la politique et à la programmation scientifique, Théo Lefèvre, demande au Conseil national de la politique scientifique (CNPS) d'explorer le dossier, avec pour point de départ, l'interrogation suivante : « Comment une université ouverte devrait-elle être conçue dans notre pays, compte tenu de notre politique en matière d'expansion universitaire et de formation permanente en général ? »[80] En réalité, la question de la compétence d'une université ouverte n'est pas tranchée. Celle-ci suscite l'intérêt de plusieurs ministères, dont la Programmation scientifique, la Culture (française et néerlandophone), et l'Éducation nationale (française et néerlandophone)[81]. Le projet d'université ouverte constitue un élément important d'une politique générale de promotion culturelle et professionnelle des adultes, des travailleurs en particulier, marquée par le vote des crédits d'heures (1973), qui permet de suivre des cours dans la journée de travail, sans perte de salaire, ainsi que par le débat, parallèle à celui d'université ouverte, qui aboutira à la rédaction du décret de l'éducation permanente (1976)[82]. Si les connexions idéologiques entre

[78] Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.

[79] Il s'agit des déclarations des gouvernements Eyskens (1972), Leburton (1973) et Tindemans (1974).

[80] *La Libre Belgique,* 30 juin 1972.

[81] CARHOP, fonds FOPES, 10, *compte-rendu d'une réunion de la STU,* 24 juillet 1972.

[82] Alors même qu'on encourage à l'ouverture de l'enseignement supérieur, certains observateurs notent paradoxalement une tendance à limiter la portée de la loi du 27 juillet 1971 sur le financement des universités, au travers de ses mesures d'exécution (arrêtés royaux), notamment en augmentant le minerval, et en définissant les catégories d'étudiants « subsidiables ». Dejean C., « L'université ou-

l'éducation permanente, l'idée d'université ouverte, et plus concrètement le projet de faculté ouverte à l'UCL (identifiée par ses initiateurs comme une expérience partielle d'université ouverte), sont étroites, la survie budgétaire de ces projets dicte le choix d'inscrire le dossier « université ouverte et FOPES » aux compétences de l'Éducation nationale. Jean-Louis Luxen l'explique :

> On ne pouvait pas créer une université ouverte à la Culture parce que les universités, c'était à l'Éducation nationale (…). D'où il y a eu un choix : on demanderait que l'éducation permanente fasse l'objet d'une mesure à la Culture, et ça, c'est tout un travail de redéfinition de ce que c'est qu'une politique culturelle et que ce ne soit pas uniquement les beaux-arts, les arts de la scène et les bibliothèques, mais que ce soit le soutien aux mouvements des adultes ou de jeunesse avec l'idée aussi qu'on soutienne tous les mouvements, mais, en particulier, ceux qui travaillent en milieux populaires, avec des gens qui n'ont pas fait d'études. C'était le Fonds de promotion socioculturelle des travailleurs. Et, d'autre part, la faculté ouverte, on essayait de la loger dans un cadre universitaire reconnu par le ministère. Parce que les financements sont toujours beaucoup plus élevés. (…) Je me souviens des discussions qui ont eu lieu et qui ont abouti à ceci : n'essayons pas de faire « éducation permanente et université ouverte », qui était ma mission, mais distinguons les deux : l'éducation permanente, ce sera à la Culture et la faculté ouverte à l'Éducation nationale[83].

La volonté gouvernementale de créer une université ouverte est discutée au sein de la commission des recteurs, mais également au sein des organisations sociales, engagées dans le débat sur la démocratisation des études. Dans le contexte de l'expansion universitaire, qui a suscité d'importants investissements dans les grandes villes wallonnes, et en particulier après la décision d'implanter la faculté de médecine du Hainaut à Mons plutôt que dans la région carolorégienne, l'enjeu se cristallise autour de l'implantation d'une université ouverte à Charleroi. Plusieurs éléments plaident en la faveur de ce scénario, notamment le fait que cette grande ville wallonne ne bénéficie d'aucune infrastructure universitaire, mais qu'en revanche, elle héberge un nouveau centre de production de la RTB. Les forces vives de la région, la FGTB, épaulée par des représentants du parti socialiste, et le MOC, se réunissent afin d'élaborer une politique d'éducation permanente et d'université ouverte pour Charleroi. Émile Creutz, en particulier, fort des expériences acquises au sein de l'ISCO et du projet FOPES, participe aux discussions.

---

verte », *Bulletin de l'Union des anciens étudiants de l'ULB,* n°384, avril-mai 1973. Sur les modifications apportées à la loi du 27 juillet 1971, lire Bayenet B., « Le financement de l'enseignement universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°1668-1669, 2000, p. 24-29.

[83] Interview de Jean-Louis Luxen, 1er février 2016. Au début des années 1970, Jean-Louis Luxen devient chef de cabinet adjoint au ministère de la Culture de la Communauté française, où il travaille sur le dossier « éducation permanente ».

Très vite, des divergences de vues apparaissent. Tandis que le MOC plaide pour la création d'une université nouvelle et autonome, dont le siège administratif et l'infrastructure de recherche et d'élaboration des programmes se situerait à Charleroi, mais avec une organisation décentralisée des formations[84], la FGTB juge quant à elle que ce type d'enseignement supérieur, imaginé par le partenaire MOC, avec en toile de fond le mode de fonctionnement du projet FOPES[85], ne saurait être « qu'un substitut d'université traditionnelle ». Pour le syndicat socialiste, ce dont la région a besoin, c'est bien d'obtenir une « véritable structure intellectuelle » qui tient compte des réalités régionales de Charleroi[86]. En février 1974, le Centre universitaire de Charleroi (CUNIC), récemment créé pour « promouvoir, coordonner, ou organiser des enseignements de niveau universitaire et supérieur, ainsi que la recherche scientifique et technologique », confie à la Fondation européenne de la culture (FEC), déjà pressentie par la FGTB pour approfondir le dossier, une étude préparatoire à l'établissement dans la région de Charleroi d'une « université ouverte à vocation wallonne »[87].

Le 10 décembre 1974, le député Michel Hansenne (PSC) dépose une proposition de loi relative à la création d'une université ouverte à Charleroi[88]. Le texte provoque la déception côté MOC, notamment au vu du poids donné aux universités traditionnelles et l'absence des organisations sociales dans le conseil d'administration de l'université ouverte, ainsi que le manque de réflexion sur la contribution de la RTB dans le projet[89]. Cette proposition de loi, couplée aux conclusions de l'étude commandée par le CUNIC, contribue toutefois à relancer les débats. À l'issue de celle-ci, le ministre de l'Éducation nationale, Antoine Humblet (PSC), décide en septembre 1975 la création d'un groupe de travail, promoteur de l'université ouverte de Charleroi. Celui-ci est composé de délégués du CUNIC, du chargé de recherches à la FEC, Paul Demunter, de représentants des milieux d'éducation populaire (dont Émile Creutz pour l'ISCO,

---

[84] CARHOP, fonds FOPES, 11, *motion du MOC bruxellois et wallon*, juin 1973. En réalité, la motion est largement inspirée d'une note d'Émile Creutz. CARHOP, fonds Victor Michel, 367, Creutz É., *L'Université de Wallonie, note inédite*, s.d. [1973].

[85] « La FOPES », *Au travail,* 20 avril 1974.

[86] Ramaekers Y., « La FGTB abat ses cartes. Pour une université ouverte européenne à Charleroi », *Journal de Charleroi,* 9 juillet 1973.

[87] Demunter P., « 20 ans d'éducation des adultes. La FUNOC », *Contradictions,* 1997, p. 13. Le rapport est présenté publiquement le 6 juin 1975. Debelle J., Demunter P., Hecquet I., *Une université ouverte à Charleroi : étude de la Fondation européenne de la culture,* Bruxelles, direction générale de la jeunesse et des loisirs, 1975, p. 42.

[88] *Proposition de loi portant sur la création d'une université ouverte déposée par M. Hansenne (avec A. Magnée, R. Brimant, L. Remacle),* Chambre des représentants, 353 (1974-1975), n°1, 10 décembre 1974. Cette initiative parlementaire pour une université ouverte du député M. Hansenne, comme celle des sénateurs R. Vandekerkhove et H. Leynen, n'aboutit pas.

[89] CARHOP, fonds Hubert Dewez, dossier 509-510. Creutz É., *Analyse et réflexions critiques concernant la proposition de loi portant sur la création d'une université ouverte,* s.d. [1974-1975]. Il faut sans doute lier cette déception à la revendication du mouvement ouvrier de faire de la deuxième chaîne de la RTB une chaîne dédiée spécifiquement à l'éducation permanente.

René De Schutter pour la FGTB Hal-Vilvorde, Hubert Dewez pour la CSC[90], Jacques Losson de la Maison de la culture de Charleroi, et Georges Vandersmissen de la FAR), des représentants de l'enseignement et des universités (dont André Vander Vorst, président de la FOPES, pour l'UCL), des délégués du ministre de la Culture française (Jean-Louis Luxen) et de l'Éducation nationale[91].

Le groupe de travail se réunit dix fois entre le 1er septembre 1975 et le 27 janvier 1976 ; en dépit des conclusions du rapport déposé par le groupe de travail en janvier 1976, le ministre Antoine Humblet décide la dissolution de celui-ci et par là-même l'abandon du projet, estimant que « l'orientation prise a comme conséquence que ce projet ressort désormais exclusivement à la compétence de mon collègue de la Culture française »[92]. Brandir l'argument de l'incompétence revient pour le ministre Antoine Humblet à condamner le projet. D'une part, il sait que le ministère de la Culture ne dispose pas des moyens budgétaires pour soutenir les coûts d'une telle innovation. D'autre part, son positionnement revient sur les fondements du projet, chers aux organisations sociales qui l'ont porté, en hypothéquant l'idée d'université, et, du même coup, en identifiant la formation des travailleurs à une forme spécifique d'animation socioculturelle. Derrière l'argument de la compétence, se cachent en réalité d'autres enjeux : celui de l'équilibre stratégique de l'expansion universitaire (faut-il créer une faculté de médecine à Mons ou une université ouverte à Charleroi ?[93]), celui des piliers, mais également des rapports de force politique[94]. En effet, le lobby universitaire et l'Union wallonne des entreprises, qui constituent des appuis du ministre Humblet, situé plutôt dans l'aile droite du PSC, expriment une certaine méfiance à l'égard du projet : le lobby universitaire craint une concurrence sur le plan financier, « alors que lui-même s'efforce de desserrer le carcan des contraintes budgétaires en entrebâillant la porte des universités à une élite ouvrière[95] ». L'Union wallonne des entreprises semble réticente à l'idée de donner un tel instrument de conscientisation aux travailleurs.

---

[90] Hubert Dewez (1914-1998) : propagandiste à la fédération CSC de Charleroi (1938), collaborateur puis rédacteur en chef (1944-1971) du journal *Au Travail*, créateur de l'école des délégués d'entreprise (1944), fondateur avec Elie Baussart de l'Institut de culture ouvrière. Président du CARHOP, il est, sous le nom de plume de Jean Neuville, l'auteur de nombreux ouvrages sur la condition ouvrière et le syndicalisme.

[91] Sur la composition du groupe de travail de l'université ouverte, voir Demunter P., « 20 ans d'éducation des adultes. La FUNOC », *Contradictions,* 1997, p. 407.

[92] Selon Antoine Humblet, cité dans Van Rompaey C., « Pour une université ouverte à Charleroi », *Notre Temps,* 11 mars 1976.

[93] CARHOP, fonds Jeanine Wynants, 109, *note du MOC,* 17 juillet 1976.

[94] En septembre 1975, le groupe de travail promoteur de l'université ouverte désigne à sa présidence Jacques Hoyaux, sénateur socialiste de Charleroi, plutôt que le candidat pressenti par le ministre Antoine Humblet, Fred Dethier, directeur général de l'enseignement supérieur. *Le Soir,* 8 mars 1976.

[95] Demunter P., *op. cit.*, 1997, p. 44.

Malgré une mise en demeure du ministre Antoine Humblet, le groupe de travail poursuit sa réflexion jusqu'en janvier 1977, notamment afin d'évaluer des expériences pilotes entreprises à Charleroi (avec un groupe d'immigrés) et à Liège (avec un groupe de jeunes chômeurs), en vue de tester la pédagogie préconisée dans le projet. Au cours du premier trimestre 1977, les forces vives régionales du groupe de travail décident la création d'un nouveau groupe, coprésidé par les deux organisations sociales régionales (FGTB et MOC), qui serait le support d'expériences nouvelles, avec un siège à Charleroi. Ce sont les débuts de la Formation pour l'université ouverte de Charleroi (FUNOC)[96].

Si les débats sur l'université ouverte dépassent de loin l'expérience de la FOPES, ils font toutefois apparaître deux éléments majeurs de compréhension du projet mis en œuvre à l'UCL. Premièrement, si l'UCL et le MOC sont partenaires dans le projet FOPES, ils ne partagent pas forcément les mêmes vues sur la politique globale d'enseignement supérieur. C'est précisément le constat qui survient au sein de la STU, après un débat en 1975 sur la proposition de loi Hansenne relative à la création d'une université ouverte. L'analyse des conceptions du projet d'université ouverte, respectivement portée par, d'une part, le CNPS et la commission des recteurs, à laquelle participe l'UCL, et, d'autre part, le MOC, fait entrevoir les divergences de vue sur l'ouverture de l'enseignement supérieur. Paul Demunter résume les enjeux qu'il perçoit alors :

> Les deux premiers projets – ceux du CNPS et des recteurs – se bornent à vouloir étendre l'influence des universités existantes sans changement majeur de perspective. Ils visent surtout à permettre l'accès de l'université à des adultes au travail. Le projet du MOC, par contre, propose la création d'une institution universitaire nouvelle, politiquement et socialement orientée tant du point de vue de ses objectifs que de sa clientèle. Mais pour des raisons d'opportunité, il craint de s'écarter des structures universitaires existantes[97].

L'heure est toutefois à la conciliation des approches, dans le cadre du projet FOPES qui vient d'être lancé, dont il convient de défendre la spécificité face à l'émergence d'une multitude d'initiatives susceptibles, à terme, de menacer une collaboration pluraliste et surtout, de constituer une concurrence certaine, y compris à l'intérieur d'un même pilier, à l'expérience lancée. En particulier, la création en 1975 de l'Institut

---

[96] CARHOP, fonds Jeanine Wynants, 109, *Éclairage politique sur l'université ouverte* s.d. [1977]. La FUNOC développe une offre de formation dédicacée plus spécifiquement à un public peu qualifié et peu scolarisé. La FUNOC devient un acteur important dans l'accompagnement de demandeurs d'emploi dans leurs projets de formation. P. Georis, « L'université ouverte, passée et présente. L'idée d'université ouverte, et son implantation en Belgique », *Notes éducation permanente de la FTU,* n°2007-17, août 2007.

[97] Debelle J., Demunter P., Hecquet I., *Une université ouverte à Charleroi : étude de la Fondation européenne de la culturelle,* Bruxelles, direction générale de la jeunesse et des loisirs, 1975, p. 42.

universitaire de formation permanente (UNIFOP) aux Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCAM), visant à offrir un programme de licence en sciences économiques appliquées en horaire décalé à des étudiants déjà engagés dans la vie professionnelle, fait craindre à certains membres de la STU une possible opposition avec le projet FOPES.

Deuxièmement, les discussions du groupe de travail promoteur de l'université ouverte, auquel participent notamment André Vander Vorst, pour l'UCL, Émile Creutz et Hubert Dewez pour le MOC, constituent une opportunité pour affiner, en creux, le projet FOPES au sein du paysage des « universités parallèles »[98]. Les membres du groupe de travail s'entendent sur la nécessité d'articuler les initiatives de formation permanente des adultes entre elles, et d'assigner à l'université ouverte une place spécifique au sein de celle-ci. En dehors des structures universitaires proprement dites, plusieurs initiatives en Belgique visant à mêler l'apprentissage universitaire à l'éducation permanente ou à la formation continue, sont apparues entre 1960 et 1975, dont : l'ISCO (1962), la FAR (1965), mais aussi, par exemple, le Centre postuniversitaire du Limbourg belge et son département « université ouverte », créé à l'initiative des autorités provinciales (1970), le Centre interuniversitaire de formation permanente qui propose un recyclage pour des diplômés de l'enseignement supérieur et des cadres d'entreprises (1970), ou encore l'Université syndicale (1973).

Les discussions font apparaître la nécessité de se doter d'une loi-cadre précisant trois secteurs : l'université de la première chance, l'université de la seconde chance et l'enseignement de la promotion sociale[99]. Les représentants du MOC placent clairement la FOPES dans la case « université de la première chance » qu'ils définissent comme : une formation qui s'adresse à des groupes d'adultes qui n'ont pas pu acquérir une formation de base indispensable pendant leur jeunesse, pour de multiples raisons et qui ne trouvent pas, aujourd'hui, dans l'enseignement traditionnel, une structure qui réponde à leurs besoins de formation ; une formation qui réponde aux problèmes nouveaux concernant la collectivité et la masse des travailleuses et des travailleurs ; une formation pluridisciplinaire qui intègre les dimensions technique, sociale et politique du thème étudié, dans une démarche collective.

C'est à ce titre, selon le MOC, que la FOPES se distingue d'autres initiatives, *a priori* jugées concurrentes, comme l'UNIFOP de la FUCAM, ou encore la Faculté

---

[98] Selon Pierre Georis, c'est aussi la diversité des « postures d'action » en matière d'université ouverte, où au nom du droit à la formation des initiatives se déploient avec des objectifs différents (formation générale, formation professionnelle, démocratisation de la culture, démocratie culturelle, « première » ou « deuxième chance », initiative dans/hors/en collaboration avec l'université, etc.) qui rend la création d'une seule université ouverte impossible. Georis P., « L'université ouverte, passée et présente. L'idée d'université ouverte, et son implantation en Belgique », *Notes éducation permanente de la FTU,* n°2007-17, août 2007.

[99] CARHOP, fonds Jeanine Wynants, 109, *rapport du groupe de travail promoteur de l'université ouverte*, 19 janvier 1976.

ouverte en technologie de l'ULB, qui répondent davantage aux objectifs d'une université de la seconde chance, autrement dit une université à temps partiel, à vocation essentiellement professionnelle[100]. Côté UCL, on semble entendre la volonté de MOC de défendre un projet FOPES qui soit une première étape vers une université ouverte de la première chance. Jean Hallet, en exprimant une réserve face à un futur « monopole pluraliste », appelle toutefois à la prudence *:* « Veillons à ne pas abandonner trop rapidement nos réalisations ISCO-FOPES et à garantir l'avenir ». Sans précisément perdre de vue l'idée que la FOPES puisse déboucher sur un projet d'université ouverte pour la Wallonie[101], et tout en étant une institution régulièrement visitée dans le cadre de la conception d'universités ouvertes à l'échelle de l'Europe, les promoteurs du projet, côté MOC et UCL, travailleront d'abord à sa légitimation au sein du monde universitaire et du mouvement ouvrier.

3. Une gestion paritaire inédite et négociée

Le projet de la FOPES concrétise les liens entre l'UCL et le MOC selon deux modalités importantes : la formation du conseil paritaire de la FOPES, d'une part, et le fait que la FOPES peut sanctionner la formation par un diplôme de licence, au même titre que toute autre faculté de l'UCL, d'autre part. Ces deux volets du projet sont, en réalité, le résultat de fortes négociations et d'aller-retour entre les deux parties. Faire coïncider dans un seul et même projet les attentes du monde ouvrier et universitaire n'est assurément pas un exercice facile. Comment contourner les critiques ? Comment passer outre les résistances, de part et d'autre, et travailler sur les possibilités de compromis pour rendre ce projet négocié opérationnel ?

3.1. Des réticences sur le projet, de part et d'autre

Qui des organisations sociales ou de l'université prend le contrôle sur la formation de la faculté ouverte ? La question est ouvertement posée lors du colloque organisé par la STU le 26 juin 1972 au Grand Béguinage à Louvain. Faut-il faire de la faculté ouverte une « anti-faculté », ou un « contre-pouvoir » opposé à l'université actuelle qui symbolise, pour le mouvement ouvrier, la « culture bourgeoise » ? Ou la faculté ouverte s'inscrit-elle au sein d'une politique de démocratisation de l'enseignement, « permettant à tout adulte d'accéder à une qualification en politique économique et

[100] CARHOP, fonds Arnold Wynants, 117, *document de travail du CIEP sur le point concernant l'université ouverte : situation et prospective*, 30 mars 1976.
[101] Par exemple, CARHOP, fonds Jeanine Wynants, 109, *document de travail intitulé une étape vers l'université ouverte de la première chance. Projet expérimental d'une centrale de formation sociale et technique, rédigé par E.C.* [Émile Creutz], 28 décembre 1976.

sociale », auquel cas le projet « sous-tend une liaison nécessaire avec le pouvoir établi » ?[102] L'enjeu est de taille, mais l'assemblée, en tous les cas les personnes qui s'expriment, semble d'emblée conquise par la seconde option. Pourtant, cette « liaison » suscite de vifs débats, notamment sur des questions concrètes dont le partenariat UCL-MOC, mais aussi les publics, le terme « politique » dans l'intitulé, la question du diplôme et le choix des professeurs. Par exemple, faut-il valider la formation par un diplôme ? René Schoonbrodt se souvient :

> Alors la question du diplôme… Si c'est une formation militante, faut-il un diplôme ? Je me souviens d'avoir présidé une séance, au Grand Béguinage à Louvain (…), il y a cette salle sous toiture et c'est là qu'on tenait le débat sur le diplôme, autant que je me souvienne, c'était le point charnière. Quand à un moment donné, excédé je dis : « Que tous ceux qui dans la salle sont en train de préparer leur thèse de doctorat lèvent le bras ». Je dis alors le diplôme hein… et le débat est clos.

Ou encore, qui seront les professeurs de la FOPES ? Si la formation est validée par un diplôme universitaire, il faut, répliquent les académiques du groupe, des professeurs universitaires ou docteurs. Mais ne risque-t-on pas de passer à côté de l'innovation, comme du politique si, fort de ces arguments, on freine l'ouverture du corps professoral de la FOPES à des personnes qui ont une expérience de terrain, un savoir qui peut mener à l'action, dans l'esprit du projet ? René Schoonbrodt de rappeler : « Les universitaires sortent avec une analyse et pas un projet politique (…) ça c'est aussi un très grand débat. D'où le renversement : faculté ouverte de politique économique et sociale et pas d'économie politique. Ça, c'est central dans la formation »[103].

Pour tenir l'équilibre entre les objectifs, à savoir la vocation de formation de militant·es du mouvement ouvrier et l'exigence d'un enseignement de type universitaire, la STU évoque l'idée d'une gestion paritaire de la FOPES. Celle-ci concerne « l'organisation de la faculté : la faculté est organisée paritairement par des représentants du monde du travail et de l'université. La gestion est assurée par un directeur »[104]. L'une des premières questions pratiques qu'elle pose est précisément la forme juridique à donner à la nouvelle faculté cogérée. Une alternative apparaît alors : soit donner un statut juridique propre (comme celui d'asbl) à la faculté, soit, à l'autre extrême, faire de l'institution de formation un département de l'UCL. Ce choix est lié à plusieurs enjeux qui sont à prendre en compte : l'autonomie de la FOPES dans son enseignement au point de vue du contenu et de la pédagogie ; la position de la FOPES dans le paysage universitaire, comme celui des mouvements sociaux ; les sources de

---

[102] CARHOP, fonds FOPES, 10, *note de la STU intitulée « colloque du 26 juin 1972 sur la faculté ouverte. Résumé par thèmes »,* 30 juin 1972 ; *compte-rendu analytique,* 11 juillet 1972.
[103] Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015.
[104] CARHOP, fonds FOPES, 10, *note de la STU sur la FOPES,* 30 juillet 1972.

financement, notamment l'implication de la loi de financement des universités ; le statut du personnel propre et des collaborations occasionnelles de la FOPES ; la possibilité de bénéficier d'une aide de l'université pour certains services (gestion du personnel, achats, comptabilité, etc.)[105]. Ces différents éléments pris en compte dans les débats contribuent à faire pencher la balance vers l'attachement institutionnel de la FOPES à la structure universitaire, dont il convient de définir entre les parties les différentes modalités. Assurément, la discussion est inédite, l'université envisageant de concevoir pour la première fois une politique de formation des adultes, de surcroît en y associant de manière étroite un partenaire extérieur et politique, le MOC.

Si les initiateurs du projet, au sein de la STU notamment, privilégient et développent la voie d'une gestion paritaire, les contours du projet FOPES ne font pas toujours l'unanimité. Au sein du MOC, il est noté que :

> Dans le milieu des initiés, c'est-à-dire parmi les enseignants qui gravitent autour de l'ISCO, du MOC ou de la CSC et qui connaissent mieux le problème de l'université ouverte, on émet certaines critiques (…). On peut les résumer comme suit : le contenu du programme de formation limite par lui-même le champ de recrutement ; la faculté n'est pas ouverte et ne constituera qu'une école supérieure syndicale[106].

Certaines associations d'éducation permanente du mouvement auraient par ailleurs craint que cette « formation d'élite » n'accapare toute l'attention (et les moyens), au détriment du travail d'éducation populaire qu'ils mènent, auprès d'un public d'adultes en milieux populaires[107]. Ces réticences sont toutefois rarement exprimées. Seuls certains milieux progressistes et pluralistes, comme le collectif de rédaction de la revue *Contradictions,* qui mêlent militants et universitaires, plus sensibles à l'idée que la révolution culturelle passe par la création d'un « contre-pouvoir », plutôt que par la démocratisation de l'université, font émerger une critique plus forte de la liaison UCL-MOC dans un projet de formation militante : « De toute manière, étant donné le rapport de forces qui existe aujourd'hui, toute nouvelle université ne pourrait être qu'une université bourgeoise, sélective, ou à la limite, intégrative de l'élite ouvrière à l'image de la FOPES. Ce ne peut être qu'un projet de plus pour encadrer la classe ouvrière »[108].

De même, faire admettre au monde académique l'idée de la gestion paritaire d'un rouage de l'université, entre l'UCL et le MOC, ne relève pas de l'évidence. C'est au

---

[105] CARHOP, fonds FOPES, 10, *note de Joseph Godeau,* 1er septembre 1972.

[106] CARHOP, fonds FOPES, 26, *note de réflexions par rapport à l'université ouverte dans le milieu de l'enseignement technique libre,* 10 octobre 1972.

[107] Bourgeois É., *University politics: adult education on a Belgian University,* Chicago, 1990, p. 307 (Thèse de doctorat inédite).

[108] Témoignage de Paul Demunter à propos d'une réunion du collectif de rédaction de la revue *Contradictions* (février 1974), publié dans Demunter P., « 20 ans d'éducation des adultes. La FUNOC », *Contradictions,* 1997, p. 46-47.

nom de la liberté académique que les résistances s'expriment, souvent de manière confidentielle et en marge (ou plutôt en aval) des discussions de la STU. Parfois, chez les plus conservateurs, l'argument se dote d'une portée politique, la crainte étant de voir l'UCL confirmer une réputation « d'université de gauche », en s'alliant au mouvement ouvrier[109]. Ainsi le recteur Édouard Massaux est-il interpellé :

> Je voudrais à titre personnel vous faire part des raisons pour lesquelles un principe fondamental me semble être directement ou indirectement mis en cause dans la mesure où le projet attribuerait comme il en est question, à une instance tierce, un droit d'intervention dans la collation de grades académiques, et l'organisation des enseignements qui y conduisent. (…) Je ne saurais, pour ma part, concevoir de système au sein duquel cette responsabilité serait partagée, dès lors surtout que ce partage se ferait en faveur d'intérêts ou de groupes déterminés, quels qu'ils soient. Ce serait pour moi la négation même de la fonction académique, de la mission facultaire, et finalement du rôle spécifique de l'université[110].

3.2. Les contours de la négociation

Les critiques n'affectent toutefois pas considérablement le travail de consolidation du projet. Le projet remanié de la faculté ouverte, présenté en conseil d'administration par la STU en septembre 1972, est déposé au conseil académique[111]. Au sein du conseil d'administration, les responsables du MOC obtiennent l'appui du recteur Édouard Massaux et de quelques autorités académiques, notamment par l'entremise de personnalités comme André Oleffe ou Jean Hallet qui ont pu les convaincre[112]. L'habilité du recteur Édouard Massaux a été d'associer au travail de réflexion, côté académique, les personnalités réticentes par rapport au projet, s'assurant ainsi qu'un débat contradictoire ne pourrait se développer qu'au sein même du groupe *de facto* impliqué, plutôt que de voir la critique se déployer, et prendre le risque qu'elle percole, à l'extérieur[113].

Le 6 novembre 1972, le conseil académique décide la formation d'une commission « Faculté ouverte » chargée de réaliser un rapport sur le projet, notamment à partir des questions relatives à la responsabilité de l'université, au public d'adultes visé, aux domaines dans lesquels ce type de formation doit être organisé, sur le type de formation (programme, méthode, évaluation, etc.), sur les modalités d'organisation et de

---

[109] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2015.

[110] UCL, fonds FOPES, 1972-1987, *lettre de Paul Orianne, professeur à la faculté de droit, au recteur Édouard Massaux,* 5 janvier 1973.

[111] *cfr* en annexe de ce chapitre le tableau de synthèse sur l'évolution de la négociation du projet FOPES (septembre 1972 - juillet 1973).

[112] Interview de Jean Hallet, 25 janvier 2016 ; Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.

[113] Interview de Pierre de Saint-Georges, 16 octobre 2015 ; Interview d'André Vander Vorst, 27 janvier 2016.

collaboration, et *in fine,* sur les enjeux juridiques (diplôme, jury, lieux d'enseignement, subsidiation, conditions d'accès, etc.). En bref, la question qui se pose, du point de vue académique, est la suivante : « Quelles [sont les] responsabilités de l'université à l'égard des personnes sans formation classique du niveau secondaire, et désireuses d'acquérir une formation universitaire ? » Sanctionner la formation par un diplôme suppose pour l'UCL de prendre la responsabilité d'organiser les études, de solutionner les problèmes du niveau, de l'objet, du contenu du programme, des conditions d'accès à celui-ci, de l'évaluation, des méthodes pédagogiques, etc. La présidence de cette commission est confiée à André Vander Vorst, vice-président du conseil académique, ingénieur attentif aux questions de pédagogie dans la faculté polytechnique. Sa personnalité contribue à rassurer le conseil académique, et à légitimer le projet[114].

Fort du travail réalisé par la commission, le conseil académique délibère sur le projet de création d'une faculté ouverte en politique économique et sociale, le 8 janvier 1973. Après avoir discuté différents points du rapport (conditions d'accès, nomination des professeurs, jury, programme et pédagogie, structure du conseil de faculté, pouvoirs, dénomination et rattachement), le conseil académique marque, en conclusion, une « approbation de principe sur la création du programme avec le grade de licencié »[115]. Elle consulte la faculté ESPO pour s'entendre sur des points plus techniques comme le rattachement, l'intitulé du diplôme et les possibles collaborations[116].

Le MOC analyse point par point les réactions du conseil académique de l'UCL au projet FOPES[117], préparant ainsi une rencontre entre les deux délégations UCL-MOC, organisée un mois plus tard. Celle-ci marque le début des négociations[118]. S'il semble qu'un accord de principe soit obtenu sur le projet même, encore faut-il s'entendre sur la teneur et l'organisation de celui-ci. À l'issue de la rencontre, un projet de protocole est rédigé. Une commission est créée paritairement pour préparer les statuts et le programme de la FOPES[119]. De février à mai, les dernières modalités du projet sont discutées oralement entre les autorités académiques (Édouard Massaux, André Oleffe),

---

[114] Interview d'André Vander Vorst, 27 janvier 2016.

[115] CARHOP, fonds FOPES, 13, *délibération du conseil académique,* 8 janvier 1973.

[116] CARHOP, fonds FOPES, 13, *lettre de Paul M.G. Levy, doyen de la faculté ESPO,* 24 janvier 1973.

[117] CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *analyse des réactions du conseil académique de l'UCL au projet FOPES, document de travail du MOC*, 23 janvier 1973.

[118] CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *compte-rendu de la réunion MOC-UCL,* 8 février 1973.

[119] La délégation MOC est composée de Jeanine Wynants (présidente de Vie Féminine), Émile Creutz (directeur de l'ISCO), Hubert Dewez (responsable du service formation CSC), Gustave Escouflaire (secrétaire général adjoint des Mutualité chrétiennes). CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *Lettre de Victor Michel à Édouard Massaux,* 22 février 1973.

et les instances dirigeantes du MOC (Robert D'Hondt[120] de la CSC et Victor Michel)[121]. Le 11 mai 1973, le MOC délibère de son côté et marque son accord sur la création de la FOPES[122]. Le 25 juin 1973, le conseil académique arrête la création de la FOPES[123]. La première réunion d'installation a lieu le 17 juillet 1973.

L'accord passé entre l'UCL et le MOC se trouve résumé dans la lettre du 3 juillet 1973 adressée par le recteur Édouard Massaux à Jean Hallet, président faisant fonction du MOC. Celui-ci est bien le résultat d'un compromis. Le MOC obtient, après un large débat, le maintien de la dénomination de « faculté ouverte », qui est porteuse du projet global défendu. Le MOC est également assuré par l'UCL que la formation, pendant sa période expérimentale, est dédiée en priorité aux travailleurs. En revanche, contrairement à la proposition du MOC, les étudiants n'obtiennent pas de mandat au sein du jury, l'UCL évoquant la « crédibilité du diplôme », rappelant que le jury « n'a pas un rôle d'accompagnement, mais une mission de contrôle du travail ». La FOPES est administrativement rattachée à la faculté ESPO, mais, en réponse aux craintes du MOC, elle est également assurée de bénéficier d'une large autonomie, disposant en particulier d'un budget propre. Le conseil de la FOPES est composé sur une base paritaire. Sa présidence est confiée à un membre du personnel académique, élu à la majorité des 2/3 du conseil parmi les enseignants responsables du programme, ce qui suppose de trouver un commun accord[124].

Au final, le plus long et difficile débat engagé porte sur la désignation des professeurs. Tony Dhanis, qui participe à la réunion des délégations du 8 février 1973 pour le MOC, résume les enjeux : « Il fallait à la fois assurer une procédure ne mettant pas en cause les règlements universitaires – sauvegarde de l'indépendance académique – et, en même temps, assurer la possibilité de contrôle du MOC[125] ». Les débats aboutissent à l'accord suivant : conformément au statut administratif du personnel académique, les nominations des professeurs se feront soit en qualité de professeurs invités (personnes venant de l'extérieur), soit en qualité de titulaires (membres existants du personnel académique de l'UCL). Les premières attributions de charges se feront pour une durée de trois ans, renouvelable, et avec l'association du conseil de la FOPES. La

---

[120] Robert D'Hondt (1934-1991) : permanent de la JOC dans la région de La Louvière (1955), propagandiste de la CSC dans le Centre (1957) puis propagandiste de la Centrale des métallurgistes en 1958, il devient secrétaire général de la CSC de 1973 à 1991. Wynants P., « Robert D'Hondt », dans *Nouvelle Biographie nationale,* t. 4, 1998, p. 130-133.

[121] Par exemple, sur la nomination des professeurs. CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *lettre de Robert D'Hondt,* 24 avril 1973.

[122] CARHOP, fonds Victor Michel, 368, *lettre du bureau du MOC wallon et bruxellois à Édouard Massaux,* 11 mai 1973.

[123] CARHOP, fonds Victor Michel, 368, *lettre d'Édouard Massaux, à Jean Hallet,* 3 juillet 1973.

[124] Au début, les étudiants, les conseillers à la formation et les coordinateurs de programme sont invités au conseil de la FOPES ; ce n'est plus le cas à partir du premier renouvellement de celui-ci.

[125] CARHOP, fonds Victor Michel, *réunion de la FOPES, note de T. Dhanis,* 8 février 1973.

procédure habituelle de nomination est maintenue, avec l'intervention du doyen de la faculté ESPO qui donne un avis motivé sur les propositions de désignation des titulaires, lui-même « appuyé de l'avis motivé du président de la faculté ouverte »[126].

Le projet est pensé, l'idée inédite de gestion paritaire est validée de part et d'autre, selon des modalités qui assurent le compromis. Une fonction administrative est créée en vue d'assister le conseil de la FOPES ; elle est assurée par Joseph Godeau de 1973 à 2012[127]. Le prochain défi pour l'UCL et le MOC est de rendre le projet FOPES opérationnel, avec un horizon : l'ouverture de la formation au début de l'année 1974.

[126] CARHOP, fonds Victor Michel, 368, *note du conseil académique sur les principes relatifs à l'organisation de la FOPES et à la formation qu'elle assure,* 25 juin 1973.

[127] Interview de Joseph Godeau, 9 mai 2017. Joseph Godeau, qui a participé à l'élaboration du projet au sein de la STU, et qui a tout à la fois une expérience à l'UCL et une connaissance du partenaire MOC, assure cette fonction à mi-temps, étant par ailleurs rattaché à l'IST.

Annexe.
Synthèse sur l'évolution de la négociation du projet FOPES (septembre 1972-juillet 1973)

Projet FOPES (septembre 1972)[128]

Conditions d'accès	*Curriculum* révélant une formation équivalente à un premier cycle ; engagement réel ou possible dans une organisation.
Qualités requises pour dispenser la formation	« personnes compétentes » (pour enseignement occasionnel).
Jury	½ enseignants + ½ désignée par étudiants ; tâche : accompagnement.
Programme et pédagogie	Une séquence générale (1/3) + une séquence spécialisée (2/3) dans le cadre d'un programme fixé de manière souple et orienté vers l'action ; à la demande des étudiants ; mémoire : étude d'alternatives avec aide d'un jury paritaire ; accent sur le travail de groupe.
Structure du conseil de faculté	Projet transmis au conseil d'administration et accepté par lui : « La faculté ouverte est organisée paritairement par des représentants du monde du travail et de l'université » ; pouvoir organisateur : FTU ; Gestion : conseil de faculté (½ université ; ½ organisation de travailleurs ; 3 étudiants) ; Diplôme UCL.
Pouvoirs	Pouvoir organisateur : FTU ; gestion : conseil de faculté, y compris : sélection des étudiants, fixation du programme, nomination des professeurs ; attribution des diplômes : UCL.
Dénomination et rattachement	FOPES

[128] Les trois premiers tableaux de cette annexe sont d'après CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *analyse des réactions du conseil académique de l'UCL au projet FOPES, document de travail du MOC*, 23 janvier 1973.

UCL (selon conseil académique, 8 janvier 1973)

Conditions d'accès	Toute personne apte à acquérir une formation de niveau supérieur ; égard aux propositions dûment motivées émanant d'institutions, groupes, organisations ou entreprises.
Qualités requises pour dispenser la formation	« Collaborations occasionnelles, de qualité universitaire ».
Jury	« Tous les membres… qualifications et compétences requises pour la participation à un jury universitaire de licence » ; les membres non enseignants sont nommés par le conseil (de l'institution) ; rôle : contrôle exercé de façon privilégiée par les enseignants.
Programme et pédagogie	Une séquence générale (de 1/3 à +) ; des séquences spécialisées axées sur une formation générale large et diversifiée, sans privilégier l'un ou l'autre domaine d'action ni, a fortiori, l'un ou l'autre procédé d'action ; fixées par les responsables du programme ; mémoire : formulation de propositions d'action, encadré par enseignants ; accent sur rôle individuel.
Structure du conseil de faculté	Conseil : ½ personnel académique dont doyen des sciences économiques plus conseil scientifique ; ½ membres proposés aux autorités académiques par les organisations intéressées ou par les étudiants ; le président sera un enseignant ; rôle de la FTU : suggestions et avis.
Pouvoirs	Organes compétents UCL pour : décerner diplôme ; organiser le programme ; appliquer les méthodes d'enseignement ; en ce compris : sélectionner les étudiants, nommer les professeurs ; conseil de la faculté pour « administrer le programme » (droit d'appel auprès du conseil académique).
Dénomination et rattachement	Institut de Promotion en Politique économique et sociale ; le conseil académique marque une nette préférence pour le rattachement administratif et scientifique à la faculté des sciences économiques, sociales et politiques sous le bénéfice de la plus large autonomie possible.

Réaction du MOC (23 janvier 1973)

Conditions d'accès	Peut-on accepter que des « entreprises » proposent des étudiants ? Idem pour autres milieux ?
Qualités requises pour dispenser la formation	Sous réserve d'exacte interprétation (qui : qualité universitaire ?), peut-on accepter cette limitation ?
Jury	Est-ce un refus de faire choisir ½ jury par les étudiants ? Le contrôle des seuls enseignants est-il compatible avec les objectifs de la pédagogie ?
Programme et pédagogie	Le projet pédagogique FOPES est profondément modifié, de même que le contenu de la formation, qui devient plus « sociale » qu' « économique » et plus large.
Structure du conseil de faculté	Théoriquement, cette structure ouvre la porte à d'autres groupes sociaux que les organisations de travailleurs ; le contrôle de l'UCL sur les membres désignés n'est pas contrebalancé ; les étudiants ne doivent-ils pas être mis en plus des autres groupes ? Quid d'un groupe de direction ? Qui nomme le président ?
Pouvoirs	La proposition UCL ne vide-t-elle pas de son sens la parité (puisque tous les pouvoirs principaux sont entre les mains du conseil académique…) ? Du point de vue MOC, cette organisation offre-t-elle toutes les garanties ?
Dénomination et rattachement	Ne peut-on craindre de voir vider de son sens la parité au conseil de la FOPES vu le rattachement à la faculté de sciences économiques, sociales et politiques ? Ne peut-on craindre un contrôle trop rigoureux sur le programme et sur la pédagogie ? Ce rattachement nous met en mauvaise position dans la création d'une future université ouverte.

Délibération UCL-MOC du 8 février 1973[129]

Conditions d'accès	Les étudiants seront recrutés d'abord dans le milieu des travailleurs, une ouverture graduelle permettant dans la suite un recrutement de plus en plus large.
Qualités requises pour dispenser la formation	Les enseignants seront de « qualité universitaire », ceci étant compris au sens de l'art. 13 du nouveau statut administratif du personnel académique.
Jury	Le jury sera composé par le recteur (…) Il sera constitué comme prévu par la délibération du conseil académique, etc.
Programme et pédagogie	/
Structure du conseil de faculté	Le président du conseil sera élu à la majorité des 2/3 des membres aux deux premiers tours, ou à la majorité simple au troisième tour.
Pouvoirs	Les nominations des professeurs se feront conformément au nouveau règlement du personnel académique (…) Par ailleurs, pendant une période de rodage, le bureau exécutif interrogera les dirigeants du MOC pour savoir si la proposition de nomination rencontre leur agrément ; le contenu et les méthodes du programme seront précisés par les organes compétents de l'université.
Dénomination et rattachement	La délégation de l'UCL expliquera au conseil académique les raisons pour lesquelles la délégation du MOC tient à l'appellation « FOPES », en dépit des objections de l'UCL et des avantages que celle-ci voit à l'appellation d'institut de Politique sociale et économique ; l'entité sera rattachée à la faculté des sciences économiques, sociales et politiques avec la qualité d'institut, et bénéficiera suivant le vœu même de cette faculté de la plus large autonomie.

[129] D'après CARHOP, fonds Victor Michel, 367, *compte-rendu de la réunion MOC-UCL,* 8 février 1973.

Synthèse de l'accord passé entre UCL-MOC (3 juillet 1973)[130]

Conditions d'accès	La FOPES est créée en vue d'organiser un programme de licence en politique économique et sociale à l'intention des personnes aptes à acquérir une formation universitaire, mais qui ne remplissent pas les conditions légales d'accès à l'université. Elle s'adresse spécialement aux travailleurs qui, au départ, bénéficieront d'une priorité.
Qualités requises pour dispenser la formation	/
Jury	/
Programme et pédagogie	L'objet et la méthode d'enseignement tiennent compte des objectifs et des destinataires de celui-ci. C'est ainsi que l'accent est mis sur la préparation au jugement et à l'action ainsi que sur l'acquisition de la formation par l'étude interdisciplinaire de problèmes et périodes historiques réellement représentatifs sur le plan économique et social.
Structure du conseil de faculté	La FOPES est administrée, à tout le moins pendant une période expérimentale de trois années, par un conseil de direction désigné par le conseil académique et composé pour moitié de membres du personnel enseignant de l'université, l'autre moitié étant constituée de membres proposés par les organisations représentées par le MOC. Le doyen de la faculté des sciences économiques, sociales et politiques fait partie de droit du conseil. Celui-ci examinera les modalités organiques de la gestion académique du programme. Le président du conseil est un membre du personnel académique choisi parmi les enseignants responsables du programme. Il est élu à la majorité des 2/3 des membres du conseil aux deux premiers tours ou à la majorité simple au troisième. Il a voix prépondérante en cas de partage. Il paraît souhaitable qu'un membre du conseil culturel siège avec voix consultative.

[130] D'après CARHOP, fonds Victor Michel, 368, *lettre d'Édouard Massaux à Jean Hallet,* 3 juillet 1973.

	En cas de litige au sein du conseil, le président et le doyen de la faculté des sciences économiques, sociales et politiques peuvent en appeler aux autorités académiques. Le conseil de direction est assisté par un directeur désigné par le conseil d'administration sur proposition du bureau exécutif qui recueille l'avis favorable du conseil de la FOPES. Cet avis est donné selon la procédure fixée pour l'élection du président.
Pouvoirs	Les nominations de professeurs et les attributions de charges se font en vertu des règles générales de l'université (…). En vue de faciliter l'expérimentation, les premières attributions de charges se feront 1/ pendant une première période de trois ans, moyennant l'accord de l'intéressé et sans préjudice du renouvellement de sa charge ; 2/ moyennant l'intervention du conseil de la FOPES selon les modalités suivantes : pour les professeurs invités, le conseil de la FOPES donne un avis motivé sur l'avis de la commission constituée par lui (…) ; pour les membres en fonction du personnel académique de l'UCL, par la voie de propositions du conseil de la FOPES transmises au recteur par le doyen de la faculté des sciences économiques, sociales et politiques en vue de la constitution de la commission (…)
Dénomination et rattachement	La FOPES est un institut rattaché administrativement à la faculté des sciences économiques, sociales et politiques, mais elle disposera, au sein de celle-ci de la plus large autonomie. (…) Du point de vue budgétaire et financier, la FOPES dispose de son budget propre.

2. Le lancement de la FOPES. Pierres d'achoppement, défis et évaluation (1974-1985)

Une fois le projet pensé, encore faut-il le rendre opérationnel, autrement dit négocier des accords institutionnels, trouver une solution au financement, recruter du personnel. Cette partie est dédiée au démarrage de la FOPES, et à la confrontation du projet aux réalités universitaires. Comment l'analyse des difficultés rencontrées avec les premiers groupes, fait-elle entrevoir que les pierres d'achoppement d'hier restent les principaux enjeux de la FOPES d'aujourd'hui ? Quelles sont les difficultés, les défis rencontrés au sein de la FOPES, au regard de l'évolution parallèle du mouvement ouvrier et de l'université ? Quelles sont les premières évaluations du projet FOPES ?

1. Rendre le projet opérationnel : deux défis

Le lancement du projet FOPES est tributaire des avancées revendiquées sur le plan politique en matière de démocratisation de l'enseignement par le mouvement ouvrier. Deux conditions doivent être simultanément rencontrées : libérer du temps pour les travailleurs adultes désireux d'entamer un parcours de formation, via les crédits d'heures, ainsi que les faire reconnaître comme des « étudiants subsidiables » afin de financer les universités. La dimension paritaire de gestion de la FOPES permet de faire avancer les dossiers, le MOC se faisant le relais de ces deux exigences sur le plan politique.

1.1. La lutte pour les crédits d'heures

La revendication des crédits d'heures apparaît dans l'agenda militant du mouvement ouvrier dès la fin des années 1950. Si la mobilisation est inédite, l'idée n'est cependant pas nouvelle : elle a déjà été évoquée à la fin des années 1930, notamment sous l'impulsion des organisations syndicales socialistes et chrétiennes[1]. Au point de départ, la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), et les jeunes syndicalistes, revendiquent l'octroi

[1] Sur l'histoire de la lutte pour les crédits d'heures, lire : Stuyckens S., *Lutter pour un droit culturel. La JOC-JOCF et les crédits d'heure,* 2015, analyse en ligne du CARHOP (www.carhop.be) ; Machiels C., « Des droits culturels ancrés dans le mouvement », in *Au sujet des droits culturels. Les cahiers du CIEP,* n°18, août 2015.

de crédits d'heures aux jeunes travailleurs, entre 14 et 25 ans, qui suivent une formation professionnelle en cours du soir. Le crédit d'heures doit leur permettre de poursuivre leur formation professionnelle et technique dans le cadre de leur temps de travail, sans perte de salaire. Pour le mouvement ouvrier, il ne saurait être question de limiter cette revendication aux formations professionnelles. Le crédit d'heures constitue « l'instrument de la promotion culturelle globale des jeunes travailleurs » et doit donc également concerner la fréquentation de cours ayant pour objet la formation générale des individus[2]. Ces revendications aboutissent à l'adoption de plusieurs dispositions légales dont : la loi dite « de promotion sociale » (1963) qui comprend deux volets : formation générale et formation professionnelle.

On l'a vu, les mouvements estudiantins de 1968 placent à nouveau la question de la démocratisation des études au cœur des débats. Le mouvement ouvrier revendique notamment le dépôt immédiat d'une proposition de loi instaurant un système général de crédits d'heures pour les jeunes travailleurs, ainsi que le soutien financier de l'État à la mise en route d'une université ouverte[3]. Si le projet d'université ouverte, comme l'avait imaginé et rêvé Émile Creutz, n'aboutit pas, la lutte pour les crédits d'heures en revanche est gagnée. En 1973, au moment où la FOPES est lancée, la loi dite de « Glinne » (du nom d'Ernest Glinne, ministre socialiste de l'Emploi et du Travail) sur les crédits d'heures généralise le système aux adultes de moins de 40 ans. Ceux-ci peuvent désormais bénéficier d'un congé sans perte de salaire pour suivre des cours de promotion sociale, des formations patronales, des cours de niveau universitaire dispensés le soir, des cours dispensés par des organisations d'éducation permanente reconnues par le département de la Culture française.

La FOPES est reconnue comme organisatrice de cours de formation générale en vue de la promotion économique, sociale et culturelle des travailleurs[4]. En 1976, on note toutefois que les crédits d'heures ne jouent que pour une partie des étudiants de la FOPES : les permanents syndicaux, qui suivent la formation un jour de semaine. Le système connaît en effet un succès mitigé. Les travailleurs qui demandent à prendre des crédits d'heures rencontrent des résistances sur leur lieu de travail. De plus, dès l'adoption de la loi, en juin 1974, le mouvement ouvrier pointe du doigt une disproportion entre les moyens alloués par les pouvoirs publics à la formation dite « traditionnelle » et celle en faveur de l'éducation permanente des travailleurs. Le système est remplacé par le congé-éducation payé par le biais de la loi de redressement de 1985. Désormais, chaque salarié à temps plein du secteur privé a le droit de s'absenter de son travail pour suivre une formation, sans perte de salaire. Considéré symboliquement comme le résultat du combat du mouvement ouvrier pour le temps libéré et

---

[2] CARHOP, fonds Arnold Wynants, dossier sur la création d'un Fonds d'éducation ouvrière, *note de travail,* s.d. [1960].

[3] « Memorandum du MOC en 1973 », *Enseignement et technique, périodique mensuel édité par la Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement technique affilié à la CSC,* n°5, février 1973.

[4] *Faculté ouverte en politique économique et sociale. 10 ans (1973-1983),* UCL, 1983.

l'émancipation culturelle des travailleurs, le dispositif du congé-éducation payé fait l'objet de plusieurs réformes qui tendent à réduire sa portée. Si les déclarations gouvernementales vont dans le sens de la démocratisation culturelle, les budgets ne cessent de diminuer. À partir de 1985, le défi du MOC est donc de convaincre sur le plan politique que le système du congé-éducation payé constitue un droit culturel pour les travailleurs qu'il faut maintenir, notamment pour la survie et le sens des dispositifs de formation comme l'ISCO ou la FOPES[5].

1.2. Le financement

À propos de l'inauguration de la FOPES, Joseph Godeau se souvient :

> Officiellement la FOPES a été fondée en 1973, mais en fait elle démarrait en 1974 avec, je me souviens toujours, la phrase d'Édouard Massaux, proclamant du haut du balcon des auditoires Sainte Barbe : « La FOPES, nous la faisons, nous la ferons et nous la maintiendrons à travers le temps, dût-elle nous coûter ! » Ce qui n'empêche que deux ou trois ans plus tard, et pire encore en 1982, quand il a fallu faire le plan de sept ans, on a commencé à calculer qu'elle coûtait. Et, plus tard encore, on commençait à le calculer, encore plus fort[6].

Le financement du projet FOPES se situe au cœur des enjeux marquant les décisions de lancer le dispositif, mais également d'assurer sa pérennité dans des temps de crises successifs qui ont marqués durablement le paysage universitaire.

Si la FOPES est gérée par l'UCL et le MOC, seule l'université assume les coûts de la formation. La coalition, telle que négociée, est toutefois gagnante pour les deux parties. C'est bien un objectif du MOC d'obtenir de l'université qu'elle déploie des ressources pour la formation des adultes. C'est aussi, pour l'UCL, une belle opportunité d'obtenir, via le MOC, des appuis stratégiques et financiers, notamment sur le plan politique[7].

Très vite, apparaît la pertinence de faire émarger les frais de fonctionnement de la FOPES au budget de l'Éducation nationale, plutôt qu'à celui de la Culture. Au début de l'expérience, en janvier 1973, la FTU obtient bien un appui ponctuel du ministère de la Culture française pour l'organisation de la nouvelle faculté. En 1973, René Schoonbrodt sollicite à plusieurs reprises le ministre socialiste de la Culture française, Pierre Falize, pour obtenir une enveloppe supplémentaire visant à soutenir la FOPES,

---

[5] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.
[6] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2015.
[7] Il s'agit de l'analyse d'É. Bourgeois, *University politics: adult education on a Belgian University,* Chicago, 1990, p. 311 (Thèse de doctorat inédite).

au moins sur le plan pédagogique, notamment pour les frais liés à l'encadrement pédagogique spécifique et la formation des animateurs[8]. Mais, en dehors d'aides ponctuelles, le département de la Culture est peu à même de soutenir financièrement le dispositif de manière structurelle.

Le véritable enjeu, du côté de l'Éducation nationale, est de garantir la couverture des étudiants de la FOPES par les subventions prévues dans la loi de financement des universités du 27 juillet 1971. Le fait que la FOPES obtienne du ministre de l'Éducation nationale Antoine Humblet la subsidiarité de ses étudiants fait du maintien et du développement de l'expérience de la formation des adultes un intérêt stratégique pour l'UCL. À plusieurs reprises toutefois, ce principe est menacé. En 1976, par exemple, le ministre Antoine Humblet prend des mesures relatives aux budgets des universités, desquelles découlent entre autres le fait que les étudiants qui ne posséderaient pas un diplôme d'humanités homologué ne seraient plus subsidiables. Cela concerne alors 197 étudiants de l'UCL. La nouvelle est d'autant plus affolante qu'elle tombe à un moment où l'avenir de la FOPES, dont la période expérimentale prend fin, est discuté au sein du conseil académique. À coup sûr, selon François Martou, la FOPES subsidiée présente un « intérêt stratégique et financier » pour l'université[9]. La FOPES est l'une des entités du secteur des sciences humaines qui présente un pourcentage élevé d'étudiants subsidiés[10]. Qu'en est-il si ce principe de subsidiation est mis en cause ? À la demande de François Martou, Victor Michel interpelle le ministre Antoine Humblet :

> Lors de notre récente entrevue à propos des conséquences fâcheuses de certaines normes de restriction budgétaire prises par vous, j'ai attiré votre attention notamment sur celles relatives aux conditions de susbidiation des étudiants n'ayant pas suivi le curriculum traditionnel, mais débouchant à l'université à travers des filières parallèles et diverses passerelles. Vous avez manifesté à multiples reprises votre volonté politique d'ouvrir l'université à des publics nouveaux et non traditionnels et voilà que d'un coup de plume vous portez un coup fatal au développement de toutes les passerelles considérées par le Mouvement Ouvrier comme un élément stratégique de la démocratisation des études et de la rénovation de l'enseignement[11].

---

[8] UCL, fonds Édouard Massaux, RECT 774 ; CARHOP, fonds Victor Michel, 368, *lettre de René Schoonbrodt à Paul Falize,* 7 novembre 1973 ; 4 décembre 1973.

[9] CARHOP, fonds Victor Michel, 373, *lettre de François Martou à Victor Michel,* 12 août 1976.

[10] CARHOP, fonds FOPES, 32, *compte-rendu du conseil académique sur l'évaluation du projet FOPES,* s.d. [1976].

[11] CARHOP, fonds Jeanine Wynants, 109, *lettre de Victor Michel à Antoine Humblet,* 14 septembre 1976.

La question est visiblement résolue suite à ce contact politique[12]. Elle ressurgit toutefois en 1978, suite à la loi de réformes économiques et budgétaires, dite « la loi anticrise », qui touche aussi le secteur de l'Éducation nationale, notamment par le biais d'une diminution des coûts de fonctionnement dans tous les réseaux d'enseignement, de la limitation des heures de cours par semaine, de l'extension des droits d'inscription dans l'enseignement supérieur, ainsi que de restrictions concernant les universités[13]. La fixation du mode de calcul des subsides aux universités est discutée ; le projet de l'exposé des motifs fait initialement entrevoir la suppression de la subsidiation des étudiants n'ayant pas de diplômes d'humanité. Suite aux réactions du MOC et de l'UCL, la portée du texte est modifiée, se limitant au principe de subsidiarité uniquement pour les « étudiants de nationalité belge, après qu'ils aient passé avec fruit la première année pour laquelle ils sont inscrits »[14]. Le MOC obtient ensuite du ministre qu'il déclare que les subsides fonctionneraient rétroactivement après la réussite de la première année[15].

La question du financement du projet FOPES en interne à l'institution de l'UCL est également posée en période de crise. La charte de la FOPES, dans sa version de 1976, prévoit que « la FOPES dispose de son budget propre. Celui-ci est arrêté par le conseil d'administration sur proposition du conseil académique de sorte que la faculté des sciences économiques, sociales et politiques ne subisse pas le contrecoup de défaut de couverture des étudiants de la FOPES par les subsides légaux ou par des ressources provenant du MOC ou d'autres origines »[16]. Le débat est particulièrement vivace au moment du redéploiement de l'UCL et des plans d'économie de 1982[17]. L'enjeu pour l'UCL est de mesurer l'impact de ceux-ci sur la formation des adultes à l'université et, pour le MOC, de défendre les spécificités et l'autonomie du projet FOPES, malgré tout.

---

[12] UCL, fonds FOPES, 1972-1987, *lettre de François Martou à Édouard Massaux,* 22 septembre 1976.

[13] CARHOP, fonds Hubert Dewez, coupure de presse, *Le Soir* [1978].

[14] Chambre des représentants, projet de loi de réformes économiques et budgétaires. Session 1977/1978, 8 juillet 1978.

[15] UCL, fonds Édouard Massaux, RECT 776, *note de travail de François Martou à destination d'Édouard Massaux. Subsidiation des étudiants FOPES et la loi de réformes économiques et budgétaires*, 6 septembre 1978. Le montant du subside moyen octroyé à l'UCL pour l'étudiant de la FOPES est alors en moyenne de 125571 F en 1978.

[16] *Faculté ouverte en politique économique et sociale. 10 ans (1973-1983),* UCL, 1983.

[17] CARHOP, fonds FOPES, 36, *note de la commission FP-FA. Questions pour le développement de la formation des adultes : structures et stratégies dans le cadre du redéploiement de l'UCL,* 2 novembre 1982.

2. Les pierres d'achoppement

La direction de la FOPES est confiée à François Martou. Celui-ci est recruté en novembre 1973. Michel Molitor témoigne de sa vision politique de l'université :

> François a toujours eu cette double qualité ou nature de l'intellectuel. C'était un intellectuel, un académique, un homme rigoureux de ce point de vue là, et politique. Je crois que dès le départ il avait un mobile ou un ressort politique, mais il n'entendait pas faire de la politique comme n'importe qui. Je me rappelle très bien quand nous étions alors assistants ou chercheurs en train de faire notre doctorat, il a reçu à plusieurs reprises des offres de cabinets ministériels et on en a parlé à ce moment-là et il m'a dit : « Qu'est-ce que tu en penses ? » Je lui ai dit : « Écoute, si tu passes là-dedans, en fait tu vas commencer une carrière politique dans un parti, et voilà ! Et c'est tout-à-fait intéressant et tu te retrouveras parlementaire ». Et il a réfléchi et il m'a dit : « Non, ce n'est pas le chemin que je souhaiterais suivre, moi je souhaite vraiment aller à la politique à partir de l'université ». Et donc, aller à la politique à partir de l'université, c'était évidemment une vision sur ce qu'on faisait à l'université notamment en matière d'enseignement et de formation. Il a découvert assez vite, c'était notamment par l'expérience de l'ISCO et la rencontre avec des gens comme Max Bastin qui était important, ce qu'était le MOC. Et donc il avait là une institution et à la fois des références et de l'appui pour construire son travail à la FOPES, qui était à la fois un projet académique de formation et un projet politique de fabrication de militants et d'acteurs de changements de haut niveau[18].

La FOPES démarre le 16 février 1974 avec 99 étudiants, 20 enseignants et 3 animateurs, selon une formule décentralisée à Charleroi, Namur, Louvain-la-Neuve et Bruxelles.

Le recueil des décisions concernant la FOPES, qui a fait l'objet de négociations entre l'UCL et le MOC, est formalisé dans un texte, rédigé en novembre 1974. Celui-ci constitue la première version de la charte de la FOPES[19]. La FOPES est créée pour une période expérimentale de trois ans. Les principes du projet se trouvent toutefois très vite rattrapés par les réalités universitaires. Dès le démarrage de l'expérience, cinq problématiques sont régulièrement soulevées, occasionnant des tensions entre les partenaires MOC et UCL et révélant déjà les principaux enjeux du projet FOPES, dans la durée.

---

[18] Interview de Michel Molitor, 9 février 2016. Docteur en sociologie, Michel Molitor a notamment enseigné à l'ISCO, puis à la FOPES. Il est professeur émérite et ancien vice-recteur aux affaires académiques de l'UCL.

[19] CARHOP, fonds Victor Michel, 371, *recueil des décisions concernant la FOPES,* 5 novembre 1974.

2.1. Le recrutement des enseignants

Les nominations de professeurs et les attributions de charges font l'objet d'une négociation entre l'UCL et la FOPES, qui aboutit à la jurisprudence suivante : un délégué du MOC participe aux commissions. Chaque commission comprend au moins un membre de la FOPES, elle est présidée par le président du conseil de la FOPES. Celui-ci est consulté par le recteur avant la composition des commissions. Il est entendu par le groupe rectoral après le dépôt de l'avis du conseil de la FOPES. En janvier 1974, la FOPES recrute une vingtaine de professeurs pour une durée de trois ans renouvelable. À coup sûr, les nominations sont délicates : le MOC veille à encourager des candidatures qui assureront une « certaine sécurité idéologique » du projet FOPES[20]. Le recrutement des enseignants suscite des discussions, à trois niveaux différents : le choix des personnes, le statut des enseignants de la FOPES, l'accord paritaire sur la procédure des nominations.

Les premiers débats entre l'UCL et le MOC portent sur le choix des personnes, non pas sur le plan de la compétence, mais bien au niveau du positionnement idéologique. En 1974, par exemple, la nomination d'un enseignant, par ailleurs responsable d'une organisation patronale, suscite la réaction du secrétaire général de la CSC, Robert D'Hondt. Les remous amènent à reconsidérer le mandat[21].

En second lieu, c'est le statut même des académiques de la FOPES qui suscite la réaction du MOC. En 1977, Jean Daems fait alors remarquer aux représentants MOC du conseil de la FOPES que l'UCL a pour stratégie de ne pas nommer de professeurs ou de chargés de cours directement attachés à la FOPES. Les cours sont habituellement attribués à des personnes, nommées à l'UCL, mais dont la charge horaire est incomplète, ou à des personnes extérieures qui obtiennent le statut de maîtres de conférences invités. Les avantages de ce recrutement pour l'université sont doubles : budgétaire d'abord (les gens nommés ne provoquent pas de frais supplémentaires ; le coût horaire des maîtres de conférences invités équivaut à la moitié de celui d'un académique à temps plein) ; stratégique ensuite (si un maître de conférences ne donne pas satisfaction, son mandat peut ne pas être renouvelé). Pour Jean Daems, « la stratégie du MOC devrait aller à l'encontre de celle de l'université. Il devrait exiger la nomination d'académiques à temps plein (professeurs ou chargés de cours) investissant l'essentiel de leur énergie à la FOPES ». Sur le problème de principe que soulève Jean Daems, se greffent des questions de personnes, qui investissent dans l'institution FOPES sans obtenir de nomination académique. La question du statut de ces enseignants est posée formellement lors du conseil de la FOPES du 17 septembre 1980. Cette réflexion aboutit à la négociation d'un cadre partagé en 1985.

---

[20] Interview de Jean Daems, 28 janvier 2016.

[21] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 232, *note confidentielle,* s.d. [1974] ; Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2016.

Troisièmement, l'accord paritaire sur les nominations reste fragile. Les principes et la jurisprudence sont régulièrement rappelés par la présidente du MOC, Jeanine Wynants[22], au recteur Édouard Massaux, à partir de 1980. Ainsi, le 28 novembre 1980, écrit-elle :

> Le MOC souhaiterait faire une remise au point concernant le fonctionnement paritaire de cette institution et cela, particulièrement en ce qui concerne la nomination des professeurs et les attributions de charge. La procédure prévoit qu'après l'avis des commissions académiques, constituées pour le recrutement, le conseil de la FOPES intervient à son tour pour donner son avis en vue de rencontrer les objectifs spécifiques de la FOPES (…). Dans son ensemble, le conseil d'administration de l'UCL a généralement respecté les avis donnés par le conseil de la FOPES. Dans les nominations récentes, cette pratique semble ne plus devoir être respectée, et cela pour des raisons que le conseil ignore et sur lesquelles il n'est nullement informé[23].

En bref, les nominations et les attributions de charges constituent un véritable point de vigilance pour le MOC. L'enjeu tient aussi au fait que la FOPES constitue une « institution à part » au sein de l'université ; il ne s'agit ni d'un département ni d'une faculté.

2.2. Le recrutement des étudiants

Entre décembre 1973 et janvier 1974, la procédure d'accès des étudiants à la formation FOPES est engagée. Leur recrutement est effectué à partir d'un dossier d'admission, d'une épreuve écrite, sur base de l'ouvrage de référence *Comprendre l'économie politique*[24] de l'économiste Yves de Wasseige, enseignant à la FOPES, et d'une interview. D'emblée, avant même que le processus ne soit amorcé, l'idée d'un examen

---

[22] Jeanine Wynants-Kemps (1925-2017) : présidente de Vie féminine de 1968 à 1979, elle succède à Victor Michel à la présidence du MOC francophone de 1979-1985. Elle est membre du conseil d'administration de l'UCL de 1975 à 1990.

[23] CARHOP, fonds FOPES, 37, *projet de lettre de Jeanine Wynants à Édouard Massaux,* 28 novembre 1980. Le même problème survient en 1985. CARHOP, fonds FOPES, 39, *note de Georges Liénard à Jeanine Wynants et Jean Hallet,* 10 mai 1985.

[24] C'est toujours le cas aujourd'hui, même si ce choix a régulièrement été débattu au sein de la FOPES. Par exemple, pour l'année 1988-1989, le livre de référence en économie est Bremond J., Selort M.-M., *Initiation à l'économie*, Paris, Hatier, 1986. En 1992 toutefois, le choix porte à nouveau sur le manuel d'Y. de Wasseige. CARHOP, fonds FOPES, 68, *note de Georges Liénard aux coordinateurs,* 31 mai 1988. Au début des années 2000, il est question de l'ouvrage de Joseph E. Stiglitz, *Principes d'économie moderne,* Bruxelles, éd. De Boeck, 3e tirage, 2003. Suite au travail d'Y. de Wasseige sur une nouvelle édition de son livre, celui-ci apparaît ensuite à nouveau comme l'ouvrage de référence.

d'admission est vivement critiquée dans les cercles militants. Par exemple, en novembre 1973, plusieurs permanents de la CSC à Liège interpellent le président du MOC, Victor Michel :

> Nous avons été informés que l'Université de Louvain exigeait un examen de connaissances scientifiques, en vue d'opérer une sélection parmi les personnes qui désirent participer au cycle de la faculté ouverte. Nous considérons cette attitude comme étant contradictoire aux objectifs que devrait poursuivre cette faculté ouverte, à savoir : fournir aux travailleurs engagés un outil d'analyse. En conséquence, nous nous opposons à toute sélection basée sur une conception traditionnelle et conservatrice à l'égard de la formation des travailleurs engagés. De plus, nous déclarons que l'élément prédominant à l'acceptation ou au refus des candidatures doit être l'engagement social des personnes intéressées. Enfin, nous vous demandons de bien vouloir intervenir afin que les exigences « scientifiques » de Louvain se transforment en exigences « d'engagement ».
> Pour les candidats à la faculté ouverte, L. Carapelle[25].

Pour pallier les critiques (examen « peu consistant », favorisant les « capacités formelles d'intelligence discursive » ; jugement extérieur et caractère arbitraire de l'évaluation), le recrutement des étudiants est très vite accompagné d'ateliers de préadmission, dont les objectifs sont d'élucider la motivation et le projet personnel des candidats, de constituer des groupes et des sous-groupes, et de permettre l'élaboration d'un plan de formation à l'échelle du groupe[26]. C'est aussi et surtout le changement de publics qui inspire le perfectionnement du système d'entrées ; si, au point de départ, les 99 premiers étudiants sont « connus », les recrutements qui suivent révèlent un public moins « attendu » dont il faut pouvoir en un temps record cerner les motivations[27].

Au-delà de la définition même de l'examen d'admission, on note deux difficultés majeures rencontrées au moment du recrutement. Premièrement, la non-admission de certains étudiants provoque quelques fois des tensions, notamment au sein même des groupes. Ainsi, en 1979, les participants de l'atelier de pré-admission d'Opheylissem menacent-ils de suspendre leur inscription à l'UCL si les non-admis ne sont pas réintégrés, signifiant au conseil de la FOPES que sa décision « met en lumière le divorce entre le discours tenu par le MOC dans certains documents et projets et, d'autre, part, la *praxis* de quelques-uns de ses membres cogestionnaires de la FOPES »[28]. L'écart

---

[25] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 232, *lettre signée par les responsables de la CSC de Liège pour Victor Michel, président du MOC,* 16 novembre 1973.

[26] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 233, *rapport et propositions sur la procédure d'admission des étudiants et sur le démarrage des groupes à la FOPES, aux membres du conseil de la FOPES,* 20 février 1975.

[27] Interview de Pierre de Saint-Georges, 16 octobre 2015.

[28] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 233, *lettre adressée au conseil de la FOPES du groupe 1ère année, orientation 2, Opheylissen,* 22 septembre 1979.

entre les exigences universitaires (connaissances scientifiques) et celles du mouvement (expériences de l'engagement) est évidemment palpable, quand bien même l'épreuve d'admission tente de les concilier.

Deuxièmement, la difficulté d'engager des militants, voulant se former et y consacrer du temps, dans un programme de deux ans, se révèle d'emblée difficile, en dépit même du fait que pour les premières années, il existe un « stock de réserve » : les promotions ISCO[29]. Les difficultés de recrutement se font particulièrement sentir à partir des années 1980 ; elles exigeront une véritable politique proactive de recrutement de la part de la FOPES, qui met à contribution les réseaux du MOC[30].

2.3. La « pratique du savoir » : un équilibre à trouver

Le principal défi du projet FOPES est de trouver la balance entre une rigueur universitaire et une formation engagée. André Vander Vorst, premier président de la FOPES, résume l'enjeu de cette façon : « La FOPES contient le mot de "politique économique et sociale", ce n'est pas "science politique et sociale", et ça je crois que ce "P"-là est un mot-clé (…). La FOPES était censée assurer une formation pour faire quelque chose, et pas n'importe quoi puisque c'est une collaboration avec le MOC »[31]. Il n'est pas question de reproduire à la FOPES un enseignement universitaire classique, même si la formation est validée par un diplôme au même titre que les autres licences. Les inspirateurs du projet de faculté ouverte ont pour ambition d'en faire le terrain d'innovations pédagogiques, qui doivent rencontrer un double objectif. D'une part, outre l'accès aux études, la démocratisation du savoir passe aussi par la volonté de ne pas reproduire le langage, les rapports sociaux ou de pouvoir de l'université traditionnelle, dite « bourgeoise ». D'autre part le dispositif pédagogique inédit doit placer en son cœur l'expérience de l'engagement visant *in fine* à développer une « pratique du savoir » qui s'inscrit dans les finalités de la formation en politique économique et sociale.

Les difficultés à équilibrer les exigences d'une formation universitaire et engagée s'expriment en premier lieu chez les étudiants. Exceptionnellement, la tension aboutit au conflit : ainsi, quelques mois après le démarrage des cours de la FOPES, Willy Foeckedey, un étudiant de Nivelles, exprime-t-il son désaccord avec le projet dans une lettre ouverte :

> Le problème de la démocratisation du savoir ne se pose pas aujourd'hui en termes d'accès du plus grand nombre à l'université. Tel qu'il se pose aujourd'hui, le problème est de mettre sur pied une méthode qui se fonde sur les composantes culturelles propres à la classe des travailleurs en vue de leur promotion, notre promotion (…). La FOPES dans tout ça ne marque aucune originalité à mon sens

[29] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2016.
[30] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.
[31] Interview d'André Vander Vorst, 27 janvier 2016.

> (…). La relation formateur-étudiants reste fondamentalement la même, essentiellement limitée à la transmission des savoirs (…). En fin de compte, deux choses me heurtent profondément dans « l'aventure FOPES ». D'abord c'est que le pouvoir organisateur de la FOPES, tout en déclarant solennellement vouloir poser les jalons d'une réelle démocratisation du savoir pose un préalable inconciliable, inadmissible pour les travailleurs ; comme seul critère de toute démarche pédagogique valable, il exige de parler un langage qui n'a jamais été et ne saura jamais être celui des travailleurs. Ensuite, c'est que le côté « pratique du savoir » leur est totalement étranger ; l'alternative-action est postposée et remise entre les mains des seuls étudiants[32].

Plus souvent, la tension est débattue par les étudiants au sein même des cours. Ainsi Michel Molitor se souvient, des discussions suscitées par l'invention d'un dispositif d'évaluation, qui soit tout à la fois éloignée des travers de l'évaluation traditionnelle, mais toujours crédible au regard de la double exigence d'une formation universitaire et engagée :

> Moi je me souviens très bien une des premières tensions que j'ai vécue avec certains. C'était quand je discutais avec des étudiants, je pense que c'était un groupe de Liège, la première ou la deuxième évaluation, il y en a un qui m'a dit : « Enfin, écoute, tu n'y crois pas toi-même ». Et j'ai dit : « Je ne crois pas au mode traditionnel d'évaluation , mais je pense que l'évaluation est indispensable et qu'il faut qu'on la fasse ensemble, et donc, qu'elle aille dans les deux sens : qu'est-ce qu'on a appris ? En quoi on a progressé ? (…) ». Mais ce qui est absolument interdit, c'est de prendre prétexte de la militance pour ne pas vous juger sur des critères académiques[33].

Au final, c'est surtout la personnalité des directeurs successifs de la FOPES qui ont contribué à crédibiliser le projet de formation. Michel Molitor confie avoir beaucoup discuté avec François Martou qui, au fil des mois et des années, est parvenu à « accréditer dans un univers académique une formation non académique, en montrant qu'elle obéissait à sa manière à des critères de rigueur et de qualité (…) ». Pour Michel Molitor, le premier directeur de la FOPES a réussi « à démontrer et surtout à insuffler à la FOPES un esprit à la fois de rigueur et en montrant qu'il était possible de faire du travail universitaire autrement, ça c'est un point important. Et ça n'a pas été facile parce que, à l'intérieur de l'université, il a fallu négocier et imposer des critères de qualité et d'exigence »[34].

C'est précisément au cours des années que la « pratique du savoir » trouve sa définition, ses lignes de méthode et de conduite, ses « manières de faire ». Ainsi, après

---

[32] CARHOP, fonds Victor Michel, 371, *lettre ouverte au conseil de la FOPES, à François Martou, aux formateurs et animateurs FOPES, aux étudiants de la FOPES,* 27 octobre 1974.
[33] Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.
[34] *Idem*.

1985, Georges Liénard[35], tout en pensant « politique économique et sociale » plutôt que « science économique et sociale », exige des étudiants qu'ils ne dérogent pas aux principes du travail scientifique :

> On n'a pas à « tordre » la pensée d'un auteur, c'est une erreur grave. [Il faut] bien distinguer : (…) voilà ce que les philosophes qui sont pour le libéralisme économique pensent… Je peux en penser tout le bien ou tout le mal que je veux, je dois d'abord dire ce qu'eux pensent. Ensuite, je dirai soit mon avis personnel, soit j'argumenterai avec d'autres auteurs contre les arguments du premier. Ça c'est une discipline de pensée qui doit être (…). Depuis l'épreuve d'admission jusqu'au mémoire, c'est transversal (…). Alors quand des types réagissent là-dessus, je dis : « Vous pensez que Marx aurait pu critiquer [Adam] Smith s'il n'avait pas d'abord essayé de comprendre la pensée de Smith ? ». Il n'a pas commencé à dire c'est un con, il a commencé à dire : voilà les arguments pour et les arguments contre[36].

2.4. La décentralisation

Au point de départ, quatre groupes FOPES sont organisés, à Louvain-la-Neuve, Bruxelles, Namur et Charleroi, rapidement rejoints par deux groupes supplémentaires, à Liège et Soignies. Le principe de décentralisation de la formation apparaît très vite comme l'une des principales pierres d'achoppement du projet FOPES, pour trois raisons. Premièrement, le principe apparaît contraire à la loi du 28 mai 1970 (qui modifie celle du 12 août 1911) sur la répartition géographique entre universités. Dans les premiers mois qui suivent le lancement de la FOPES, le recteur Édouard Massaux, pour rassurer sur la compatibilité du projet avec la législation, fait valoir la clause expérimentale du projet. Aussi, écrit-il au délégué du gouvernement, William Ancion, en septembre 1974 :

> La FOPES est la première expérience tentée en Belgique en vue de conférer un diplôme universitaire à des adultes engagés dans la vie professionnelle. Il est dès lors compréhensible que la mise en œuvre de cette expérience suscite certaines difficultés, car l'objectif poursuivi n'avait, pour cause, pu être pris en considération lors de la définition légale des limites territoriales dans lesquelles l'UCL est autorisée à organiser des enseignements universitaires (…). Cet enseignement est actuellement organisé à titre expérimental et les modalités de sa mise en œuvre

[35] Après des études de régendat à Malonne, Georges Liénard entame des études universitaires à la KULeuven. Il soutient une thèse en sociologie. Engagé au cabinet de la Culture de la Communauté française, il participe à la rédaction du décret sur l'éducation permanente (1976). Il enseigne à l'ISCO, puis à la FOPES. Comme secrétaire politique du MOC, il participe au conseil de la FOPES au début des années 1980. Il devient directeur de la FOPES en 1986. Il est professeur émérite de l'UCL depuis 2008.

[36] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.

> sont temporaires. Dans l'esprit de ses promoteurs, appuyés en cela totalement par les autorités de l'université, il est destiné, à terme, à revêtir un caractère interuniversitaire et pourra être incorporé à l'université ouverte lorsque celle-ci prendra corps[37].

Mais l'argument de la transition ne tient pas au regard de l'échec du projet d'université ouverte, puis du déploiement de la FOPES pour laquelle la décentralisation de ses activités constitue une nécessité, eu égard au public spécifique du projet, des adultes engagés dans une vie professionnelle et militante. Il n'empêche : la stricte application de la législation relative aux limitations géographiques des universités est régulièrement rappelée aux autorités de l'UCL, impliquant pour la FOPES de veiller à ce que la décentralisation ne s'inscrive pas dans une logique de concurrences avec les autres universités[38].

Derrière l'opposition de principe, les attaques sur la décentralisation ont également une portée politique. Pour aller outre les réticences, liées à l'ouverture de groupes à Liège, Bruxelles ou Mons, un travail de persuasion et de pourparlers avec les acteurs régionaux, les universitaires et les organisations sociales, est régulièrement mené sur place[39]. L'enjeu est notamment de rassurer sur le fait que la FOPES ne portera pas ombrage à d'autres offres de formation universitaire, présentes sur le territoire. Depuis l'émergence du projet, la décentralisation constitue un enjeu fondamental. En dépit des difficultés liées à sa mise en oeuvre, les acteurs de la FOPES continuent de penser que la formation des adultes va de pair avec la décentralisation[40].

2.5. L'autonomie de la FOPES dans l'université

La spécificité de la faculté ouverte tient à plusieurs éléments : sa gestion paritaire, son budget propre, l'absence de cadre académique, etc. Rattachée administrativement à la faculté ESPO, la FOPES dispose d'un budget propre, sous la responsabilité directe du conseil d'administration de l'UCL. Concernant son programme, la FOPES relève directement du conseil académique. La FOPES ne fonctionne pas selon les mêmes modes de gestion que les autres facultés, sur plusieurs points. La composition de son conseil est différente : elle est paritaire, sans représentation des trois corps académique, scientifique, administratif et technique. Le conseil est présidé par un académique, qui est en quelque sorte un « doyen », mais qui ne siège pas au conseil académique. Le conseil de la FOPES intervient dans la procédure d'attribution des charges via des avis qu'il donne sur ceux des commissions. Enfin, la FOPES elle-même est

---

[37] CARHOP, fonds FOPES, 37, *lettre d'Edouard Massaux à William Ancion,* 13 septembre 1974.
[38] CARHOP, fonds FOPES, 37, *lettre d'Edouard Massaux à André Vander Vorst,* 26 février 1985.
[39] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2015.
[40] « La formation des adultes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Contexte, politiques et dispositifs. Promouvoir l'accès des adultes à la formation tout au long de la vie et à l'enseignement supérieur », journée d'études FOPES-FIPA, dans le cadre du projet FSE VAE 2020, 16 décembre 2016.

animée par un directeur, qui est un académique, désigné par le conseil d'administration sur proposition du conseil de la FOPES.

Régulièrement, l'autonomie de la FOPES, ainsi que ses règles de gestion spécifiques, sont discutées au sein même de l'institution, particulièrement aux moments de réformes structurelles. En 1983, l'UCL entame un « redéploiement universitaire », qui passe notamment par l'adoption d'un règlement ordinaire de l'université dont l'objectif principal est de déterminer les attributions respectives des facultés et des départements[41]. Face à cette restructuration, le conseil de la FOPES discute l'opportunité de faire entrer la FOPES dans les cadres de cette départementalisation. Ce qui est également en jeu ce sont les liens entre la FOPES et la faculté ESPO, matérialisé pour l'heure par la présence du doyen ESPO au sein du conseil de la FOPES. Les enjeux de ces liens portent essentiellement sur l'enveloppe budgétaire de la faculté et les attributions de charges, vivement discutés à partir du milieu des années 1980.

3. Des innovations

Dès le début, parmi les ambitions du projet de faculté ouverte, il y a l'idée que l'institution doit fournir un « terrain d'expérimentation (…) notamment pédagogique »[42]. L'idée d'innovations pédagogiques est constitutive du projet de faculté ouverte. À son propos, Émile Creutz écrit en janvier 1972 qu'« il s'agirait en effet de faire preuve d'innovation et de créativité, tant au plan du contenu et de son orientation, que de celui de la méthodologie et de la pédagogie »[43]. Quelles visions de la formation des adultes sont mises en débat ? Quels dispositifs pédagogiques sont pensés ? Quelles sont les principales évolutions de ces dispositifs au regard des pratiques ? Est-ce que l'expérience de la FOPES impacte sur la formation des adultes en général, en pleine expansion ? Percole-t-elle ailleurs, dans l'université ?

3.1. Un terrain d'expérimentation pédagogique

Dès 1974, l'ensemble du dispositif pédagogique fait l'objet d'un article réalisé par Pierre de Saint-Georges et Michel Capron, publié dans la *Revue nouvelle*[44]. Le dispositif concret transpire un idéal, celui du projet d'une autogestion dans l'apprentissage, héritée de la culture post-68. Cet idéal s'inscrit dans l'air du temps ; la FOPES est

---

[41] CARHOP, fonds FOPES, 38, *note de François Martou sur les conséquences d'une départementalisation pour la FOPES,* 4 mai 1984.

[42] CARHOP, fonds FOPES, 20, *rapport de la CTU,* avril 1971.

[43] CARHOP, fonds FOPES, 10, *Une première étape vers l'université ouverte. Esquisse d'un avant-projet d'une faculté en politique économique et sociale. Note d'Émile Creutz,* 8 janvier 1972.

[44] de Saint-Georges P., Capron M., « La Faculté ouverte de politique économique et sociale », *La Revue nouvelle,* 5-6, 1974, p. 466-474.

créée avec une « pédagogie nouvelle (…) une pédagogie de la participation étudiante, pédagogie collective, pédagogie ouverte (…) une pédagogie horizontale avec participation des élèves[45] ».

La relation pédagogique

La relation pédagogique classique « enseignants-étudiants » est repensée, au profit d'une relation triangulaire : « étudiants-animateurs-formateurs ». Une grande importance est accordée aux mots. L'enseignant est le « formateur », ce qui change beaucoup à l'échelle de l'université, comme l'explique André Vander Vorst : « J'ai beaucoup appris (…) et notamment le fait de ne plus parler d'un professeur qui fait de l'enseignement, mais de parler d'un formateur. C'est plus qu'une nuance. Je trouve finalement qu'enseigner, c'est la plus facile des choses (…). Former, c'est quand même un autre enjeu[46] ». La Charte de la FOPES précise le rôle de chaque protagoniste : animateur, formateur, puis coordinateur.

La fonction d'animateur (appelé ensuite conseiller à la formation), naît de la mise en place de cette relation pédagogique triangulaire. Le concept d'« animateur » apparaît pour la première fois dans une note de travail de Pierre de Saint-Georges en septembre 1972. L'ancien assistant se souvient :

> Moi, animateur, c'était au sens animateur de groupe, conducteur de groupe. Donc on était aux confins de la pédagogie autogestionnaire, avec l'idée que, si on voulait que cela marche il fallait quand même quelqu'un qui accompagne le collectif (…) parce qu'on n'est pas dans un processus thérapeutique, mais pas si loin : conduite du changement personnel, conduite du changement, tout ça. C'est un peu comme ça qu'on avait vu le rôle[47].

La fonction de conseiller à la formation est rendue indispensable par deux éléments constitutifs de la formation FOPES : la décentralisation et l'importance du groupe. D'une part, l'animateur assure le lien institutionnel permanent avec Louvain-la-Neuve, de part et d'autre : il a la difficile mission de représenter la FOPES au sein des régions, et, en retour, de relayer les besoins, avis des étudiant·e·s à l'institution FOPES. D'autre part, il veille à la dimension collective de la formation, basée sur le savoir-action, où le groupe et le sous-groupe sont « sujets d'apprentissage »[48]. Cette manière d'organiser collectivement la formation, tout comme d'ailleurs le développe-

[45] Interview de Guy Bajoit, 2 mai 2016.
[46] Interview d'André Vander Vorst, 27 janvier 2016.
[47] Interview de Pierre de Saint-Georges, 16 octobre 2015.
[48] Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.

ment de structures de participation comme le conseil de groupe, est héritée de la pédagogie ISCO[49]. Joseph Godeau exprime ce lien entre l'animateur et le groupe : « c'est vraiment le groupe qui est maître de sa progression, mais en même temps celui qui les anime doit être le garant qu'ils vont avancer »[50]. La vie du groupe et du sous-groupe est loin d'être un long fleuve tranquille. Michel Elias, conseiller à la formation de 1989 à 2012, témoigne :

> Si on veut former des agents de changements, il faut qu'ils apprennent à travailler collectivement. Et apprendre à travailler collectivement, ça veut dire produire des choses, du savoir, ensemble. C'était ça l'idée de départ, je crois que c'était une idée politique. Au lieu d'instaurer de la compétition entre les étudiants (…) on va les faire collaborer, les faire coopérer, donc ils vont travailler en groupe (…). Les sous-groupes se réunissent une fois par semaine pendant trois heures et il faut qu'ils s'organisent pour travailler. Il faut un animateur de groupe, il faut un compte-rendu, enfin, il faut des traces, il faut être là, il faut que ça fonctionne. Alors il arrive tout, des conflits, des difficultés, des disputes, on ne peut plus travailler ensemble et c'est très compliqué. On leur demande là de faire une chose que souvent les formateurs et les enseignants de la FOPES n'ont jamais faite en réalité[51].

Le conseiller à la formation suit la vie du groupe et de ses sous-groupes pendant trois ans. Parmi ses nombreuses tâches, on en épingle quelques-unes : il participe aux épreuves d'admission ; il anime les évaluations de contenus et de la méthode des cours, mais aussi les évaluations de groupes ; il organise les séminaires pédagogiques ; il gère les conflits dans les groupes et sous-groupes ; il accompagne les mémoires, en étroite collaboration avec le coordinateur du groupe ; etc. Les conseillers à la formation se réunissent régulièrement. Au début des années 1980, ils mettent en place un processus d'intervision. Celle-ci constitue le lieu où chacun trouve, via l'expérience des autres, les outils et ressources pour faire avancer ses dossiers[52]. Ils travaillent souvent à mi-temps à la FOPES, et gardent un ancrage fort dans une expérience de terrain. Celle-ci leur permet de prendre du recul, d'alimenter ou d'inspirer des pratiques, en matière de formation des adultes, d'animation de groupe, de gestion des conflits, etc.

La fonction de « coordinateur » vient plus tard ; elle est créée à l'issue de l'évaluation de la phase expérimentale du projet, en lien avec les séquences du programme. La fonction de coordinateur n'a pas d'équivalent, ailleurs dans l'université. Si la

---

[49] Piret C., « Entre mouvement social et université. Une expérience belge », *Études,* mai 1994, p. 611-621.
[50] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2015.
[51] Interview de Michel Elias, 7 novembre 2016.
[52] Bailleux B., Brison F., « Expérience et savoir : l'intervision comme méthodologie de formation », *Pédagogies*, 3, septembre 1991, p. 79-88.

FOPES crée de manière inédite la fonction en 1976, c'est aussi parce qu'elle ne dispose pas de cadre propre. L'objectif est donc de constituer une équipe d'enseignants qui s'investissent dans le projet et la structure FOPES, tout en faisant le lien direct avec les autres facultés et centres de recherches. Le coordinateur est un enseignant, responsable académique d'un groupe qu'il suit, en collaboration avec le conseiller à la formation, pendant la durée de la formation. À l'origine, la participation aux épreuves d'admission, la coordination des enseignants et de l'enseignement, organisée par groupe, passe notamment par l'élaboration du programme du groupe, la coordination de l'équipe pédagogique, la responsabilité de la cohérence de la formation (en particulier le choix des cours à option), la composition des commissions d'accompagnement des mémoires[53].

Le mémoire

La question du mémoire retient déjà l'attention des participants de la conférence du Béguinage de 1972. Concrètement, les modalités du lancement de mémoire sont définies dans un rapport sur le fonctionnement de la FOPES du 26 septembre 1974[54]. Le processus lié à sa réalisation est formalisé dans la charte de la FOPES. Le mémoire est au centre du processus de formation FOPES : il justifie en 1976 l'étalement de la formation de deux à trois ans. Le mémoire ne fait pas véritablement l'objet de remise en cause pendant la période 1974-1985 ; seules les modalités pratiques sont à plusieurs reprises reprécisées.

La construction de l'objet de mémoire est réalisée par les étudiants eux-mêmes. Le processus mobilise des ressources au sein de la FOPES, à ces différentes étapes : le coordinateur aide à la mise en route de la réflexion sur le mémoire, entamée par l'étudiant dès la deuxième licence. La spécificité du mémoire FOPES, est que l'étudiant part d'une préoccupation militante pour définir une question de recherche. Le rôle du coordinateur est précisément d'amener l'étudiant du « champ des désirs » à « celui de la recherche »[55]. Dans un second temps, à l'étudiant de définir, avec l'aide du coordinateur, un outil méthodologique, un cadre théorique et disciplinaire lui permettant

---

[53] À l'origine, la FOPES confie au coordinateur « la coordination des enseignants et de l'enseignement », à la différence de l'animateur dont la mission est la « coordination des activités de formation du groupe » (ateliers de pré-admission, accompagnement du groupe et des sous-groupes, responsabilité de formation méthodologique, gestion du système d'évaluation, etc.). CARHOP, fonds FOPES, 1589, *Note sur le rôle des coordinateurs et animateurs,* 23 novembre 1976. Les tâches des coordinateurs sont régulièrement reprécisées, sans qu'il y ait de changements majeurs quant aux principes qui animent ses missions. CARHOP, fonds FOPES, 69, *description des tâches des coordinateurs. Note aux membres du comité de gestion,* février 1988 *;* CARHOP, fonds FOPES, 84, *note de Luc Albarello sur le rôle des coordinateurs à la FOPES,* septembre 1999.

[54] CARHOP, fonds Victor Michel, 371, *rapport sur le fonctionnement de la FOPES,* 26 septembre 1974.

[55] Interview de Ginette Herman, 29 février 2016. Professeure émérite de l'UCL depuis 2015, Ginette Herman a enseigné la psychologie sociale et est coordinatrice à la FOPES depuis les années 1980.

d'appréhender sa question de recherche. Enfin, le coordinateur initie l'accompagnement du mémoire, en lien avec le conseiller à la formation, le directeur du mémoire et la commission d'accompagnement du mémoire.

Le service matériau pédagogique

Au mémoire est aussi associé la création d'un service matériau pédagogique de la FOPES (aujourd'hui, service ressources pédagogiques). Celui-ci est imaginé dès le démarrage de la FOPES par Michel Capron. Son projet est de proposer aux adultes en reprise d'études un service spécifique destiné à faciliter l'accès à des ressources pédagogiques, en vue de la réalisation de travaux universitaires ou de mémoires. Le dispositif, qui vise notamment à l'accompagnement des étudiants dans la démarche documentaire, contribue à une pédagogie de la réussite ; il est rendu incontournable par le contexte d'une formation des adultes à horaire décalé, organisé de manière décentralisée. Michel Capron, qui mène également des activités de recherche, associe à la tâche de mise à disposition de ressources (reproduction de syllabi, bibliothèque, listes bibliographiques, etc.), celle de l'accompagnement méthodologique des étudiants dans l'écriture du travail universitaire.

Le service matériau pédagogique au fil des années évolue, et développe plusieurs activités : à la reproduction des documents pour les cours, et au développement de la bibliothèque (via une base de données quotidiennement mise à jour), s'ajoute l'organisation d'ateliers à destination d'étudiants visant à les guider dans leurs recherches documentaires, notamment dans le cadre de l'accompagnement des mémoires, ainsi que la constitution de bibliographies à thèmes.

Dans l'esprit insufflé par Michel Capron, l'ambition du service est de faire de la documentation un « outil de formation à la FOPES »[56]. Le service a pour objectif de répondre aux besoins en documentation, bibliographie, orientations pour le mémoire, etc. Il agit à différents niveaux : au niveau des cours (diffusion des notes), de la documentation (via sa bibliothèque, mais aussi via l'édition d'un répertoire des livres, articles de revue et documents parus au sein d'une *Chronique trimestrielle*), au niveau du contact direct avec les étudiants (via un délégué matériau pédagogique par groupe)[57]. La question de l'accessibilité est au cœur du fonctionnement du service matériau pédagogique, situé à Louvain-la-Neuve. Il suppose une bonne coordination avec les conseillers à la formation, qui font le lien avec les étudiants, mais aussi de mettre à profit les outils informatiques pour faciliter l'accès aux ressources.

La question de l'informatisation de tâches assumées par le service matériau pédagogique est posée en 1986. Elle concerne surtout le répertoire de la documentation

---

[56] Bray A.-F., Capron M., Doutrepont C., « La documentation, outil de formation à la FOPES », *La Lanterne magique,* 7, décembre 2000.

[57] CARHOP, fonds FOPES, 75, *le service matériau pédagogique de la FOPES,* juin 1986.

(catalogue des livres, périodiques, mémoires et rapports), la gestion de la documentation (enregistrement, indexation et classement des entrées) et la gestion des emprunts. Mais aussi l'informatisation touche à d'autres missions du service matériau pédagogique liées au traitement de textes, dont la dactylographie des notes de cours, le dépouillement de la documentation et la dactylographie de la *Chronique trimestrielle*[58].

Une pédagogie de la réussite

Une autre dimension originale importante de la formation FOPES, est que la pédagogie de la réussite, déjà présente à l'ISCO, devient très vite une forme d'alternative privilégiée par les enseignants. « Dans la logique un peu de Bourdieu », explique Pierre de Saint-Georges, « il fallait séparer la sélection sociale de la sélection intellectuelle. Sur la sélection intellectuelle, une pédagogie de la réussite devait faire en sorte que les gens y arrivent. Et c'était ça le but, que l'art du professeur c'est quand même que les gens y arrivent »[59]. Avec la pédagogie de la réussite, l'évaluation fait également partie de la culture fopésienne. Elle s'organise à plusieurs niveaux ; avec les étudiants, sur la relation pédagogique comme sur les cours ; mais aussi entre formateurs, animateurs, un travail de réflexivité est mené sur un groupe, une année, un programme, et, de manière générale, sur les pratiques liées au métier[60].

3.2. La Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs des adultes (FOPA)

La FOPES est une première ouverture au monde du travail pour l'université, c'est aussi une expérience inédite en matière de formation des adultes à l'UCL. L'expérience entraîne-t-elle des remises en cause pour l'université ? L'impact individuel de l'expérience FOPES sur les enseignants, qui ont pu importer des méthodologies utilisées dans la formation des adultes à des auditoires plus « traditionnels », est certain, mais, en dépit des témoignages, difficile à évaluer[61]. Quant à l'impact sur la formation des adultes, en général, la FOPES a joué le rôle de pionnière en ce domaine. La FOPES a notamment été à la base de la naissance d'une deuxième faculté ouverte à

---

[58] CARHOP, fonds FOPES, 75, *Informatisation. Tâches et besoin du Service matériaux pédagogiques*, avril 1986.
[59] Interview de Pierre de Saint-Georges, 16 octobre 2015.
[60] Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.
[61] C'est déjà vrai pour les enseignants de l'UCL impliqués dans la formation ISCO. Par exemple, le témoignage de Guy Zelis, « La formation pour adultes à l'ISCO », *Clio, revue de l'association des historiens de l'UCL,* n°105, juillet-septembre 1995, p. 7-9. Sur l'impact de l'engagement des enseignants de la formation FOPES, lire les témoignages de Georges Liénard, Donatienne Desmette et Philippe De Leener, résumés dans Pongo T. , « Enseigner à des adultes en activité », *La Lanterne magique,* 27, avril 2012.

l'UCL, la FOPA, à destination des enseignants, des éducateurs et des formateurs d'adultes.

Au moment de l'élaboration du programme de la FOPES, les initiateurs du projet prennent en effet rapidement conscience que, derrière les questions d'enseignement (comme la prolongation de la scolarité, la réforme des enseignements primaire et secondaire, les problèmes de la formation générale des travailleurs, la question de la réduction du temps de travail, etc.), se jouent de vrais enjeux de société. Ceux-ci exigent un module de pédagogie des adultes spécifique pour les enseignants et les animateurs. En juin 1973, dans le cadre des travaux de la STU, Hubert Dewez formule déjà son souhait de voir mis à l'étude la création d'une faculté ouverte (ou d'une séquence de la FOPES) en « andragogie » (ou « pédagogie des adultes »). Pour l'heure, le débat n'est pas concrètement amorcé avec l'UCL[62].

En 1977, après trois années d'expérience FOPES, le conseil de la FOPES réactualise la réflexion menée par la STU en 1973 sur un projet de créer une faculté ouverte en pédagogie des adultes, sciences de l'éducation et de l'animation socioculturelle (FOPASEA) ou une séquence en pédagogie des adultes au sein de la FOPES. La seconde éventualité rencontre la préférence du MOC, puisque la structure existe et que son fonctionnement est jugé satisfaisant[63]. Après une évaluation positive de sa phase expérimentale, la FOPES vient effectivement d'entrer dans sa phase d'institutionnalisation. Le débat au sein du conseil de la FOPES sur un module en pédagogie des adultes vient s'inscrire dans le cadre de la réflexion sur l'extension des programmes de la FOPES pour de nouveaux publics, qu'il était prévu, dans le projet initial, de mener à l'issue de la période de rodage[64]. Des échanges de vue entre François Martou et André Vander Vorst, il ressort un projet d'extension des activités de formation des adultes à l'UCL, réfléchi de longue date, adressé au public spécifique des enseignants[65].

L'idée n'est pas d'attirer des enseignants qui souhaiteraient se recycler ou obtenir des titres professionnels supplémentaires. Ce n'est pas la logique de la FOPES, qui s'identifie à une « université de la première chance ». L'objectif est bien de proposer un programme spécifique en formation des adultes à des formateurs d'éducation permanente ou des animateurs impliqués, par exemple, dans des mouvements éducatifs, de la formation syndicale, le service social, des foyers culturels, etc., mais également des formateurs qui prendront en charge la formation d'enseignants à plusieurs niveaux scolaires. L'argumentaire qui accompagne la proposition est le suivant :

---

[62] CARHOP, fonds Victor Michel, 248, *compte-rendu de réunion de la STU,* 4 juin 1973.

[63] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 235, *projet de séquence (ou faculté ouverte) en andragogie (pédagogie des adultes, note FOPES (d'après STU),* 8 novembre 1977.

[64] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 231, *compte-rendu du groupe de travail « Formation permanente et formation des adultes » à l'UCL,* 27 novembre 1978.

[65] Interview d'André Vander Vorst, 27 janvier 2016.

> Le développement d'une éducation des adultes particulièrement ouverte sur les besoins de promotion collective des travailleurs révèle l'immense besoin de formation de formateurs, d'éducateurs, d'animateurs et de gestionnaires appelés à encadrer les multiples tâches d'enseignement, de formation, d'animation sociale, d'éducation ouvrière, d'encadrement et de gestion d'actions culturelles, socio-économiques et politiques. Le programme actuel de la FOPES est essentiellement conçu dans une optique de politique économique et sociale. Axé au départ sur les problèmes de l'entreprise, il s'est progressivement élargi, mais le poids de l'économie y est resté fort important. (…) la présente proposition vise à offrir un cadre de formation plus adéquat en maintenant les deux tiers du programme obligatoire actuel et en remplaçant le dernier tiers par des cours de base conçus pour formateurs d'adultes[66].

Ce projet, pour lequel le MOC assure qu'il existe un public en son sein, est communiqué au conseil académique au printemps 1978. La réception de celui-ci par les instances dirigeantes de l'UCL est plutôt frileuse ; jugeant que la question des publics intéresse non pas seulement la FOPES, mais toute l'université, le conseil académique décide la création d'une commission *ad hoc* destinée à étudier le projet, à laquelle elle invite la FOPES à participer[67]. D'aucuns expriment alors la crainte de voir la FOPES, cogérée par l'UCL et le MOC, concentrer le monopole de l'éducation des adultes à l'UCL. La FOPES obtient, pour l'heure, la création d'une seconde orientation, conçue dans le même esprit que la première, autrement dit avec une certaine fidélité à la vocation « d'université de la première chance » de la FOPES. Les deux orientations partagent un même tronc commun obligatoire, complété, pour la seconde, par des cours spécifiques, comme la sociologie des inégalités culturelles, l'analyse des institutions politiques de formation, etc.[68]

Des travaux de la commission du conseil académique chargée d'étudier le dossier, naît l'idée de créer une faculté ouverte, distincte de la FOPES, mais, en analogie avec elle, attachée administrativement à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, tout en disposant d'une certaine autonomie. La FOPA, faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes, est lancée le 24 septembre 1981. Celle-ci est créée pour une période expérimentale de 6 ans[69]. Le programme de licence, établi sur trois ans, porte sur une formation psychopédagogique, complétée par

---

[66] CARHOP, fonds FOPES, 34, *note de la FOPES sur l'accroissement du nombre de groupes à la FOPES : cours nouveaux pour « formateurs d'adultes »,* 18 mai 1978.

[67] CARHOP, fonds FOPES, 34, *lettre d'Édouard Massaux à André Vander Vorst,* 21 juin 1978 ; *Lettre d'André Vander Vorst*, 28 juin 1978.

[68] Interview de Jean Daems, 28 janvier 2016.

[69] Sur l'évaluation de la période expérimentale de six ans : Berger G., Benelsen P., Monal I., « Évaluation de la faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes de l'UCL », *Adéquation et contribution des systèmes et institutions d'enseignement supérieur au progrès de la société,* Paris, UNESCO, 1986.

l'apport d'autres disciplines, comme l'économie, l'histoire, la philosophie et la sociologie. Suite à cette décision, la FOPES renonce à sa seconde orientation.

La FOPA et la FOPES partagent la même ambition pédagogique, avec des degrés d'autonomie différents. La FOPA abandonne très vite l'idée d'une gestion paritaire et rejoint la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation[70]. Si la FOPA est née de la FOPES, par son inspiration et ses promoteurs, elle s'en distingue dans son mode de fonctionnement. En 1983, l'éventualité de réunir les entités FOPA et FOPES au sein d'une « faculté des adultes » ou d'un « institut d'éducation permanente » est discutée[71] ; le MOC s'y oppose, suivi par les représentants UCL du conseil de la FOPES, qui s'entendent sur cet avis :

> Le MOC s'interroge sur les orientations encore indécises de l'organisation de l'éducation des adultes à l'UCL : il estime aussi que les problèmes de rattachement de la FOPA ne se posent pas dans les mêmes termes que pour la FOPES ; il voit l'avantage d'une proximité avec [la faculté] ESPO pour le rattachement à un même milieu de recherche, il voit aussi l'avantage pour certains diplômés d'avoir un diplôme décerné par la faculté ESPO de l'UCL[72].

Progressivement, la FOPA, « faculté sœur », s'autonomise de la FOPES, elle connaît sa propre évolution, ses propres crises, et ses propres réformes[73].

4. Les contenus de la formation

4.1. Un socle économie-sociologie

Dès février 1973, les pionniers du projet discutent des contenus de la formation FOPES. En 1974, chaque groupe suit sur deux ans un programme composé de deux volets : une séquence commune à tous les groupes consacrée à l'analyse des « problèmes économiques et sociaux », et une séquence spécialisée, choisie par le groupe des étudiants entre « les problèmes de l'entreprise » et « les problèmes monétaires et

---

[70] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016 ; Liénard G., Martou F., « Des savoirs pour l'action. Entretiens avec François Martou et Georges Liénard », *Revue nouvelle,* 11, 1999, p. 14-27.

[71] CARHOP, fonds FOPES, 41, *note de la commission FP-FA del'UCL,* 1983.

[72] CARHOP, fonds FOPES, 41, *compte rendu du conseil de la FOPES,* 30 septembre 1987.

[73] Notamment, la réforme de l'enseignement supérieur de 2004 fait évoluer la FOPA vers un programme de master en sciences de l'éducation, avec une année d'études préparatoire. Zelis G., « Concepts d'éducation et mouvement de l'histoire en Belgique », in J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, 2009, p. 997-1007. En 2009-2010, en Communauté française, l'obtention d'un diplôme de second cycle par les instituteurs et les régents s'accompagne d'une valorisation barémique (passage au barème « 501 »). Cette décision provoque une augmentation du nombre d'étudiants inscrits à la FOPA (d'une moyenne de 40 étudiants à 140 étudiants, en septembre 2009).

financiers[74] ». Si les deux séquences spécialisées semblent alors relativement circonscrites et faciles à cerner, le champ vaste de la séquence commune suppose un projet concerté de la part des premiers formateurs, par modules. Deux questions fondamentales les guident dans leur réflexion : dans quelle société vivons-nous ? (Autrement dit, « comment cette société a-t-elle surgi et s'est-elle développée ? Comment fonctionne-t-elle à l'heure actuelle et quels problèmes pose-t-elle aux travailleurs ? ») Quelle société voulons-nous construire ? (Autrement dit, « dans quel sens voulons-nous transformer la société ? Quelles sont les conditions de réalisation des alternatives possibles ?[75] »).

Le contenu de la formation reflète l'esprit du temps : son socle principal est économique. Trois approches sont particulièrement privilégiées : la première est celle de la macroéconomie, enseignée selon une orientation keynésienne. Cette approche est complétée par l'analyse des différents courants de pensée de l'économie. Au début des années 1970, l'analyse se focalise sur un seul système théorique : le marxisme. En effet, dans le programme de la FOPES, et à la demande de ses fondateurs, sous l'intitulé « Analyse socio-économique de la société contemporaine », le cours de Jacques Gouverneur propose en réalité une analyse marxiste de la société capitaliste. Par la suite, cette perspective s'ouvre à l'étude de différents courants de pensée hétérodoxes. Troisièmement, à partir du début des années 1980, l'approche stratégique est développée dans un cours intitulé « entreprises, contrôle et diagnostic », qui revient sur les éléments de compréhension des réformes de structures, marqués notamment par la loi dite Terwagne (juillet 1970).

La seconde discipline majeure enseignée à la FOPES est la sociologie. Dans les premières années, trois approches sont privilégiées : la sociologie des inégalités (Pierre Bourdieu) ; la sociologie des organisations (Henri Mintzberg) ; la sociologie des mouvements sociaux (Alain Touraine). À côté de l'économie et de la sociologie, se greffe enfin un troisième axe d'apprentissage, plus « idéologique » ou « philosophique », composé d'un cours d'histoire, d'un cours de méthodes et d'un cours de philosophie. Au fil des années, le programme de la FOPES évolue, il s'ouvre notamment à une série de cours de sciences politiques et sociales.

4.2. Une licence en trois ans

L'histoire de la FOPES est jalonnée de réformes de programmes. Les premières modifications apportées aux contenus de la formation datent de la fin de la phase expérimentale de la FOPES (1976). La formation est désormais pensée sur trois ans.

---

[74] de Saint-Georges P., Capron M., « La Faculté ouverte de politique économique et sociale », *La Revue nouvelle,* 5-6, 1974, p. 466-474.

[75] CARHOP, fonds FOPES, 1380, *note sur le projet des formateurs relatif à l'ensemble de la séquence,* s.d. [circa 1974].

L'enseignement commun est orienté vers les outils de base de la politique économique et sociale. L'enseignement spécialisé quant à lui se diversifie, en six sections au sein desquels les groupes peuvent choisir des cours à option. Ces sections portent respectivement sur l'entreprise et le travail, la politique régionale, la politique économique, la politique sociale, la politique culturelle et le changement social[76].

Ces changements dans le programme ne se font pas sans provoquer des résistances, notamment exprimées par des promoteurs du projet FOPES ou des formateurs de la première heure. Ainsi René Schoonbrodt fait-il remarquer à François Martou son scepticisme à l'égard du passage à une durée de trois ans : « Il y aurait intérêt pour le mouvement ouvrier à voir tous ces gens le plus vite dans l'arène plutôt qu'à l'école ». Il exprime également sa franche opposition à un « éclatement des spécialités » dans le programme : « La FOPES n'a pas voulu tout faire ; elle n'a pas cherché à faire des spécialités de la gestion du système ; elle n'a cherché qu'à former des révolutionnaires. Est-ce déjà oublié ?[77] ». R. Vandergucht, formateur à la FOPES, confie à Hubert Dewez ses inquiétudes relatives à un projet de programme jugé plus incohérent que le projet initial, et semblant « marquer un pas vers l'adoption de style universitaire le plus classique[78] ».

5. Les publics

Si la création de la FOPES répond en partie à une demande d'anciens étudiants de l'ISCO de prolonger leur démarche de reprise d'études à l'université, la question de la définition des publics est ouvertement posée dès la conception du projet FOPES. Qu'en est-il de la composition sociale du futur public de la faculté ouverte et de son homogénéité ? Que faut-il demander comme garanties d'engagement de la part des futurs étudiants ?

Le conseil académique débat sur ce thème à la réception du projet de note de la CTU, en avril 1971. Comme le résume René Schoonbrodt, « le problème c'était l'ouverture, mais l'ouverture à qui ? ». Limiter le public de la FOPES à ceux qui viennent de l'ISCO est jugé trop étroit. Mais ouvrir la formation à des publics comme, par exemple, les épouses de professeurs (piste évoquée en conseil académique), c'est pour le MOC aller trop loin : ce n'est pas pour former ce public-là que celui-ci s'engage dans le projet. La limite fait d'ailleurs dire à certains détracteurs que la faculté n'est donc pas « ouverte[79] ».

Le groupe de travail « Faculté libre » de la STU tente d'impliquer les étudiants ISCO dans une démarche participative visant à déterminer les attentes pour ce type de

---

[76] CARHOP, fonds FOPES, 1589, *recueil des décisions de la FOPES,* avril 1981.
[77] CARHOP, fonds Victor Michel, 374, *lettre de René Schoonbrodt, à François Martou,* 13 octobre 1976.
[78] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 235, *lettre de R. Vandergucht à Hubert Dewez,* 5 novembre 1976.
[79] Interview de René Schoonbrodt, 27 octobre 2015.

formation, en parallèle à l'élaboration des séquences de formation. L'objectif est d'affiner la question des publics, avec les étudiants potentiels, preneurs de la formation à créer. Celle-ci est mise en débat lors du colloque du Béguinage, en 1972. Elle est double : elle concerne tout à la fois la composition sociale du futur public de la faculté ouverte et son homogénéité (ouvrière ou plus large), ainsi que les garanties d'engagement demandées aux futurs étudiants. La réponse est mitigée ; si le souhait est d'éviter l'écueil de l'*Open University,* qui attire un large public issu de classes moyennes, il faut toutefois veiller à ne pas restreindre le public de la FOPES. La formation doit pouvoir attirer d'autres profils, comme des instituteurs, des assistants sociaux, etc. Au cours des négociations du projet, l'UCL et le MOC s'entendent pour ouvrir la formation à des personnes qui n'entreraient pas à l'université par la voie classique. Si la priorité est donnée au « monde des travailleurs », il n'est pas exclu d'emblée que la formation s'ouvre à d'autres publics à l'issue de la période de rodage.

Pour la première année de la FOPES, le public est constitué pour un peu plus de la moitié d'étudiants ayant terminé l'ISCO (54 %). La FOPES est accessible à ceux qui ont déjà acquis une formation préliminaire par la voie classique, ou par une alternative, qui, dans la presque totalité des cas, est constituée par l'ISCO. Le premier public de la FOPES fait l'objet d'une étude, réalisée en mai 1975, après un an de fonctionnement. Il apparaît que le profil de l'étudiant FOPES se distingue de l'étudiant universitaire classique de par son âge (plus de 74 % des étudiants ont 30 ans ou plus), sa situation familiale et professionnelle (la plupart ont une charge de famille et une activité professionnelle). La composition sociale du public FOPES est évaluée selon leur profession à l'entrée de la FOPES, mais également celle de leur père et grand-père paternel. L'analyse fait apparaître une certaine mobilité sociale, entre une génération de parents (68 %) et de grands-parents (80 %) issue du monde ouvrier, et des étudiants, plus diplômés, qui exercent majoritairement une profession de niveau employé ou cadre moyen, dont près de la moitié dans le secteur social ou culturel. Enfin, l'analyse de l'engagement sociopolitique des étudiants (56 % se disent engagés au niveau syndical ; 60 % au niveau socioculturel ; 38 % au niveau politique) et de leurs motivations au point de départ (71 % pour approfondir l'engagement), fait effectivement apparaître que la FOPES répond, en premier lieu, à une demande des travailleurs et des organisations sociales et culturelles d'obtenir des outils pour la décision et l'action dans la vie économique et sociale[80].

En 1981, l'approche des publics de la FOPES est complétée par Pierre de Saint-Georges qui tente de comparer les chiffres relatifs aux étudiants dits de la « première génération » (années académiques 1973-1974 et 1974-1975) de ceux de la « seconde génération », marquée par le passage d'une licence de deux à trois ans (années académiques 1975-1976 à 1980-1981). Les chiffres font apparaître la sous-représentativité des étudiantes dans le processus de formation de la FOPES (plus des ¾ des étudiants

[80] CARHOP, fonds Victor Michel, 370, *étude de P. Jacobs « Quel est le public étudiant de la FOPES ? », colloque de la FOPES,* 31 mai 1975.

sont des hommes), ainsi qu'une tendance au rajeunissement des étudiants entre les deux générations. En 1981, il est alors possible d'évaluer le taux de réussite des étudiants. Pierre de Saint-Georges constate qu'il y a en moyenne 74,41 % d'étudiants diplômés par rapport au nombre d'étudiants inscrits pour la première fois, et 85,09 % par rapport au nombre d'étudiants qui commencent une 3e licence. Les sources d'abandon sont de deux ordres : l'arrêt en cours de cycle et le fait de ne pas présenter le mémoire[81].

6. L'évaluation

Après deux années d'expérience, en 1976, le conseil de la FOPES demande à Michel Molitor de réaliser la synthèse des évaluations du projet, réalisées auprès des étudiants, des enseignants et des animateurs. Michel Molitor se fixe alors un double objectif : celui de mesurer la valeur scientifique et politique de la formation dispensée par la FOPES. Trois éléments liés au fonctionnement sont évalués : le programme, l'enseignement et les étudiants. Dans sa structure comme dans son contenu, le programme, note Michel Molitor, est pointé du doigt pour plusieurs raisons : l'absence de relation théorie-pratique ; la faiblesse de l'alternative (ou comment penser des modèles différents, dans l'action syndicale, culturelle, mutuelliste, coopérative d'aujourd'hui ?[82]) ; la perception d'une absence de fil conducteur.

Quant à l'enseignement, si la compétence technique des enseignants est rarement mise en doute, la pédagogie, en revanche, apparaît comme le point faible de l'expérience FOPES. Concrètement, les carences pointées du doigt sont : trop de théorie ; non-utilisation de l'expérience des étudiants ; absence d'implication des enseignants[83]. Michel Molitor fait remarquer que le dispositif mis en place reflète les défauts de l'enseignement universitaire classique, souvent transposé tel quel dans l'expérience FOPES, dont la souplesse permet toutefois de corriger le tir ou à tout le moins d'identifier les problèmes et de rechercher des solutions. Sur le plan de l'enseignement, le système d'évaluation est également un élément délicat, régulièrement soumis aux débats, qui exige de mieux cibler les objectifs et les finalités de la formation pour envisager les tests adéquats. Enfin, le rôle des animateurs semble apparaître comme un « acquis remarquable par rapport à la pédagogie traditionnelle », quand bien même ceux-ci se questionnent régulièrement sur les contours de ce nouveau métier.

---

[81] CARHOP, fonds Hubert Dewez, *note de Pierre de Saint-Georges sur le public étudiant de la FOPES,* juillet 1981.

[82] Ce point de critique est particulièrement avancé dans l'avis du MOC sur l'expérience FOPES. CARHOP, fonds Victor Michel, 373, *éléments pour l'élaboration de l'avis du MOC sur l'expérience FOPES,* s.d. [1976].

[83] Qu'entend-on par « absence d'implication » ? Le commentaire concerne à la fois les enseignants et les animateurs. S'agit-il de l'implication politique ou de l'implication pédagogique (dans les groupes) ? L'évaluation ne donne pas plus de détails sur ce point.

Concernant les étudiants, Michel Molitor fait connaître qu'une des difficultés majeures qu'ils rencontrent réside dans le budget-temps à consacrer à la formation. Cela ne touche toutefois pas l'évaluation de la qualité des motivations des étudiants, ni leur investissement dans la formation, jugée par plusieurs enseignants comme plus élevée que dans des facultés universitaires traditionnelles. Cette implication est surtout liée à la réussite de la mise en place des sous-groupes, qui constituent, du point de vue tant des animateurs que des étudiants, « l'élément déterminant de l'activité d'apprentissage ».

Bilan de l'évaluation réalisée par Michel Molitor (avril 1976)[84]

	Positif	Négatif
Animateurs	- Capacité élevée d'autocorrection. - Qualité de la relation enseignants-étudiants. - Innovations pédagogiques (réelles et potentielles).	- Faible diversité des activités pédagogiques. - Mesure des performances. - Absence d'implication chez certains formateurs. - Ambiguïté et méconnaissance des contraintes.
Formateurs	- Recherche et amélioration pédagogiques. - Richesse des contacts. - Dynamisme de la FOPES.	- Manque de temps. - Décalage discours/réalité. - Absence d'objectifs. - Difficulté pour les étudiants de partir de leur expérience. - Pour une minorité : la FOPES n'est pas toujours de niveau universitaire.
Étudiants	- Utilité de l'expérience. - Utilité directe de certains enseignements. - Qualité des rapports pédagogiques. - Travail en groupe.	- Enseignement trop dispersé. - Recrutement trop hétérogène des étudiants. - Faiblesse dans l'élaboration d'outils. - Faiblesse de l'alternative pour certains, poids du diplôme.

Face aux difficultés rencontrées, Michel Molitor, qui préconise le prolongement du projet au vu de son potentiel, propose des pistes d'amélioration concrètes, notamment sur les ateliers de préadmission, sur le programme, sur l'exigence d'obtenir des postes

[84] CARHOP, fonds Victor Michel, 374, *note de Michel Molitor sur deux ans d'expérience FOPES*, 5 avril 1976.

permanents à la FOPES, sur celle également de développer la recherche en matière de politique économique et sociale. Deux éléments manquent à l'évaluation de Michel Molitor : la dynamique institutionnelle fonctionne-t-elle ? Que sait-on des effets de la formation ?[85]

La première question est davantage du ressort du conseil de la FOPES, ainsi que des instances dirigeantes de l'UCL et du MOC, qui décident de la pérennité du projet. S'il n'y a pas de remise en question de l'accord de départ sur les objectifs et les principes de la gestion paritaire de la FOPES, les rapports d'évaluation sont accompagnés de demandes de modifications dans les procédures d'admission, dans le programme, dans la coordination des enseignants[86]. Le conseil académique du 4 octobre 1976 décide la fin de la période expérimentale de la FOPES. Celle-ci est prolongée à partir de février 1977 pour une durée indéterminée. La phase d'institutionnalisation du projet s'accompagne d'une série d'aménagements. Les changements, sur proposition du conseil de la FOPES, concernent : la procédure d'admission (questionnaire, test de connaissances économiques, ateliers de pré-admission) ; le programme, le mémoire et la durée des études (la formation à la FOPES est officiellement élargie à trois années) ; la coordination des enseignements (la création de la fonction de coordinateur par groupe d'étudiants)[87].

La seconde interrogation, portant sur les effets de la formation, ne peut trouver de réponses qu'au moment où la première génération des étudiants FOPES est effectivement délibérée. C'est précisément au moment où se déroule la démarche d'institutionnalisation de la FOPES, que les 18 premiers diplômes de « licencié en politique économique et sociale », sont délivrés. En 1979, une première enquête est réalisée auprès des anciens étudiants de la FOPES. Ceux-ci sont questionnés sur onze « pôles d'appréciation » : deux d'entre eux reçoivent uniquement des avis favorables (les effets de la formation ; ce que les étudiants en retirent ; le mémoire) ; quatre d'entre eux sont jugés de manière défavorable (la notoriété de la FOPES ; le diplôme ; les enseignants ; le « contrôle des connaissances »), les cinq derniers pôles suscitent des réponses mitigées (la FOPES perçue « globalement » ; le public de la FOPES ; le programme ; la pédagogie ; les sous-groupes). Au final, l'enquête retient plusieurs problèmes stratégiques : la détermination du public FOPES appelle des précisions ; la position de la FOPES sur sa finalité et ses objectifs doit être affirmée (quels débouchés visés ? quid de l'agrégation, du doctorat ?). Plusieurs questions sont à travailler dont : la qualité

---

[85] CARHOP, fonds FOPES, 32, *commentaires de Jean Debelle sur le rapport d'évaluation de Monsieur Molitor: commentaires,* 4 mai 1976.

[86] CARHOP, fonds Victor Michel, 374, *avis du conseil de la FOPES au terme des trois années expérimentales,* 16 août 1976 ; CARHOP, fonds Victor Michel, 373, *éléments pour l'élaboration de l'avis du MOC sur l'expérience FOPES,* s.d. [1976].

[87] UCL, fonds Édouard Massaux, RECT 776, *rapport annuel 1976-1977 au pouvoir organisateur par François Martou,* 18 mai 1977.

effective, et surtout, l'image de la qualité du diplôme (quid des indicateurs du « sérieux » de la formation ?), la politique d'information, et la question de recrutements des enseignants, au regard de son fonctionnement pédagogique et de ses potentialités[88].

Les dix ans de la FOPES, fêtés en 1983, sont l'occasion de revenir sur l'expérience[89], sans qu'il n'y ait véritablement d'évaluation nouvelle. En octobre 1985, François Martou est démissionnaire. Il est remplacé par Georges Liénard en décembre 1986. André Vander Vorst identifie les enjeux de la « période Martou » : « Les difficultés n'ont pas manqué, qu'il s'agisse de l'équilibre entre la rigueur scientifique et l'exigence de l'engagement, entre la place de l'individu et celle de la formation collective, entre les soucis des formateurs et les souhaits des étudiants, entre le conseil et les acteurs de la vie journalière[90] ». Le changement de direction constitue un nouveau tournant pour la FOPES : succède à la phase de légitimation, celle de la consolidation du projet.

---

[88] CARHOP, fonds Hubert Dewez, 233, *examen de différentes questions posées à la FOPES par l'enquête auprès des anciens et propositions de traitement,* 16 janvier 1980.

[89] Contribution de P. de Saint-Georges dans *Faculté ouverte en politique économique et sociale. 10 ans (1973-1983),* UCL, 1983.

[90] CARHOP, FOPES, 41, *lettre d'André Vander Vorst à François Martou,* 11 décembre 1986.

3. Consolider et développer les capacités du projet (1986-2001)

Entre 1974 et 1987, la FOPES connaît une croissance rapide. Elle passe en quelques années de trois à neuf groupes de formation ; on comptabilise durant cette période 35 groupes répartis dans 12 villes différentes : Bruxelles, Charleroi, Hélécine, Libramont, Liège, Louvain-la-Neuve, Manage, Namur, Saint-Ghislain, Soignies, Verviers et Waterloo. Cela représente 710 étudiants inscrits, dont 321 diplômés en mars 1987. Parallèlement, le déploiement du projet FOPES s'inscrit depuis sa création dans un contexte de crise économique, sociale, culturelle qui influence son évolution. Comment la FOPES, que François Martou a réussi en une dizaine d'années à légitimer dans les cénacles militants et universitaires, consolide-t-elle son projet et le fait évoluer, dans un climat chahuté qui touche l'enseignement supérieur, et la formation des adultes ? Ce sera le principal défi des directeurs successifs, Georges Liénard (1986-2001) et Pierre Reman (2001-2016)[1].

Mesurer les impacts de la crise sur la formation des adultes, et sur la FOPES en particulier, revient à croiser les facteurs de changement pendant la période ultérieure à 1985, avec la capacité de la FOPES d'une part, de maintenir et consolider l'institution dans les réalités universitaires, et, d'autre part, de faire évoluer de manière inédite son projet par rapport aux premières inspirations.

L'histoire interroge aussi la pertinence de son inscription sociopolitique. La FOPES est née de l'association entre l'UCL et le MOC, qui connaissent leurs propres évolutions. La stabilité des structures qui soutiennent la FOPES, dont le conseil paritaire qui constitue l'émanation du lien MOC-UCL, témoigne du fait que le partenariat résiste à l'épreuve du temps, même si les affinités qui s'y expriment évoluent en fonction des contextes. La cogestion du conseil paritaire ne constitue que la face visible de la synergie. Elle s'exprime aussi au travers du recrutement des étudiants, ainsi que sur la « promotion de réflexions et d'actions communes dans le champ politique et social »[2] comme, par exemple, le financement des étudiants et le congé-éducation payé. Comment la FOPES relève-t-elle les défis liés à l'évolution du secteur de la formation des adultes, des réalités universitaires, de ses publics et du profil de ses enseignants ?

---

[1] Pierre Reman est économiste. Responsable du service « Formation-Education-Culture » (service de formation syndicale francophone) de la CSC dans les années 1990, il devient directeur de la FOPES et titulaire de la chaire Max Bastin en 2001. Il est professeur émérite de l'UCL depuis 2016.

[2] Reman P., « La FOPES en 2041 », *La Lanterne magique,* 20, mai 2007.

1. Le problème de la politique des ressources

En premier lieu, dans un contexte de crise, l'objectif est de défendre le financement de la FOPES, ainsi que l'accès à la formation, notamment via le congé-éducation payé. À la fin des années 1980, le problème de la politique des ressources invite à faire preuve de créativité sur plusieurs points : la garantie de l'offre d'enseignement à un moment où des pionniers sont en partance ; la place de la FOPES dans la structure universitaire qui évolue, notamment la question du rattachement administratif à la faculté ESPO ; le recrutement des étudiants, dans un contexte de concurrence forte en matière de formation des adultes, à l'échelle de la Communauté française, mais aussi au sein de l'UCL. Ainsi, un des enjeux majeurs pour la FOPES est de maintenir une formation de qualité, pour un nombre d'étudiants suffisant (estimé à 75 par an, soit environ 250 étudiants toutes années confondues), de manière à ne pas provoquer de remise en question de la FOPES dans le financement à enveloppe fermée de l'université[3]. C'est aussi à la fin des années 1980 que la question du renforcement et du développement de la recherche à la FOPES est posée.

1.1. Défendre les conditions de possibilité du projet

Le financement

La FOPES bénéficie de ressources financières spécifiques, notamment pour soutenir le projet inédit de formation des adultes qui implique, d'une part, de décentraliser une partie de la formation et, d'autre part, d'assurer un encadrement effectif par petits groupes. Cela représente un coût en termes de coordination, d'animation, de frais de location, de transport. Lorsque la période est marquée par des restrictions budgétaires au sein même de l'UCL, les critiques fusent sur le projet au sein des facultés voisines[4]. Il arrive que les autorités de l'UCL interpellent le conseil de la FOPES pour signaler le déséquilibre des recettes et des dépenses relatives à la FOPES. En 1991, le conseil de la FOPES, avec l'avis du MOC, explicite au prorecteur Jean Costermans, les deux principales raisons qui provoquent cette difficulté à tenir le budget. En premier lieu, ce qui est pointé du doigt c'est le resserrement progressif de la notion d'« étudiant subsidiable », dans l'interprétation de la législation relative au financement des universités. Le conseil de la FOPES pointe la subsidiarité des étudiants de plus de 25 ans en reprise d'études comme un véritable enjeu, budgétaire et démocratique, que l'université devrait défendre :

[3] Interview de Pierre Reman, 6 mars 2017.
[4] Interview de Joseph Godeau, 19 octobre 2015 ; Interview de Ginette Herman, 29 février 2016.

> Le conseil [de la FOPES] estime que sur ce point l'université devrait mener une stratégie afin d'obtenir que l'étudiant de plus de 25 ans qui reprend des études universitaires et qui ne remplit pas toutes les conditions pour être subsidiable, soit reconnu comme tel une fois qu'il a réussi une première année d'étude universitaire, et devient donc subsidiable pour la seconde année. L'université ferait ainsi un effort d'un an et ne serait plus pénalisée les années suivantes. Sur le plan financier, ce point est fort important. Sur le plan de la démocratisation des études et sur l'introduction d'une flexibilité positive dans les carrières des personnes, il s'agit d'un enjeu d'avenir pour l'évolution de nos sociétés, si du moins on les veut ouvertes[5].

La critique vient dans un contexte où le dossier est d'actualité : le ministre PSC Michel Lebrun chargé des universités décide de bloquer pour trois ans l'enveloppe globale du financement des universités. Parallèlement, une discussion est menée sur la révision de la loi de 1971[6]. Face aux difficultés financières des pouvoirs publics et à l'accroissement du nombre d'étudiants, le mécanisme de financement des universités ne tient effectivement plus la route. Son sens initial est dévoyé par une série d'amendements successifs qui ont pour objectif de limiter la charge financière. Si une révision en profondeur s'impose, elle suscite une vive polémique au sein de la communauté universitaire, qui n'aboutit qu'en octobre 1998 par l'adoption d'un décret modifiant la loi de financement du 27 juillet 1971[7]. S'il faut lutter pour maintenir une interprétation large des conditions de financement des étudiants, incluant ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures avant la FOPES, le conseil rappelle toutefois son souci de ne pas faire intervenir le critère de subsidiation dans son processus d'admission des étudiants.

Deuxièmement, le conseil de la FOPES soutient son recrutement de professeurs invités. Les injonctions des autorités universitaires vont en effet dans le sens d'une limitation de tels mandats, uniquement préconisés pour couvrir des dépannages occasionnels ou des périodes probatoires, et ce dans l'optique d'une réduction des coûts[8]. Or, la relation entre la FOPES et ses professeurs invités est particulière au regard des pratiques des autres facultés. Le recrutement des professeurs invités est effectivement prévu dans l'accord de base MOC-UCL, l'idée étant de favoriser les collaborations,

---

[5] CARHOP, fonds FOPES, 46, *note du conseil de la FOPES à Jean Costermans,* 3 février 1992.

[6] CARHOP, fonds FOPES, 46, *lettre de Jean Costermans à José Degand,* 25 mars 1992.

[7] Bayenet B., « Le financement de l'enseignement universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°1668-1669, 2000, p. 30-41. Il y a en même temps un débat sur le projet de décret sur les grades académiques, discuté en 1994, qui exige de l'UCL, du MOC et de la FOPES d'entamer des démarches auprès du gouvernement de la Communauté française pour qu'un arrêté d'application soit pris afin de permettre à la licence en politique économique et sociale d'admettre des étudiants sur la base de leurs connaissances et de leurs expériences, et non sur la base d'un titre de candidature. Cela concerne moins le financement que l'ouverture, mais les débats sont parallèles dans le temps. CARHOP, fonds FOPES, 48, *note de Georges Liénard,* 26 mai 1994 *;* CARHOP, fonds FOPES, 51, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 5 février 1997.

[8] CARHOP, fonds FOPES, 46, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 12 mars 1992.

avec des professeurs de l'université, mais aussi avec des experts de terrain de haut niveau (parlementaires, cadres du MOC, politologues, sociologues, économistes, historiens issus d'institutions scientifiques publiques, etc.).

Le congé-éducation payé

Depuis 1974, les défis liés aux contextes économique, social, culturel et politique, pour maintenir un équilibre dans les activités de formation de la FOPES ne manquent pas. La crise affecte aussi le secteur de la formation des adultes. En particulier, elle touche à l'une des conditions de possibilité de celle-ci : le congé-éducation payé, qui permet de libérer un travailleur afin qu'il suive une formation lors d'une journée de travail, sans perte de salaire. Si le dispositif des crédits d'heures obtenu en 1973, et remplacé par le congé-éducation en 1985, est considéré comme une victoire symbolique du mouvement ouvrier en matière de droits culturels, il est très rapidement mis à mal par une série de réformes, contraintes budgétaires obligent, qui tendent à en limiter la portée. En particulier, celles-ci exacerbent la tension entre la formation spécialisée pour laquelle plus de moyens publics sont alloués que pour l'éducation permanente des travailleurs, qui constituait une idée phare des années 1970, peu développée ensuite.

Les problèmes liés aux modifications du dispositif du congé-éducation sont de plusieurs ordres : diminution des crédits d'heures ; conditions de l'obtention des crédits d'heures, selon que la FOPES est considérée comme une formation technique ou générale ; problèmes techniques liés à l'horaire de formation (en soirée, le samedi, ou un jour de travail). Le MOC, soutenu par l'UCL, négocie à deux niveaux : avec les différents partenaires de la commission des crédits d'heure, CSC et FGTB ainsi que les représentants patronaux, sachant que celle-ci doit délibérer à l'unanimité, mais aussi avec le gouvernement qui peut, en dépit des délibérations de la commission des crédits d'heure, décider de les réduire[9].

Lors du conseil de la FOPES du 26 avril 1995, on apprend, par exemple, que le gouvernement, par souci d'équilibre budgétaire, vient de décider la réduction du nombre d'heures de congé-éducation payé à 180 heures au lieu de 240 heures par an pour les programmes universitaires du soir et du week-end. Visiblement, le pire – une réduction à 120h – a pu être évitée, notamment par l'intervention du MOC, appuyé par les autorités de l'UCL. Le conseil de la FOPES fait alors observer que « le comble dans cette mesure est qu'elle sanctionne lourdement les étudiants adultes des programmes universitaires alors que le déséquilibre financier ne vient pas d'eux : le nombre de bénéficiaires inscrits à l'université a diminué de moitié de 1985 à 1991

[9] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.

alors qu'il a considérablement augmenté pour les formations professionnelles organisées par des secteurs professionnels ». Le conseil interpelle les autorités académiques afin qu'elles défendent auprès des responsables politiques le développement des programmes pour adultes de l'UCL[10]. À plusieurs reprises, le directeur, Georges Liénard, et le conseil de la FOPES rappellent la nécessité de veiller à l'évolution des politiques publiques de congé-éducation, dont dépend la survie institutionnelle de la FOPES[11].

La diminution du nombre d'heures du congé-éducation payé affecte concrètement l'organisation de la formation, dont le calendrier et l'horaire des groupes de semaine : « Étant donné que 50 à 75 % des étudiants des groupes de semaine utilisent le congé-éducation payé pour se libérer pour venir aux activités de groupe (cours, ateliers méthodologiques, temps de gestion) durant 32 jours par an (33 en première licence), ces étudiants vont rencontrer un problème puisqu'ils ne pourront avec 180 heures prendre que 23 jours de congé-éducation payés. Comment faire pour se libérer neuf à dix autres jours ? » [12]. Les jours de formations en semaine sont pris sur des congés personnels, ce qui ne consolide pas le dispositif, et provoque plusieurs interpellations du MOC auprès du ministre de l'Emploi et du Travail pour ramener le congé-éducation payé à 240 heures pour les formations universitaires.

À côté du maintien du volume d'heures de congé-éducation payé, se joue également l'enjeu de la prolongation de l'agrément du congé-éducation pour les étudiants de la FOPES qui suivent les cours de jour (en semaine). Dans la loi de 1985, contrairement au dispositif des crédits d'heure, le congé-éducation payé ne s'applique pas aux programmes de jour ; le problème n'émerge réellement qu'au moment où le budget du congé-éducation payé, constitué par les contributions patronales, devient déficitaire. En 1998, des interventions répétées auprès du ministre sont menées par le MOC pour que les cours universitaires soient d'office reconnus par le dispositif, qu'ils soient suivis le soir, le week-end ou partiellement en journée et qu'un arrêté royal modifie la loi congé-éducation en ce sens. Au final, la commission d'agrément donne son accord sur un projet d'arrêté royal qui octroie le congé-éducation payé pour une inscription à des cours d'un jour en semaine, mais uniquement pour les travailleurs dont le régime de travail prévoit des prestations de nuit ou de week-end. Cet arrêté royal entre en vigueur en septembre 1999. Malgré une multitude de démarches, la question n'est pas réellement résolue. En 2004, on note, par exemple, la difficulté exprimée par des étudiants de Charleroi de bénéficier du congé-éducation payé pour des cours suivis un jour de semaine[13]. Une lecture restrictive de l'administration considère que dès le moment où une partie du programme, même minimale, se fait en horaire de jour, tout le

[10] CARHOP, fonds FOPES, 49, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 26 avril 1995.
[11] CARHOP, fonds FOPES, 52, *compte-rendu du conseil de la FOPES*, 27 mai 1998.
[12] CARHOP, fonds FOPES, 52, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 31 mai 1995.
[13] CARHOP, fonds FOPES, 58, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 23 décembre 2004.

programme est hors congé-éducation payé. La FOPES se voit donc dans l'obligation d'organiser ses formations uniquement le soir et le samedi[14].

Cette tendance à limiter le congé-éducation payé se confirme au cours des décennies suivantes. En 1999, Georges Liénard, directeur de la FOPES, constate : « On rend dans les faits de plus en plus difficile la formation des adultes, surtout lorsqu'elle n'est pas directement centrée sur une logique instrumentale professionnelle[15] ». Pierre Reman est confronté aux mêmes freins. Dans la loi-programme de 2005, le gouvernement envisage de baisser le remboursement du congé-éducation payé, ce qui peut constituer une sérieuse entrave au recrutement[16]. Un an plus tard, de manière générale, Thierry Jacques, président du MOC, soulève plusieurs problématiques liées à la mise en péril du dispositif du congé-éducation, notamment cette préférence donnée aux formations sectorielles, courtes (privilégiées par les employeurs), au détriment des formations générales ; mais aussi les difficultés de financement du système ; les publics ciblés par le système ou encore les difficultés liées à l'exercice de ce droit[17]. En 2012, il est à nouveau constaté que, sur le terrain de l'action éducative et/ou culturelle, l'objectif de l'émancipation des travailleurs, inscrit au cœur de la formation des adultes dans une dynamique d'éducation permanente, cède sous le poids d'une exigence de plus en plus forte d'insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail. Dans un contexte de crise, la formation professionnelle devient la réponse politique au problème du chômage[18]. Avec la 6e réforme de l'État, le dispositif du « congé-éducation payé » est régionalisé ; ses aménagements préoccupent le mouvement ouvrier qui tente, sur le plan politique, de veiller à ce qu'ils n'entravent pas l'exercice de ce droit culturel des travailleurs[19].

À côté de cette question essentielle de l'accès à la formation, le contexte de crise économique et sociale interroge et fait évoluer aussi la teneur de celle-ci, à destination d'adultes engagés sur le plan socioprofessionnel dont les exigences, les interpellations, les difficultés, les responsabilités nouvelles impliquent de repenser la formation sur le plan pédagogique, comme sur celui des contenus de la formation et de la recherche.

---

[14] Interview de P. Reman, 6 mars 2017.

[15] Liénard G., Martou F., « Des savoirs pour l'action. Entretiens avec François Martou et Georges Liénard », *Revue nouvelle,* 11, 1999, p. 14-27.

[16] FOPES, dossier comité de gestion, *compte-rendu du 21 avril 2006.*

[17] Jacques Th., « Congé-éducation. Droits culturels en péril », *Note éducation permanente,* FTU, 15, novembre 2006, p. 1-5 (http://www.ftu.be). Sur l'évolution des montants approuvés, ainsi que du nombre des travailleurs selon les types de cours, de 2003 à 2014, consulter les statistiques du congé-éducation payé sur le site du SPF emploi : http://www.emploi.belgique.be/moduleTab.aspx?id=536&idM=218.

[18] Jean Blairon cité dans Delhaye C., avec la collaboration de Dricot C., *L'Éducation permanente : ses enjeux actuels et à venir,* étude CESEP, 2012, p. 24-25.

[19] Ahmed L. A., « Tout "droit" sur la culture », *L'Esperluette,* 77, juillet-septembre 2013, p. 9-10.

1.2. Le recrutement des enseignants : vers la négociation d'un cadre partagé

À la fin des années 1980, la question du recrutement de nouveaux enseignants de la FOPES, particulièrement au sein du personnel académique, est à nouveau posée, principalement pour deux raisons : premièrement, le départ des pionniers fait craindre, particulièrement au partenaire MOC, une rupture de la continuité du projet[20]. En effet, dès 1973, plusieurs académiques, souvent investis dans la formation des adultes par le biais des cours ISCO, avaient accepté, sur base volontaire, d'assurer un enseignement à la FOPES, inscrit au sein de leurs charges de cours[21]. À côté du bénéfice tiré du fait qu'enseigner à la FOPES constitue en soi une forme d'engagement, Georges Liénard retient toutefois un défaut dans cette manière de fonctionner : dans la durée certains enseignants, marqués par « l'usure » (il est effectivement difficile pour un académique de récupérer ses heures de travail du samedi, en semaine) ou poussés par la nécessité d'obtenir une meilleure reconnaissance académique dans leur faculté, quittent le navire, sans que la relève ne soit automatiquement assurée[22]. La recherche de jeunes chercheurs et professeurs au sein de l'UCL, prêts à s'investir dans la formation FOPES, constitue d'autant plus une gageure à la fin des années 1980 que ceux-ci, contrairement à la génération précédente, n'ont plus l'expérience de l'ISCO, et qu'imprégnés des critères internationaux de l'excellence scientifique, ils ont davantage intégré l'idée qu'enseigner à la FOPES se fera au détriment de leur travail de publication, gage d'une carrière académique.

Le second élément qui amène le conseil de la FOPES à réactualiser le débat sur le recrutement des enseignants se situe dans la difficulté pour l'institution à trouver un équilibre entre les académiques temps plein de l'UCL et les académiques invités. La question est d'autant plus cruciale que, dans un contexte budgétaire difficile, les autorités de l'UCL interrogent régulièrement l'avenir du personnel temporaire ou invité. Or, ce principe d'équilibre entre professeurs de l'UCL et experts de terrain est inscrit à la base de l'accord UCL-MOC, ce que Georges Liénard doit rappeler au recteur Pierre Macq en 1992 : « La présence d'invités à la FOPES fait partie de la politique du personnel choisie dès le début par le MOC et l'UCL. L'objectif est de confier un certain nombre d'enseignements à des personnes ayant les compétences académiques requises tout en ayant une riche expérience acquise dans une activité professionnelle hors de l'université[23] ». Au-delà de la question de principe, la pression budgétaire, couplée à la difficulté de renouveler une génération d'académiques de l'UCL pour

[20] Interview de Jean Daems, 28 janvier 2016 ; CARHOP, fonds FOPES, 43, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 28 juin 1989.
[21] Interview de Michel Molitor, 9 février 2016.
[22] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.
[23] CARHOP, fonds FOPES, 46, *lettre de Georges Liénard à Pierre Macq,* 2 mars 1992.

assurer la formation FOPES, poussent à exiger une meilleure façon de concevoir les conditions des personnes attachées à la FOPES, pour garantir l'avenir de l'institution.

Pour stabiliser et pallier ces défauts du recrutement, faut-il des postes académiques propres à la FOPES ? Ou faut-il favoriser des postes à double statut ? Ces questions, posées lors d'une réunion du conseil de la FOPES en décembre 1986, motivent la réalisation d'un relevé à propos des enseignants de la FOPES indiquant pour chacun le statut, le département d'appartenance, la charge hors programme FOPES, les activités professionnelles extérieures à l'UCL, etc. La note fait apparaître des cas personnels ; de celle-ci naît surtout l'idée de création d'un cadre FOPES. Un nouvel argument est avancé pour justifier le souhait : celle de développer la recherche, autrement dit « un savoir spécifique en politique économique et sociale », dans laquelle un noyau de membres du personnel académique, issus de départements différents, pourraient s'investir. Encore faut-il s'entendre sur les modalités de définition d'un cadre FOPES[24]. Trois options sont alors possibles : soit la FOPES obtient le statut de département ; soit le statut de faculté ; soit le statut de la FOPES n'est pas modifié, mais des « droits de tirage » sont définis sur des postes localisés dans des départements, mais dont les activités seraient principalement affectées à la FOPES[25].

La question du recrutement des enseignants est étroitement liée à celle du statut de la FOPES, et plus particulièrement de son rattachement administratif à la faculté ESPO. Ces questions s'inscrivent dans le cadre plus large des réformes universitaires. Au début des années 1980, la structure départementale est élaborée. Le plan stratégique 1990-1995 de l'UCL a pour objectif de préciser les programmes de travail de ces départements, en vue notamment de permettre un renouvellement « plus harmonieux » du cadre enseignant. La départementalisation interroge le statut institutionnel spécifique de la FOPES, à l'intérieur de l'UCL. Ainsi peut-on lire dans une note de travail, rédigée sous la responsabilité du directeur de la FOPES, Georges Liénard :

> Créée avant la départementalisation, la FOPES a ses fondements, d'une part, dans la volonté politique de l'UCL et du partenaire MOC et, d'autre part, dans l'engagement volontaire de personnes qui s'y investissent avec l'accord positif de l'UCL. L'actuelle départementalisation met en lumière des phénomènes qui, bien que latents depuis l'origine (les archives en font foi), apparaissent aujourd'hui de façon plus cruciale[26].

Le lancement d'un plan stratégique pour l'UCL est l'occasion pour la FOPES de mener une réflexion de fond sur son évolution. La méthodologie choisie est celle du

---

[24] CARHOP, fonds FOPES, 42, *note sur le statut des enseignants, un cadre FOPES ?,* 17 février 1988.

[25] CARHOP, fonds FOPES, 43, *note sur le cadre académique et scientifique de la FOPES et le statut de la FOPES au sein de l'UCL,* 26 avril 1989.

[26] CARHOP, fonds FOPES, 43, *note de la FOPES. Plan stratégique, étape 1 : évaluation critique des programmes d'études,* juin 1989.

travail en groupes croisés (conseillers à la formation, coordinateurs, secrétariat, service matériau pédagogique et scientifiques) sur les hypothèses d'évolution de la FOPES, tant ce qui relève du débat interne, que des orientations stratégiques définies au niveau du conseil[27].

Au final, c'est la troisième solution qui est envisagée, celle du « cadre contractuel à décision partagée », perçue comme une voie de compromis, notamment par le MOC qui aurait préféré que la FOPES obtienne le statut de département, afin de lui garantir un personnel académique qui puisse y investir de manière importante[28]. Dans le premier projet de contrat du cadre partagé, il est défini comme suit :

> Les membres du personnel académique et scientifique sont rattachés à un département et à un seul. Toutefois, en vertu du statut *sui generis* de la FOPES qui n'est pas un département, mais dont la politique de personnel est placée sous la responsabilité directe du conseil d'administration dans le cadre d'un accord entre l'UCL et le MOC, les postes du personnel académique et scientifique permanents (à l'exclusion donc des enseignants invités) sont rattachés à des départements et affectés totalement ou partiellement à la FOPES. (…) L'objectif de celui-ci [du cadre partagé] est de permettre la politique du rattachement départemental tout en tenant compte de la nécessité d'un investissement particulier d'un noyau de personnes dans l'enseignement et l'encadrement de la FOPES en favorisant le développement de recherches originales en politiques économiques et sociales par-delà les frontières départementales[29].

La politique du cadre partagé est mise en place en 1991. Si elle constitue une réponse aux préoccupations liées au renouvellement des enseignants de la FOPES, elle se révèle toutefois rapidement difficile à intégrer dans les préoccupations des départements et des facultés, qui voient, en période de restrictions budgétaires, ceux qui obtiennent qu'il soit tenu compte de la FOPES dans la définition des postes, des « mangeurs de moyens illégitimes[30] ».

Les problèmes liés au recrutement des enseignants sont récurrents. En octobre 1996, lorsque le recteur Marcel Crochet visite le conseil de la FOPES lui sont rappelés « le problème important du personnel académique formateur d'adultes, le renouvellement

---

[27] CARHOP, fonds FOPES, 71, *compte-rendu du comité de gestion,* 14 septembre 1990. Les préoccupations dépassent le cadre d'une réflexion sur le statut FOPES ou la problématique des enseignants, bien qu'elle soit importante. Elles touchent aussi à la question de la recherche, à l'évolution du projet d'enseignement, au statut des diverses catégories de personnel, etc. CARHOP, fonds FOPES, 70, *lettre de Georges Liénard aux membres du comité de gestion,* 26 février 1989.

[28] Ce point de vue est exprimé par Jean Daems. CARHOP, fonds FOPES, 44, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 7 février 1990.

[29] CARHOP, fonds FOPES, 44, *projet de contrat de cadre partagé. Document de travail du conseil de la FOPES,* 27 juin 1990.

[30] CARHOP, fonds FOPES, 48, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 3 mars 1994 ; Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.

des générations dans le personnel enseignant, l'effort de relation avec les départements par le moyen du cadre partagé ainsi que le maintien de l'équilibre entre cadre "invité" et enseignant des départements »[31]. Le principe de cadre partagé, souvent oublié, doit régulièrement être rappelé par la direction de la FOPES aux différents interlocuteurs, notamment au moment de la redéfinition de postes ; en outre, la procédure d'attribution départementale, qui inclue la FOPES, semble difficile à tenir[32]. À partir de l'entrée de la FOPES dans le plan de développement de l'UCL en 2004, la question du cadre partagé ne se pose plus, l'enseignant étant lié à une entité d'enseignement, en lien avec sa discipline[33].

2. Enseignement et recherche

La question de l'articulation enseignement-recherche est posée dès le montage du projet de faculté libre en 1972. Elle est alimentée par quelques notes, réalisées notamment par la STU dont la mission portait sur la « préparation de projets en vue de développer une politique de coopération efficace entre l'UCL et le monde du travail en matière de recherche, d'enseignement supérieur et de promotion culturelle des travailleurs »[34]. Pour l'heure, l'attention est toutefois focalisée sur la conception du programme de formation des adultes, sans que le volet « recherches » ne soit formellement concrétisé au sein même du projet FOPES. Dès 1986, Georges Liénard relance la réflexion. Il rédige une note intitulée « Les orientations, le renforcement et le développement de la recherche de la FOPES », dans laquelle il fait état des recherches effectivement menées et des éléments à renforcer à l'avenir[35].

Georges Liénard distingue trois pôles thématiques de recherche : la recherche propre en politique sociale et économique, menée grâce à des contrats extérieurs et/ou en partenariat avec la FTU et le MOC[36] ; la recherche propre en analyse-intervention, sur base des audits réalisés en matière de gestion de projets sociaux et/ou économiques

---

[31] CARHOP, fonds FOPES, 50, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 3 octobre 1996.
[32] CARHOP, fonds FOPES, 55, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 14 mars 2001.
[33] Interview de Pierre Reman, 6 mars 2017.
[34] « Conclusions du débat et décisions relatives au rapport de la CTU, conseil académique du 6 décembre 1971 », cité dans CARHOP, fonds FOPES, 40, *document de travail sur les orientations, le renforcement et le développement de la recherche à la FOPES,* s.d. [décembre 1986].
[35] CARHOP, fonds FOPES, 40, *document de travail sur les orientations, le renforcement et le développement de la recherche à la FOPES,* s.d. [décembre 1986].
[36] Maroy C., Ruquoy D., *Les jeunes et la consommation* (CSUR-FOPES), CIACO, Louvain-la-Neuve, 1980 ; Grega P., Ruquoy D., *Les jeunes travailleurs et la consommation* (CSUR-FOPES), CIACO, Louvain-la-Neuve, 1980 ; Savage R. « Revenus et pouvoir d'achat. Eléments d'évaluation 1981-1985 », *Bulletin de l'IRES,* 99, Louvain-la-Neuve, juin 1985 ; Savage R., « Quatre ans de Gouvernement Martens-Gol : bilan macro-économique et perspectives 1986-1990 », *Étude spéciale FTU,* 12, Bruxelles, février 1985.

qui font apparaître une méthodologie commune (la recherche-action), à systématiser[37] ; la recherche en politique de formation des adultes, centrée sur les stratégies d'action à l'égard des inégalités culturelles qui interviennent dans le processus de formation[38]. La recherche à la FOPES se concrétise sous forme d'exposés ou de publications, de l'organisation de deux colloques (en 1975 et en 1981)[39], et au travers également des mémoires, qui mettent en relief la coopération entre les enseignements.

Si au milieu des années 1980 Georges Liénard tente de dynamiser la recherche au sein de la FOPES, c'est d'abord parce qu'il se sent interpellé par le contexte de la crise des politiques. Celui-ci exige d'élaborer une stratégie de la recherche, selon la spécificité propre de la FOPES, qui développe un enseignement à destination d'adultes engagés professionnellement et de manière militante dans des actions économiques, sociales, politiques et culturelles, qu'il résume comme suit : « articuler en politique économique et sociale d'une part les rigueurs de l'acte de recherche et d'autre part, les contraintes et possibilités de l'action politique engagée ». La recherche à la FOPES, perçue comme un « lieu de coopération en matière d'enseignement et d'échanges spécifiques », présente deux grands centres d'intérêt : d'une part, le regard pluridisciplinaire sur des problématiques de politique économique et sociale ; d'autre part, la rencontre, sur le terrain de la formation à la FOPES, de problèmes spécifiques (l'évaluation, l'admission, la préparation au mémoire, etc.), qui demandent des solutions concrètes, élaborées sur base scientifique.

Concrètement, Georges Liénard évoque plusieurs pistes pour dynamiser la recherche, dont : renforcer le lien entre les mémoires et la politique de la recherche ; encourager la production des coordinateurs ; organiser des colloques scientifiques ; permettre l'accès au doctorat ; concevoir une politique du matériau pédagogique.

---

[37] Deru J.-P., Martou F., et al., *Étude organisationnelle et économique du fonctionnement de l'ASBL Images,* UCL, FOPES, Louvain-la-Neuve, 1984 ; de Saint-Georges P., Maiter B., Simar L., *Rapport d'entretiens sur la Faculté des Sciences économiques, sociales et politiques,* UCL, ESPO, Louvain-la-Neuve, 1985 ; de Saint-Georges P., « Recherche-action et formation des adultes. Repères typologiques *»,* in *GRIF. Notes de recherche,* Université du Québec, 1983, vol.2, n°3, p. 24-30.

[38] Dont de Saint-Georges P., *La Loi du silence. Feed-Back et métacommunication dans l'enseignement universitaire. Contribution à une « pragmatique de la communication »,* Louvain-la-Neuve, Institut des Sciences politiques et sociales, 1980 (thèse de doctorat inédite, UCL) ; les travaux d'É. Bourgeois et J. Nizet, sur « les processus de transformation des structures cognitives des étudiants adultes en formation en interaction avec le dispositif pédagogique et le capital socio-culturel des étudiants » ; Grootaers D., *Le savoir dans tous ses états,* FOPES, octobre 1984 ; plusieurs études sur les publics de la FOPES (P. de Saint-Georges, 1981 ; É. Bourgeois, 1984 ; D. Grootaers, 1986) ; la thèse d'Étienne Bourgeois sur « la dynamique organisationnelle du développement et de la gestion des programmes de formation des adultes à l'université (le cas de la FOPES) » ; la recherche de Dominique Grootaers sur « Trajectoires de mobilité sociale de formateurs, lecture et gestion de ces trajectoires par les intéressés, trajectoires d'insertion professionnelle de filles peu scolarisées, lecture et gestion de ces trajectoires par les intéressées ».

[39] Respectivement dédiée à « Un an de FOPES : l'idéal confronté à la réalité » (1975) ; « La recherche-action » (1981).

Dans les années 1990, le service matériau pédagogique est effectivement impliqué dans des publications propres à la FOPES, comme les collections des *Cahiers FOPES (synthèses de mémoires),* et *Cahiers FOPES (recherches),* respectivement lancées en 1996 et 1999, mais aussi *La Lanterne magique* (1997), lettre d'information bisannuelle par laquelle la FOPES entend communiquer sur ses actualités dans le réseau MOC et ses anciens. Il apporte également un soutien ponctuel aux enseignants de la FOPES pour la rédaction et la mise en page d'ouvrages.

Quant à la question de l'opportunité de concevoir une entité de recherche qui serait en lien, mais distincte de la FOPES dans son fonctionnement et dans les responsabilités en matière de recherche, elle est reportée à plus tard. Georges Liénard juge que, pour l'heure, il convient d'abord de renforcer l'investissement des académiques et des scientifiques associés à la FOPES dans les différents chantiers évoqués. À la fin des années 1980, une volonté s'exprime au sein de la FOPES de mettre en avant la logique multidisciplinaire de la FOPES, ainsi que de montrer une capacité d'analyser la politique économique et sociale. Celle-ci s'exprime par exemple par l'organisation de colloques et de journées scientifiques[40], ainsi que par des initiatives de projets de recherche, en partenariat avec d'autres entités de l'université[41].

La création d'une entité de recherches dédiée aux questions sociales, politiques et économiques est posée en 1994, dans le cadre de l'Objectif 1 en Hainaut[42], qui fait partie de la politique d'aides régionales de l'Union européenne. Le recteur Pierre Macq sollicite Georges Liénard pour créer un centre dédié à la lutte contre la pauvreté. Georges Liénard élargit délibérément le champ de recherches en proposant d'orienter le centre non pas seulement sur la pauvreté, comme un thème isolé, mais bien sur le processus au sein duquel il se situe, qu'il faut comprendre. Le Centre de recherche interdisciplinaire pour la solidarité et l'innovation sociale (CERISIS) est lancé à Charleroi en septembre 1995. L'entité de recherche n'est pas institutionnellement rattachée

---

[40] En 1987, par exemple, une journée d'études est projetée sur le thème des enjeux et des méthodes de la formation des adultes à la FOPES, en vue de préparer l'organisation de séminaires ouverts et de stimuler la recherche. CARHOP, fonds FOPES, 68, note des coordinateurs (N. Bardos-Feltoronyi-J. Nizet) intitulée « une journée d'étude FOPES », mars 1987. Entre 1988 et 1994, on note l'organisation de plusieurs colloques, en partenariat, dont : le 15e anniversaire de la FOPES sur le thème du développement, décembre 1988 ; un colloque sur la formation des adultes, décembre 1990 ; un colloque du MOC, en collaboration avec le FOPES et l'Institut Cardijn sur « pouvoir et argent », mars 1991 ; etc.

[41] Par exemple, un groupe de travail FOPES-EDUC-ECON se réunit régulièrement en vue d'élaborer un projet FDS commun sur la problématique de l'efficacité du système d'enseignement ; la FOPES travaille avec POLS et l'IRES à l'élaboration d'un projet SPPS sur la précarité sociale ; etc. CARHOP, fonds FOPES, 72, *compte-rendu du comité de gestion,* 19 avril 1991.

[42] Vincent A., « L'Objectif 1 en Hainaut », *Courrier du CRISP,* n° 1534-1535, 1996. Avec le CUNIC, la FOPES mène déjà un projet financé dans ce cadre concernant une recherche préparatoire à la mise en place et à l'expérimentation d'un curriculum de formation pour formateurs de personnes qui connaissent le chômage de longue durée. CARHOP, fonds FOPES, 79, *Note de travail,* 1994.

à la FOPES, mais les liens sont nombreux : par les personnes (Georges Liénard passe à temps plein pour assurer la double direction FOPES-CERISIS ; les chercheurs du CERISIS sont aussi enseignants pour la plupart à la FOPES), par les thématiques de recherche, le décloisonnement des sciences humaines, et la méthodologie de la recherche-développement qui articule savoir scientifique et savoir-action[43]. C'est précisément ce dialogue des objectifs de la formation FOPES avec ceux de la recherche au CERISIS qu'assure Georges Liénard, au travers d'une double coordination.

La FOPES maintient un volet « recherches », à côté des travaux du CERISIS. Il est alimenté par les publications des conseillers à la formation (notamment sur les dispositifs de formation des adultes), des assistants de la FOPES et des coordinateurs, ainsi que par des séminaires scientifiques spécifiques à la FOPES[44].

À l'occasion du 575e anniversaire de l'UCL, la FTU crée à la demande du MOC la chaire Max Bastin, chargée d'animer des activités dans le domaine de la recherche et du débat sur les questions sociales, le travail et la sécurité sociale. En septembre 2001, Pierre Reman devient titulaire de la chaire Max Bastin, hébergée à l'Institut des sciences du travail, en même temps que directeur de la FOPES.

3. L'évaluation du dispositif pédagogique

Au fil du temps, la FOPES est régulièrement interpellée sur son dispositif pédagogique inédit. En particulier, la FOPES doit prendre la mesure de l'évolution de la société, notamment de l'évolution du secteur de la formation des adultes, de l'enseignement supérieur, mais aussi de l'engagement social. Un premier constat porte toutefois sur le maintien, en dépit des contextes différents et de l'évolution des publics, d'un objectif durable : celui de former des acteurs de changement. La FOPES reste fidèle au projet initial dans ses principes, qui coïncide avec l'idée d'une « université de la première chance ». Ainsi Georges Liénard rappelle-t-il en 1999 : « Il ne s'agit pas d'une formation de recyclage. (…) Si on le compare à ce qui se passe à l'université, le recrutement de la FOPES offre bien plus de chances à nombre de personnes, en termes de démocratisation des études[45] ».

La FOPES prend toutefois distance par rapport au projet initial, inspiré de l'*Open University,* davantage perçue à la veille des années 2000 comme une « entreprise de formation continue dans de multiples secteurs [46] ». L'autonomie, l'identité propre de

---

[43] CERISIS-UCL, *Synthèse des activités 1995-1999,* disponible sur http://uclouvain.be/cps/ucl/doc/cris/documents/Rapp95_99.pdf

[44] Par exemple, en 1996-1997, la FOPES organise un séminaire scientifique autour de deux livres ; celui de Gouverneur J., *Les fondements de l'économie capitaliste,* Paris, L'Harmattan, 1995 ; celui du groupe de Lisbonne sous la dir. de Petrella R., *Limites à la compétitivité. Vers un nouveau contrat social,* Paris, La Découverte, 1995.

[45] Liénard G., Martou F., « Des savoirs pour l'action. Entretiens avec François Martou et Georges Liénard », *Revue nouvelle,* 11, 1999, p. 14-27.

[46] *Idem*.

la FOPES est marquée par deux volets : la dimension collective de la formation et l'articulation dans la formation entre la théorie et l'expérience.

3.1. Questionner des pratiques

Les dispositifs pédagogiques mis en place au moment de la création de la FOPES sont régulièrement questionnés dans le cadre d'un processus d'évaluation qui constitue une culture à la FOPES. L'évolution de ces dispositifs reflète les enjeux auxquels les enseignants, les étudiants, les conseillers à la formation font face, dont l'évolution des contraintes temps/budget de l'université. Il est impossible d'énumérer ici tous les débats. On en retiendra trois : le premier porte sur le maintien d'une dynamique collective de formation, concrétisée au travers du travail du groupe et du sous-groupe, face à la montée en puissance de la responsabilité individuelle. Si la tendance est de voir le travail individuel se substituer au travail collectif, il n'empêche, selon Georges Liénard, que le phénomène ne contribue pas à diminuer l'esprit collaboratif, mais plutôt à le modifier : « c'est un esprit coopératif dans lequel chacun a sa responsabilité », explique-t-il[47]. Le conseiller à la formation occupe une place centrale dans cette dynamique collective de formation. Celle-ci n'est toutefois pas toujours facile à tenir. Au fil des années, cerner les contours de ce métier inédit, se révèle complexe, tant les facettes d'investissement sont multiples : logistiques (« il fallait quelqu'un qui ouvre la porte, qui ait la clé, qui ait trouvé un local pour se réunir, que le local soit chauffé (…) on était le concierge du groupe »), administratives (« il faut un berger dans le groupe, il faut une permanence aussi, quelqu'un qui assure le lien, qui amène les syllabus, qui amène les bouquins du service des matériaux pédagogiques »), psychologiques (« il y avait aussi des temps d'évaluation qui n'étaient pas liés à des cours : comment le groupe va-t-il ? Et les personnes, comment allez-vous ? Parce que reprendre des cours, ça a un impact sur la vie des gens ! Il y avait des espaces pour parler de cela »), pédagogiques (« il y avait l'évaluation de chaque cours qui se faisait aussi bien au niveau de la pédagogie du professeur, (…), mais aussi le contenu »), politiques (« ça a été difficile, dès le début, à faire passer auprès des étudiants, l'idée qu'ils étaient dans un processus collectif, et de l'importance des sous-groupes (…) c'était une idée politique »)[48].

Obtenir un accompagnement pédagogique pour des groupes d'environ vingt étudiants constitue toutefois un atout que la FOPES revendique et motive par les besoins spécifiques de la formation des adultes en reprise d'études. À mesure que les restrictions budgétaires se font de plus en plus fortes à l'université, cet encadrement est envié par d'autres écoles et facultés. Il participe à la pédagogie de la réussite, et constitue

[47] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.
[48] Interview de Michel Elias, 7 novembre 2016.

également un soutien pour des enseignants qui choisissent de s'investir dans le projet FOPES, en dépit des contraintes de la décentralisation et des horaires décalés.

Une autre pratique innovante régulièrement questionnée est l'évaluation dans le processus de formation à différents niveaux : l'évaluation collective du processus de formation (quelle appréciation de l'activité pédagogique ?), mais aussi l'évaluation des acquis individuels de l'étudiant (évaluation certificative et formative)[49]. À ce sujet, la charge de travail que représentent les allers-retours entre l'enseignant et les étudiants apparaît de moins en moins gérable au vu de contraintes imposées aux enseignants. La pratique de l'évaluation formative est coûteuse en temps ; elle n'est pas suffisamment valorisée à l'université. Celle-ci n'a pas les moyens d'assumer l'adage de « l'excellence pour tous ». Dans ce contexte, c'est un véritable pari de soutenir une pédagogie de la réussite.

En 1987, une réflexion de fond est également menée sur les mémoires, notamment suite au constat d'une baisse de production[50]. Comment se donner des points de repère précis pour la mise sur rails des mémoires ? Y a-t-il des outils qui permettraient de mieux aider les étudiants[51] ? La réforme du dispositif de préparation du mémoire provoque la réorganisation du programme de la FOPES, avec un renforcement de certains pôles relatifs à la méthodologie ou à l'épistémologie[52]. En 1993, le questionnement porte sur le peu d'étudiants ayant investi le champ de recherches de la politique économique pour leur mémoire, qui se déploie davantage en lien avec leur expérience militante ou professionnelle. Enfin, en 1994, la FOPES décide de lancer une politique de publication des mémoires FOPES, pour plusieurs raisons : valorisation de l'étude (comme un « instrument de changement »), valorisation de l'étudiant (comme un « acteur de changement »), valorisation de la FOPES, comme institution universitaire (comme un « agent de changement »). La collection *Cahiers FOPES- Synthèses de mémoires,* est créée en 1996.

---

[49] En 1994, la commission de l'enseignement de l'UCL édicte des consignes quant à l'évaluation des enseignements. C'est l'occasion pour la FOPES de s'interroger sur ses pratiques individuelles et collectives d'évaluation. CARHOP, fonds FOPES, 75, *note sur l'évaluation des enseignements à la FOPES,* 10 février 1994.

[50] Sur l'évaluation du processus-mémoire, lire notamment : Bourgeois É., « Les mémoires à la FOPES : une évaluation du produit et du processus de production », *FOPES-Etudes,* Louvain-la-Neuve, mars 1988 ; Herman G., Ruquoy D., « Évaluation des processus-mémoire », *FOPES,* Louvain-la-Neuve, février 1996 ; le numéro spécial de la revue *Pédagogie,* n°3, septembre 1991.

[51] CARHOP, fonds FOPES, 68, *note de Georges Liénard,* 25 mars 1987.

[52] CARHOP, fonds FOPES, 70, *note de Georges Liénard aux membres de la FOPES,* 31 janvier 1989.

3.2. Transposer des innovations

À la fin des années 1990, l'UCL étoffe son offre en matière de formation des adultes, en créant l'Institut Universitaire de Formation Continue (IUFC), dont l'objectif est d'appuyer des programmes de formation continue, organisés par les différentes facultés, à destination des adultes engagés dans la vie socioprofessionnelle, tous secteurs confondus (privé, public, associatif). Les pratiques des deux facultés ouvertes (FOPES et FOPA) ont pu avoir une certaine influence sur certaines personnes en charge de dynamiser la formation continue à l'UCL, bien que les conceptions de la formation des adultes des promoteurs de la FOPES et de l'IUFC ne soient pas réellement similaires. On estime, en 1998, qu'un étudiant sur dix à l'UCL peut être qualifié d'étudiant-adulte, sachant qu'un certain nombre d'entre eux fréquente des programmes de candidature ou de licence qui ne sont pas spécialement aménagés pour eux ; la FOPES reste toutefois la seule à poser la question essentielle de « l'enjeu démocratique de l'accès au savoir dans notre société[53] ».

En 1996, lors d'une visite à la FOPES, le recteur Marcel Crochet pose la question : « en quoi des innovations pédagogiques de la FOPES pourraient être utiles à l'UCL ? ». La FOPES de répondre par un rapport circonstancié que le principe de médiation entre l'enseignant et l'étudiant, qui passe par un troisième acteur, le conseiller à la formation, est transférable dans d'autres dispositifs pédagogiques[54]. Dans l'idée d'intensifier la formation des adultes à l'UCL, le métier est effectivement importé dans d'autres contextes. La direction de la FOPES, particulièrement à partir des années 2000, marque toutefois une certaine originalité sur les profils qu'elle recrute. Elle privilégie dans son recrutement des conseillers à la formation, des candidats compétents à la fois sur les contenus (politique économique et sociale) et sur la dynamique de groupes (techniques d'animation et psychopédagogie). La FOPES tend volontairement à se dégager d'une tendance à l'UCL de lier le métier de conseiller à la formation au profil exclusif du psychopédagogue. Les conseillers à la formation de la FOPES sont surtout recrutés sur base de leurs capacités d'analyse politique des enjeux des politiques économiques et sociales, couplée à une expérience en formation des adultes. La FOPES mise sur des profils politiques, de disciplines différentes (histoire, sociologie, sciences de l'éducation, sciences politiques), capables de réfléchir sur des dispositifs pédagogiques, et d'amener un contenu politique dans la fonction[55].

---

[53] Godeau J., « Les adultes à l'université : quelle ouverture ? », *La Lanterne magique,* 3, novembre 1998.
[54] CARHOP, fonds FOPES, 80, *discussion sur le plan stratégique 2002-2007.*
[55] Interview de Pierre Reman, 6 mars 2017.

4. Des révisions de programme

Les modifications du programme de la FOPES, du milieu des années 1980 aux années 2000, sont marquées par deux évolutions majeures. En premier lieu, le contenu des cours d'économie, ainsi que leur articulation avec les cours de sociologie, sont repensés. En 1987, par exemple, Georges Liénard demande de la part des enseignants un effort de coordination des quatre cours obligatoires en économie. Cet effort de coordination révèle un désaccord majeur entre Jacques Gouverneur, Michel De Vroey et Robert Cobbaut sur la place de l'analyse marxiste dans l'enseignement de la FOPES, pourtant incontestée dans le projet initial de la FOPES. Ces débats sont significatifs d'une tendance à élargir les contenus de formation de la FOPES à l'analyse non plus exclusivement marxiste de la société capitaliste, mais à des courants de pensée de l'économie qui font appel à des fondements théoriques différents[56]. À titre d'exemple, la réforme des programmes de 1991 opère un double recentrage : en termes de contenu du cours d'économie, d'abord, par le passage d'une perspective « macro » (analyse sociétale fondamentale), à une perspective « méso » (ou plus politique) ; ensuite, sur le rééquilibrage des deux principales disciplines du programme, l'économie et la sociologie[57].

Deuxièmement, le socle économie-sociologie tend, au fur et à mesure des années, à s'élargir, le programme de la FOPES s'ouvrant à une pluralité disciplinaire. Cela se traduit par l'introduction d'un cours de psychologie sociale (« Analyse des discriminations ») en deuxième année. Cette place donnée à la psychologie sociale reflète l'émergence et l'évolution d'une discipline, méconnue au début des années 1970, en même temps qu'un dynamisme de recherche, au sein du CERISIS impulsé par Ginette Herman et Donatienne Desmette, que la FOPES décide de lier explicitement à l'enseignement. Pour répondre à l'émergence de nouveaux questionnements, les sciences politiques sont également introduites dans le programme de la FOPES. Des questions plus récentes sur la gouvernance, la démocratie représentative, peu discutées au début des années 1970, font apparaître la nécessité de faire appel à des spécialistes de la sociologie politique, comme Nathalie Schiffino, Philippe Pochet et Éric Mangez pour éclairer les nouvelles réalités sociétales.

Au début des années 2000, ces évolutions sont commentées par deux enseignants de la FOPES, interviewés à l'occasion de leur éméritat. Ainsi, l'économiste Nicolas Bárdos-Feltoronyi fait observer :

> Historiquement, les programmes de l'ISCO, puis de la FOPES ont été élaborés pour répondre à des besoins spécifiques : la main des savoirs comme guides pour l'action. Or, il n'en va plus ainsi aujourd'hui. L'université se transforme peu à peu

---

[56] CARHOP, fonds FOPES, 118, *rapport de la réunion des enseignants OPES 2110,* 16 novembre 1987.

[57] CARHOP, fonds FOPES, 117, *proposition de réforme du programme des cours de la FOPES,* juin 1991.

> en usine à formation, les étudiants viennent avec d'autres attentes. L'écologie politique s'est aussi affirmée, depuis la dernière réforme des programmes. Il faut fournir aux étudiants les instruments qui clarifient les critères pour construire les politiques économiques et sociales du siècle prochain. Il faut sortir de la langue de bois de la pensée unique, démasquer la fragmentation sociale dont ne tire profit que l'hyper-bourgeoisie mondialisée. Il faut remettre l'ensemble en perspective historique, par un cours d'histoire sociale par exemple. Dans mon domaine d'enseignement, je crains aujourd'hui la disparition du pluralisme théorique[58].

Jacques Gouverneur, quant à lui, pointe du doigt une autre évolution :

> La FOPES me semble s'être institutionnalisée, au détriment d'une certaine radicalité dans les analyses et dans les alternatives de politique économique et sociale qu'elle est censée proposer : le déclin (ou la disparition ?) de l'approche marxiste dans les programmes n'est qu'une illustration de ce phénomène. J'ai mon interrogation : la FOPES ne viserait-elle plus qu'à offrir une alternative sur le plan des dispositifs pédagogiques, se contentant par ailleurs (contenu des cours, choix des enseignants et coordinateurs…) de reproduire l'une ou l'autre idéologie arc-en-ciel à la mode[59] ?

L'interpellation appelle une réponse, publiée dans *La Lanterne magique,* de décembre 2001, par laquelle la FOPES se défend d'un certain conformisme :

> Aujourd'hui, le cadre sociopolitique est en voie de recomposition. Il suffit de constater les multiples interrogations sur les rapports entre mouvement ouvrier et nouveaux mouvements sociaux, société politique et société civile, démocratie représentative et démocratie participative, logiques marchandes et fonctions collectives. La FOPES doit rester en phase avec ces mutations, c'est-à-dire les analyser rigoureusement et les traiter avec les étudiants. Les exigences de ceux-ci combinées à la volonté de la FOPES d'équilibrer compétences professionnelles et engagement social d'une part et dimension analytique et normative, d'autre part, sont des atouts pour éviter les idéologies à la mode et les conformismes ambiants[60].

Lorsqu'il cesse d'enseigner à la FOPES, René Schoonbrodt, quant à lui, s'exprime en faveur de la réduction de la part des cours économiques dans le programme de la FOPES :

> Cela s'explique sans doute par le contexte intellectuel de l'époque où l'on considérait que l'économique représentait les soubassements explicatifs des autres niveaux d'analyse. Il faut laisser de la place au droit public, au droit administratif, à l'échelle européenne, à la philosophie morale, à l'histoire sociale… Comment passer au politique, sans avoir en tête le cadre de l'État[61] ?

---

[58] *La Lanterne magique,* 7, décembre 2000.
[59] *Idem*.
[60] Reman P., « Alternative ou conformisme », *La Lanterne magique,* 9, décembre 2001.
[61] *La Lanterne magique,* 10, mai 2002.

C'est dans ce sens effectivement qu'évolue le programme de la FOPES. La question des outils de l'analyse politique, à développer au sein de la formation FOPES, se trouve précisément au cœur d'une réflexion menée par l'équipe des coordinateurs, qu'Hervé Pourtois résume en trois axes : analyser les formes et effets des politiques économiques et sociales ; comprendre la production de la politique ; penser les finalités du politique[62].

5. L'évolution des publics

En 1986, Dominique Grootaers mène l'enquête à partir des questionnaires d'admission de 531 étudiants FOPES inscrits pour la première fois en première licence de 1974 à 1983. L'étude fait apparaître que « globalement un étudiant FOPES sur deux appartient à la fois aux professions intermédiaires et à un des deux secteurs (institutions du mouvement ouvrier ou institutions du secteur socioéducatif et culturel) ». L'hypothèse d'une mobilité sociale massive des étudiants de la FOPES, des classes populaires vers les professions intermédiaires, est avancée. La proportion de femmes tend à augmenter entre 1974 et 1983 ; ce n'est pas le cas des étrangers qui restent une minorité. 27 % des étudiants ne disposent pas de diplôme de l'enseignement supérieur. La majorité souhaite ajouter une formation universitaire à leur formation supérieure (école sociale, école normale, etc.). Engagés pour la plupart dans des actions collectives, les ¾ des étudiants ont entre 25 et 40 ans. À partir de ces constats d'étude, Dominique Grootaers invite à l'évaluation des dispositifs FOPES en fonction de priorités sociales et/ou pédagogiques, dont : la politique de recrutement de la FOPES, les contenus et méthodes d'enseignement, la production de mémoires[63].

5.1. Quel profil pour les étudiants FOPES ?

Dès le début des années 1980, le recrutement des candidats à la FOPES se révèle plus difficile, alors même qu'il devient un véritable enjeu pour la survie institutionnelle du projet. D'une part, le « réservoir » qu'avait pu constituer les anciens étudiants de l'ISCO se réduit. Dès les origines du projet, le MOC et ses organisations constitu-

[62] Interview d'Hervé Pourtois, 24 mars 2017. Professeur en philosophie politique à l'UCL, Hervé Pourtois est coordinateur à la FOPES. Pourtois H., « Former à l'analyse politique », *La Lanterne magique,* 12, juin 2003.

[63] CARHOP, fonds FOPES, 68, *Note de Dominique Grootaers en prolongement de l'étude « profil social et scolaire du public FOPES »,* s.d. [1987].

tives se sont engagés à mener une politique de recrutement actif, qu'il convient d'affiner[64]. Les groupes de la FOPES sont construits sur base régionale, avec l'appui du MOC, et/ou parfois centrés sur une thématique[65]. D'autre part, la crise structurelle vécue, et la montée du chômage, rend plus ardue la tâche de trouver des personnes candidates qui peuvent à la fois témoigner d'un engagement sur un terrain et s'investir sereinement dans un projet de formation de trois ans[66].

Face à ce constat, la FOPES crée, en 1991, un groupe de travail dédié à la question du « profil-recrutement » des étudiants. Les missions du groupe sont de définir le profil des étudiants FOPES, de concevoir une politique de communication à destination de publics cibles notamment en lien avec les relais MOC et d'évaluer la politique d'admission. En premier lieu, le groupe de travail définit le profil de l'étudiant FOPES selon trois éléments : l'expérience, professionnelle et/ou sociale, à partir de laquelle il pourra construire sa formation ; les savoirs préalables, qui sont à la fois intellectuels (capacité de lecture et de synthèse, capacité d'expression écrite et orale, capacité de formuler une opinion, connaissance de l'économique), mais aussi des savoir-faire (ou savoir-être) comme la disposition à travailler dans un groupe, par exemple ; et, enfin, les attentes et le profil de formation, liés à la compréhension des réalités économiques et sociales, mais aussi à l'acquisition d'outils qui permettent d'agir sur ces réalités. Cette définition du « profil des étudiants », sans prétendre à identifier des catégories sociales ou professionnelles, sert à repréciser la procédure d'admission, à ces différentes étapes (questionnaire, test écrit, interview), alors même qu'elle est régulièrement discutée au sein de la FOPES et à l'extérieur[67].

La réflexion sur les publics cibles auxquels la politique de communication de la FOPES doit s'adresser se prolonge. Où la FOPES a-t-elle le plus de chance de rencontrer des personnes qui correspondent à ce profil ? Le groupe de travail définit quelques publics cibles : à côté des organisations constitutives du MOC, sont par exemple identifiés certaines catégories sociales (comme les diplômés de l'enseignement supérieur de type court travaillant dans les écoles, les PMS, les CPAS, les centres de guidance, les enseignants du professionnel, les objecteurs de conscience) ; les publics de manifestations cultures ou sociales « alternatifs » (cinémas, cafés, radios

---

[64] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016. La démarche explicite et volontaire d'articulation entre la FOPES et les mouvements du MOC pour la préparation des groupes FOPES est régulièrement reprécisée. CARHOP, fonds FOPES, 81, *décision d'ouvrir un groupe. Contact du conseiller à la formation avec le MOC régional,* 1997.

[65] Par exemple, « politique sociale de la jeunesse », « nouvelles conditions de l'action collective », « environnement et société ». CARHOP, fonds FOPES, 81, *note sur les principes concernant l'organisation des groupes FOPES centrés sur une thématique,* 1997.

[66] Interview de Jean Daems, 28 janvier 2016.

[67] En 1987, par exemple, les coordinateurs éprouvent le besoin de redéfinir les critères d'évaluation du test d'admission, dont l'objectif est précisé : « évaluer l'aptitude du candidat à suivre le programme d'ensemble de la FOPES ». CARHOP, fonds FOPES, 68, *note de Jacques Gouverneur aux membres du comité de gestion,* 5 mai 1987.

d'animation, etc.) ; des publics issus de secteurs en mouvement (enseignants, infirmières) que l'on peut toucher à partir des syndicats ; des participants à des actions pour la paix, la lutte contre la faim, les droits de l'homme (Amnesty, CNAPD, Oxfam, Iteco) ; des associations locales (maisons de jeunes, maisons médicales, foyers culturels, etc.) ; des organisations centrées sur un secteur d'activité (fédération des maisons de jeunes, associations professionnelles de travailleurs sociaux, associations écologiques, associations de parents) ; des organisations socialistes ; des organisations comme la Ligue des familles, des réseaux d'ONG, etc. L'objectif est de diversifier la communication à destination de tous ces candidats potentiels.

5.2. Un groupe FOPES « Développement-Gestion de projets »[68]

Au début des années 1980 naît l'idée d'élargir la formation FOPES à des adultes, engagés dans des projets de développement, dans des pays « particulièrement touchés par les effets de la marginalisation économique, sociale et souvent culturelle »[69]. S'il est d'abord question du public latino-américain dans les projets, l'idée de créer un groupe portant au départ le nom de FOPES-Tiers-Monde ou FOPES-Sud, se centre très vite sur l'Afrique noire francophone pour laquelle il existe une réelle demande. Jean-Marie Wautelet, l'un des initiateurs du projet, se souvient :

> J'ai dit à [François] Martou que les doctorants chiliens pensaient que ce serait intéressant d'avoir un système FOPES pour les Latino-Américains. La réflexion s'est poursuivie assez vite et on a remarqué qu'il existait déjà des formations pour adultes[70]. Par contre, fin des années 1980, il n'existait presque rien en Afrique à part dans certaines grosses ONG qui organisaient des formations de base[71].

L'ambition du projet est de former « des gens dans les pays qui souffrent d'un mal développement et qui veulent devenir des agents de changement des conditions d'existence et d'épanouissement dans les milieux où ils travaillent[72] ». La formation s'adresse à des personnes en relation avec des ONG, ayant fait des études correspondant à un premier cycle universitaire ou ayant une expérience sociale et professionnelle d'au moins quatre années dans un projet de développement. Un des principaux

---

[68] Cette partie a été rédigée par Florence Loriaux, historienne au CARHOP.
[69] CARHOP, fonds FOPES, 503, *discours de José Degand, président du conseil de la FOPES lors de l'inauguration du groupe FOPES « Développement-Gestion de projets »,* 9 février 1990.
[70] Il existait déjà en Amérique latine de nombreuses formations pour adultes comme, par exemple, l'Academia de Humanismo Cristiano à Santiago au Chili.
[71] Interview de Jean-Marie Wautelet, 5 avril 2017. Jean-Marie Wautelet est économiste, professeur émérite de l'UCL depuis 2011. Il a enseigné à la FOPES et coordonné le projet FOPES-Sud.
[72] CARHOP, fonds FOPES, 503, *discours de José Degand, président du conseil de la FOPES lors de l'inauguration du groupe FOPES « Développement-Gestion de projets »,* 9 février 1990.

arguments avancés pour constituer un groupe FOPES Sud est « la structure pyramidale des universités africaines empêchant ce type de formation alors que la croissance de nouvelles organisations sociales à la base d'un côté, et les effets de l'ajustement structurel sur la perte d'emploi de nombreux fonctionnaires porteurs d'une expérience professionnelle de travail social par ailleurs, donnaient une utilité sociale à ce type de formation[73] ».

En mars 1984, l'étude du projet FOPES-Tiers-Monde est confiée par François Martou à un groupe de travail, composé de José Degand, Jean-Marie Wautelet, Jacques Gouverneur, Jean Debelle, Jean Daems et François Martou. Celui-ci est chargé d'évaluer la demande émanant des pays du Sud, d'étudier la faisabilité financière du projet, ainsi que d'inscrire le projet FOPES-Sud de manière inédite dans le paysage universitaire, au regard des formations en développement existantes à l'UCL. Un premier rapport du groupe « Tiers-Monde » fait l'inventaire des questions que pose la particularité des publics visés. Celles-ci portent notamment sur le possible transfert d'une vision occidentale des questions de développement à des acteurs de changement des pays du Sud. Comment vont-ils s'en emparer et les adapter à leur contexte en fonction de leur culture, de leur représentation du monde et de leurs besoins ? Ce premier rapport est complété par une note de Jean-Pierre Deru, conseiller à la formation à la FOPES, sur la problématique du financement ainsi que l'évolution des contacts pris avec l'Institut d'étude des pays en développement (IEPD-DVLP) de l'UCL en vue d'élaborer un programme collaboratif[74].

L'étude fait apparaître la spécificité d'une formation FOPES-Sud pour des adultes, au regard des demandes de formation exprimées par d'autres entités, comme l'Institut de recherche des pays en développement (IRPD) ou la faculté d'agronomie de l'UCL. Celle-ci réside surtout dans la capacité à transposer les pédagogies actives issues la formation FOPES « classique » dans une expérience de formation inédite : « Il existe des centres de formation, y compris plusieurs universités qui organisent des cours assez proches du programme que nous avons établi. L'utilité de la FOPES-Tiers Monde réside d'une part dans le fait qu'un public homogène s'y retrouvera lié à des actions de développement et, d'autre part, que ces étudiants seront placés dans une pédagogie où le groupe et les sous-groupes tiennent une place centrale dans le processus de formation (…)[75] ».

Dès les premières notes d'intention, le choix de former les candidats fopésiens du groupe FOPES-Tiers-Monde en Belgique s'impose : « Autant que faire se peut, une formation destinée à des Africains doit se faire en Afrique. Néanmoins, l'utilité d'une

---

[73] Amoukou I., Wautelet J.-M. (dir.), *Croisement des savoirs villageois et universitaires. Enjeux pour le développement*, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2007, p. 114.
[74] CARHOP, fonds FOPES, 423, *rapport de la réunion FOPES-IEPD,* 3 juillet 1987.
[75] CARHOP, fonds FOPES, 503, *note sur le projet de création d'un dixième groupe FOPES : le groupe FOPES Tiers-Monde*, 1987.

formation FOPES à Louvain-la-Neuve, se justifie non seulement par le caractère dynamique de la FOPES, mais aussi et surtout par le fait que l'UCL et son environnement constituent un centre de ressources important et multidisciplinaire[76] ». Une réflexion est également menée sur les profils des étudiants du groupe FOPES-Tiers-Monde. Jean-Marie Wautelet présente le projet au conseil de la FOPES du 14 mars 1985. Il est finalement décidé que « les personnes choisies seront des gestionnaires ou des cadres administratifs ou techniques moyens de projet de développement existant dans ces pays et situés dans les secteurs suivants : le développement rural, la santé, l'environnement, l'éducation permanente (zones urbaines et rurales), les nouvelles technologies et la communication sociale[77] ». La réflexion est toutefois temporairement interrompue, la FOPES étant mobilisée sur d'autres questions stratégiques.

À la fin de l'année 1986, le projet FOPES Tiers-monde est relancé par un nouveau groupe de travail composé de Bernadette Bailleux, Jean-Pierre Deru, Lola Franck, Jacques Gouverneur, Guy Bajoit, Tonia Bertrand, Anny Joris, José Cambriella, Georges Liénard et Claude-Marie Vandergucht. Le groupe s'inspire d'autres expériences de formation, comme celle lancée par le démographe René Valette, directeur de l'Institut des études sociales de Lyon. Un travail de réseautage est mené : des contacts avec des personnes-ressources de nombreuses institutions nationales et internationales se multiplient ainsi qu'avec des ONG. Les acteurs de la FOPES sont également consultés sur le projet de programme et l'opportunité de la formation.

Le dossier du projet est présenté au conseil de la FOPES de décembre 1986[78]. Les conditions d'accès à la formation FOPES sont précisées : les étudiants doivent travailler depuis au moins quatre ans dans des projets de promotion du développement ; ils s'engagent, au terme de leur formation, à rentrer dans le pays d'origine où ils retrouveront leur fonction dans l'organisation qui les a envoyés se former ; sur base de la présentation d'un dossier et d'un formulaire de candidature adressé à la FOPES, les candidats motivent leur intérêt pour la formation et passent des tests de sélection en Afrique. Le déroulement du cursus est décrit : la formation de second cycle se déroule sur deux années. Elle est organisée à Louvain-la-Neuve, et comprend deux retours de quatre mois en Afrique : le premier en vue de collecter les données relatives à la réalisation du mémoire de fin d'études ; le second afin de mener le travail de terrain servant de trame au mémoire-action. Les cours, ateliers, travaux en sous-groupe, ainsi que le stage dans une organisation belge se déroulent en journée et durant la semaine, ce qui diffère des modalités de fonctionnement des autres groupes fopésiens. Un ancien étudiant de la FOPES-Sud, Tatien Musabyimana, témoigne de l'élaboration du mémoire-action :

---

[76] *Idem*.
[77] CARHOP, fonds FOPES, 503, *objectifs, spécificité d'un groupe FOPES Tiers-Monde,* avril 1987.
[78] CARHOP, fonds FOPES, 423, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* décembre 1986.

> Pour mon stage, je travaillais justement sur la JOC au Rwanda, mais je ne pouvais pas y aller parce que j'étais encore réfugié, mais j'avais encore des contacts avec l'organisation et donc ce que je voulais comme documentation, je l'avais sans problème. Et comme je ne pouvais pas me contenter d'un mémoire documentaire, j'ai été sur le terrain au Kenya via la JOC du Kenya et j'ai fait une étude comparative entre la JOC du Kenya et la JOC du Rwanda. Pour le Kenya, j'étais sur le terrain et pour le Rwanda, je me contentais de ce que j'avais. Et ça me permettait aussi de confronter les réalités du Rwanda et de la JOC du Kenya et de l'axer sur la formation et l'efficacité de celle-ci[79].

Le groupe de travail se fixe pour objectif de démarrer un premier groupe « Tiers-Monde », au 1er janvier 1988. Il accélère les négociations avec la faculté ESPO, la faculté AGRO, l'IEPD, et les autorités académiques. Celui-ci doit alors faire la preuve que le programme mis sur pied n'est pas concurrentiel avec d'autres cursus, en particulier le diplôme spécial en économie appliquée et en gestion de l'Institut d'administration et de gestion (IAG) ouvert aux cadres des pays en voie de développement. Il faut également démontrer la capacité de trouver des enseignants, des locaux, à organiser une sélection, etc. La question du financement retarde le processus. Si la pertinence de créer un groupe spécialement dédicacé au développement fait peu de doute, le conseil académique exprime quelques réserves quant à l'évaluation budgétaire du projet :

> Le conseil académique réuni le 30 novembre 1987, bien que favorable à la création d'un nouveau groupe considère que les frais de voyage et d'étude ne sont pas évalués, ni les ressources évoquées. En outre, la subsidiation des étudiants n'est pas certaine. Le conseil académique tout en émettant un préjugé favorable à l'égard de ce projet, charge l'administrateur général de faire établir un plan financier global reprenant l'ensemble des ressources et des dépenses de ce groupe « Tiers-monde »[80].

Les initiateurs du projet affinent le budget et se lancent à la recherche de financements. Ceux-ci doivent à la fois permettre la mise sur pied du programme à l'UCL, mais également donner aux candidats retenus les moyens de venir en Belgique et de subsister à Louvain-la-Neuve pendant deux années. Des associations caritatives comme MISEREOR, une œuvre épiscopale d'aide au développement, des ONG, la Sabena, sont sollicités afin de trouver les fonds nécessaires. Un premier financement de la Communauté économique européenne (CEE) stabilise le projet. Les autorités de l'UCL donnent leur accord pour démarrer la phase expérimentale du projet FOPES-Sud.

---

[79] Interview de Tatien Musabyimana, 19 avril 2017. Aujourd'hui, Tatien Musabyimana est chargé de l'appui aux partenaires d'Afrique centrale au sein de Solidarité mondiale. Il a été, avant le génocide, président de la JOC rwandaise. Il a suivi la FOPES en 1994-1995.

[80] CARHOP, fonds FOPES, 42, *note du conseil d'administration de l'UCL au cabinet de l'administrateur général*, 5 février 1988.

Un subside est également obtenu auprès de l'Unesco afin de couvrir les frais de missions de sélection des étudiants en Afrique. Des équipes en tandem (Anny Joris et Jean-Pierre Deru ; André Combaz et Paul Mathieu puis Michel Elias et Jean-Marie Wautelet) sillonnent l'Afrique Centrale et l'Afrique de l'Ouest (Rwanda, Burundi, Sénégal, Burkina Faso, Guinée, Mali, Niger, Congo, Zaïre, Togo…) afin de rencontrer les candidats sur le terrain. Cette mission de recrutement permet de vérifier concrètement les objectifs du projet, le cadre de vie des futurs étudiants, de mesurer l'impact de la formation, mais aussi de s'assurer une collaboration des ONG sur place afin de présélectionner les candidats. Lors de chaque recrutement, environ « 400 candidats passent le test d'admission. 30 % à 40 % le réussissent[81] ».

À l'été 1988, la première mission de recrutement est lancée. La gestion de l'intendance sur place est complexe : il faut trouver dans chaque pays où se tient une sélection des lieux pour organiser les examens écrits et les entretiens avec les candidats via les ambassades, les congrégations religieuses, les ONG, les institutions comme le Centre Wallonie-Bruxelles de Kinshasa, le Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française de Belgique, l'Institut panafricain pour le développement… Il faut régulièrement préciser aux partenaires qu'il ne s'agit pas de faire concurrence ni de se substituer aux formations organisées en Afrique, mais de « se situer dans le prolongement ou en complément de celles-ci »[82]. Jean-Marie Wautelet se souvient :

> Le recrutement se faisait dans le pays même pour éviter de se tromper sur les candidatures. Les étudiants envoyaient au secrétariat de la FOPES un document de candidature. On leur écrivait qu'à tel endroit, tel jour, il y allait avoir le test. Il y avait parfois 500, 600 candidatures. Chaque année, on était en deux groupes (Anny Joris et Jean-Pierre Deru, Michel Elias et moi) et on se répartissait les pays. Cela prenait un mois, un mois et demi de faire le tour des pays africains. On en profitait pour prendre des contacts avec des associations, mais on ne restait que quelques jours dans le pays, car il fallait se déplacer d'un pays à l'autre. L'itinéraire le plus extraordinaire a été de faire Niger, Burkina, Mali, Guinée, Sénégal. On arrivait dans le pays où on organisait durant une journée la sélection. Le matin, on faisait passer le test de base, comme la règle de trois, la lecture d'un graphique, on vérifiait certaines bases de connaissance. L'après-midi, on faisait la lecture d'un texte commenté par l'étudiant. Le jour suivant on les interviewait pour voir ce qu'il faisait, quelles étaient leurs attentes par rapport à la formation. On demandait aux étudiants d'où ils venaient et s'ils venaient de très loin on les interviewait l'après-midi même. Sur cette base-là, on avait un système de cotes, des cotes sur le savoir, une cote sur l'engagement professionnel. On revenait en Belgique avec le matériel et on sélectionnait avec le directeur et tous ceux qui avaient participé au test. La

[81] Amoukou I., Wautelet J.-M. (dir.), *op. cit.*, 2007, p. 114.
[82] CARHOP, fonds FOPES, 503, *note sur la spécificité de la FOPES/Tiers-monde et courriers envoyés aux différents centres de recherche africains*, 1987-1988.

> sélection était très lourde. On essayait pour certains pays de faire passer des candidats. On essayait d'avoir une certaine diversité. Une année on a eu que des Rwandais et des Burkinabais. Il n'y a jamais eu de quota en tant que tel. En Guinée, on a parfois dû pousser au maximum les tests afin que le pays soit présent[83].

Le public est majoritairement masculin. Compte tenu des nombreux obstacles que rencontrent les femmes en termes d'accès à la formation dans les sociétés patriarcales africaines et encore plus dans les pays musulmans, les rares futures étudiantes qui se présentent au recrutement, sont généralement admises dans le programme[84]. Jean-Marie Wautelet explicite le caractère remarquable de leur parcours :

> Le nombre de femmes arrivant à un niveau d'études de bac +2 est relativement restreint. Mais ensuite ce nombre s'amenuise encore lorsque l'on y ajoute une expérience d'engagement et de vie professionnelle de trois ans minimum (sans compter au niveau de responsabilité que de nombreuses associations féminines sont dirigées par des hommes). Enfin la prise en charge au pays des enfants (et du mari… !) pendant les deux ans d'études est un handicap à franchir étant donné que non seulement dans un souci d'uniformité entre impératifs des organismes boursiers, mais aussi étant donné les difficultés de mener de front charges familiales et études, il est demandé aux étudiants de venir sans leur famille[85].

Les étudiants proviennent d'Afrique centrale et d'Afrique de l'Ouest avec dans chaque cohorte de nombreux représentants du Rwanda, du Zaïre, du Niger et du Burkina Faso tandis que des pays comme le Cameroun ou le Tchad sont rarement représentés. Bon nombre d'étudiants sont des travailleurs de l'administration publique ou provenant d'associations locales[86].

Pour financer le séjour des étudiants en Belgique, ainsi que leurs voyages en Afrique au cours des deux années, une chasse aux bourses d'études s'organise. Les institutions qui financent ces bourses sont diverses : le Comité national d'accueil (CNA[87]), la commission Coprogram, l'Administration générale de la coopération au développement (AGCD), la Fondation Jean-Paul II pour le Sahel, le Commissariat général aux relations internationales de la Communauté française (CGRI), la Banque mondiale, Solidarité socialiste, la Fondation Cardijn, Solidarité mondiale, le Bureau international du travail (BIT), *Save the Children*, des bourses d'État, etc. L'octroi de bourses

---

[83] Interview de Jean-Marie Wautelet, 5 avril 2017.

[84] Groupe de la Banque africaine de développement, *Indice de l'égalité du genre en Afrique*, 2015.

[85] Wautelet J.-M., « L'étudiant acteur de sa propre formation », dans *Réseaux métis et universités*, Louvain-la-Neuve, AGL, 1995, p. 109.

[86] Interview d'Anny Joris et Jean-Pierre Deru, 17 novembre 2016.

[87] Le CNA-NKO est une coordination d'organismes d'accueil pour étudiants du Sud dont l'activité principale consiste à assurer le contact et la coordination des différentes asbl (foyers et clubs d'accueil) et ONG qui prennent en charge l'accueil de l'accompagnement des étudiants et stagiaires des pays du Sud en Belgique.

est toutefois rendu complexe par la temporalité de la formation sur deux années, commençant hors année académique (en janvier). En 1988, par exemple, en dépit de nombreuses démarches, la FOPES n'obtient pas un quota réservé de bourses de la part du ministre de la Coopération au développement[88] à l'instar de ce qu'avaient reçu certains instituts flamands. La notification de l'octroi de certaines bourses retarde le démarrage du premier groupe FOPES-Tiers-Monde.

La formation est officiellement lancée en janvier 1990. Le dixième groupe d'étudiants FOPES, dédicacé spécifiquement au développement, est composé de 31 étudiants (dont 26 Africains, quatre Belges et un Italien). Outre les cours spécifiques de la FOPES et les cours en développement, les étudiants choisissent aussi des cours à option et travaillent en sous-groupes.

L'accueil des étudiants se fait au Placet à Louvain-la-Neuve où d'ailleurs une grande majorité d'entre eux s'installent. Dans le cadre du groupe FOPES-Sud, le rôle du conseiller à la formation prend des contours bien différents ; le rythme de la formation est différent des autres groupes et l'accueil des étudiants étrangers suppose une proximité plus grande. Michel Elias témoigne de cette spécificité :

> On a essayé, on a parfois fait des ateliers communs (…) et il y a eu parfois des groupes du Nord qui ont voulu faire des ateliers avec le Sud. Cela ne pouvait se faire que dans le cas des ateliers librement choisis par les uns et les autres. Mais ils n'avaient pas le même rythme. Les étudiants du Sud avaient cours tous les jours et pas le samedi et le dimanche sauf exceptionnellement et les étudiants du Nord c'est l'inverse et donc sur le plan organisationnel, ça ne marchait pas. Donc ils sont restés un peu à part (…). Mais sinon le curriculum et les cours étaient les mêmes, évidemment adaptés et focalisés sur les réalités africaines et les profs à qui on a confié les cours, c'était des profs qui avaient de l'expérience de l'Afrique. Et aussi il faut dire, à l'époque où ça a été créé, on avait toute une batterie de grandes compétences : Michaël Singleton, Gauthier De Villers, Jean-Claude Willame… Il y avait vraiment des gens qui avaient enseigné en Afrique, qui avaient été coopérants en Afrique, qui avaient été professeurs dans une université africaine et qui avaient écrit des tas de bouquins. Il y avait une compétence sur l'Afrique qui n'existe plus[89].

En outre, d'un point de vue pédagogique, la grande multiplicité des origines des étudiants influence aussi de manière inédite la dynamique de groupe, notamment en raison des appartenances religieuses variées et des modèles culturels et politiques :

> Le phénomène religieux n'a pas impacté en tant que tel la formation, mais ça impactait plutôt une certaine dynamique de groupe avec peut-être moins de possibilités d'échanges en dehors des cours. Après 2004 ou 2005, le phénomène religieux s'est développé et on a beaucoup d'étudiants d'Afrique de l'Ouest dont la majorité essayait de suivre un islamisme assez pur. Par exemple, quand on

[88] CARHOP, fonds FOPES, 501, *note de Georges Liénard,* 1988.
[89] Interview de Michel Elias, 7 novembre 2016.

> partait en week-end de formation, on allait prendre une bière le soir, et bien on a eu une année où on se retrouvait avec Anny, Michel, moi et seulement un ou deux étudiants. On a essayé de savoir pourquoi les autres n'étaient pas venus. Ceux qui étaient à la base du mouvement disaient : « Si on va là, il y a l'odeur d'alcool et on ne doit pas aller dans une salle où il y a une odeur d'alcool[90] ».

Dès le lancement du premier groupe, des demandes d'informations sur le programme ainsi que des candidatures spontanées arrivent à la FOPES. L'expérience de la FOPES en développement apparaît originale ; elle est notamment présentée à l'École internationale de Bordeaux, liée à l'Agence de coopération culturelle et technique[91]. Un second groupe est lancé en janvier 1992, puis en janvier 1994. Les années suivantes, la formation débute en septembre, afin de permettre aux étudiants de suivre certains cours à option.

De sa phase expérimentale, le projet passe en 1994 à un niveau de reconnaissance sous condition de trouver des financements. Après presque dix années d'existence, la FOPES Sud fait l'évaluation de l'expérience, à l'occasion de son 25e anniversaire. La formation concerne alors 147 étudiants[92]. Les difficultés identifiées résident dans l'éloignement familial, ainsi que le faible montant des bourses qui suffit à peine aux étudiants à vivre en Europe. Bon nombre d'entre eux doivent travailler pour s'assurer un complément financier, notamment pour envoyer une aide financière à leur famille restée au pays.

Au début des années 2000, la survie institutionnelle du projet FOPES-Développement est questionnée. Pierre Reman identifie *a posteriori* les difficultés rencontrées. Elles sont surtout financières :

> La Région wallonne et le CGRI ont mis fin au financement des missions de recrutement des étudiants dans les pays africains. Nous avions un budget qui nous permettait d'envoyer des professeurs de la FOPES, conseillers et professeurs : Jean-Marie Wautelet, Anny Joris, Jean-Pierre Deru, etc. en Afrique, au Niger, au Mali, au Congo, au Rwanda, au Burundi, dans l'Afrique francophone pour organiser des séances d'informations pour les acteurs de la société civile africaine pour leur parler de la FOPES. On n'a plus eu ces moyens-là, on n'a plus trouvé des modalités pour que cette information puisse toujours se donner (…). On a veillé à ce que des professeurs qui allaient de toute façon en Afrique financés par des budgets de recherche par exemple, puissent organiser un jour ou deux des informations, mais c'était un des premiers éléments de fragilisation.

---

[90] Interview de Jean-Marie Wautelet, 5 avril 2017.

[91] « Formation des cadres pour les projets et actions locales de développement en Afrique : l'expérience de la FOPES », *Les Cahiers de l'École internationale de Bordeaux*, 1989.

[92] Degavre F., Laviolette C., Joris A., Wautelet J.-M., « La FOPES Développement-gestion de projets : bilan d'une jeune expérience », in F. Degavre (dir.), *25 ans de formation d'« acteurs de changement » : un défi relevé. Les Cahiers FOPES-Recherches*, 2, novembre 1999, p. 35-50.

> Le deuxième élément, c'est que la Coopération technique belge (CTB) finançait une dizaine de bourses d'études pour les étudiants africains (…). C'étaient des bourses exceptionnelles qui étaient négociées chaque année. Le gouvernement de l'époque ou la CTB a décidé de supprimer ces bourses, ce qui fait que nous ne savions plus financer les études des étudiants africains. Alors on a essayé de maintenir le projet à travers un certificat et on a aussi pris des contacts avec la Coopération belge pour pouvoir inscrire la formation dans un cadre de formation reconnue par les autorités et ça n'a pas abouti non plus puisque la formation qui a été privilégiée par les autorités était une formation beaucoup plus professionnalisante et technique. Et ce faisant, ayant perdu les bourses et les financements du recrutement extérieur, on a abandonné le projet.

Cette fragilisation financière du projet coïncide chronologiquement avec le décret « Bologne », qui suppose la refonte et la complexification du programme. À ces difficultés liées au budget se superposent d'autres préoccupations qui s'expriment au regard des finalités du projet. En particulier, le non-retour de certains étudiants fopésiens dans leur pays questionne l'objectif du projet initial de renforcer le rôle des acteurs de changement dans leur engagement économique et social sur le terrain africain. En 1994, dans le contexte du génocide du Rwanda, ce retour se révèle effectivement impossible pour toute une série d'étudiants d'Afrique centrale. Mais la problématique dépasse toutefois cette seule situation :

> Nous n'étions plus certains que les étudiants africains qui venaient ici suivre la formation avaient tous comme projet de retourner dans leur pays pour développer leur projet grâce à la formation. On a vu que certains étudiants et on craignait qu'ils soient de plus en plus nombreux, après leur formation à la FOPES, décident de rester en Belgique et de ne pas retourner au pays, ce qui était en contradiction avec le projet qui était un projet de développement au Sud[93].

En 2009, plusieurs alternatives sont étudiées pour maintenir le projet : on évoque notamment l'idée de décentraliser la formation, et de développer un enseignement à distance via une plateforme de l'UCL. Une mission est menée au Benin afin d'étudier la faisabilité d'un tel projet, mais reste sans suite. Le conseil de la FOPES réfléchit également à la création d'un certificat de formation continue d'une durée de six mois, qui n'aboutit pas. Le projet FOPES-Sud est alors définitivement abandonné. Au total, 275 étudiants ont participé à ce programme.

[93] Interview de Pierre Reman, 7 juin 2017.

5.3. Une enquête auprès des anciens (1999)

Lorsqu'en 1999, à l'occasion de ses 25 ans, la FOPES lance une enquête auprès de ses anciens, elle a intuitivement conscience des évolutions qui la traversent et concernent ses publics. En premier lieu, l'évolution des publics de la FOPES, diversifiés dès le départ, révèle les évolutions marquant l'engagement militant, les mouvements sociaux et mobilisations en Belgique entre le début des années 1970 et l'entrée dans le 21e siècle : si le MOC, bien qu'il ait progressivement perdu de son influence politique dans le paysage belge, constitue toujours un réservoir de recrutement, on note également la présence d'étudiants qui viennent d'horizons très différents, notamment par le biais d'un engagement écologiste, féministe, humanitaire, ou simplement citoyen. Deuxièmement, le niveau moyen d'études a augmenté dans toute la société. Le public visé par la FOPES, engagé socialement et politiquement, a désormais souvent fait des études au-delà de l'enseignement secondaire[94]. Le travail de réflexion mené sur les publics cibles en 1991 témoigne de l'intuition déjà forte qu'il est désormais devenu incontournable pour la FOPES d'élaborer des politiques de communication adaptées à ces changements.

L'enquête de 1999, confiée à SONECOM, vise à objectiver ces observations. Elle est l'occasion d'un travail de réflexion collective. Elle interroge les origines des anciens étudiants, leurs trajectoires, leurs motivations, leurs engagements, les effets et l'évaluation de la formation. L'analyse des données fait apparaître quelques tendances, dont le rajeunissement, la dépilarisation et l'élévation du niveau scolaire moyen du public de la FOPES. Intuitivement, la présence continue d'étudiants d'origine italienne et espagnole, puis à la fin des années 1990 d'origine maghrébine, est observée.

Au-delà de la compilation et l'analyse des données, la réflexion est aussi politique. La FOPES maintient-elle, en dépit de l'évolution de ses publics, les objectifs d'une « université de la première chance » ? Les chercheurs de conclure :

> Ce que manifestent clairement les données de l'enquête, c'est que la FOPES constitue, à la fois structurellement (du point de vue de la position objective dans la structure sociale) et structuralement (du point de vue du codage symbolique) un dispositif de formation (de légitimation et de promotion) d'une « petite bourgeoisie associative ». Par là, on désigne les catégories professionnelles, du secteur associatif, public et non marchand, classes moyennes urbanisées, au capital économique relativement mesuré, et au capital culturel plus élevé, permanents et militants des organisations du mouvement ouvrier et du secteur associatif, en prise sur ce que l'on a longtemps appelé les « nouveaux mouvements sociaux »: tiers-mondistes, urbains, environnementalistes,… Autant « d'agents d'intégration », au sens où leur rôle, à forte dimension relationnelle, se définit généralement par rapport à des populations dés-intégrées (les jeunes, les vieux, les malades, les peu

[94] Interview de Georges Bastin, 23 novembre 2016.

> qualifiés, les sans-emploi, les affiliés, les assujettis sociaux, les habitants des quartiers populaires,…) à l'égard desquelles ils réalisent à la fois une fonction de garant et de gardien de la norme sociale, norme dont ils sont par ailleurs agents de transformation[95].

Les formes de la militance ont évolué depuis les années 1970. Les engagements des étudiants de la FOPES se diversifient, ils sont multiples ; les motivations sont différentes et doivent apprendre à coexister au sein même des groupes et des sous-groupes. Ainsi Guy Bajoit explique-t-il :

> Je me souviens d'un sous-groupe qui était particulièrement divisé entre ceux qui se disaient être de vrais militants et ceux qui étaient « opportunistes ». Ce qui divisait le groupe de 25-30 personnes, c'était le sentiment que certains d'entre eux étaient là pour monter dans la hiérarchie sociale et acquérir un diplôme universitaire qu'ils n'avaient pas eu l'occasion d'acquérir quand ils étaient plus jeunes et qu'ils venaient acquérir maintenant parce qu'ils voulaient grimper dans la hiérarchie sociale, gagner plus d'argent et monter en grade quelque part dans leur entreprise ou dans leur administration. Et d'autres qui étaient là parce qu'ils étaient des vrais militants. Mais ça n'a pas affecté le fonctionnement de la FOPES comme tel[96].

5.4. Des « nouveaux publics »

En 1999, le conseil de la FOPES, face au constat que « la FOPES doit produire des efforts pour maintenir un recrutement qualitativement et quantitativement de qualité », soit entre 60 et 70 admissions à l'atelier de départ par année, décide la mise en place d'un nouveau groupe de travail chargé de repenser cet effort en profondeur. Il ne s'agit pas d'inventer des pratiques nouvelles, mais bien de renforcer la « cohérence, l'articulation et la pertinence de la politique de communication »[97].

Le groupe de travail entame la réflexion dite « de Malèves »[98]. La dernière réflexion en date est celle menée au début des années 1990 sur le profil des étudiants FOPES. Le souhait de la réactualiser est motivé par certaines évolutions, qui sont identifiées par le groupe : la concurrence dans le champ de la formation universitaire à destination d'un public adulte ; la difficulté d'encourager des formations longues, critiques et générales face à la profusion de formations courtes, plus directement valorisables

---

[95] Franssen A., Degavre F., avec la collaboration de P. de Saint-Georges, « L'évolution du public étudiant de la FOPES depuis 1974 », *Les cahiers FOPES-Recherches,* 2, 1999, p. 31.
[96] Interview de Guy Bajoit, 2 mai 2016.
[97] CARHOP, fonds FOPES, 54, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 13 octobre 1999.
[98] Deux journées de réflexion avec le groupe de travail sont organisées à Malèves-Sainte-Marie les 25 octobre 1999 et 21 février 2000, à l'issue desquelles un rapport est rédigé.

sur le plan professionnel ; le renouvellement des cadres des organisations constitutives du MOC qui n'ont pas contribué à la construction du projet FOPES ; la tendance à engager au sein de ces organisations des personnes ayant suivi des parcours universitaires classiques, plutôt que d'encourager des ressources internes à se former à la FOPES ; l'évolution et la diversification des formes de l'action collective[99].

À l'issue des rencontres de Malèves d'octobre 1999 et de février 2000, le groupe de travail décide de se pencher sur deux questions particulières : l'une sur les « nouveaux publics », l'autre sur la procédure d'admission. L'objectif est de fournir des éléments contribuant à alimenter un débat au sein du conseil de la FOPES à la fin de l'année 2000. La réflexion aboutit à un document de synthèse composé de dix propositions, dont trois sont retenues pour une opérationnalisation : réorganiser les fichiers informatiques ; envisager une autre organisation de l'horaire des cours et identifier de nouveaux publics à privilégier[100]. Les actualités liées à la réforme de Bologne interrompent toutefois le chantier, qui sera à nouveau ouvert quelques années plus tard, après la révision des programmes[101].

---

[99] CARHOP, fonds FOPES, 54, *note de travail « Politique de communication à la FOPES : pour une systématisation accrue »,* octobre 1999, revue en septembre 2000. Sur cette dernière évolution, lire : Vendramin P. (éd.), *L'engagement militant,* Louvain-la-Neuve, PUL, 2013 ; Frère, B., Jacquemain M. (dir.), *Résister au quotidien,* Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2013.

[100] CARHOP, fonds FOPES, 54, *Vers une meilleure communication : les dix propositions de Malèves* par L. Albarello et G. Pirotton, 23 juin 2000.

[101] FOPES, dossier comité de gestion, *note aux conseillers à la formation,* 11 juin 2004. Dans la foulée, le 2 juillet 2002, une association de fait ADAFOP (Association des anciens et des amis de la FOPES) est créée dans le but « d'animer un réseau d'échanges et de formation continue à destination d'agents de changement dans le domaine des politiques économiques et sociales ». L'association est toutefois dissoute en 2005. FOPES, dossier comité de gestion, *compte-rendu du 17 juin 2005.*

4. La FOPES dans un monde universitaire en mutation (2001-2016)

Depuis les années 1990, l'enseignement supérieur en Communauté française fait l'objet de réorganisations, marquées par plusieurs décrets : le décret sur la collation des grades académiques de 1994 ; la réorganisation de l'enseignement supérieur non universitaire en hautes écoles en 1995 ; le décret « Bologne » (2004) qui réorganise les études universitaires, dans le cadre de l'harmonisation européenne, et crée les académies, dont l'objectif est de réunir les institutions en trois entités nouvelles en 2004 ; le décret « Paysage » du ministre socialiste Jean-Claude Marcourt (2013) visant à articuler les deux branches de l'enseignement supérieur, universitaire et non universitaire. Ces réformes s'inscrivent dans des dynamiques qui dépassent les frontières de la Fédération Wallonie-Bruxelles, identifiées par Michel Molitor comme « l'internationalisation des espaces économiques », et « la prise de conscience du rôle économique de l'éducation et de la science »[1].

Ces décrets n'impactent-ils la FOPES que d'un point de vue technique et organisationnel ? Ou ouvrent-ils le champ d'un véritable questionnement pour une institution inédite au sein de la structure universitaire ? Ces tournants institutionnels sont négociés par Pierre Reman, qui succède à Georges Liénard au poste de directeur de la FOPES au 1er septembre 2001. Il est également nommé titulaire de la chaire Max Bastin dont le siège est localisé à l'IST.

1. La FOPES et le plan de développement de l'UCL

L'université poursuit trois missions : l'enseignement, la recherche et le service à la société. L'articulation entre l'enseignement et la recherche fait régulièrement l'objet de débats. À l'UCL, celle-ci se situe au cœur d'une réforme institutionnelle importante, « le plan de développement », initié par le recteur Bernard Coulie en 2004. Cette réforme est liée à la mise en place du système de Bologne qui inscrit désormais l'uni-

[1] Molitor M., « Introduction au dossier. Les turbulences de l'enseignement supérieur », *La Revue Nouvelle,* 5, mai 2013, p. 38. Sur le contexte et l'analyse des réformes, lire : Molitor M., Charlier J.-É., « Les évolutions de l'enseignement supérieur », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°2268 ; n°2269-2270 ; n°2271-2272 ; n°2273-2274, 2015 ; « La FOPES dans le paysage de l'enseignement supérieur. Éditorial de Pierre Reman et interview de Michel Molitor et Jean-Émile Charlier », *La Lanterne magique,* janvier 2017.

versité au sein d'un espace européen. Plusieurs éléments de contexte marquent l'ensemble des universités à cette échelle : l'augmentation du nombre d'étudiants, la part grandissante que prennent les pouvoirs publics dans l'organisation de l'enseignement supérieur, le manque chronique de moyens financiers. Pour permettre à l'UCL de maintenir un statut « d'université de premier plan », le recteur Bernard Coulie porte une vision de l'UCL qui repose sur quatre principes : inscrire l'université dans l'évolution de la société ; mettre en place une gestion différenciée de l'enseignement et de la recherche ; réorganiser l'administration ; moderniser la gouvernance[2]. La réforme des structures de l'UCL, qui s'inscrit dans un contexte de développement, mais aussi d'économie, est axée sur la recherche et pensée dans une logique de compétitivité. Comment la FOPES négocie-t-elle ce tournant institutionnel ?

1.1. L'enseignement

La réforme crée deux structures au sein de l'UCL : l'une d'enseignement, avec des facultés et des écoles, l'autre de recherche, avec des instituts et des centres de recherche. La FOPES, qui constitue une entité d'enseignement hors faculté, sans lien institutionnel ou direct avec la recherche, questionne son positionnement au sein de la structure universitaire. Plusieurs hypothèses se dessinent. La première, soutenue par plusieurs pionniers du projet, est de rester une entité hors structure, dépendante directement du rectorat, le plan de développement de l'UCL n'étant pas pris comme une contrainte qui obligerait de changer l'accord initial UCL-MOC. Georges Bastin, président du conseil de la FOPES, et Pierre Reman perçoivent toutefois vite que maintenir ce positionnement constitue un risque et qu'il vaut mieux s'inscrire pleinement dans les nouvelles structures mises en place par le plan de développement. Deux facteurs motivent cette position : le lien privilégié qui s'est tissé au fil des années avec la faculté ESPO (en particulier, avec son doyen), ainsi que l'évolution de la composition du conseil rectoral, qui n'a pas connu le contexte d'émergence du projet de la FOPES.

Pour éviter les effets pervers d'un certain isolement, qui avait été utile dans la phase de démarrage et de développement du projet FOPES[3], Pierre Reman envisage d'insérer de manière plus nette la FOPES au sein des structures de l'université. Deux scénarios sont étudiés. En premier lieu, avec Luc Albarello, directeur de la FOPA, l'idée naît de créer une faculté de formation des adultes, qui mettrait en évidence l'identité pédagogique de la FOPES-FOPA, plutôt que des contenus disciplinaires. Cette hypothèse est cependant vite rejetée par les académiques. D'une part, ce scénario impliquerait que la FOPA se détache de la faculté de psychologie. D'autre part, les enseignants de la FOPES refusent de renoncer à leur identité disciplinaire, forte, au profit d'une identité liée à la pédagogie des adultes.

---

[2] *L'UCL face à son avenir.* Allocution du recteur Bernard Coulie, rentrée académique 2005-2006. https://uclouvain.be/fr/decouvrir/events/allocution-du-professeur-bernard-coulie-recteur.html.

[3] Interview de Georges Liénard, 4 février 2016.

Le second scénario, qui porte sur l'intégration de la FOPES à la faculté ESPO, est finalement concrétisé. De manière concertée, au sein du conseil de la FOPES et avec l'appui du MOC, l'option de faire entrer la FOPES, comme une école, au sein de la faculté ESPO est retenue. Cela constitue un tournant, au regard du projet initial, et suscite des inquiétudes, notamment chez certains pionniers du projet, enseignants ou conseillers à la formation qui craignent de voir la FOPES « perdre son âme » dans ce tournant[4]. Pour Pierre Reman, qui s'entend avec Pierre Georis, secrétaire général du MOC, et Claude Roosens, doyen de la faculté d'ESPO, pour concrétiser cette intégration de la FOPES dans la faculté, l'autonomie de la FOPES n'est pas mise en question. Elle s'exerce désormais dans un cadre institutionnel différent, avec pour interlocuteurs principaux la faculté ESPO, le secteur des sciences humaines et le rectorat[5]. Ce changement institutionnel contribue aussi à modifier le rapport de la FOPES à l'UCL. Désormais, la FOPES, rattachée directement à ESPO, est une actrice des politiques facultaires et universitaires. Par exemple, la FOPES est associée comme experte dans la politique de formation continue de l'UCL[6]. Cette implication politique est nouvelle ; elle est directement liée à ce changement institutionnel.

1.2. La recherche

À la demande des académiques, la FOPES doit parallèlement concevoir une autre stratégie, liée au plan de développement : celle d'une articulation avec la recherche. Le directeur du CERISIS, Georges Liénard, la directrice de l'IST, Évelyne Léonard, et le directeur de la FOPES, Pierre Reman, dont le souhait commun est de renforcer des synergies historiques, décident de créer un nouveau centre de recherche dans lequel se retrouvent le CERISIS, l'équipe de recherche de l'IST et les assistants de la FOPES. Ce projet s'inscrit dans le cadre des réflexions suscitées par le plan de développement de l'UCL. Mais au-delà de ce contexte institutionnel, l'idée d'une coupole de recherche commune a des assises plus profondes dans des conceptions de la recherche partagées[7]. Les acteurs des trois entités (FOPES, CERISIS, IST ou TRAV) identifient quatre caractéristiques communes majeures dans leurs activités respectives de recherche : une vocation interdisciplinaire ou pluridisciplinaire dans le champ des sciences humaines ; une démarche de recherche qui articule développement théorique

[4] Interview de Georges Bastin, 23 novembre 2016.
[5] Interview de Pierre Reman, 6 mars 2017.
[6] Concrètement, des membres de la FOPES assurent des mandats dans le conseil de la formation continue de l'UCL. Interview de Pierre Reman, 27 avril 2017.
[7] Ces conceptions partagées de la recherche ont fait l'objet d'une note mise en discussions dans leur unité de recherche, et discutée en faculté ESPO en 2005. Léonard E., Liénard G., Reman P., *Document de travail concernant la recherche en sciences humaines : quelques critères de référence,* 8 juillet 2005 (texte inédit).

et recherche empirique ; des préoccupations de recherche centrées sur l'analyse des rapports sociaux inégalitaires et des pratiques qui permettent d'y faire face (l'enseignement, l'insertion sociale et professionnelle, l'économie sociale pour le CERISIS ; les transformations de l'État social pour la FOPES, les relations professionnelles, du travail et la sécurité sociale pour TRAV en liaison avec la chaire Max Bastin) ; des méthodologies qui allient pertinence scientifique (communauté scientifique nationale et internationale) et sociale (avec les acteurs sociaux concernés)[8].

La fusion provoque la création du Centre interdisciplinaire de recherches en politiques publiques, travail et société (PPTS), qui devient le Centre interdisciplinaire de recherche Travail, État et Société (CIRTES), à Charleroi. Le sens du lien entre enseignement et recherche, constitutif de la FOPES, et désormais institutionnalisé au sein du CIRTES, est régulièrement réaffirmé. Ainsi, Pierre Reman rappelle-t-il en 2009 pourquoi la FOPES accorde autant d'importance à la recherche :

> Le fait d'avoir implanté à l'université un projet de formation de deuxième cycle destiné à des acteurs sociaux a été le résultat d'une conviction que l'université constitue un lieu important où les logiques de gestion et de transformation sociales sont mises à l'épreuve des dynamiques d'enseignement et de recherche. Dès ses origines, en effet, la FOPES a voulu que son enseignement s'abreuve aux deux sources principales : la recherche menée par ses enseignants et ses scientifiques et l'expérience des étudiants ancrée dans le terrain économique et social. Tous les dispositifs pédagogiques mis en œuvre à la FOPES visent à organiser cette rencontre entre les deux types de savoirs articulés pour nourrir un enseignement destiné à des adultes en formation[9].

La conjoncture institutionnelle est l'occasion de réaffirmer le lien entre la FOPES et les centres de recherche. Ce lien existe surtout au travers de l'implication des académiques, des chercheurs et des assistants dans des projets FOPES. Il s'exprime bien notamment au travers des différents colloques co-organisés par la FOPES depuis 2002 ; ceux-ci s'inscrivent dans des réflexions de fond en lien avec la recherche[10].

---

[8] FOPES, dossier comité de gestion, *note sur le projet du centre PPTS. Vers une coupole de recherche commune*, 6 juin 2006.

[9] Reman P., « La FOPES et la recherche », *La Lanterne magique*, 26, juin 2011.

[10] Sans réaliser une liste exhaustive, citons quelques colloques (co-)organisés par la FOPES ces dix dernières années : « Syndicalisme, concertation et conflit », en hommage à Michel Molitor et Michel Capron (février 2006) ; « La valorisation des acquis de l'expérience » (mars 2007) ; « Les paroles du conflit et les conflits de la parole. Communication et médiatisation au cœur des conflits du travail », en hommage à Pierre de Saint-Georges (FOPES et département de communication de l'UCL, 27 mai 2010) ; « Construction de soi et lien social dans les pratiques de récits de vie » (30 octobre 2010) ; « Redéfinir la prospérité », à l'occasion de la parution de l'ouvrage d'Isabelle Cassiers et suivi d'un hommage à Philippe De Villé (28 avril 2011) ; « L'engagement militant » (chaire Max Bastin et FTU, 15 septembre 2011) ; « Développement territorial et innovation sociale » (FOPES et Fondation Chimay-Wartoise, 28 octobre 2011) « Soins de santé : finances, solidarité et réformes institutionnelles », en hommage à Michel Barbeaux (5 octobre 2013) ; « La démocratie participative en questions… et

2. La FOPES et l'harmonisation européenne

Les années 2000 marquent durablement le paysage universitaire belge, avec l'uniformisation de Bologne. Les ministres de l'Éducation européens signent le 19 juin 1999 une déclaration définissant une base de convergence européenne en matière d'enseignement supérieur[11]. Comment se positionne la FOPES à l'égard des changements induits par la déclaration de Bologne et le passage à l'ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) ? Dans ce cadre se pose la question des passerelles et de la validation des acquis de l'expérience.

2.1. Deux défis techniques : la formule 3-5-8 et les ECTS

En réalité, la déclaration de Bologne pose deux défis techniques majeurs pour la FOPES. En premier lieu, celle-ci prévoit de structurer les études en trois cycles, dont la durée s'impose à la Communauté française suivant la formule communément appelée « 3-5-8 ». Comment la FOPES peut-elle se positionner dans une nouvelle structure des études universitaires fondées sur trois cycles, le baccalauréat (trois ans), la maîtrise (cinq ans) et le doctorat (huit ans) ? L'enjeu pour la FOPES, qui organise une formation de second cycle sur trois ans depuis la fin de sa phase expérimentale en 1976, est de garder un programme de 180 crédits, de maintenir la qualité de la formation et son financement (sur trois années) tout en entrant dans les contraintes du découpage des cycles. Lors de la négociation de ce tournant, les enjeux sont triples : garder la maîtrise sur le programme et les spécificités organisationnelles et pédagogiques de la FOPES ; maintenir un mode de décision basé sur le partenariat UCL/MOC ; assurer un financement pour les trois années de formation[12].

Faut-il faire du programme de la FOPES une formation de premier ou deuxième cycle ? La déclaration de Bologne voit dans le premier cycle de trois ans « un niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen ». Or, la formation de la FOPES, destinée à des personnes tournées vers l'action, avec un programme de trois ans, n'est-elle pas de ce type ? La question n'a été posée que de manière informelle suite à une note des professeurs Jean Drèze et Philippe De Villé, professeurs du master d'économie et du master de la FOPES, qui constituent une réflexion générale relative à la manière de construire les différents programmes de la

---

en pratiques » (octobre 2014) ; « Le chômeur suspect. Préjugés d'hier à aujourd'hui » (CARHOP, CRISP, chaire Max Bastin, ULB, UNamur, FOPES, 11 décembre 2015) ; « Travailler Marx. Une perspective interdisciplinaire » (FOPES, CRIDIS, Europé et IST, le 15 septembre 2016) ; « Recherche scientifique, formation des adultes et action citoyenne », en hommage à Luc Albarello (octobre 2016).

[11] Sur le contexte historique du processus Bologne, lire : Crochet M., « Le processus de Bologne. L'aboutissement d'un long cheminement », *Études,* t. 401, 11/2004, p. 461-472.

[12] CARHOP, fonds FOPES, 56, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 11 décembre 2002.

faculté ESPO[13]. Sans viser directement la FOPES, le scénario proposé suscite des discussions sur le positionnement des licences pour adultes dans cette conception, inspirée du modèle anglais. Le directeur de la FOPES, après avoir consulté un groupe restreint d'acteurs de la FOPES, décide de défendre le maintien de la FOPES dans le deuxième cycle. Il obtient l'appui du recteur Marcel Crochet. La décision est prise de transformer la licence (trois ans) en un master (deux ans). Reste la question de la première année qui devient, au final, une année préparatoire en politique économique et sociale au niveau du premier cycle[14].

Deuxièmement, l'UCL décide d'entrer dans le système européen de crédits transférables (ECTS) dans le courant de l'année académique 2001-2002. Ce système permet aux étudiants qui changent d'université de valoriser les études effectuées dans une autre institution. La concrétisation du système suppose de revoir et réformer les programmes. Concrètement, cela implique de convertir le programme d'enseignement de la FOPES (cours, travaux et exercices) en unités de valeurs ou ECTS. Sur le fond, le système des crédits transférables induit une réflexion au sein de la FOPES sur l'individualisation des processus d'apprentissage et sur la mobilité sociale. Au final, la réforme, formalisée dans le décret « Bologne », est mise en œuvre à la rentrée académique 2004-2005[15].

2.2. La valorisation des acquis de l'expérience (VAE)

Au-delà des contraintes techniques, le nouveau décret d'harmonisation de l'enseignement supérieur de 2004, en organisant la « valorisation des acquis de l'expérience » (VAE), apporte un changement de taille dans la culture universitaire. Le dispositif, bien connu dans le secteur de la formation des adultes, permet à ceux-ci d'entamer des études universitaires en valorisant leurs expériences, professionnelles et personnelles. En 1974, la FOPES est le premier programme universitaire en Belgique francophone, dont l'objectif est d'accueillir dans un programme de deuxième cycle, des étudiants adultes, qui n'ont pas de diplôme de premier cycle et qui sont recrutés sur la base des « acquis de leur expérience » (professionnelle ou militante). La FOPA pratique également la VAE « avant la lettre », dès sa création en 1981. En 1994, cette filière d'admission est inscrite dans un décret de la Communauté française.

---

[13] Cette note est discutée en conseil de faculté ESPO en mai 2002.

[14] CARHOP, fonds FOPES, 56, *compte-rendu du conseil de la FOPES,* 8 mai 2002.

[15] Décret « Bologne » du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, et refinançant les universités en Communauté française. Sur la négociation du décret « Bologne » et sa mise en œuvre entre 2004 et 2009, lire : Molitor M., « les transformations du paysage universitaire en Communauté française », *Courrier hebdomadaire du CRISP,* n°2052-2053, 2010.

La législation autorise la reconnaissance d'expériences pour la dispense et l'admission dans une quinzaine de programmes[16].

Le décret de « Bologne » de 2004 généralise le dispositif à l'ensemble des diplômes et certificats universitaires. Lorsque l'UCL envisage concrètement l'organisation de la VAE, elle crée un groupe de réflexion au sein duquel la FOPES partage une expertise de 30 ans. C'est l'occasion pour la FOPES d'entamer également une réflexion en interne sur « ses propres critères, outils et méthodes de sélection et d'accompagnement des candidats à la VAE fopésienne »[17]. La réflexion conduit à l'organisation d'un colloque en mars 2007 « Valorisation des acquis de l'expérience (VAE). Chance pour les adultes en formation continue. Défi pour l'université. Enjeu pour l'accompagnement », à l'initiative des conseillers à la formation. La rencontre fait apparaître les spécificités de la VAE fopésienne, par rapport à la procédure individuelle VAE telle que conçue dans le décret de la Communauté française :

> Pour la FOPES, par exemple, le candidat est « validé » dans son expérience (et dispensé de la nécessité d'un diplôme de 1er cycle) par la procédure d'admission en tant que correspondant au « référentiel » à la fois de capacités à suivre une formation en politique économique et sociale, mais aussi sur son « profil » supposé d'étudiant. (…) La référence se fait ici, relativement au « métier d'étudiant » et à la manière dont le candidat devra le pratiquer : il doit mettre en perspective son parcours professionnel, social, culturel et militant pour un partage de ses compétences avec d'autres, en groupe et en sous-groupe ; ce parcours éclairé de la formation proposée par les formateurs en cours de cycle, devrait l'amener à une intervention sociale améliorée. L'aptitude à travailler en groupe est donc primordiale et à expérimenter comme une valeur[18].

À la FOPES, il ne s'agit pas simplement de valoriser les acquis de l'expérience, mais aussi de partir de ceux-ci pour dégager les questionnements à partir desquels la formation peut se développer :

> Ces acquis constituent bien plus qu'une simple *valeur ajoutée, un plus désirable.* En réalité, ils sont de « véritables matériaux » à partir et autour desquels les enseignements proposés s'articulent. Ce *bagage* fait bien plus que se substituer aux

---

[16] « Discours de clôture de Georges Bastin, à l'occasion du colloque de la FOPES "Transformation de l'État social et nouveaux modes de régulation" (11 septembre 2004) », *La Lanterne magique,* 15, décembre 2004.

[17] Bailleux B., Cornerotte D., « La valorisation de l'expérience : la FOPES en pointe », *La Lanterne magique,* 16, mai 2005.

[18] Bailleux B., « La VAE : un colloque réussi. Pistes de réflexions », *La Lanterne magique,* 20, mai 2007. Les actes du colloque sont publiés : « La valorisation de l'expérience. Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignant, enjeu pour l'accompagnement », *Les Cahiers FOPES-Recherches,* 7, juin 2008. Sur l'expérience belge au regard du contexte européen : Bailleux B., Pirotton G., « La VAE en Communauté française de Belgique », in L. Ben Moussi-Le Gall (coord.), *Validation des acquis de l'expérience, retour d'expériences à l'université,* Paris, L'Harmattan, 2008.

usuels *prérequis théoriques* des auditoires courants ; ils sont véritablement les « fondations » sur lesquelles les enseignants peuvent bâtir leurs démarches, les conditions de possibilité d'un enseignement porteur de sens. C'est sans doute ce qui pousse Philippe De Leener à partir du principe qu'en réalité « l'apprenant (fopésien) est en activité dans divers lieux sociaux et que son activité, qu'elle soit individuelle ou collective, constitue en elle-même un matériau de première importance pour échafauder un itinéraire d'apprentissage, son activité étant vue alors tant comme une cible de questionnement que comme une source d'étonnement »[19].

2.3. Les passerelles

Concernant les filières d'admission, c'est aussi dans le cadre du décret sur l'enseignement supérieur, à la suite de la déclaration de Bologne, que se pose pour la FOPES, de manière inédite, la question des passerelles. Le dispositif des passerelles permet à des étudiants titulaires d'un diplôme de premier cycle repris dans une liste spécifiée d'être admis à la FOPES sans passer par des tests de vérification des connaissances[20]. La décision d'ouvrir la FOPES aux passerelles est prise par Pierre Reman et Georges Bastin dans un environnement fopésien particulièrement réticent face à ce dispositif d'admission. Deux inquiétudes s'expriment : la première est d'attirer des candidats plus jeunes qui, s'ils sont dans les conditions d'accéder au master en politiques économiques et sociales, ne sont pas concernés par le dispositif spécifique de formation des adultes de la FOPES. La seconde crainte est que les étudiants qui viendraient à la FOPES via les passerelles échapperaient au processus de valorisation de l'expérience qui vérifie, avant l'admission, que les étudiants sont en phase avec le projet de la FOPES[21]. Persuadés que les passerelles allaient se développer à l'avenir, dans un paysage de l'enseignement supérieur caractérisé par des liens de plus en plus étroits entre les hautes écoles et les universités, Pierre Reman et Georges Bastin estiment quant à eux que le dispositif présente des avantages, d'autant que les publics de la FOPES ont évolué : beaucoup d'étudiants fopésiens sont désormais détenteurs de diplômes de l'enseignement supérieur.

Pour concilier l'exigence stratégique de s'ouvrir à un public plus large, particulièrement dans un contexte de concurrence où maintenir le nombre d'étudiants inscrits à la FOPES constitue un enjeu de survie institutionnelle, tout en ne bradant pas le projet

---

[19] Extrait de Pongo T., « Enseigner à des adultes en activité », *La Lanterne magique,* 27, avril 2012. L'article a été rédigé à partir des réflexions de Georges Liénard, Philippe De Leener et Donatienne Desmette.

[20] Coenen M.-T., « Pratiques VAE à la FOPES », *Les Cahiers FOPES-Recherches,* 7, juin 2008, p. 55.

[21] Interview de Pierre Reman, 6 mars 2017.

militant de la formation, un dispositif d'admission en deux étapes, spécifique pour les étudiants dits « passerelles », est mis en place : un questionnaire et un entretien avec deux conseillers à la formation portant sur la motivation et le projet de formation de l'étudiant. Les étudiants participent également à l'atelier du départ. À cette occasion, les acteurs de la FOPES observent d'emblée que l'intégration des deux filières se réalise spontanément[22]. Dix étudiants (sur 18 dossiers) sont admis à la FOPES à la rentrée 2006 selon la filière des passerelles[23]. L'expérience montre ensuite que l'intégration des deux filières d'admission à la FOPES, VAE et « passerelles », n'a pas réellement d'incidence sur le profit des étudiants et l'homogénéité des groupes.

3. Le master FOPES

Les changements institutionnels qui marquent la première décennie des années 2000 ne modifient pas le projet de formation de la FOPES. Couplés à d'autres enjeux, ils questionnent toutefois les principes de gouvernance spécifiques de l'institution, ainsi que les rôles des acteurs de la FOPES. Ils supposent également une formulation du programme de master, en fonction des exigences des politiques européennes de l'enseignement supérieur, en même temps qu'une réflexion sur l'innovation pédagogique, charriée par de nouvelles donnes qui s'imposent dans la pédagogie universitaire et la formation des adultes comme l'impact du numérique, les dispositifs individuels de formation ou l'enseignement à distance.

3.1. Les acteurs de la formation

Le partenariat UCL-MOC

Le partenariat entre l'UCL et le MOC est concrétisé en 1973 par un accord pour la création de la FOPES, confirmé en 1976 pour une durée indéterminée. Il est renforcé en 2001, à l'occasion du 575e anniversaire de l'UCL, par la création de la chaire Max Bastin par la FTU à la demande du MOC. Cette année-là une convention relative à la collaboration entre l'UCL et le MOC est à nouveau signée ; elle stipule dans un article unique que « l'UCL et le MOC décident de réunir, tous les trois ans, leurs délégués afin d'évaluer le fonctionnement des projets communs et notamment la FOPES et la chaire Max Bastin[24] ». Le lancement du master en politique économique et sociale à la rentrée de septembre 2007, ainsi que l'inscription de la FOPES dans le plan de

[22] FOPES, dossier comité de gestion, *rapport de Gérard Gobert,* 15 septembre 2016.
[23] Reman P., « La FOPES et les passerelles », *La Lanterne magique,* 19, décembre 2006.
[24] FOPES, dossier comité de gestion, *convention UCL-MOC,* 22 juin 2001.

développement de l'UCL, motivent le recteur de l'UCL, Bernard Coulie, et le président du MOC, Thierry Jacques, à signer une nouvelle convention en 2009 en vue de « confirmer et activer les principes sur lesquels la FOPES a été construite et pérenniser les acquis de plus de trente années d'expérience au service de la formation universitaire d'adultes engagés dans le monde économique et social. Parmi ces principes se trouvent la démocratisation de l'enseignement, la valorisation des acquis de l'expérience et l'ouverture au monde économique et social »[25]. La convention officialise le programme de master en politique économique et sociale, et le statut de la FOPES comme une école rattachée à la faculté ESPO. Elle réaffirme la composition paritaire et les missions du conseil de la FOPES, marquant ainsi la forte continuité du partenariat UCL-MOC sur presque 40 années de fonctionnement de la FOPES.

Dans la pratique, toutefois, les changements institutionnels majeurs marqués par l'harmonisation européenne des programmes et le plan de développement de l'UCL, provoquent des réflexions sur des adaptations institutionnelles inévitables qui, sans bouleverser le sens des institutions, n'en constituent pas moins des évolutions marquantes de ses modalités de fonctionnement. Comment, par exemple, penser l'articulation facultés-instituts-FOPES ? L'actuel président de la FOPES, Bernard Feltz, face à la création d'une école FOPES, ose une réflexion sur le rôle du conseil de la FOPES :

> Ce conseil en lien avec le MOC joue le rôle, à la fois, d'un lieu où on avalise et on reçoit toutes les informations et où certaines stratégies sont discutées sans qu'elles soient vraiment décidées là. Il y a quand même certaines décisions qui sont prises, notamment la description des postes, car c'est un enjeu institutionnel important. Mais il faut à tout prix maintenir le conseil de la FOPES dans une inscription institutionnelle claire et signifiante (…). Il faut vraiment qu'on réfléchisse à une inscription de ce conseil dans la dynamique effective. Il me semble que l'inscription plus forte de la FOPES comme école ESPO force à une réflexion sur le rôle du conseil (…). Une des pistes est de lui donner un peu le rôle du sénat, un lieu de réflexion de fond sur certaines évolutions, sur certaines propositions qui portent sur un long terme. Enfin, c'est ça quelque part aussi un conseil d'administration, ce n'est pas seulement une prise de décision de budget, c'est un lieu de gouvernance de haut niveau où on anticipe les problèmes, où on est capable de se donner des objectifs et des perspectives[26].

À côté du conseil de la FOPES, le profil des directeurs successifs est aussi l'expression du lien MOC-UCL. C'est le point commun entre les quatre recrutements. Mais il y a bien une différence majeure dans les modalités de ce recrutement ; en effet, si François Martou, Georges Liénard et Pierre Reman ont été nommés par cooptation

---

[25] FOPES, dossier comité de gestion, *projet de convention relative à la FOPES (volet enseignement),* 27 juin 2007.

[26] Interview de Bernard Feltz, 14 mai 2017. Professeur de philosophie à l'UCL, Bernard Feltz assure la présidence du conseil de la FOPES à partir de 2013.

(sur base d'une liste établie par le président du MOC et le recteur de l'UCL, et après consultation du conseil de la FOPES), en 2016, Patricia Vendramin[27] est recrutée à un poste d'académique, qui a dans ses attributions la direction de la FOPES. En dépit de ces modalités différentes de recrutement, la continuité des profils est toutefois assurée, notamment par l'attention portée au descriptif du poste. L'actuel président du conseil de la FOPES, Bernard Feltz l'explique :

> L'idée était d'avoir une direction de la FOPES qui, à la fois, réponde aux exigences et aux attentes du MOC en termes de sensibilité sociale et d'expertise en matière de connaissances de cette dynamique sociale et qui, d'autre part, réponde aux critères de crédibilité de n'importe quelle école universitaire. C'est de là qu'a germé cette idée d'un poste qui soit académique, mais qui comporte dans sa charge, de manière importante, la direction [de la FOPES]. C'est atypique, parce que, normalement, la direction d'une école est élue par les membres du conseil. C'est une recherche institutionnelle précisément de répondre aux critères minimaux d'une école universitaire, tout en respectant les intuitions de départ et cette volonté d'une collaboration privilégiée avec le MOC[28].

La gouvernance de la FOPES

L'articulation enseignement-recherche, au cœur du plan de développement, associée aux exigences internationales nouvelles de la recherche, révèle les tensions vécues par une jeune génération d'enseignants. Désormais, ceux-ci sont évalués sur deux tableaux : dans le cadre de leur parcours d'enseignant, au sein d'une école, mais aussi dans le cadre de leur parcours de recherche (publications à comité de lecture, impératifs d'internationalisation, recherche par projets, etc.), au sein d'un institut. Mener les deux missions de front, avec la même excellence, constitue une charge de travail lourde, plus encore avec les exigences d'un programme comme la FOPES, qui suppose des horaires décalés, de la décentralisation, des dispositifs pédagogiques inédits propres à la formation des adultes (comme l'évaluation formative puis certificative, par exemple). Les enseignants se retrouvent à la FOPES, soit poussés par l'institution, soit par choix personnel, parce que l'orientation politique de la FOPES correspond à leurs propres valeurs. Ce vivier d'environ trente enseignants partage une vision progressiste : par exemple, une fraction importante se retrouve à la section syndicale de l'UCL. Mais en dépit de l'homogénéité idéologique qui la caractérise, le risque est grand, particulièrement lorsque les enseignants pionniers sont en partance, de voir

[27] Patricia Vendramin est docteure en sociologie. Elle codirige le centre de recherche de la FTU jusqu'en août 2016. Elle devient ensuite professeure à temps plein à l'UCL, directrice de la FOPES, et titulaire de la chaire Max Bastin, devenue chaire Travail Université en 2017.
[28] Interview de Bernard Feltz, 14 mai 2017.

cette jeune génération d'académiques, pourtant convaincue par le projet, désinvestir des programmes comme la FOPES[29].

Or, le crédit de la FOPES dans l'environnement universitaire passe par la qualité de son enseignement. Pour la FOPES, c'est un enjeu important que les académiques soient « reconnus dans la place »[30], qu'ils donnent cours avec plaisir et surtout s'investissent dans le projet que représente la FOPES. Cette reconnaissance est symboliquement importante concernant les enseignants invités pour lesquels la FOPES obtient en 2005 une situation statutaire plus positive par leur intégration dans le cadre temporaire[31]. La crédibilité sociale du projet fait peu de doutes, au regard du MOC ou même de la société civile qui émet peu de critiques à l'égard du dispositif de formation. En revanche, la crédibilité académique du projet constitue un véritable point d'attention, particulièrement dans le contexte chamboulé des réformes de l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, la direction de la FOPES donne un sens particulier à une dynamique institutionnelle, déjà bien ancrée, dont l'objectif est de fonder le projet sur une équipe administrative solide, impliquée, qui puisse apporter un soutien efficace aux enseignants. Cette implication passe par la volonté, très spécifique à la FOPES, de mettre les savoirs et les contenus à destination de toute l'équipe[32]. La réflexion stratégique de la FOPES se construit au sein d'un collectif FOPES, d'un comité de gestion, de groupes de travail ou par projets, avec des représentants de chacun des « corps » constituants la FOPES : le personnel académique (enseignants de la FOPES et coordinateurs), le personnel scientifique (assistants de recherche), les conseillers à la formation, le service matériau pédagogique, l'équipe administrative. Ce fonctionnement collectif, avec sa force et ses lourdeurs, constitue la culture de la FOPES :

> [Le travail collectif] développe dans l'ensemble des membres de l'organisation une culture de l'évaluation et de la critique constructive. Or ce type de culture est essentiel pour la dynamique de l'institution et le plaisir intellectuel de travailler dans le domaine de la formation. Il permet surtout de ne pas tomber dans le repli et de transformer les difficultés individuelles et collectives en questions de travail qui deviennent un défi à relever, en tenant compte des possibilités, des limites et des efforts de chacune et de chacun. Cette culture permet un regard lucide sur l'organisation et tout en montrant les manques et limites, elle en valorise la qualité et induit une recherche d'une qualité accrue qui permet de développer un travail autoréflexif et formateur sur ses propres pratiques et les processus pédagogiques et organisationnels. (…) Enfin, la culture d'évaluation s'applique aux finalités de

[29] Interview de Georges Bastin, 23 novembre 2016 ; Interview d'Anne-Françoise Bray, 15 mars 2017.
[30] Interview de Pierre Reman, 6 mars 2017.
[31] FOPES, dossier comité de gestion, *compte-rendu du 18 mars 2005.*
[32] Elle passe également par l'aménagement d'espaces et de moments de convivialité, importants pour les acteurs de la FOPES. Pour ne donner qu'un exemple, citons l'organisation d'un enregistrement public du jeu des dictionnaires à l'occasion du 30e anniversaire de la FOPES (2004).

> l'organisation elle-même en créant un débat sur la façon d'être fidèle aux finalités de départ dans les divers actes que l'organisation pose et en attirant l'attention et l'action sur les comportements et les actions à mener pour maintenir le cap, sans fidélité dogmatique, mais sans concession essentielle aux modes qui se succèdent ou aux exigences d'un « quasi-marché » concurrentiel de la formation[33].

Ce travail collectif n'est pas nouveau et s'applique à des champs de réflexion divers, comme les évaluations du projet FOPES, les enquêtes sur les publics, les réformes de programme, les évaluations des dispositifs pédagogiques, dont le mémoire. Elle s'applique aussi aux questions stratégiques et politiques. Car si la FOPES est désormais intégrée aux structures de la faculté ESPO (bureau de faculté, etc.), son organisation interne n'est pas celle d'une faculté ou d'une école traditionnelle ; elle repose sur cette logique de réflexion par corps, ainsi que sur un conseil paritaire UCL-MOC. En particulier, en l'absence d'un conseil de faculté « classique », les coordinateurs constituent les référents académiques sur lesquels s'appuie la direction.

La FOPES garde donc les contours d'une organisation spécifique qu'il faut gérer, ce qui rend indispensable la direction administrative, établie dès le démarrage du projet. Celle-ci assiste le conseil de la FOPES, le directeur, et le comité de gestion, se charge du lien avec les instances administratives de l'université sur différents dossiers (admission des étudiants, organisation des délibérations, gestion comptable, etc.), coordonne le travail du secrétariat, intègre les particularités de gestion d'un programme pour adultes dans les procédures administratives générales de l'UCL[34]. Cette dernière mission se concrétise au travers du suivi de différents dossiers dont : l'inscription à distance des étudiants de la FOPES, l'obtention d'allocations d'études selon les décrets ou le recours au service d'aide de l'UCL pour les étudiants FOPES, le droit au congé-éducation payé, l'accès aux emplois de niveau A des administrations publiques, le financement des étudiants admis en second cycle par VAE, le suivi des étudiants et des diplômés ayant un problème administratif complexe par rapport à leur parcours FOPES, le développement de la carrière des membres du personnel de la FOPES et l'évolution de leurs statuts, etc.

Le rôle de la direction administrative prend une résonance toute particulière dans le contexte des réformes de l'enseignement supérieur. Il s'agit alors de prendre le tournant lancé par le décret « Bologne », et concrétisé au sein de la Communauté française, s'ouvrir aux passerelles, puis transformer l'organisation du programme selon les normes du décret « Paysage ». Les défis que les réformes supposent pour la FOPES font évoluer la vision du métier, assurée par Joseph Godeau, puis Anne-Françoise Bray en 2012. En outre, la/le responsable administrative assure le lien avec le MOC et avec l'UCL. Joseph Godeau revient sur l'évolution de la fonction :

---

[33] Degavre F. (coord.), Préface de « 25 ans de formation "d'acteurs de changement" : un défi relevé ? », *Les Cahiers FOPES-Recherches,* 2, novembre 1999, p. 8.

[34] FOPES, dossier comité de gestion, *les acteurs de la formation à la FOPES et leur rôle,* avril 2009.

> La fonction s'est appelée à l'origine « secrétaire », un peu avec une analogie des fonctions de responsable dans les organisations sociales ». Elle est devenue « directeur administratif » dans une des étapes de revalorisation de la fonction administrative dans les facultés ; elle est descendue d'un cran dans la symbolique des noms en 2012 en devenant « responsable administrative et conseillère aux études ». Mais elle est toujours au carrefour de l'UCL, du MOC, des étudiants, des administrations publiques[35].

Joseph Godeau, comme animateur ISCO et occasionnellement président intérimaire du MOC Hainaut Centre, et Anne-Françoise Bray, comme ancienne étudiante FOPES et responsable du service matériau pédagogique, peuvent mobiliser des expériences utiles pour répondre aux acteurs internes, comme aux intervenants externes, venant de ces « quatre chemins »[36].

3.2. Les réformes du programme

Au début des années 2000, le cadre de la réforme de programmes qui accompagne le processus d'intégration de l'enseignement supérieur à l'espace européen, est aussi l'occasion d'entamer un débat de fond sur les publics de la FOPES et les contenus de formation, ou « l'adéquation entre l'offre de formation de la FOPES et les nouvelles questions posées par les étudiants qui vivent des mutations sur le plan professionnel ou celui de leurs engagements »[37]. La féminisation du marché du travail, la tertiarisation de l'économie, la crise de l'emploi, l'augmentation des qualifications, l'émergence de nouveaux mouvements sociaux sont autant de mutations identifiées dans le cadre de la réflexion sur les publics et la formation FOPES[38].

Des thématiques portées par les groupes d'étudiants dont les terrains d'expérience se sont diversifiés (insertion sociale et professionnelle, protection de la jeunesse, reconversion économique régionale, développement durable, démocratie participative, mouvements féministes, etc.)[39] font aussi évoluer le tronc commun et les cours à option. Sur le plan de l'économie, on voit par exemple apparaître un cours de développement durable (Philippe Defeyt), ou encore d'entrepreneuriat social (Marcus Dejardin). Le cours de sociologie interculturelle est également inscrit dans le programme. Des questions surgissent, par exemple : comment mieux intégrer la dynamique de

---

[35] *Note de travail de Joseph Godeau pour Christine Machiels,* 9 mai 2017 (inédite).
[36] *Idem*.
[37] « Les transformations de la question sociale », *La Lanterne magique,* 13, décembre 2003. Un séminaire est organisé par la FOPES sur ce thème, à l'issue de la réflexion menée dans le cadre du 25e anniversaire. Les actes sont publiés : « Les nouvelles figures de la question sociale », *Revue nouvelle,* 12, décembre 2003.
[38] Degavre F. et al., « 25 ans de formation 'd'acteurs de changement' : un défi relevé », *Les Cahiers FOPES-Recherches,* 2, novembre 1999.
[39] Reman P., « Former des acteurs de changement », *La Lanterne magique,* 17, décembre 2005.

« genre » dans les programmes de la FOPES[40] ? La FOPES organise un colloque dédié au débat : « Discriminations de genre : des discriminations comme les autres ? » (septembre 2006) à l'issue duquel l'institution s'engage à poursuivre l'intégration du genre à différents niveaux de son enseignement, notamment pour répondre à la demande des étudiants qui y consacrent leur mémoire.

La FOPES maintient son socle économie-sociologie au fil des années, mais avec des cours d'évaluation politique plus diversifiés, en fonction des problématiques qui émergent et des expertises qui se développent. De manière significative, le symposium organisé par la FOPES à l'occasion de ses 40 ans a pour thème « La démocratie participative », notion bien dans l'air du temps, mais qui touche également au thème de la participation, chère à la FOPES depuis ses origines[41]. On note également une forme d'évolution du programme vers le renforcement des relations avec les disciplines, marqué concrètement par l'apparition de cours comme « Questions approfondies en sociologie » ou « Questions approfondies en philosophie ». Cette évolution témoigne d'une forme « d'académisation », dans le contexte universitaire du plan de développement de l'UCL qui donne de l'importance au rapport à la discipline. Elle n'est pas ressentie comme une contrainte, mais plutôt comme une transformation importante pour la FOPES qui se doit de développer une identité propre dans cet environnement universitaire[42].

Avec le décret « Bologne », le processus d'accompagnement des mémoires est également reprécisé. Il se réalise concrètement dès la première année, au sein du séminaire de « formation au travail universitaire », qui se déroule sous la responsabilité du coordinateur, avec la participation du service matériau pédagogique, et au sein duquel les étudiants s'exercent à la lecture et l'analyse de textes scientifiques, ainsi qu'à la recherche documentaire ; en deuxième année (1ère année master), avec le cours OPES 2200, dédié à la définition de la question de recherche ; en troisième année, où le coordinateur veille à reprendre le processus au point de départ s'il s'est avéré qu'il ne s'est pas correctement enclenché[43].

En 2011, la FOPES s'empare d'une notion pédagogique qui se situe au cœur des politiques européennes de l'enseignement supérieur : les acquis d'apprentissage (ou *Learning outcomes*)[44]. Définir les acquis d'apprentissage dans le programme de formation de la FOPES revient à répondre à la question : qu'est-ce qu'un étudiant sait,

---

[40] Coenen M.-T., « La FOPES : nouveaux publics, nouveaux terrains, nouvelles questions ? », *La Lanterne magique,* 17, décembre 2005.

[41] « La démocratie participative en questions… en en pratiques. Colloque du 40e anniversaire de la FOPES. Interview de Gérard Gobert, Hervé Pourtois, Pierre Reman par Céline Polain », *La Lanterne magique,* 31, 2015.

[42] Interview de Pierre Reman, 27 avril 2017.

[43] Pourtois H., « Le mémoire, révélateur d'une formation de qualité », *La Lanterne magique,* 17, décembre 2005.

[44] FOPES, dossier comité de gestion, *compte-rendu du 17 février 2012.*

comprend, est capable de faire à l'issue de ce programme ? Le travail d'énonciation des acquis d'apprentissage implique d'évaluer la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est acquis et ce qui est évalué en fin de programme[45].

3.3. Révolution numérique. Innovation pédagogique ?

Autre élément, chère aux racines du projet FOPES, est sa revendication de l'innovation pédagogique. Dès le début des années 2000, l'innovation pédagogique se conjugue aux nouvelles technologies, à la formation à distance et à l'individualisation des dispositifs de formation[46]. Ces évolutions interrogent les acteurs de la FOPES : « Est-il possible de se maintenir comme un pôle d'innovation sans incorporer ces technologies dans nos pratiques ? Réciproquement, utilisant les outils de la formation à distance, ne risque-t-on pas de mettre en péril quelques-uns des fondements de base qui assurent la stabilité du projet de la FOPES ?[47] » Un collectif de la FOPES s'empare de cette question. Une expérience d'enseignement à distance est lancée par Jean Nizet, en vue de tester sur le terrain les avantages et inconvénients d'une telle formule. Au final, la démarche inspire la réflexion suivante :

> Il faut rester attentif au niveau de la FOPES au maintien de la vie de groupe, des réseaux de solidarités et de la convivialité ; au bénéfice de l'apprentissage collectif ; à la possession d'un PC par tous les étudiants (éviter l'exclusion d'un étudiant sur cette base), au fait que certains cours ne sont pas adaptés à ce type d'enseignement (pas de syllabus)… Par ailleurs, l'introduction d'un nouvel outil peut ouvrir des démarches pédagogiques plus adaptées et plus efficaces. L'enseignement à distance n'est pas un outil pédagogique de substitution, mais un outil complémentaire[48].

Les pratiques et missions du service matériau pédagogique sont tout spécialement questionnées par cette évolution de la culture numérique. Pour soutenir l'enseignement à la FOPES, l'important pour le personnel du service n'est pas tant d'acquérir et constituer des collections complètes, mais bien de proposer un accompagnement personnalisé de l'étudiant dans la manipulation complexe des bases de données documentaires en ligne. Le service investit particulièrement le champ de l'accompagnement méthodologique des étudiants, de manière individuelle ou par groupe, en faisant progresser son questionnement sur l'évolution de la formation à la recherche documentaire. La gestion des ressources électroniques fait apparaître aussi d'autres tâches. Elle donne une dimension nouvelle à la veille scientifique continue. Elle exige de consacrer du temps au maillage (diffusion et réception des actualités et informations

---

[45] « Définir les acquis d'apprentissage d'un programme de formation », plaquette réalisée par l'IPM, UCL, https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/ipm/documents/PlaquetteLO.pdf
[46] FOPES, dossier comité de gestion, *compte-rendu du 22 mars 2002.*
[47] FOPES, dossier comité de gestion, *invitation au collectif de la FOPES,* 24 mai 2002.
[48] FOPES, dossier comité de gestion, *compte rendu du 21 juin 2002.*

qui l'intéressent) de la FOPES sur la toile, via les réseaux sociaux par exemple. Quant à son implication dans les publications de la FOPES, elles prennent des formes renouvelées : la création d'une plate-forme en ligne des mémoires FOPES, sélectionnés par un comité de lecture, remplace l'idée des *Cahiers de la FOPES (synthèses de mémoires) ;* les numéros passés et présents de *La Lanterne magique* sont directement consultables via le site web de la FOPES. Cette ouverture à l'environnement numérique provoque aussi un changement d'appellation. On parle désormais de « service de ressources pédagogiques » et de « centre de documentation ».

À l'issue de débats ouverts lors de collectifs FOPES, le service suit aussi l'évolution des outils numériques d'enseignement à distance, liés à la formation des adultes. La réflexion de la FOPES sur l'évolution de la formation à distance, s'étoffe et s'affine en particulier avec l'apparition des MOOCs (*Massive Open Online Courses*) ou, en français, Cours de masse ouverts en ligne. Accessibles gratuitement et mondialement via des plates-formes en ligne (Coursera, Udacity et Edx), les MOOCS, auxquelles les apprenants s'inscrivent gratuitement, sont libres d'engagements. Ils se clôturent par une évaluation finale, donnant droit à une attestation (souvent payante), mais ne s'inscrivent pas pour autant dans une filière diplômante. Parmi les MOOCs lancés par l'UCL sur la plateforme Edx en 2014, *Découvrir la science politique !* est piloté par Nathalie Schiffino, enseignante à la FOPES, Pierre Baudewyns, Vincent Legrand, et Min Reuchamps.

Dès le lancement des premiers MOOCs de l'UCL, la FOPES adopte une posture réflexive à l'égard d'une nouveauté présentée parfois comme une « révolution pédagogique ». Céline Polain, responsable du service ressources pédagogiques, pointe du doigt plusieurs éléments qui suscitent le questionnement : l'absence d'une réflexion politique commune des établissements d'enseignement supérieur sur un dispositif pédagogique qui brasse des enjeux financiers importants (liés aux choix d'une plate-forme technologique, mais aussi à la mise à disposition de ressources humaines et techniques pour la réalisation des cours en ligne) ; la tendance à voir se développer les MOOCs « transmissifs » (xMOOCs), plutôt que « connectivistes » (cMOOCs, interaction des étudiants et enseignants pour faire progresser le savoir), qui finalement reproduisent des pratiques pédagogiques courantes (transposition de cours magistraux) ; l'absence de diplomation et la difficulté d'évaluation ; le taux d'abandon au cours du processus ; le caractère élitiste de l'accès à ce mode d'apprentissage. Et Céline Polain de conclure :

> La démocratisation qui pouvait en être attendue est, somme toute, relative, puisque les premières tendances voudraient que le public des MOOCs soit plutôt plus âgé et déjà diplômé. Autre ironie du système, qui vaut aussi dans la publication scientifique : sous couvert de démocratisation, seuls les établissements les mieux

financés peuvent lourdement investir dans la gratuité d'accès des savoirs qu'elles développent, renforçant ainsi leur positionnement international[49].

Les MOOCs se conjuguent aussi à la méthodologie « des classes inversées », selon laquelle la mise à disposition de ressources en ligne pour les apprenants, rendue possible par l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication, permet de libérer du temps en classe pour organiser des activités concrètes, réaliser des projets de groupe, formuler des échanges qui donnent sens au contenu du cours. En 2016, la FOPES travaille la méthodologie des « classes inversées », associée aux MOOCs[50]. Cette forme d'appropriation des savoirs s'inscrit assez naturellement dans la généalogie des dispositifs pédagogiques, testés à la FOPES[51].

4. Le décret « Paysage »[52]

Le ministre Jean-Claude Marcourt est à l'initiative d'un décret visant à la réorganisation du paysage de l'enseignement supérieur en Communauté française (7 novembre 2013). Le nouveau décret est traversé par deux logiques : celle de l'individualisation des parcours de formation, dans un objectif de mobilité, et la refonte de l'organisation de l'enseignement supérieur en cinq pôles académiques définis sur une base géographique. La première orientation du décret est particulièrement discutée au sein de la FOPES. En effet, avec la réforme Marcourt, la réussite n'est plus conditionnée à l'année d'étude, mais bien à la valorisation de crédits d'enseignement. Après la première année (le « 1er bac »), qui constitue un ensemble figé, l'étudiant définit lui-même son parcours de formation, pourvu qu'il suive un nombre minimum de 60 crédits par année dans le cycle de formation, et qu'il respecte les « prérequis » ou « co-requis » exigés dans les programmes. Les jurys ont la responsabilité de valider le parcours de formation des étudiants ; ils délibèrent ensuite au sujet de leur réussite, conditionnée à celle d'au moins 45 crédits par an[53].

---

[49] Polain C., « Cours à distance. Les MOOCs, émissaires d'une nouvelle pédagogie ? », *Démocratie,* 13 novembre 2014.

[50] Lebrun M., « Classes inversées à la FOPES », séminaire donnée à la FOPES https://fr.slideshare.net/lebrun/fopes-classes-inversees ; Baudewyns P., Reuchamps M., « Enseigner en classe inversée avec un MOOC en grand auditoire », Pôle hainuyer, Forum pédagogique, 21 octobre 2016. http://www.polehainuyer.be/app/uploads/2016/11/Atelier-2-Min-Reuchamps-et-Pierre-Baudewyns.pdf

[51] Cette partie dédiée au service matériau pédagogique est rédigée sur base des interviews croisées d'Anne-Hélène Pilon, documentaliste à la FOPES, Anne-Françoise Bray, responsable administrative, et Céline Polain, responsable du service ressources pédagogiques et du centre de documentation, 15 mars 2017.

[52] Décret « Paysage » ou Décret « Marcourt » du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études en Fédération Wallonie-Bruxelles.

[53] Sur le projet de décret, puis sa mise en œuvre lire : « Les turbulences de l'enseignement supérieur », dossier de *La Revue nouvelle,* 5, mai 2013, pp. 38-74 ; Polain C., Reman P., « Le paysage redessiné de l'enseignement supérieur », *Démocratie,* mai 2016.

Mais, dès lors que l'étudiant de la FOPES commence sa formation dans un groupe qu'il suit en principe pour trois ans, comment intégrer cette individualisation des parcours dans une gestion de groupe et dans une pédagogie collective de groupe ? La problématique n'est pas simplement technique, elle touche au cœur tant le fonctionnement pédagogique de la FOPES que l'adulte en reprise d'études, qui peut difficilement se passer du groupe, géographiquement proche de son lieu de travail ou de son domicile, dans une logique décentralisée. Le défi de combiner les exigences du projet initial de la FOPES, ses valeurs et ses conditions de faisabilité, avec celles du décret, est donc de taille, supposant, de l'avis des acteurs de la FOPES, une certaine dose de créativité et d'innovations.

Concrètement, le décret touche à l'organisation des programmes. Dans le cas de la FOPES, les dispositifs du décret suscitent des questionnements profonds sur les manières de fonctionner : la quadrimestrialisation des cours imposée par la réforme *vs* le fonctionnement par modules sur une année (à horaire décalé) propre à la FOPES ; l'inscription directe des étudiants en master *vs* l'enjeu du maintien d'un programme sur trois ans pour la FOPES, avec une année préparatoire ; l'obligation de coter les activités inscrites au programme *vs* la validation (sans cote) des activités de groupe et sous-groupe ; l'organisation des sessions d'examen en janvier et en juin *vs* l'évaluation formative puis certificative de l'étudiant ; etc. Face à ces enjeux, la FOPES organise un groupe de travail dédié à l'étude des questions que soulève le décret « Paysage ». L'objectif est alors d'arbitrer, en fonction des problématiques, les éléments de changement, induits par le décret, susceptibles de dévoyer le sens du projet initial : comment concevoir les aménagements du programme et du fonctionnement pédagogique de la FOPES ? Sur quels dossiers la FOPES prend-elle la responsabilité institutionnelle de défendre son fonctionnement pédagogique, en dépit des exigences décrétales ?

Le groupe de travail réalise des propositions, discutées au conseil de la FOPES et soumises aux instances de la faculté ESPO. La commission chargée de valider les programmes à l'UCL en fonction du décret soutient les propositions amenées par la FOPES. En dépit des bouleversements majeurs qu'il induit, le décret « Marcourt », est aussi perçu par la direction de la FOPES, comme une « fenêtre d'opportunités. Les réflexions menées à partir des exigences du décret « Paysage » sont l'occasion d'impliquer les acteurs de l'université, qui ne sont pas forcément les contemporains de la faculté ouverte, telle qu'elle a été conçue au début des années 1970, dans une réflexion concrète sur le projet FOPES aujourd'hui, avec ses spécificités et ses enjeux inédits au regard des réalités vécues par les autres écoles[54].

Cette posture ne doit toutefois pas masquer le climat d'incertitudes qui entoure la réforme. Les exigences du nouveau décret influencent de manière importante le travail

[54] Interview d'Anne-Françoise Bray, 15 mars 2017.

administratif, mais aussi les pratiques pédagogiques. Tant le fonctionnement quotidien des personnes qui travaillent à la FOPES que le fonctionnement collectif des groupes sont marqués par les implications des dispositifs imaginés dans le décret « Paysage ». Au-delà des réalités fonctionnelles, pour une génération plus ancienne d'enseignants ou de conseillers à la formation, c'est bien la perte d'autonomie de la FOPES, spécifique au projet initial, qui est en jeu. La FOPES perd-elle un peu « de son âme » en prenant le train des réformes de l'enseignement supérieur ?

Partie II. Enjeux contemporains

1. Analyse scientifique et jugement de valeurs

Une expérience singulière de partenariat entre le monde universitaire et le monde ouvrier

Pierre de Saint-Georges[1], Georges Liénard[2] et Pierre Reman[3]

Introduction

Une expérience singulière dans le champ de l'enseignement supérieur a vu le jour en 1974. À l'initiative du MOC et de l'Université catholique de Louvain, la Faculté ouverte de politique économique et sociale a été créée. Avec le temps, elle s'est développée forte d'un partenariat jamais pris en défaut. On sait que toute expérience pour être pérenne nécessite que des acteurs décident qu'il en soit ainsi, ce qui suppose que les intérêts des uns et des autres soient rencontrés. Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi que le contexte institutionnel permette aux acteurs de faire vivre ce partenariat singulier. Le contexte peut être défavorable et peser sur la concertation au risque de la rendre inopérante ou peu productive. Dans d'autres domaines que celui qui nous importe ici, cela s'est vérifié. Un regard rétrospectif sur quatre décennies nous invite à faire le constat que tant les acteurs que le contexte ont permis à la Faculté ouverte de politique économique et sociale de l'UCL d'être une expérience inédite au service de la formation universitaire des adultes.

Au départ, l'éclatement de l'Université de Louvain en deux universités a certainement poussé les autorités de la future UCL à nouer des relations plus intenses avec des organisations du monde économique et social dans une période de fragilisation et d'incertitude. La « pilarisation » de la société belge de l'époque explique sans doute que c'est à l'intérieur du monde chrétien qu'une avancée a pu se faire et qu'une faculté ouverte a pu être créée. Cette conjoncture politique difficile pour l'UCL après le *Walen buiten* n'explique pas tout. Il y avait au sein de l'UCL des personnalités académiques qui considéraient que l'université devait davantage s'ouvrir à des questions et des publics trop éloignés de l'enseignement et de la recherche universitaire menés

[1] Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain.
[2] Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain et directeur de la FOPES de 1986 à 2001. Voir Partie I. Chapitre 2, note 35.
[3] Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain et directeur de la FOPES de 2001 à 2016.

jusque-là. Il s'agissait pour eux, non seulement de créer une nouvelle ville, mais de mettre en œuvre de nouveaux programmes et de nouvelles perspectives dans le champ de l'enseignement supérieur. Les idées de 1968 étaient toujours vivaces et la démocratie culturelle semblait devenir le nouvel horizon des avancées démocratiques dans la foulée des droits économiques et sociaux construits en lien avec l'essor de l'État providence.

Le MOC et ses organisations manifestaient aussi des attentes fortes vis-à-vis de l'université. Le développement des systèmes de concertation sociale et de sécurité sociale nécessitait des compétences renforcées auxquelles seule l'université pouvait former. Il fallait donc compléter les dispositifs existants sur lesquels le MOC pouvait compter : des associations d'éducation permanente œuvrant dans le secteur culturel d'une part, des écoles sociales et l'Institut supérieur de culture ouvrière d'autre part. Ce souhait combiné à celui d'ouvrir davantage l'université à de nouveaux publics issus de milieux où l'accès à l'université était jusque-là difficilement envisageable.

Sur 40 ans beaucoup de choses ont changé. L'UCL a réussi son pari et est aujourd'hui la plus grande université de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Elle a largement ouvert ses portes aux adultes en reprise d'études et la FOPES n'est plus le seul acteur présent sur le terrain de la formation continue.

Le MOC aussi a connu des transformations importantes de son action. Le syndicalisme belge ne connaît pas de ressac ou de déclin comme dans d'autres pays, et la CSC reste un mouvement très représentatif des salariés du secteur privé, des agents de l'État et des allocataires sociaux. Cependant les modifications de la structure économique du pays se traduisent naturellement dans des changements institutionnels internes de la CSC ne fut-ce que par l'affaiblissement de certaines centrales ouvrières lié aux pertes massives d'emploi dans certains secteurs en restructuration. Les mutualités chrétiennes restent un acteur majeur dans le domaine de l'assurance maladie-invalidité. Les associations d'éducation permanente continuent leurs actions tout en les redéfinissant dans le champ féministe pour Vie Féminine ou dans le champ de l'insertion socioprofessionnelle et de l'économie sociale pour le MOC et ses composantes.

Ces transformations des deux mondes n'ont pas affecté le partenariat MOC-UCL, mais elles ont amené la FOPES à repenser en permanence sa position, ses objectifs et ses dispositifs. Le présent article vise à questionner la façon dont la FOPES pense la relation entre les valeurs et propositions sociopolitiques issues du MOC et de ses organisations et le travail de recherche et d'enseignement de ses professeurs et formateurs au sens large (conseillers à la formation, assistants, documentalistes, personnel administratif et conférenciers).

1. Les relations entre analyse scientifique, valeurs et action sociale

Dès le début de la création de la FOPES et pendant ses 40 ans d'existence, la question de l'articulation entre le registre de l'analyse scientifique promue par l'université et le registre de l'action sociale propre au MOC a été et est posée, discutée et mise en œuvre. À la suite de Nathalie Heinich[4], précisons que dans une entité comme celle de la FOPES, trois types d'enseignants conjuguent leurs efforts pour développer une analyse scientifique cohérente avec le programme proposé. L'enseignant-chercheur qui articule de façon pertinente réflexion théorique et travail empirique pour éclairer des phénomènes économiques et sociaux, des relations entre les acteurs, leurs rapports de force et compromis ainsi que des conséquences potentielles des choix qui pourraient être faits ou non. Ces enseignants sont particulièrement attentifs à la solidité de leur méthode d'analyse et à l'évaluation qu'en font leurs pairs. Le deuxième type d'enseignants est l'enseignant-expert. Il peut-être un enseignant-chercheur de l'université, mais aussi un professeur invité ou temporaire. Il est attentif à répondre à des demandes visant à évaluer des politiques ou des projets de façon ponctuelle ou plus structurelle au sein de commissions ou de conseils dans la sphère publique ou parapublique. Il publie dans des revues scientifiques, mais aussi dans des revues ou rapports qui s'adressent aux acteurs politiques, économiques et sociaux. Le troisième type est l'enseignant-penseur dont la discipline ne se fonde pas principalement sur des travaux empiriques fondés sur des méthodes expérimentales, mais qui questionne de façon approfondie les normes, les institutions, les intérêts et les décisions en fonction de principes et de valeurs. C'est le cas (notamment et partiellement) pour des juristes ou des philosophes dont les contributions sont essentielles dans des programmes interdisciplinaires en sciences humaines à côté des professeurs chercheurs et des professeurs experts. Les relations entre analyse scientifique et action sociale doivent donc être mises en regard de cette diversité d'enseignants et se situer entre deux positions extrêmes. La première considère que le travail scientifique ne doit pas s'effectuer à partir d'une réflexion sur les valeurs ou sur son rapport aux valeurs au risque que ce travail perde sa spécificité et son autonomie, mais doit se baser uniquement sur les critères de validité scientifique et un maximum de neutralité axiologique. La seconde, à l'opposé, dénie l'existence ou la posture de la neutralité axiologique en sciences sociales, le travail scientifique ne pouvant se débarrasser d'un rapport qui le lie inéluctablement aux valeurs[5].

L'expérience de la FOPES répond à une double exigence d'une part, celle de proposer un programme utile pour l'action, ses étudiants étant considérés comme des acteurs de changement dont la plupart s'inscrivent à l'université dans cette perspective

---

[4] Heinich N., « Pour une neutralité engagée », *Questions de communications*, 2/2002, p. 117.

[5] Beitone A., Martin-Baillon A., « La neutralité axiologique dans les sciences sociales », *Journal du MAUSS*, 18 décembre 2016.

et d'autre part, de mettre en œuvre une dynamique mobilisant des formateurs et des enseignants de disciplines différentes et de positionnements variables et complémentaires en fonction des liens qu'ils développent avec la recherche expérimentale, l'expertise ou les différents types d'épistémologie. Le lien avec les valeurs est au cœur de cette expérience et le partenariat noué avec le MOC et ses options fondamentales en est une forme d'expression institutionnelle sans pour autant qu'il affecte les conditions d'un véritable travail scientifique. Au contraire.

Le rapport aux valeurs est présent dans le choix des questions de recherche de beaucoup d'enseignants de la FOPES et les colloques organisés récemment par la FOPES en sont un indicateur parmi d'autres. On le constate à la lumière de la liste ci-après qui évoque des thématiques telles que la promotion de la formation tout au long de la vie, l'action citoyenne, la lutte contre les préjugés à l'encontre des chômeurs, la démocratie participative et la solidarité.

- La formation des adultes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Contexte, politiques et dispositifs. Promouvoir l'accès des adultes à la formation tout au long de la vie et à l'enseignement supérieur. Colloque organisé le 16 décembre 2016.
- Recherche scientifique, formation des adultes et action citoyenne. Colloque organisé le 15 octobre 2016.
- Le chômeur suspect. Préjugés d'hier à aujourd'hui. Colloque organisé le 11 décembre 2015.
- La démocratie participative en questions… et en pratiques. Colloque organisé le 13 décembre 2014.
- Soins de santé : finances, solidarité et réformes institutionnelles. Colloque organisé le 5 octobre 2013.

Les publications des enseignants de la FOPES sont aussi là pour montrer que la promotion d'une plus grande égalité entre les classes ou les sexes, donc l'analyse et l'action contre des inégalités, le développement de la solidarité, la lutte contre les discriminations, la promotion de la qualité du travail, le soutien au développement durable et la promotion des formes démocratiques de la participation sont des questions qui entretiennent des rapports étroits avec les valeurs. Ceci dit, lorsque la FOPES et ses enseignants s'expriment, ils précisent le plus nettement possible le registre de leurs propos en faisant une distinction tranchée entre leurs jugements en tant que scientifiques qui s'appuient sur des faits et les jugements de valeur qu'ils sont en droit d'avancer comme citoyens. Si les deux formes de jugement sont compatibles, la distinction doit sans cesse être rappelée et c'est lorsque celle-ci n'est pas claire que les controverses apparaissent sur des prises de position d'universitaires notamment dans les médias. On pourrait même avancer l'idée, à la suite d'Alain Beitone et Alaïs-Baillon, que la meilleure façon dont un scientifique peut faire avancer la cause de per-

sonnes qui subissent une domination, des inégalités, des discriminations est de proposer des faits démontrés par une expérience, une expertise ou une analyse. Cela n'interdit pas au contraire à l'intellectuel d'intervenir sur la scène publique en acceptant que son apport soit soumis au débat démocratique et en précisant à quel titre il s'exprime.

Dans ce sens, la contribution du scientifique est vraiment utile à l'action de différentes manières. Sous forme d'éclairage de scénarios qui s'ouvrent à l'action en fonction des choix qui pourraient être opérés et des ressources qui pourraient être disponibles et mobilisables en tenant compte des rapports de force et des capacités de compromis entre les acteurs. Elle fait donc apparaître la structure des rapports sociaux existants, les alliances possibles tenant compte des intérêts convergents et divergents, les zones d'incertitude et de compromis possibles. Elle peut être utile aussi en mettant en lumière les conséquences sociales, économiques, culturelles, politiques auxquelles pourraient conduire des choix effectués par les acteurs. Souvent, les analyses scientifiques indiquent le poids du « déjà là » ou de la « dépendance de sentier » et de ses effets. Certaines contributions heureusement n'en restent pas là et éclairent les différents chemins qui s'ouvrent aux acteurs qui veulent progresser dans la réalisation de leur projet. Enfin, l'analyse peut montrer que les moyens utilisés dans l'action peuvent influencer les fins poursuivies et produire des conséquences attendues, mais aussi des conséquences non voulues qui peuvent produire des effets contraires aux intentions des acteurs.

Ceci dit, l'expérience de la FOPES nous apprend la pertinence d'examiner de façon critique et constructive les résultats issus des analyses scientifiques surtout lorsqu'ils se traduisent en des recommandations d'action. On oublie souvent en effet de tenir compte des possibilités et des capacités réelles des acteurs présents sur le terrain de l'action. Les raisons principales sont les suivantes :

- La recherche ne maîtrise souvent que quelques variables alors que l'action effective fait interagir une multitude de variables et d'acteurs dont certains détiennent une capacité de mobilisation et d'autres pas ;
- La recherche porte quasi toujours sur une action lorsqu'elle est accomplie. Elle ne parvient que très difficilement à reconstruire l'action incertaine des acteurs lorsqu'elle est en train de se faire. Elle peine à reconstruire les incertitudes, les ratés, les hésitations, les résistances, les avancées limitées et les compromis de l'action en cours ;
- L'analyse doit souvent confronter les concepts avec des données empiriques en indiquant les conditions d'application et d'utilisation des concepts dans leur lien avec la collecte des données. Cet exercice est d'autant plus difficile que certains concepts sont aussi, dans un autre registre de discours, des concepts au contenu normatif et même des notions militantes. Ainsi par exemple, mettre le concept de « classe sociale » comme sujet dans une phrase analytique, exige de

vérifier si cette « classe » est autre chose qu'une « classe sur papier ». Il faut vérifier si la classe est une « classe » avec ses dimensions sociale, économique, culturelle et idéologique ou seulement une catégorie statistique (agrégat) construite en fonction d'une de ces dimensions. Or l'action militante pour fabriquer la « classe » peut ne pas se préoccuper de la totalité de ces diverses dimensions ;

- L'analyse peut enfin produire des effets « non voulus » sur l'action des acteurs, elle peut participer à la « démobilisation » si elle se contente d'énoncer que le changement est quasi impossible tellement les marges de manœuvre sont étroites. Elle hésite souvent de prendre des distances avec le *mainstream* par crainte de *décrédibilisation*, mais elle peut tout autant à l'inverse s'enfermer sur elle-même et ne pas prendre le temps d'examiner les apports réels des courants jugés *a priori* comme orthodoxes. Entre le conformisme et la fuite en avant, le chemin existe, mais le parcours est complexe.

2. Pertinence de la distinction entre jugement analytique et prise de position politique et éthique

Réfléchir aux liens entre l'analyse produite par des universitaires et les actions de mobilisation, de résistance ou de transformation nous renvoie au débat toujours contemporain portant sur la neutralité axiologique dans les sciences sociales. Pour nous, il est essentiel que le jugement analytique ou analytico-descriptif ne se substitue pas aux prises de position, aux jugements et aux choix politiques et moraux. Quelles en sont les principales raisons ?

L'analyse scientifique doit se tenir à des jugements de fait ou des jugements descriptifs ou analytico-descriptifs (de type compréhensif, corrélationnel ou causal) sans énoncer en tant que responsable de la recherche ou de l'expertise des jugements de valeur, au sens de Max Weber. Et le professionnalisme du chercheur en la matière consiste à mettre en œuvre une démarche rigoureuse permettant d'établir des faits de manière impartiale et d'arriver par-là à des résultats indépendants de son propre système de valeurs. Ces résultats, comme la méthode et les techniques utilisées pour y parvenir, sont toujours susceptibles de vérification (ou de falsification) par d'autres chercheurs. Ces principes sont bien connus, parfois négligés, voire même – cela arrive aussi – sciemment omis.

Ceci n'empêche pas, au contraire, le chercheur ou l'expert universitaire de poser une question ou de lancer une recherche ou une analyse sur base d'un présupposé personnel ou partagé par une équipe et nourri par des valeurs. Une indignation morale ou politique peut de façon pertinente constituer un objet qui permet d'aborder des questions sur des angles nouveaux. Si la recherche fait l'objet d'une demande ou commande d'acteurs, le chercheur doit aussi expliciter et analyser les raisons des choix axiologiques de ceux-ci avant d'entamer un travail distancié de tout jugement de valeur.

Aux frontières entre l'analyse et l'action se pose une question cruciale : celle portant sur le choix, la tension ou la contradiction entre l'éthique de la conviction et l'éthique de la responsabilité. Ces deux éthiques sont définies par M. Weber de la façon suivante :

> Toute activité orientée selon l'éthique peut être subordonnée à deux maximes totalement différentes et irréductiblement opposées : l'éthique de la responsabilité ou l'éthique de la conviction (…). Il y a une opposition abyssale entre l'attitude de celui qui agit selon les maximes de l'éthique de conviction – dans un langage religieux nous dirions « le chrétien a fait son devoir, et en ce qui concerne le résultat de l'action il s'en remet à Dieu », et l'attitude de celui qui agit selon l'éthique de responsabilité et qui dit : « nous devons répondre nous-mêmes des conséquences prévisibles de nos actes ».[6]

Pris dans ce choix, l'analyste peut reprendre à son compte la phrase de Karl Kraus, citée par P. Bourdieu : « Entre le moindre de deux maux, je n'en choisis aucun » … car un moindre mal reste un mal et une moindre inégalité reste une inégalité. Cependant l'homme d'action pris dans des rapports de force défavorables ou de pouvoir inégal est souvent contraint d'accepter pour un temps, le moindre de deux maux. Car ce moindre mal est quand même un progrès pour une catégorie sociale qui subit actuellement encore une plus grande inégalité. Soulignons cependant que dans la logique de K. Kraus reprise par Bourdieu, l'analyste peut cependant hiérarchiser l'importance et le type et le niveau des inégalités afin de ne pas créer un concept d'inégalité tellement polyvalent que le concept mettrait sur le même pied toutes les espèces d'inégalités ainsi que tous les niveaux d'inégalité. La mesure des écarts dans un même groupe ainsi qu'entre les groupes à un même moment du temps ou à divers moments de la trajectoire est un moyen de hiérarchiser et de différencier les inégalités afin de ne pas mettre les diverses inégalités et leurs niveaux sur le même pied, ce qui ne serait pas pertinent scientifiquement.

La recherche peut donc nourrir les choix qu'effectuent les acteurs sociaux. Quel que soit le domaine, la mission sociale des chercheurs est en effet de faire progresser la connaissance et les savoirs sachant cependant qu'il existe à côté des savoirs universitaires des savoirs issus de l'action qui doivent d'ailleurs être pris en compte explicitement dans l'analyse scientifique, car ils font partie des « données » à intégrer dans cette analyse.

De leur côté, les acteurs sociaux s'approprient les analyses issues de la recherche et utilisent ces informations en fonction de leurs propres buts, en faisant appel ou non au chercheur lui-même. Dans ce dernier cas de figure, le rôle du chercheur se modifie. Il lui incombe alors de distinguer nettement, d'une part, ce qu'il avance factuellement

---

[6] Weber M., (1919), *Le savant et le politique*, un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie, http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.html sur le site "Les classiques des sciences sociales".

en fonction de l'analyse qu'il a conduite, et, d'autre part, les conseils en vue de l'action qu'il déduit de son analyse et qu'il fournit en tant qu'acteur social lui-même.

C'est sans doute là une bonne part du débat introduit par Weber portant sur la nécessaire distinction entre le jugement analytique et le jugement axiologique. Il n'est pas toujours aisé de maintenir la distinction dans le cadre d'une science sociale forcément impliquée puisqu'il s'agit d'étudier la société. Cependant, la confusion ou l'amalgame entre ces deux registres ne sert ni la recherche ni l'action.

3. Former au jugement analytique : la démarche scientifique

Mais ce qui nous intéresse ici c'est, à partir de l'expérience de la FOPES, d'examiner ce problème non seulement dans le cadre de la recherche, mais de la formation. La question de la distinction entre jugement analytique et jugement de valeur est doublement présente à la fois systématiquement et très spécifiquement dans le champ de la formation. Il s'agit en effet, pour le formateur, de mettre en œuvre personnellement cette distinction et, en ce qui concerne les étudiants, de parvenir à maîtriser une démarche scientifique alors qu'ils sont par ailleurs des acteurs sociaux. Apprendre à se distancier de ses jugements de valeur et fonder son analyse de manière méthodique et rigoureuse est en effet au cœur même de toute formation universitaire qu'elle s'adresse à des adultes ou non. Le but à atteindre par l'étudiant n'est-il pas de pouvoir construire lui-même une analyse, sans renier pour autant ses valeurs, mais en ne confondant pas les registres ? La demande qui est faite dans ce cadre au chercheur, devenant ici pour la cause professeur, est d'encadrer et d'accompagner dans ce sens les étudiants dont il a la charge. L'enjeu n'est pas d'enseigner, mais d'apprendre. Et d'apprendre en vue d'agir dans la société.

La conception d'un dispositif de formation susceptible de faire se rencontrer professeurs et étudiants d'une part et des étudiants entre eux d'autre part dans cette optique est ainsi un enjeu majeur. Selon les disciplines, selon les époques, selon les lieux, ces dispositifs revêtent bien sûr des formes diverses. L'option que l'on peut prendre est de les considérer comme des dispositifs de communication. Autrement dit, comme un ensemble de relations et d'interactions inscrites dans un contexte organisationnel et social entre des étudiants et leurs professeurs.

Sous cet angle, il est intéressant d'interroger ces dispositifs pour comprendre comment se vit et se joue en leur sein l'apprentissage de la distinction entre le jugement analytique et le jugement axiologique. Peut-on discerner des conditions à réunir pour y parvenir ? Comment l'université forme-t-elle à agir à la fois en tant que spécialiste et que citoyen ?

Au niveau du rapport pédagogique immédiat sur lequel on peut centrer la réflexion, deux pistes significatives permettent à notre avis d'approcher sinon de répondre à ces questions : l'examen des mécanismes de *feed-back* présents (ou non) dans la situation

de formation et l'existence (ou l'absence) de processus construits de métacommunication, c'est-à-dire d'une communication qui se prend elle-même comme objet d'analyse. Voyons ce que recouvrent opérationnellement ces concepts,

Dans le cadre sans doute encore le plus habituel des situations de formation à l'université, dont le cours magistral devant de larges auditoires est le représentant le plus typique, on doit généralement constater la prédominance d'un processus de transmission. Le modèle consiste à « faire passer » les connaissances du professeur aux étudiants au moyen d'exposés oraux étoffés le cas échéant de supports complémentaires (notes de cours, livres, documentation, PowerPoints, multimédia, etc.). Ayant ainsi reçu la matière, il reviendra alors à l'étudiant de l'assimiler et de la restituer.

Par définition, la transmission est linéaire. Elle ne dispose pas d'un mécanisme de *feed-back* c'est-à-dire d'un double mouvement de retour d'information conduisant à sa propre régulation en cours de fonctionnement. Cette « mise en boucle » n'y est pas présente. Du moins, elle n'est pas présente sur le mode de l'échange verbal. Car pour être précis, le silence des étudiants (même relatif !) permet en réalité un *feed-back* non verbal. S'il est rompu, il y a en effet crise. La règle du jeu n'est plus respectée. Le système est dérégulé. La transmission ne peut plus se poursuivre.

Par contre, la transmission peut être sujette à des contrôles. Ils consistent à vérifier auprès des destinataires si le message émis a été reçu. Le contrôle est un constat de la réception du message, mais il n'implique pas la régulation du processus. Typiquement, l'examen universitaire est de cet ordre. De plus, comme on le sait, il intervient en fin de séquence : le cours étant terminé, ses acteurs ne pourront évidemment plus le réguler.

Dans un tel contexte, si on suppose *a priori* – avec un peu d'audace néanmoins - que la question de la distinction entre le jugement analytique et le jugement axiologique est maîtrisée par le professeur, son acquisition par les étudiants dépend du fait qu'elle ait été l'objet direct ou indirect de l'enseignement lui-même et de la qualité des contrôles mis en place pour vérifier son appropriation. Ce n'est pas impossible, mais du point de vue de la communication le procédé reste rudimentaire puisqu'il ne prévoit pas de mécanismes de correction en cas de défaillance de la transmission à quelque niveau que ce soit. Et pourtant, l'analyse montre qu'on ne peut pas postuler qu'une transmission se déroule sans déformations. Il ne suffit pas d'émettre, ni pour être reçu, ni pour être compris.

Dans d'autres activités de formation, les choses se présentent d'une manière plus convaincante. Pensons aux mémoires ou encore aux doctorats. Dans ces situations, l'échange prend place. Les paradigmes sont interpellés, ceux de l'étudiant, qui apprend à prendre distance par rapport au sens commun et à ses propres convictions, à maîtriser des concepts, une méthode et des techniques de recherche, mais aussi ceux du professeur qui, lui aussi, fait face à une question de recherche. Ce qui apparaît là n'est plus une situation de transmission. On est dans un moment d'étroite coopération

entre la formation et la recherche. Il y a là, dans une mesure plus ou moins importante selon les cas, recherche-formation, recherche en commun.

Le facteur clé d'analyse d'un dispositif de formation considéré comme un processus de communication n'est donc pas la qualité oratoire du professeur en tant qu'émetteur, ni la variété des canaux qu'il utilise, ni la capacité de réception des étudiants ou encore le nombre et la pertinence des contrôles, toujours asymétriques, ce qui est déterminant, c'est en fait la capacité de métacommunication des acteurs concrètement en présence. Qu'est-ce à dire ?

4. Métacommunication « spontanée » et métacommunication « construite »

Le concept de métacommunication renvoie à une approche de la communication humaine organisée en niveaux d'analyse (ou de contextes) qui s'emboîtent les uns les autres à la manière des poupées russes. Chaque niveau de contexte fournit un ensemble d'informations et est lui-même tributaire d'informations venant du niveau qui l'englobe. Ceci concerne tout autant l'aspect verbal que non-verbal de la communication. Ces informations permettent aux interlocuteurs d'apprécier la situation dans laquelle ils se trouvent et de s'y comporter de la manière socialement attendue. Dans le jeu quotidien de la vie en société : chacun y est à la fois soi-même et en même temps chacun mobilise les codes culturels auxquels il a été socialisé. Quand on salue quelqu'un, par exemple, il serait surprenant qu'on le fasse en s'inclinant à la manière asiatique ou même en donnant l'accolade. Et on ne le fait pas de la même manière en famille, au travail, avec des amis ou des inconnus.

À la différence du contrôle qui vérifie si le contenu d'une transmission a bien été reçu, ou du *feed-back* qui permet aux interlocuteurs d'adapter les échanges en cours en vue de s'accorder sur le contenu d'un message, la métacommunication déplace le centre de gravité et porte quant à elle l'accent sur la régulation du processus d'interaction lui-même, sur la nature de la relation et de l'échange. On peut dire que si « on ne peut pas ne pas communiquer », on ne peut pas non plus ne pas « métacommuniquer ». En fait, il n'est pas possible d'isoler le contenu d'une communication de la relation et de l'interaction que les interlocuteurs établissent entre eux à cette occasion. On est donc toujours concerné par la métacommunication sans que cela implique une démarche délibérée des interlocuteurs. Elle va de soi. C'est évidemment vrai aussi dans toute situation de formation.

Mais la capacité de métacommunication peut se trouver bloquée, par exemple dans le cas d'une situation conflictuelle, d'injonctions contradictoires, de malentendu sur le sens d'un message ou sur une lecture erronée du contexte d'une rencontre…, bref, lorsque la communication connaît des difficultés ou rencontre des problèmes. Ne plus avoir la possibilité de « métacommuniquer » conduit alors au risque d'une crise de la communication. Dans ce cas, le choix se présente sous la forme d'un dilemme : soit

rompre le système d'interaction, soit lever le blocage. Mais faute de pouvoir métacommuniquer « spontanément », d'autres recours deviennent nécessaires afin de pouvoir à nouveau « changer de niveau » et retrouver une relation fluide. Le rôle d'un tiers, d'un médiateur, d'un thérapeute, éclaire cette seconde possibilité ou encore, d'un autre point de vue, celui d'un consultant, d'un intervenant en organisation ou d'un animateur de groupe. Cette « triangulation » est alors appelée une métacommunication « construite », c'est-à-dire spécifiquement organisée en vue d'intervenir non pas sur les contenus échangés, mais bien sur le processus d'échange. Le métier de conseiller à la formation à la FOPES, présent dans les cours à côté du professeur comme des étudiants, trouve là un de ses fondements principaux.

5. Métacommunication ou évaluation ?

Il est sans doute important de noter à ce stade de la réflexion que contrairement à l'apparence, il n'y a pas nécessairement adéquation entre le concept de métacommunication dont on vient d'indiquer le rôle dans tout processus de communication et celui, aux sens multiples, d'évaluation. Un de ces sens peut rejoindre la notion de métacommunication, mais le risque de confusion est présent si on ne se réfère pas aux distinctions introduites.

Dans le champ des sciences de l'éducation, on s'accorde en effet généralement sur trois types d'évaluation : l'évaluation certificative, l'évaluation sommative et l'évaluation formative. Dans chacun de ces cas, il s'agit d'une initiative du professeur.

Les deux premières renvoient à une fonction importante et sans doute incontournable du professeur, à la fois individuellement et collégialement au sein d'un jury d'étude : l'assurance que l'étudiant a acquis le niveau de connaissances correspondant aux exigences d'un cursus de formation. Sans ouvrir ici le débat introduit par les travaux de Pierre Bourdieu sur la sélection sociale (qui ne sont cependant pas contradictoires avec la nécessité de vérifier les compétences acquises), c'est évidemment une responsabilité sociale essentielle. L'examen, éventuellement précédé et complété par des interrogations ou des travaux dont on ferait la somme, en est l'instrument de contrôle.

L'évaluation formative est quant à elle d'une autre nature que les deux premières. Il s'agit toujours bien d'une appréciation, par le professeur, de la maîtrise de compétences par l'étudiant, mais cette fois dans une perspective non pas de contrôle, mais de *feed-back* : fournir à l'étudiant des informations sur sa performance en cours de formation en vue de lui permettre de l'améliorer par rapport aux exigences requises et donc de progresser. Ceci implique évidemment d'afficher au préalable ces exigences requises. Cela demande aussi des conditions pratiques difficiles à réunir, voire impossibles, lorsque le professeur se trouve en présence de plusieurs dizaines, sinon centaines, d'étudiants en même temps.

On doit surtout relever qu'aucune de ces évaluations ne constitue une modalité de métacommunication construite entre les interlocuteurs de la formation. Et ce qu'on entend par « évaluation des professeurs par les étudiants », qui se développe depuis plusieurs années et nourrit même parfois un « dossier de valorisation pédagogique » du professeur, n'en est pas non plus puisqu'elle intervient alors que le temps du cours est passé. On devrait parler en quelque sorte dans ce cas d'un « contre-contrôle », dont les effets, à notre connaissance, ne paraissent pas très étudiés.

Le terme d'évaluation, régulièrement utilisé dans le langage courant du champ de la formation et de l'enseignement, doit donc être pris avec circonspection et on doit s'interroger pour voir s'il s'agit d'un mode de pilotage du système de communication par les acteurs directement concernés (métacommunication) ou non. Sans cela, ce pilotage est le seul fait du professeur. À l'échelle individuelle, ce n'est pas nécessairement autoréférentiel. À l'échelle organisationnelle, ce n'est pas neutre du tout puisque le dispositif de formation mis en place ne comporte pas la possibilité de réguler les échanges, donc celle de confronter l'analyse et les valeurs (du professeur et des étudiants), la théorie et la pratique, le jugement scientifique et le jugement éthique ou politique.

6. Une *Open faculty*

Tout ceci plaide pour des conditions d'apprentissage (et donc de communication, ou vice versa) alternatives si on veut que la rencontre de formation puisse déboucher sur une confrontation féconde des faits et des valeurs.

On sait que le cours magistral ne dispose pas de mécanismes de *feed-back* convaincants (il passe par le silence). Il incite néanmoins à développer des contrôles. On sait par ailleurs que ce contrôle des connaissances est en même temps un mécanisme de sélection avec une forte implication dans la reproduction des inégalités sociales. On sait aussi que l'évaluation formative n'est guère praticable que dans des groupes restreints. On sait enfin que l'élément le plus stratégique est la capacité de métacommunication des acteurs et en particulier sa modalité délibérément construite qui est signifiée à la FOPES par la présence d'un acteur spécifique : le conseiller à la formation. Les étudiants comme les professeurs peuvent y recourir. C'est elle en effet qui permet le mieux de réguler activement entre acteurs l'ensemble des paramètres du processus d'apprentissage et leur donner un sens partagé.

Dans un tel cadre, l'étudiant est au centre de sa formation et ce n'est pas un slogan. Il en est l'acteur central. Et il doit pouvoir y exercer ses responsabilités. Il s'agit pour lui de « s'y connaître », de s'approprier les connaissances et compétences déterminées par le parcours de formation, ce que personne ne peut faire à sa place. Sa démarche s'inscrit dans un groupe de pairs dont on sait qu'il doit être aussi restreint que possible pour qu'il soit non pas un cadre fortuit, mais un levier et un moteur de la formation.

L'apprentissage personnel peut alors se développer au travers d'une recherche collaborative, ce qui est par ailleurs un facteur de lutte contre l'abandon et l'échec.

Ceci justifie bien entendu l'allocation de ressources particulières et de modalités de fonctionnement cohérentes (grille horaire, espaces de travail, encadrement spécifique,…). Parmi celles-ci on doit évidemment pouvoir constater que la métacommunication est non seulement possible, mais qu'elle est institutionnellement souhaitée. Cela implique la disponibilité d'un acteur particulier (le conseiller à la formation) qui soit centré non pas sur les contenus de formation, mais sur le processus de formation vécu par chaque étudiant, par le groupe qu'ils forment, mais aussi par les professeurs et les autres acteurs qui y interviennent, chacun dans leur rôle. Si on s'entend sur les termes, cet acteur spécifique est en charge du processus d'évaluation, mais au sens où elle est métacommunication.

L'ensemble des acteurs se trouve alors réuni au sein d'un projet largement commun et piloté comme tel. Et cette vie du groupe constitue en outre par elle-même un laboratoire de rapports démocratiques dont le fil conducteur est celui d'une science sociale impliquée qui articule pratiquement rigueur scientifique et ouverture aux interpellations de la société.

Conclusion

Parmi l'ensemble des enjeux qui concernent la FOPES et avec elle la formation universitaire d'adultes impliqués dans des actions économiques et sociales, nous avons voulu en relever deux. Le premier enjeu concerne la relation entre les savoirs universitaires issus de la recherche au sens large et les expériences des acteurs lorsqu'ils sont en formation et le second porte sur les spécificités d'un dispositif de formation qui puisse en tenir concrètement compte grâce à ses capacités de métacommunication. Au sein de la FOPES, la distinction entre jugement de faits nourri par la recherche et l'expertise universitaires et jugement de valeur a été et reste une règle de conduite. Ce constat et ce principe, n'empêchent pas, mais permettent au contraire de penser de façon originale les liens entre la production de savoirs issus de l'analyse scientifique souvent à dimension empirique et la production de savoirs résultant de l'action collective. Les deux types de savoirs peuvent être construits sur base d'un rapport aux valeurs communes ou proches. C'est le cas, par exemple lorsque les universitaires et les acteurs considèrent qu'il est de leur mission d'agir pour démocratiser l'accès au savoir, de tenir compte des intérêts des personnes les plus fragilisées dans notre société ou encore de promouvoir le développement durable comme condition du bien-être des générations futures. En amont du travail universitaire, lorsque la question de départ d'une recherche se pose, la neutralité axiologique ne doit pas *a priori* être une exigence. Le rapport aux valeurs peut aussi nourrir une confrontation particulièrement féconde entre les différents types de savoirs et c'est tout l'intérêt d'une faculté ouverte telle que la FOPES. Cette confrontation doit être pensée et être

aussi l'occasion de préciser la distinction entre deux registres de la production de connaissance et les conditions de leur articulation. Il ne s'agit pas de hiérarchiser les savoirs ni la littérature qui les présente, mais de préciser les conditions de leur production et leurs limites. L'étudiant impliqué dans un travail de recherche – et c'est le cas lorsqu'à la FOPES il réalise un mémoire de recherche adoptant une méthodologie rigoureuse de recueil ou de traitement des données – est appelé à prendre une posture de distanciation, de recul critique et d'intelligibilité face à des faits (situations, dispositifs, propositions…) qu'il aurait traité autrement comme acteur. C'est tout l'enjeu de son apprentissage universitaire[7].

Cela ne signifie pas que le chercheur ou le praticien-chercheur doit s'abstenir de participer au débat public. Au contraire. Le débat public se nourrit de propositions, recommandations ou préconisations issues souvent de la confrontation de différents savoirs complémentaires. Encore une fois, confrontation ne signifie pas confusion ni abstention de considérations normatives dans la production scientifique pour autant qu'elles soient construites sur des jugements de faits.

Travailler le lien entre formation et action nécessite un projet pédagogique fort où les relations d'échange de savoirs issus de la recherche d'une part et de l'action d'autre part sont pensées et organisées. Les étudiants ne viennent pas à la FOPES pour prendre connaissance de savoirs qui seraient définitifs, mais parce qu'ils souhaitent trouver un lieu d'éducation et de construction de leur personnalité.

C'est en ces termes que Michel Molitor présente d'ailleurs l'enjeu principal de la formation des adultes à l'université :

> L'université est un lieu de formation, mais elle est aussi et d'abord un lieu d'éducation et de construction de la personnalité. L'Éducation suppose le développement d'aptitudes cognitives et réflexives. La combinaison de ces aptitudes permet à la fois le développement de la créativité – qui implique précisément l'existence d'une distance critique par rapport aux contenus techniques – et la formation du jugement moral -qui est à la base de l'exercice d'une citoyenneté libre, dans l'univers du travail comme ailleurs. Pour dire bref, l'objectif ou la raison d'être de ces dispositifs éducatifs est aujourd'hui moins de permettre à un individu d'accomplir un rôle social que de construire sa vie dans un contexte où il a à assurer des responsabilités sociales et sociétales, ce qui est très différent[8].

À une époque où l'*open science* se projette comme un idéal social et offre des moyens totalement nouveaux d'accès aux savoirs, il y a évidemment une opportunité

---

[7] Albarello L., *Devenir praticien-chercheur : comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*, Bruxelles, De Boeck, 2004.

[8] Molitor M., *Histoire et enjeux de la formation continue à l'UCL*, document non publié, 10 novembre 2015.

renouvelée à saisir pour qu'un dispositif de formation présentant de telles caractéristiques de communication puisse s'épanouir sous la forme alternative d'une *Open Faculty*. Si elle n'existait pas, il faudrait certainement la créer.

2. Conseiller·ère à la formation : son identité professionnelle en formation d'adultes. Un parcours de 1970 à nos jours

Danielle Ruquoy, Marie-Thérèse Coenen[1]

La fonction de conseiller ou de conseillère à la formation (CF) est présente dès le démarrage de la FOPES. Sa mission répond à plusieurs visées : veiller à la dynamique d'apprentissage participative et collective, articuler les attentes des enseignants et des étudiants, garantir que les processus d'évaluation soient concertés et validés dans un contrat pédagogique, accompagner le développement de la démarche de formation des étudiants et étudiantes.

L'*Open University* au Royaume-Uni sert de modèle. Son projet de formation à distance prévoit des enseignants-tuteurs et des conseillers-moniteurs, chargés plus particulièrement au niveau régional, du suivi collectif et individuel des étudiants : « L'étudiant est confié à un *tutor* et à un conseiller, choisis régionalement qui lui serviront de directeur d'étude, de guide et de moniteur. Quelques 200 centres d'études locaux sont prévus où ces staffs intermédiaires entre le professeur et l'étudiant joueront le rôle de relais : outre que l'étudiant pourra sur rendez-vous y rencontrer ses conseillers, on y prévoit l'organisation de classes de guidance qui regroupent occasionnellement aux divers niveaux et pour diverses matières du programme, les usagers de la région »[2].

À la FOPES, cette fonction est assurée par des « animateurs et animatrices » terminologie adoptée à l'époque[3]. C'est seulement en 1989 que l'appellation officielle devient « conseiller·ère à la formation »[4] et marque en quelque sorte, la reconnaissance institutionnelle de l'accompagnant de groupes d'adultes en formation. En parallèle se négocient avec les autorités universitaires, un statut, un barème intégrant l'évolution

---

[1] Conseillères à la formation à la FOPES : Danielle Ruquoy est licenciée en sociologie, Marie-Thérèse Coenen, en histoire. Nous remercions Georges Liénard, Pierre Reman et Gérard Pirotton pour leur relecture attentive.

[2] Bone E., « L'université ouverte du Royaume-Uni », *Louvain. Bulletin trimestriel des amis de l'université de Louvain*, 1970, n°1, p. 39.

[3] Pierre de Saint-Georges cumule un mandat d'assistant et une fonction d'animateur de groupe. Au fur et à mesure, les assistant attachés à la FOPES, proposeront un accompagnement des étudiants essentiellement pour la démarche Mémoire.

[4] Bailleux B., Brizon F., « Expérience et savoir : l'intervision comme méthodologie de formation », *Pédagogies. Formation d'adultes. Cahiers du laboratoire de pédagogie expérimentale de l'Université de Louvain*, n°3, septembre 1991, p. 77-98.

de la carrière, et, un descriptif de la fonction de conseiller. De nouveaux postes d'accompagnement pédagogique s'ouvrent dans d'autres facultés. C'est le cas à la Faculté ouverte en sciences de la pédagogie et de la formation (FOPA) qui reprend le dispositif fopésien en l'adaptant à ses propres besoins. Ailleurs, les CF accompagnent les étudiants dans leur orientation de formation. Avec le dispositif de la valorisation des acquis de l'expérience (VAE), des conseillers VAE rejoignent les équipes pédagogiques et guident les candidats à la reprise d'études supérieures dans l'identification de leurs compétences et dans l'élaboration de leur programme de préparation au cursus souhaité. Au sein de l'institution universitaire, le titre de « conseiller » et « conseillère » revêt donc des réalités professionnelles différentes en fonction de leur mission propre, de leur insertion dans les écoles facultaires ou selon le type de service rendu aux étudiants.

De trois conseillers en 1974, leur nombre passe à cinq et ensuite à neuf pour la FOPES-Nord et deux pour la FOPES-Sud[5]. Leur mission est essentiellement pédagogique, mais pas seulement. Ce sont des professionnels/théoriciens de l'accompagnement engagés dans une école de formation pour adultes, acteurs de changements s'inscrivant dans un projet de démocratisation des études et de service à la collectivité.

Au fil des ans, ils vont construire leur identité professionnelle et analyser leur posture de « tiers » dans la relation socio-pédagogique. En 1982, une étape est franchie dans la formalisation du métier qui bénéficie désormais d'une description des tâches dans le groupe d'étudiants, au niveau de l'équipe des CF et sur le plan des enjeux institutionnels. Les CF sont un groupe à part entière dans l'organigramme de la FOPES avec une représentation au comité de gestion et une participation dans les divers groupes de travail qui se constituent en fonction des besoins et des projets[6]. Ils s'attèlent à cette double tâche : construire leur métier et se structurer en une équipe d'intervention professionnelle, non sans peine.

Jean-Michel Chapoulie, dans un article déjà ancien[7], présente ce qui est communément admis comme un type-idéal de professionnalisation, dans les professions libérales et plus particulièrement de la santé, à savoir « une compétence techniquement et scientifiquement fondée » et « l'acceptation et la pratique d'un code éthique réglant l'activité professionnelle »[8]. Ces deux caractéristiques doivent pour approfondir le

---

[5] Chaque groupe de la FOPES-Nord bénéficie d'un conseiller ou d'une conseillère à mi-temps. Sauf exception, ils ont également une autre insertion professionnelle comme enseignant, animateur, formateur, gestionnaire de projets, consultant, thérapeute ou exerçant un mandat politique exécutif. La FOPES Sud a une autre organisation.

[6] À titre d'exemple, les CF ont réalisé, en 2007, suite à un appel à proposition au sein de l'UCL, une recherche et un colloque sur la VAE. Voir Pirotton G. (dir.), « Valorisation des Acquis de l'Expérience. Chance pour les adultes en formation continue, Défi pour l'enseignement, Enjeu pour l'accompagnement », Actes du colloque organisé par la FOPES à Louvain-la-Neuve, les 22 et 23 mars 2007, *Cahier FOPES-Recherches,* 7, juin 2008.

[7] Chapoulie J.-M., « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, 1973, n°14, p. 86-114 [consultation en ligne www.persee.fr, 27 décembre 2016].

[8] Chapoulie J.-M., *idem*, p. 92.

modèle, être croisées avec d'autres propriétés. Le droit d'exercer suppose une formation délivrée par un établissement spécialisé ; un contrôle par les pairs des activités professionnelles (formation, entrée et accès au métier et son exercice, une éthique) ; un accord entre la profession et les autorités légales ; une identité collective et constitution d'une communauté réelle (réseau) tout au long de la carrière, ce qui forge une identité sociale et des intérêts spécifiques ; une échelle de revenus, le prestige voire le pouvoir des membres de la profession ce qui peut leur conférer un statut social élevé. À partir de cette conception du savoir et de l'idéal de service, beaucoup de métiers, souligne-t-il, n'atteignent pas ce modèle-type mais tentent de s'en rapprocher. Il parle alors de « semi-professions » pour les instituteurs, les infirmiers ou des travailleurs sociaux, qui ont comme caractéristique d'après lui, de partager un statut social moyen[9]. Qu'en est-il pour les CF ?

La relecture de 40 années de procès-verbaux des réunions des CF donne à voir les différentes facettes de la fonction, les dilemmes rencontrés, les évolutions assumées ou choisies, aménagés assurément avec plus ou moins de bonheur. Outre la portée mémorielle de ce parcours chronologique, la question lancinante qui traverse ce récit sera la construction de cette identité professionnelle collective. Mais le doute subsiste quant à identifier le « conseiller ou la conseillère à la formation », comme un métier, une profession à part entière puisqu'il n'y a toujours pas de cursus spécifique qui octroie ce titre. Les directeurs de la FOPES ont par ailleurs, lors des engagements, veillé à diversifier les profils de compétences : psychologie, sociologie, politique, histoire, psychopédagogie, sciences du travail. Au niveau des expériences, sont valorisés la recherche, l'enseignement supérieur de type court, la formation pour adultes, des engagements politiques et/ou citoyens. La palette est large et donne une couleur « multidisciplinaire » et militante à l'équipe des CF.

L'évolution de l'équipe des CF est retracée en quatre périodes : la période de création des années 1970, le développement des approches interpersonnelles et systémiques des années 1980, l'accentuation de la dimension institutionnelle dans les années 1990 et la confrontation aux défis contemporains des années 2000.

[9] Chapoulie J.-M., *idem*, p. 97.

1. Le temps de « l'agir collectif » [les années 1970]

Dans les premières années[10], les idéaux fopésiens sont à l'avant-scène : former des agents de changement, promouvoir un enseignement pluridisciplinaire centré sur un savoir-action, mettre l'étudiant au centre des préoccupations, inscrire la formation dans un processus collectif. Dans ce nouveau dispositif, le rôle d'animateur-conseiller est lui-même à inventer dans un cadre universitaire qui n'envisage pas, *a priori*, la nécessité d'une telle fonction. Leurs réunions sont hebdomadaires : il s'agissait de préciser les objectifs et mettre au point des méthodes de travail.

En cette période de création de la FOPES, la question de l'agir collectif est un « donné » central non seulement par rapport à la mobilisation des étudiants sur leurs terrains respectifs d'action, mais aussi au sein du groupe en formation. Le mémoire est évoqué sous les termes de « mémoire-action ». Les savoirs s'envisagent comme étant co-construits. Les étudiants, parmi lesquels des syndicalistes, n'hésitent pas à marquer leur opposition par rapport à un point de vue trop académique en vigueur dans certains cours. Le corps enseignant a aussi comme particularité, et c'est encore le cas aujourd'hui, d'être composé d'académiques[11], mais aussi de personnalités qui tout en ayant une compétence scientifique reconnue, sont des « personnes engagées dans la pratique économique et sociale »[12], proches du MOC principalement. C'est le cas par exemple de René Schoonbrodt et Émile Creutz, dans la première génération.

Le rôle de l'animateur ou de l'animatrice est de faciliter l'interaction entre les enseignants et les étudiants en dégageant les points de vue des uns et des autres pour arriver à un accord sur le déroulement de la formation. Les étudiants-militants n'étaient pas *a priori* en phase avec un tel rôle qui pouvait être perçu comme interférant avec leur volonté de porter leurs revendications sans avoir affaire à un intermédiaire. Se positionner comme étudiant face au professeur s'envisageait comme une démonstration de force dans une relation de dominés - dominants. Par ailleurs, les étudiants et étudiantes exercent aussi en cette période, une influence sur des décisions institutionnelles de la FOPES, dans l'organisation du temps global de la formation ou la création des ateliers d'admission, etc.

---

[10] Nous nous appuyons pour les années 1970 et 1980 notamment sur l'article de Bernadette Bailleux et Florence Brizon ainsi que sur des notes internes et les procès-verbaux des réunions de CF. Voir Bailleux B., Brizon F., *op. cit.*, p. 77-98.

[11] Ces académiques sont des enseignants-chercheurs.

[12] « La formation proposée par la Faculté ouverte sera d'un haut niveau scientifique. En effet, elle requiert au préalable une formation équivalente à un premier cycle universitaire ; l'enseignement y sera assuré par des personnes ayant une compétence scientifique reconnue et par des personnes engagées dans la pratique économique et sociale ». CARHOP, fonds FOPES, *Note de la Section Travail-Université,* STU/GTFO Document n°19, 10 octobre [1972].

2. Le modèle autogestionnaire [début 1980]

La volonté de changement – de transformation des rapports sociaux –, s'exprime à travers le discours autogestionnaire, le primat du savoir-action[13] ainsi que l'idée de l'autoformation dans une relation égalitaire (en opposition au rapport dominant-dominé). Une des visées est de travailler sur les représentations spontanées véhiculées par les étudiants, sortes de clichés idéologiques qui enferment dans une lecture des réalités qui n'est pas cohérente avec le projet politique tel qu'énoncé par ces derniers. C'est une époque où la formalisation est faible : pas de procès-verbaux attendus des conseils de groupe, déroulement de ces mêmes conseils dépendant du « bon vouloir » des étudiants tandis qu'utiliser un questionnaire pour évaluer un cours est vu comme un obstacle à la parole libre et collective.

L'équipe des animateurs s'agrandit et ressent la nécessité d'affiner ses modes de travail, de les expliciter et de visibiliser leur rôle. Le groupe se met en recherche non seulement de référents théoriques et pratiques mais aussi idéologiques. Parmi les sources d'inspiration, notons l'approche psychosociologique et systémique avec le développement personnel, le dévoilement des blocages socio affectifs et la dynamique des groupes (processus de cohésion/rupture et de pouvoir, interactions non verbales, jeux de communication). Animateurs et experts invités marquent ce choix de perspectives. Les premiers animateurs et animatrices, Florence Brizon, Bernadette Bailleux, Patrick Nijs sont psychologues. Pierre de Saint-Georges est romaniste et prépare une thèse en sociologie de la communication. Il met l'accent sur la systémique et l'École de Palo Alto pour appréhender les interactions dans les situations de formation[14]. Les premières expertes invitées pour appuyer les démarches du groupe, sont Anne Ancelin-Schutzenberger, psychologue, psychothérapeute, pionnière du psychodrame et de la psychologie sociale, et, D. Everaerts, experte-praticienne en systémique. Ainsi les interventions dans les groupes font notamment appel à des dispositifs qui incitent au « dévoilement de soi, de ses rapports aux autres et au monde » et provoquent une interrogation du groupe sur son mode de fonctionnement.

Bernadette Bailleux et Florence Brizon présentent l'intervision comme un lieu de formation entre pairs qui joue un rôle important dans la professionnalisation par une explicitation plus marquée de la fonction : « l'existence, la présence, l'intervention de

---

[13] La formule mobilisée à l'époque est : « Connaître pour agir » qui renvoie à la place du savoir dans la transformation attendue de la société.

[14] de Saint-Georges P., *La loi du silence. Feedback et métacommunication dans l'enseignement universitaire, Contribution à une pragmatique de la communication*, Université catholique de Louvain, Institut des Sciences politiques et sociales, Louvain-la-Neuve, 1980 (thèse de doctorat). Les groupes FOPES de 1975 ont servi de champ d'observation empirique comme « contre-point » à la pratique de communication enseignants-enseignés, à l'œuvre à l'université.

l'animateur visent à substituer une relation ternaire à la relation binaire de type dominant - dominé »[15]. Pour Pierre de Saint-Georges, il s'agit d'« instaurer un véritable feedback dans la communication pédagogique, là où traditionnellement règne la loi du silence »[16]. La méthode « le cas, c'est toi » évoque l'accent mis sur la personne, ses représentations mentales étant vues comme obstacles au déblocage des situations.

Le souci de systématiser sa pratique professionnelle ne répondait cependant pas en même temps au besoin de renforcer la position des animateurs et animatrices au sein de l'institution FOPES : jusqu'où la formaliser ? Ce besoin est pressenti comme un risque : « La visibilisation n'est-elle pas dangereuse, n'est-ce pas se donner les moyens mêmes de se réglementer mutuellement et de donner à l'institution les moyens de nous contrôler ? »[17]. Ce type de préoccupation n'est pas sans évoquer la perspective égalitariste et la méfiance vis-à-vis de toute forme de pouvoir qui caractérise cette période.

3. Les positionnements institutionnels [fin des années 1980 et 1990]

Fin des années 1980, les CF mettent la priorité sur les problèmes récurrents qui surviennent dans les groupes afin de pouvoir généraliser les enseignements tirés des réunions internes et définir de manière plus structurée les moyens à mettre en œuvre pour arriver aux résultats attendus, évaluer et ajuster. Vers 1986-1988, des changements s'observent dans le profil de recrutement des conseillers et dans la fonction de « coordinateur des conseillers »[18].

Une plus grande attention est accordée au cadre institutionnel de l'intervention. Un basculement dans la conception des intervisions s'opère pour en venir à « Le cas, c'est la FOPES », avec en référence, notamment, l'approche dialectique portée par Émile Creutz[19] et par un conseiller à la formation, Albert Lorent. Ce dernier définit la FOPES

---

[15] Bailleux B., Brizon F., *op. cit.*, p. 77-98.

[16] de Saint-Georges P., *La loi du silence. Feedback et métacommunication dans l'enseignement universitaire. Contribution à une « pragmatique de la communication »,* UCL, Institut des sciences politique et sociale, Louvain-la-Neuve, 1980, évoqué par Bailleux B., Brizon F., *idem*, p. 82.

[17] Bailleux B., Brizon F., *idem*, p.14.

[18] Les animateurs-conseillers ont une formation universitaire, de préférence en sciences sociales ou en sciences de l'éducation, une compétence pédagogique et une expérience dans la formation d'adultes. Venus d'horizons disciplinaires différents, ils ont en commun cette expérience professionnelle, reconnue par le barème salarial de niveau 1 de conseiller, à l'échelle 13/2.

[19] Creutz E., Cours 2232. *Méthodologie de la créativité dans la formation des adultes*, novembre 1988 ; Année 3, Charleroi.

comme « une formation universitaire d'agents de changement dans le domaine économique et social » et « une formation individuelle à travers un processus collectif »[20].

Plusieurs axes d'intervention du CF sont mis en évidence. Il s'agit de promouvoir la qualité scientifique de l'apprentissage et s'assurer que les étudiants disposent des capacités nécessaires, les inciter à mobiliser leurs atouts dans le travail commun, à s'approprier de nouveaux savoirs, à explorer, favoriser l'acceptation d'une diversité des savoirs et développer le sens critique et l'autocritique. Il est question également d'enrichir la formation par l'engagement et l'expérience de l'étudiant : « la pédagogie doit fournir la systématisation et la structuration de ces données avec autant de rigueur et d'exigence académiques que celles qui sont d'application dans la transmission des savoirs »[21]. L'enjeu est aussi de concourir à la réussite du processus collectif du point de vue politique, par un processus démocratique de prise en charge de la formation (formuler un avis personnel, être à l'écoute des avis divergents, débattre, rechercher l'intérêt commun, mettre en retrait ses intérêts particuliers, décider démocratiquement…), du point de vue social (n'exclure personne, favoriser la participation de tous, etc.) et du point de vue psychosocial en partant des acquis inspirés de la psychosociologie des groupes. Des réunions conjointes avec les autres intervenants de la FOPES (professeurs, coordinateurs, membres du service matériau pédagogique, chercheurs, administratifs, direction, etc.) contribuent à préciser les rôles respectifs et les attentes.

3.1. Le CF et son groupe

Les réunions des CF sont consacrées à une réflexion commune sur les pratiques d'intervention : affiner le regard sur les processus d'échange et en moindre mesure les contenus, adopter un positionnement « stratégique » sur l'axe directif /non-directif et in fine, se considérer comme ayant une responsabilité de moyens, mais non de résultats.

Il se perçoit à la fois comme analysant et porteur de la norme. Ainsi la question des absences des étudiants aux activités de formation est souvent abordée dans les réunions, soit elles sont vues comme un indicateur d'une faille dans la vie du groupe (lecture psychosociologique), soit elles sont expliquées par un déficit de contrôle. À une solution réglementariste s'oppose l'argument d'autonomie : « des règles trop explicites, extérieures, administratives infantilisent les étudiants, empêchent la prise en charge du groupe par lui-même ». Cette posture implique à la fois le rejet de l'imposition d'autorité et en même temps, le refus d'une absence de règles. Au-delà de ce paradoxe apparent, ce qui est appréhendé, est le constat que le collectif basé sur des

[20] *Les sous-groupes à la FOPES*, s.d. [1992] Documentation interne (il existe plusieurs versions de ce texte).

[21] Bajoit G., Lorent A., Nizet J., *Note relative aux orientations de la FOPES*, Louvain-la Neuve, 15 mai 1989 (Document interne).

valeurs communes est de plus en plus difficile à mettre en place. Les procès-verbaux des réunions mentionnent que le public étudiant a changé. Le recrutement dans les milieux syndicaux, mutualistes, éducatifs de la mouvance chrétienne faiblit. Les valeurs sociétales dominantes sont marquées par un individualisme croissant, des orientations consuméristes et matérialistes[22]. Les interventions des conseillers doivent de plus en plus se professionnaliser pour renforcer la dimension collective et pour rester en adéquation avec l'intuition originelle de la FOPES où le développement des capacités collectives est pensé comme un élément majeur de formation d'agents de changement.

3.2. Les CF et l'institution

Progressivement, les CF perçoivent que certaines zones institutionnelles sont « floues » ou ne leur accordent pas une place suffisante : « méconnaissance des budgets qui président à l'allocation des ressources (fonds UCL et autres), flou sur les budgets pour les conférenciers et conférencières, trop peu d'informations sur le recrutement, (...) sur l'élaboration des programmes, peu de marge sur les décisions d'acceptation des candidats et candidates FOPES (…), pas de plan de carrière, etc. »[23].C'est à ce moment que débute leur action, de concert avec les conseillers de la Fopa, sur le plan de carrière avec discussion sur les modalités d'accès au grade de conseiller adjoint, les compensations financières, etc.

En ce qui concerne le programme, les CF questionnent la tendance qui est d'augmenter les temps contraints sous forme de cours au détriment des temps choisis en ateliers animés par les CF. Ils la perçoivent comme un renforcement du poids académique et une menace pour leur identité professionnelle. Prenant conscience de la fragilisation qui pèse sur les activités qui sont sous leur contrôle, le groupe décide d'infléchir la tendance en proposant des points à l'ordre du jour des comités de gestion et en adoptant, comme CF, des positions communes sur des questions prioritaires et, cela, pour renforcer leur positionnement interne.

En décembre 1986, Georges Liénard prend la direction de la FOPES. Il insiste sur l'explicitation des rôles et des règles. Il s'agit de « répertorier et visualiser les capacités qui sont visées ou acquises lors des divers ateliers […], au travers des séances de sous-groupes hebdomadaires et aussi de la gestion du processus de formation dans son ensemble (conseils de groupe, etc.) »[24]. Pour lui, le conseiller ou la conseillère est une personne-ressource, ce qui implique de rendre visibles des compétences et des

---

[22] Voir Coenen M.-T., Pirotton G., Van Haeperen B., « Regards des étudiants sur leur parcours FOPES ».
[23] CF, *PV de la réunion du 29 juin 1990*, Malèves-Sainte-Marie (Document interne).
[24] Liénard G., *note concernant l'évolution de la FOPES*, février 1989 (Document interne).

pratiques. Le document *Tableau de bord des responsabilités incombant aux conseillers à la formation* est complété et officialisé. Il rédige également une note[25] qui précise les relations entre le CF-coordinateur des conseillers et le directeur. La démarche heurte les tenants d'une ligne « plus souple ». Chaque année, l'équipe des CF désigne en son sein un coordinateur ou une coordinatrice, qui devient l'interlocuteur ou l'interlocutrice dans les contacts avec la direction. Cette posture intermédiaire se situe à l'intersection d'une certaine volonté de contrôle de la part de la direction et des considérations propres à l'équipe des CF où s'expriment une certaine méfiance par rapport aux formes de contrôle, renvoyant aux perspectives autogestionnaires des débuts de la FOPES et à la valorisation du modèle syndical d'action. Se joue aussi une vision du métier qui considère que le professionnel est le mieux placé pour prendre des décisions concernant la réalisation de son travail.

Ces années sont également marquées par une multiplication de groupes de travail composés par les diverses parties prenantes de la FOPES. Les objectifs sont variés : élargir le recrutement des étudiants à de nouveaux publics[26], améliorer la politique de communication externe, systématiser les offres de séminaire avec l'édition d'une brochure (1993), faire connaître au grand public les mémoires les plus exemplatifs du travail de recherche réalisé par les étudiants. Des enjeux plus spécifiquement liés aux compétences des CF sont mis en avant. Ils sont invités à construire des dispositifs pédagogiques innovants, intervenir comme formateurs dans des séminaires de différents groupes FOPES (développer les compétences en écriture scientifique, présentation orale, dynamique des groupes et aptitudes de recherche), participer à des recherches conjointes avec d'autres intervenants de la FOPES, se former aux nouvelles technologies, etc. La multiplication des tâches nécessite des plans de travail annuels et conduit au constat que « dans un mi-temps, on ne peut pas tout faire et on frôle assez vite le dépassement horaire. »[27]

Assurer un véritable travail collectif entre étudiants ne va pas de soi. Le temps de réflexion en équipe renforce notre action par une lucidité accrue et une meilleure réactivité dans l'exercice de la fonction. En effet, les groupes sont régulièrement confrontés à des épreuves (au plan de la rigueur méthodologique, des relations entre pairs, des identités personnelles, de comportements atypiques de certains…). Des étudiants « ne jouent pas le jeu », s'absentent, ont une contribution minimaliste aux travaux

---

[25] Liénard G., *note concernant l'organisation des conseillers à la formation et de leur coordination*, 27 juin 1989.

[26] CF, *Procès-verbal de la réunion du 29 juin 1990*, Malèves-Sainte-Marie (Document interne).

[27] La présence des conseillers au cours s'envisage prioritairement à certains moments : « premier cours, évaluation tiers-parcours, évaluation finale, lors des présentations de travaux de groupe, tous les cours d'un nouveau professeur, quand un problème se pose, etc. » voir entre autres Elias M., Van der Gucht C.-M., Ruquoy D., *Note sur les ressources humaines. Cas des cf. Complément au tableau de bord*, 29 avril 1992. La présence ou non des CF dans les groupes ou sous-groupes est un sujet régulièrement mis en discussion.

collectifs. La question de la composition et recomposition des sous-groupes est souvent à l'ordre du jour des réunions. Toutes les mises en œuvre pour la gestion de ces situations requièrent de trouver des équilibres subtils entre différents paramètres, en étant à la fois dans le cadrage et en laissant une place à l'acteur-étudiant. On peut percevoir l'importance d'un savoir-faire en situation et l'apport d'une théorisation des modes d'intervention.

En 1998, les CF se rendent compte que la réflexion mutuelle sur leurs pratiques a contribué non seulement à l'élaboration d'un corpus de savoir-faire ou savoir-être, mais aussi de connaissances spécifiques. Pour répondre au mouvement global de professionnalisation des métiers et aux attentes de l'institution de visibilité de la fonction, le groupe se lance dans un projet d'écriture. Le passage du niveau de « l'expérience » au rendu en termes de « connaissances » ne se fait pas sans heurts et sans de nombreux allers-retours. L'écriture relève plus du domaine des scientifiques que de celui des praticiens, ne fût-ce qu'en raison du temps mis à disposition pour ce faire. Cette démarche très stimulante a été bénéfique pour la construction du métier et elle était en adéquation avec l'approche fopésienne qui place au cœur de son dispositif le lien entre « théorie » et « action » par l'articulation recherchée entre « savoirs universitaires » et « expériences des étudiants dans les champs sociaux et militants qui sont les leurs ». En 1998 et 1999, les intervisions laissent la place aux interlectures des textes produits par chacun et chacune. Le point d'aboutissement sera le numéro spécial de la revue *Éducation permanente*[28].

4. La multiplication des défis [les années 2000]

En 2002, l'arrivée de Pierre Reman comme directeur correspond à de nouveaux tournants pour l'enseignement universitaire, qui vont produire des effets sur les pratiques professionnelles de l'accompagnement. L'heure est aux interconnexions. La réforme de Bologne commence à faire parler d'elle. Les systèmes de formation s'internationalisent. Les CF sont priés de sortir de leur bulle et de se positionner auprès d'opérateurs qui développent leur action au sein de l'UCL comme à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) vu l'intérêt du modèle pédagogique expérimenté à la FOPES dans le cadre du renouvellement des méthodes d'enseignement à l'UCL. Quant à Joseph Godeau, le responsable administratif de la FOPES, il est chargé d'accompagner le professeur Robert Peeters dans sa mission de mettre sur pied l'Institut universitaire de formation continuée (IUFC)[29]. Il y sera actif jusqu'à son départ à la retraite.

---

[28] « Développement des personnes et engagement des acteurs. Des formateurs témoignent », *Éducation permanente*, n° 145/2000-4, p. 65-92.

[29] Dès la naissance de l'IUFC, le directeur de la FOPES est membre du Conseil de l'IUFC et de plusieurs groupes de travail. Par la suite, il y assume le mandat de représentant de l'ensemble de la Faculté ESPO et devient référent facultaire en matière de formation continuée et enfin, membre du Bureau.

Nous sommes aussi appelés à collaborer avec le Centre universitaire de Charleroi (CUNIC) et ses formations d'été, etc. Il s'agit de partager l'expertise acquise, d'occuper un espace public, de ne pas se laisser porter par les changements externes, mais d'y jouer un rôle en tissant des alliances ou en s'inscrivant dans ces nouvelles initiatives. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant que les conseillers se sentent tiraillés entre le temps consacré aux groupes et celui nécessaire pour assurer le suivi des évolutions institutionnelles.

Le processus de Bologne (1998-2004) a généré durant plusieurs années, un climat d'incertitudes. Les temps de réunion sont pris par l'élaboration de divers scénarios imaginés sur base d'informations restées longtemps sporadiques et mouvantes. Les CF s'interrogent sur le maintien des fondamentaux de la FOPES face à une formalisation et une standardisation croissantes. Deux exemples témoignent de ces évolutions : l'organisation des passerelles et le système de certification. En septembre 2006, l'introduction de l'automaticité d'inscription à la FOPES pour les étudiants-passerelles et les nouvelles règles de délibération des admissions pour les étudiants et étudiantes VAE (réussite de l'examen d'admission et la validation des années d'étude) ont pour conséquence de ne plus prendre en considération l'adéquation du candidat ou de la candidate à la culture fopésienne (justice, solidarité, sens du collectif). Face au risque d'être confrontés à de jeunes bacheliers qui sortent des études, ils réaffirment la spécificité de la FOPES de s'adresser prioritairement aux personnes envisageant une reprise d'études dans le cadre d'un parcours de vie.

Le passage de la licence au master s'accompagne d'une réforme du dispositif de l'accompagnement du mémoire, qui est une étape particulièrement importante pour l'adulte en formation. C'est là où l'interaction est la plus forte entre savoir académique et savoir d'expérience. À côté et avec les différents partenaires qui interviennent dans l'encadrement des mémoires (professeurs de méthode, coordinateurs, membres de la commission d'accompagnement), le conseiller ou la conseillère se démarque par l'attention accordée à l'étudiant comme personne-porteuse d'un projet. Il ou elle contribue à la maturation du choix initial, appréhende le rapport affectif et intellectuel en jeu dans la réalisation du mémoire, développe les aptitudes requises aux différentes étapes de réalisation. Le CF est sans doute l'intervenant le plus présent auprès de l'étudiant. Il entend ses demandes et veille à ce que le cadre prévu institutionnellement (commission d'accompagnement) soit effectivement mis en place et efficient. Il est aussi le garant d'un « nous » qui rompt l'isolement de l'étudiante par le partage des avancées dans un groupe de pairs, par un soutien mutuel pour maintenir la motivation, par une émulation réciproque et les conseils partagés[30].

---

[30] Suite à cette observation, le groupe des CF a dessiné une carte heuristique des tâches en les situant dans une ligne du temps, ce qui dessine en fait un cycle de trois ans, qui est la durée de la vie d'un groupe. Cette carte fait désormais partie de la documentation de base du conseiller à la formation à la FOPES.

L'introduction des crédits entraîne une évolution inattendue. L'article 77 du règlement des examens précise que « le jury doit pouvoir délibérer sur les activités qui ne sont pas des cours ». La mesure gagne tous les terrains. Or le programme du master comprend un certain nombre de crédits attribués aux activités pédagogiques[31]. Comment valoriser des crédits qui ne sont pas certifiés ? Les conseillers ont le sentiment que ce qui faisait l'originalité de la FOPES s'étiole peu à peu. Mettre des points à des activités autogérées paraît contraire à l'entendement et fait l'objet de longs échanges. Surtout, « être conseiller » ne rime pas avec « hiérarchiser - coter – sanctionner ». Une issue est trouvée[32], formellement acceptable, tout en étant conforme aux principes de l'exercice de la fonction.

Peu après, l'identification des acquis d'apprentissage (*Learning Outcomes*) s'avère également un exercice exigeant. Depuis 2008, les pays européens se sont engagés à développer des référentiels de compétences pour permettre aux étudiants de les comparer. Dès 2009, l'UCL se lance dans cette vaste opération avec des projets pilotes. En 2010, la FOPES réalise l'exercice, pointe les acquis de son master et les décline en compétences. La réflexion menée collectivement, met en évidence les compétences acquises tant dans chaque cours que de manière transversale. Ainsi l'axe 6[33] du référentiel adopté par la FOPES consacre les capacités acquises à travers le processus collectif de la formation, dans toutes ses dimensions avec ses indicateurs spécifiques. Il en ressort une meilleure saisie des apports à court, moyen et long terme du programme FOPES et une progression quant aux auto-évaluations et hétéro-évaluations par les pairs.

Comme dans d'autres fonctions, les procédures se multiplient. L'impact est sans doute d'autant plus marquant dans les domaines où les rapports humains sont en jeu. Ainsi, les modalités d'évaluation des cours qui étaient auparavant laissées à l'appréciation des conseillers, sont soumises à des procédures communes à l'ensemble du corps professoral universitaire. À partir de 2008, l'évaluation des enseignements se fait sur base d'un questionnaire individuel distribué en fin d'un cours complétée par une approche collective. En effet, l'échange en fin de cours constitue un moment privilégié pour entendre le point de vue des étudiants sur le cours et permettre au professeur de réagir. Cette parole, entendue, stimule l'expression des idées et l'imagination de nouvelles pistes pour améliorer le cours. C'est aussi l'occasion pour le professeur d'expliquer ou justifier ses choix pédagogiques. Quant à l'évaluation individuelle par questionnaire, elle fait mieux apparaître les écarts de points de vue entre étudiants et

---

[31] Les activités de coordination, sous-groupe et séminaire pèsent pour 20 crédits sur les 60 du programme de l'année préparatoire et 25 sur les 120 du master (bloc 1 et 2).

[32] Les activités « conseil de groupe, sous-groupe, séminaires et ateliers » reçoivent la moyenne des notes obtenues pour les cours qui font l'objet d'une évaluation certificative.

[33] Titre de l'axe 6 « Mobiliser des compétences transversales (logique de développement continu, communication, travail en équipe, prise de responsabilité, compétences de transfert) indispensables pour concevoir et conduire avec efficacité des actions dans le champ social, politique, économique, ou culturel ». https://uclouvain.be/fr/facultes/espo/fopes/acquis-diplome-et-debouches.html

répond à la nécessité de compléter le dossier pédagogique de l'enseignant exigé par l'université.

Tout au long de ces dernières années, la reconnaissance publique de la fonction de conseiller·ère est restée un enjeu important. Or, son rôle dans un groupe se définit par un certain « effacement » : le but est d'arriver à une prise en charge du groupe par lui-même. La réussite de l'accompagnement se marque par une fonction occupée seulement à l'arrière-scène, un rôle qui s'inscrit à contre-courant de la recherche de la notoriété publique comme gage de réussite. La présence au cours peut assurer une certaine visibilité de la fonction auprès des différents acteurs de la formation mais comme nous venons de le voir, la charge professionnelle du CF déborde largement la seule sphère de l'action dans le groupe et les sous-groupes[34]. L'agenda institutionnel interfère avec le rythme des groupes et nécessite à la fois une présence en différents lieux et du temps consacré à assurer son ancrage professionnel. C'est ainsi que face aux mutations à l'œuvre dans le monde universitaire et dans la société, l'équipe des CF a notamment mobilisé la grille SWOT pour pointer certaines forces, faiblesses, opportunités et menaces[35] du dispositif fopésien. Elle a reprécisé les contours de la profession, établi la carte heuristique des fonctions du CF et réfléchi plus largement aux métiers de l'accompagnement. C'est dans le cadre de cette dynamique que s'inscrit également la démarche du colloque VAE (2007).

Conclusion

Si pendant les vingt premières années de développement de la FOPES, les CF ont pu donner la priorité à l'entre soi, par contre, dans la période récente, les changements se sont succédés de manière régulière : la mise en œuvre du master, l'ouverture aux étudiants-passerelles, le développement de la FOPES comme école avec un programme d'étude adossée à un centre de recherche interfacultaire, le CERISIS et ensuite le CIRTES, etc. À chaque étape, il s'agit de digérer et restituer en respectant les fondamentaux du projet fopésien. Le dernier et non des moindres est la mise en œuvre du décret dit « paysage »[36] qui individualise le parcours étudiant. Les CF sont amenés à gérer et contractualiser les situations des individus qui rejoignent, pour compléter leur programme, un groupe déjà formé. Navigant entre le respect de la dynamique des groupes et les situations à chaque fois particulières, les CF doivent inventer et mobiliser de nouvelles ressources. Par ailleurs, la formalisation via la

[34] Ce qui induit des problèmes de dépassement d'horaire spécialement pour les travailleurs à mi-temps, qui n'ont pas une flexibilité totale quand ils doivent composer avec un autre employeur.

[35] Analyse SWOT, *Note de synthèse proposée par G. Pirotton et G. Gobert*, s.d. [2010], (Document interne).

[36] Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études [7/11/2013].

standardisation et l'informatisation accentuent la part « technique » du métier : uniformisation des questionnaires d'évaluation des enseignements, formalisation de la validation des heures hors cours, utilisation de logiciel de gestion de temps de travail comme les *Timesheets*[37]. Ces changements soulèvent des questionnements sur les effets secondaires d'un management fondé sur des indicateurs quantitatifs et des répertoires qui sont censés renforcer l'efficience, thématique qui ne peut être développée dans le présent article. Tout en répondant aux défis provenant de l'extérieur, les conseillers poursuivent leur travail d'approfondissement des thématiques centrales de l'accompagnement des groupes d'adultes en formation : la coopération, la participation, le conflit, la pédagogie active, les pratiques réflexives via l'autoévaluation, et cela en prenant en compte les finalités poursuivies, les concepts en jeu et leurs indicateurs, les conditions de réalisation, les formes de mise en pratique, les rôles et perceptions des acteurs en présence et, *in fine*, l'évaluation du processus.

Des effets majeurs dans les dispositifs d'apprentissage tout au long de la vie

L'intuition première était d'assurer à des adultes-militants, un apprentissage articulant savoir scientifique et savoir-action et de s'inscrire dans une véritable pédagogie de la participation démocratique en mobilisant un vaste registre de compétences. Le pari est gagné. Dans les groupes de paroles organisés pour mesurer les effets de la formation FOPES, des étudiants témoignent notamment de cette « chance » qu'ils ont eu d'être suivis au niveau du groupe : « le rôle du conseiller est important à la FOPES et cela n'existe pas dans une autre structure. Sa présence est primordiale même si c'est un luxe… C'est important pour le climat d'un groupe, l'ambiance, d'avoir un conseiller qui nous motive »[38]. Le conseiller intervient dans l'apprentissage et la régulation du collectif, mais il joue aussi un rôle dans le soutien à la motivation, élément capital de la réussite d'un parcours de formation complexe et difficile, quand on est adulte, avec travail, famille et engagements sociaux. « Quelque chose qui aide, c'est le conseiller. C'est une personne à notre disposition qui aide quand on est pris par le découragement. C'est une personne de l'ombre… On pense à la formation, au collectif, mais

[37] Depuis décembre 2014, suite au projet VAE de l'UCL, subventionné par la Région wallonne avec le soutien du Fonds social européen. La recherche de financements complémentaires auprès du Fonds de développement pédagogique de l'UCL ou le projet VAE, financé par le Fonds social européen depuis 2009 implique constitution de dossiers, mise en œuvre, entrée des données pour validation des opérations menées, etc.

[38] Témoignage de B, *Focus groupe LO* animé par Jean Nizet et Daniel Cornerotte, FOPES, juin 2011, document interne.

aussi au conseiller qui est là quand on n'en peut plus, quand… »[39]. L'accompagnement s'impose comme une nécessité dans la formation continuée pour adultes – à examiner les multiples déclinaisons de la fonction –, et est une pièce maîtresse dans les politiques de l'apprentissage tout au long de la vie, promues tant au niveau européen qu'au niveau local.

Une profession aux contours définis

Depuis 1974, le métier de l'accompagnement de la formation d'adultes a vu ses contours se dessiner et les tâches se multiplier sans pour autant atteindre, malgré le vocabulaire mobilisé, une profession établie. En se référant aux critères proposés par Jean-Michel Chapoulie[40], nous constatons au terme de ce parcours dans la littérature produite par les CF, qu'il n'y a toujours pas de titre requis pour exercer la fonction de conseiller, ni de certification spécifique. Il serait sans doute possible de trouver des caractéristiques communes entre tous ceux et celles qui exercent ce type de fonction sans pouvoir créer un profil type généraliste. Il n'y a pas non plus de groupement professionnel même si des relations existent entre les personnes exerçant cette fonction. Au fil des ans, par essais et erreurs, par l'intervision et l'autoformation entre eux, principalement, les animateurs-conseillers fopésiens ont élaboré un cahier de charges, des règles de déontologie précisant les limites de l'exercice d'accompagnant (le conseiller/la conseillère n'est pas un thérapeute), une *praxis* et des modes d'évaluation entre pairs et entre acteurs impliqués dans le processus. Ce sont là des ingrédients pour construire une profession. Mais à ce stade, – cela reste une belle recherche à mener – la FOPES, par son dispositif original et inédit apporte les ingrédients dont elle a montré l'utilité voire la nécessité dans la formation continuée des adultes.

---

[39] Témoignage de D, *Focus groupe LO* animé par Jean Nizet et Daniel Cornerotte, FOPES, juin 2011, document interne.

[40] Chapoulie J.-M., « Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels », *Revue française de sociologie*, 1973, n°14, p. 86-114 [consultation en ligne www.persee.fr/doc , 27 décembre 2016].

3. Les mémoires FOPES et leurs en-quêtes

Jean Nizet[1], Anne-Hélène Pilon[2] et Céline Polain[3]

Introduction[4]

Former des acteurs de changement a constitué un des objectifs forts de la FOPES, dès ses débuts. La formation y est envisagée comme pourvoyeuse d'un ensemble d'outils permettant à l'étudiant de se placer dans une dynamique d'action par rapport aux contextes dans lesquels il se trouve impliqué. Parmi ces outils, les mémoires nous sont apparus comme particulièrement riches d'enseignements, notamment parce que leur analyse permet d'opérer des comparaisons dans le temps et d'en dégager d'éventuelles évolutions. Tous les trois, nous sommes impliqués, à divers titres – au sein du service des ressources pédagogiques et comme formateur – dans leur réalisation. Nous étions intéressés d'analyser ces mémoires pour explorer les formes d'action que les étudiants envisagent et/ou mettent en œuvre.

Un article touchant à la question de départ des mémoires et aux motivations de recherche qu'elle sous-tend[5] mettait en évidence que la plupart des projets de mémoire à la FOPES ont pour objectif la compréhension d'une problématique, plutôt qu'une action tangible vis-à-vis d'elle. En quoi les étudiants fopésiens, que l'on souhaite acteurs de changement, apportent-ils leur pierre à cet édifice par leur mémoire ? Distinguer les mémoires qui débouchent *vs* ne débouchent pas sur des actions, explorer les formes de ces actions (plus individuelle *vs* plus collective, située dans le champ économique *vs* social *vs* politique, etc.) nous semblait relativement trivial, sans compter le risque d'attribuer aux différents travaux de bons et de mauvais points.

---

[1] Professeur émérite de l'UNamur et de l'Université catholique de Louvain.
[2] Documentaliste au service ressources pédagogiques et de documentation de la FOPES.
[3] Responsable du service ressources pédagogiques et de documentation de la FOPES et sociologue.
[4] Nous tenons à remercier Hervé Pourtois pour sa relecture attentive de ce texte, et pour les pistes théoriques qu'il nous a suggérées pour appuyer certains pans de notre analyse.
[5] Albarello L., « Pour une compréhension des investissements non-scientifiques à la pratique de recherche : analyse de l'ancrage des mémoires dans des champs de pratiques », *TransFormations*, n°8, 2012, p. 123-146.

Un travail de dépouillement aléatoire des mémoires (dont la méthodologie est explicitée au point 3) nous a, par tâtonnements, amenés à intuition féconde. Il apparaissait que les mémoires sont typiquement mis en récit ; plus précisément, ils se structurent sous la forme d'une quête[6] qui est elle-même construite autour d'une opposition entre d'un côté, un objet négatif à éviter et de l'autre, un objet positif à promouvoir[7]. Nous pressentions que les mémoires renvoyaient à des oppositions de différentes natures et qu'il était possible de les classer – au moins un échantillon d'entre eux – suivant celle qui y prédomine. Il devenait également possible d'analyser comment, au cours de l'histoire de la FOPES, ces oppositions gagnent ou perdent en importance.

Le présent texte comprend quatre parties. Dans la première, nous illustrons l'idée de quête à partir de l'exemple d'un mémoire. Dans la deuxième partie, nous détaillons les quatre quêtes identifiées, en les rapportant à de nouveaux exemples. La troisième partie révèle les résultats plus quantitatifs du travail : la répartition des mémoires entre les différentes oppositions et l'évolution quantitative de celles-ci. La quatrième partie revient sur les formes d'action en montrant leurs variations suivant les quêtes et oppositions dans lesquelles elles se situent.

1. À la base du mémoire : une quête

Le mémoire de Nuray Dogru[8], *L'accès à des manifestations culturelles via article 27, un outil de démocratie culturelle pour les femmes musulmanes immigrées*, peut se lire comme un idéal-type de la composition d'un schéma de quête. En effet, l'auteure indique un processus permettant d'atteindre un objectif positif par rapport à une problématique, par contraste avec un processus négatif menant à un objet de quête indésirable.

Dans son mémoire, N. Dogru envisage, en effet, le dispositif « article 27[9] » comme un outil de démocratie culturelle pour les femmes musulmanes immigrées. Dès l'entame, elle explique ses motivations. Elle relaye les propos de femmes musulmanes qu'elle a rencontrées durant un voyage en Jordanie et y relève la domination des hommes dans leur mode de vie, précarisant ainsi les conditions de vie de ces femmes.

---

[6] Greimas A. J., *Sémantique structurale : recherche et méthode*, Larousse, Paris, 1996.

[7] Piret A., Nizet J. et Bourgeois E., *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, coll. « Méthodes en sciences humaines », Bruxelles, De Boeck université, 1996.

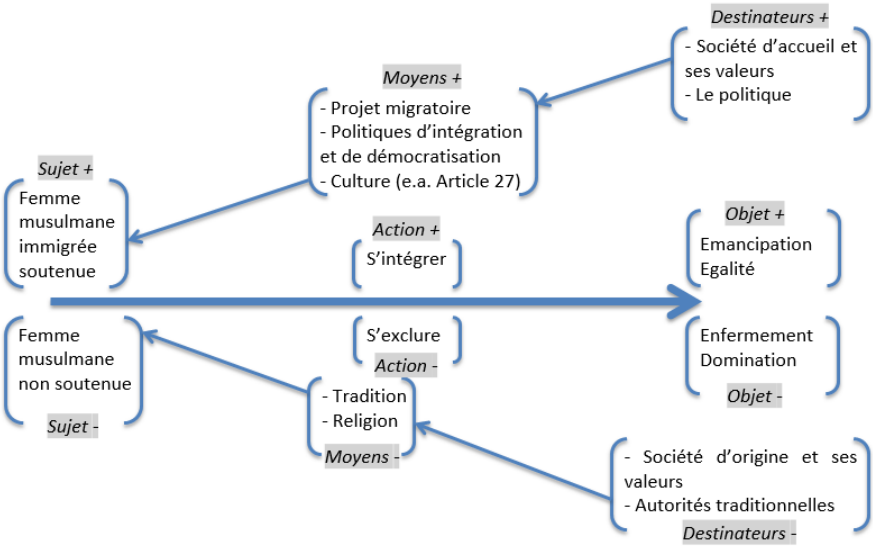
[8] Dogru N., *L'accès à des manifestations culturelles via Article 27, un outil de démocratie culturelle pour les femmes musulmanes immigrées*, Mémoire de Licence, FOPES, 2005.

[9] Ce dispositif a été conçu sur base de l'Article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme portant sur l'égalité d'accès à l'offre culturelle. Il permet aux personnes en situation économique ou sociale difficile de bénéficier de tarifs très réduits, permettant un accès démocratique à l'offre culturelle en Wallonie et à Bruxelles.

Les propos de résignation de ces femmes face à l'autorité masculine l'ont « terriblement blessée en tant que femme » (p. 5), et cette indignation agit comme moteur de son enquête[10].

S'intéressant aux analyses permettant de comprendre cette reproduction sociale qu'elle dénonce, elle formule l'hypothèse que « l'accès à la culture p[eu]t être un outil d'émancipation, d'expression, de décloisonnement social et d'ouverture au monde » (p. 5). La mémorante associe la culture à l'éducation, à la connaissance et aux arts, qui favorisent l'esprit critique, la prise de conscience citoyenne et le positionnement de ces femmes dans la société. L'« article 27 » est ainsi envisagé comme un moyen d'accéder à la culture du pays pour les plus précarisés, notamment les femmes musulmanes immigrées en Belgique.

Figure 1. Schéma de quête identifié dans le mémoire de N. Dogru (2005)



Ainsi, deux axes de quête se dégagent : l'un, positif, amenant les femmes musulmanes immigrées soutenues à s'intégrer pour atteindre l'émancipation et l'égalité, sans renier leur culture d'origine ; l'autre, négatif, conditionne les femmes

[10] Deux niveaux de quête peuvent donc même être identifiés. Au-delà de la quête relative à la thématique du mémoire, une quête se dégage aussi du projet de mémoire lui-même. Notons toutefois que les mémoires mettant en scène la quête de leur thématique sont rares et que la focale a été mise, dans notre travail, sur la quête touchant à la thématique choisie par le mémorant.

musulmanes à s'exclure pour maintenir la domination et l'enfermement, dont elles sont les victimes consentantes. L'auteure analyse donc un moyen, un dispositif d'intégration conçu par le politique pour favoriser l'action et l'objet positifs de la quête.

Il s'est avéré, dans la suite de nos dépouillements, que les mémorants situent leur posture d'action par rapport à leur thématique de mémoire à ce niveau : celui d'analyser une situation, voire de favoriser ou de convaincre de la pertinence d'un moyen permettant d'atteindre la polarité positive du schéma de quête qu'ils ont ébauché. En effet, alors que nous pensions trouver une orientation pour l'action dans les mémoires sous forme d'un chapitre dédié à ce point, il nous a semblé, à la lecture, que la plupart des mémorants place son action plutôt en terme d'éclairage sur une situation problématique, qu'en terme d'action très concrète – ce qui confirme les observations de Luc Albarello[11].

Dans le mémoire retenu, une véritable posture engagée se dessine : aider les femmes immigrées à s'émanciper et à s'ouvrir à la société d'accueil et à ses valeurs, particulièrement celle d'égalité, pour améliorer leurs conditions de vie et leur place dans la société. Les mémoires dépouillés n'adoptent pas tous une telle posture engagée, mais ils partagent souvent un constat de départ d'une problématique (autrement dit, d'une polarité négative) les amenant à travailler sur la thématique choisie, pour envisager des améliorations, des valorisations.

À partir de ces polarités, nous avons pu dégager des couples d'oppositions relativement fréquents dans les schémas de quête des mémoires à la FOPES.

2. La diversité des oppositions

Le dépouillement des mémoires fopésiens nous a amenés à distinguer quatre catégories d'oppositions, relatives à la domination *vs* la libération, à l'exclusion *vs* l'intégration, à la tradition *vs* la modernité, à l'inefficacité *vs* l'efficacité. Nous les explorons dans la suite de ce point.

2.1. Domination *vs* libération

Le mémoire analysé précédemment relevait de cette opposition fondamentale, sous un angle social, géographique et genré. Parmi les mémoires s'inscrivant dans ce même thème, certains en abordent d'autres formes.

---

[11] Albarello L., « Pour une compréhension des investissements non-scientifiques à la pratique de recherche : analyse de l'ancrage des mémoires dans des champs de pratiques », *TransFormations*, n°8, 2012, p. 123-146.

Ainsi, André Bourdon présente, en 1990, un mémoire intitulé *Débiteur douteux et surendetté*[12] où le thème de la domination est abordé dans le domaine de l'économie, plus précisément de la consommation. L'auteur s'interroge sur les mécanismes qui conduisent au surendettement. Il met en cause la société de consommation « qui stimule en permanence le désir du consommateur » (p. 10), y compris de celui dont la situation sociale – travail instable, non qualifié… – et économique – niveau de revenu – se dégrade. La personne surendettée est présentée comme un « individu ″super-dominé″, coincé dans un système qu'il ne comprend pas. Dominé par le temps, l'argent, la publicité, la banque, le système économique, la société » (p. 79). Le mémoire plaide pour une meilleure information de la clientèle et pour une formation des agents bancaires, deux actions susceptibles d'« (ouvrir) des espaces de liberté à l'intérieur du système » (p. 79).

Cette opposition se structure donc entre, d'un côté, la domination, l'oppression, l'exploitation, les inégalités et de l'autre, l'émancipation, la libération, l'égalité. Suivant les travaux, il s'agit de domination sur base de différences économiques, sociales, culturelles, de genre, ou encore d'origine géographique : entre pays du Nord et du Sud.

Cette première grande opposition s'inscrit dans l'histoire longue des sciences sociales, telle qu'elle a été marquée notamment par des sociologues et économistes comme Marx et Weber. Marx a mis en relief l'antagonisme entre la bourgeoisie et le prolétariat, ainsi que les mécanismes de l'exploitation capitaliste. Weber a réfléchi à la manière dont la domination devient légitime, donnant lieu aux trois types d'autorité : traditionnelle, charismatique, légale. Évoquons encore la littérature féministe qui, depuis plus d'un siècle, pense les rapports de genre à partir de notions similaires[13], ou encore les écrits critiques sur le colonialisme[14]. Touraine a consacré une grande partie de son œuvre à analyser les formes d'action collective suscitées par ces diverses dominations : le mouvement ouvrier, tout d'abord, les nouveaux mouvements sociaux – antinucléaire, féministe, régionaliste, etc. – ensuite. Dans ses écrits plus récents, Touraine acte le « déclin » de ces mouvements et émet l'hypothèse d'un déplacement des formes d'action vers des enjeux plus liés à la défense du sujet, un sujet qui, certes, continue à protester, mais davantage pour « faire entendre ses projets, définir ses objectifs propres, s'engager directement dans les conflits, les débats et les négociations qu'il désire »[15].

---

[12] Bourdon A., *Informatisation d'une organisation. Approche des causes de réussite ou d'échec. Le cas de l'administration communale de Namur*, Mémoire de Licence (inédit), FOPES, 1990.

[13] De Beauvoir S., *Le deuxième sexe*, Paris, Gallimard, 1949.

[14] Césaire A., *Discours sur le Colonialisme*. 2e édition, Paris, Présence Africaine, 1955.

[15] Touraine A., *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*, Paris, Librairie Arthème Fayard, coll. « Mouvements », 1984, p.40, p. 192.

2.2. Exclusion *vs* intégration

Une deuxième catégorie d'opposition a trait à l'exclusion, à la marginalité et à leurs opposés, l'intégration, l'inclusion, etc. C'est dans cette deuxième lignée que se situe le mémoire de Jean-Paul Dembiermont, *Le non-recours aux droits dans le cadre de l'intervention majorée*[16]. L'étudiant est employé dans une mutuelle et a pu observer qu'une partie des affiliés n'utilise pas le droit qui leur permettrait de bénéficier d'un remboursement majoré de leurs soins de santé. Le mémoire analyse les raisons de ce non-recours et dresse une série de recommandations pour réduire ce phénomène. L'étudiant justifie le choix de son sujet, qu'il estime « lié à des raisons de citoyenneté sociale et de justice sociale » (p. 19). L'intervention majorée est en effet une manière de « réduire l'exclusion » (p. 14), d'aller à l'encontre de la « vulnérabilité et (de la) désaffiliation sociales » (p. 17). En effet, le non-recours à certains droits peut être à l'origine d'un « enchaînement d'exclusions » (p. 20) : difficulté d'accès au logement, sanctions en matière de chômage, etc. Il parle à ce propos d'une « spirale de la vulnérabilité » qui mène en définitive à une « réduction des chances d'insertion sociale » (p. 20).

Le mémoire de Marie Mahorerane : *Immigration et constructions identitaires : Les immigrés universitaires des Grands Lacs en Belgique*[17] s'inscrit dans la même opposition. L'étudiante analyse comment les étudiants originaires de cette région d'Afrique « s'adaptent pour garder une identité positive d'eux-mêmes, malgré la réalité des changements subis et des jugements d'autrui » (p. 7). Elle estime en effet que « la discrimination à l'embauche, l'existence de statut précaire et l'inadéquation entre le statut d'emploi et le projet migratoire (…) sont autant de facteurs qui produisent de la vulnérabilité » (p. 9). Plusieurs pistes d'action sont évoquées en vue d'« aller vers une citoyenneté plus inclusive ». Des « politiques d'intégration » doivent « renforcer la lutte contre l'exclusion sociale », en particulier « contre les discriminations ″raciales″ » (p. 107). De leur côté, les immigrés doivent « s'informe(r) sur le fonctionnement des institutions belges » et mieux valoriser leurs compétences professionnelles « afin de pouvoir mieux s'intégrer » (p. 107).

Cette deuxième grande opposition se décline donc dans les termes de l'exclusion *vs* l'intégration, de la désaffiliation *vs* l'affiliation, de la discrimination *vs* de l'égalité de traitement, de l'injustice *vs* la justice sociale, etc. En empruntant le langage de la justice, les mémoires illustrent les deux exigences distinguées par Fraser[18] : exigence de redistribution (voir surtout le mémoire sur l'intervention majorée) et exigence de

---

[16] Dembiermont J.-P., *Le non-recours aux droits dans le cadre de l'intervention majorée. Étude de cas auprès de Solidaris-Mutualité Socialiste*, Mémoire de master (inédit), FOPES, 2016.

[17] Mahorerane M., *Immigration et constructions identitaires : les immigrés universitaires des grands lacs en Belgique*, Mémoire de Licence (inédit), FOPES, 2012.

[18] Fraser N., *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, Éditions La Découverte, Coll. « Textes à l'appui / Politique et sociétés », 2005.

reconnaissance (voir le mémoire sur les discriminations raciales). Cette seconde grande opposition exclusion *vs* intégration renvoie à une lecture du social bien différente de la première, une lecture plus proche de Durkheim que de Marx ou Weber, qui met l'accent sur la relation existant entre d'une part, les individus et de l'autre, la société qui les intègre. C'est à partir des années 1990 que s'installe, selon Paugam, cette idée que l'intégration ne se réalise pas toujours de manière optimale, qu'il peut donc y avoir des phénomènes d'exclusion. Cette évolution dans la représentation du social est liée à « la dégradation du marché de l'emploi, l'affaiblissement des liens sociaux, (et en particulier) la faiblesse, voire l'absence de revendications organisées et de mouvements susceptibles de renforcer la cohésion identitaire des populations défavorisées[19] ». Le rapport intégration *vs* exclusion devient ainsi, selon cet auteur, un des paradigmes à partir duquel notre société réfléchit à ses dysfonctionnements et tente de les corriger, que ce soit par des politiques publiques ou par des actions émanant d'associations, comme ATD Quart Monde, les restos du cœur… et on peut ajouter, plus récemment, les initiatives citoyennes en faveur de populations immigrées.

2.3. Tradition *vs* modernité

Une troisième catégorie d'opposition renvoie à la question de la modernisation. Suivant les cas, il est question de rester dans la tradition *vs* de se moderniser, de résister au changement *vs* d'évoluer, etc.

Un mémoire de 1999, réalisé par Emmanuel Ronvaux, porte sur *Le RAVeL : Outil de développement régional. Application à l'arrondissement de Charleroi*[20]. L'étudiant travaille à la coordination du Réseau Autonome de Voies Lentes ; il étudie dans quelle mesure ce réseau peut devenir un « nouveau vecteur de développement » pour la région de Charleroi (p. 4). Il estime en effet nécessaire de « changer [l'] image traditionnelle de ″pays noir″ [qui] ne nous paraissait plus correspondre à la réalité actuelle de cet arrondissement, de grande tradition industrielle, mais tourné assurément vers son avenir et sa reconversion » (p. 4).

Liliane Palut présente, en 1992, un mémoire qui se rattache à la même opposition. Il est intitulé *Militantisme syndical et mutation culturelle*[21]. Le mémoire fait état des mutations culturelles que connaissent nos sociétés ; l'auteure estime en effet que « de nouveaux principes de sens sont en train de se structurer autour de l'image du sujet individuel. Désormais, c'est en eux-mêmes, par la recherche de l'auto-réalisation et le désir d'autonomie personnelle que les individus (…) trouveront les guides de leurs

---

[19] Paugam S. (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », 1996, p.15, p. 13.

[20] Ronvaux E., *Le RAVel : Outil de développement régional. Application à l'arrondissement de Charleroi*, Mémoire de Licence (inédit), FOPES, 1999.

[21] Palut L., *Militantisme syndical et mutation culturelle*, Mémoire de Licence (inédit), FOPES, 1992.

actions » (p. 6-7). L'auteure s'interroge sur la manière dont les jeunes militants syndicaux vivent cette évolution et sur les tensions qui en résultent avec « les organisations (…) porteuses des enjeux traditionnels du mouvement ouvrier » (p. 7).

Même s'ils se situent à des niveaux différents – celui, plus abstrait, des changements culturels et celui, plus opérationnel, de l'apport du tourisme au développement d'une région –, ces deux mémoires opposent tradition et modernité ; ils repèrent et/ou promeuvent des changements, des mutations. Ils se rattachent ainsi également à l'histoire longue de la philosophie et des sciences sociales. Les philosophes des Lumières, comme Rousseau ou Kant, affirmaient déjà ce projet consistant à lutter, grâce à la raison, contre l'arbitraire de l'autorité, contre les préjugés, contre les traditions… Cohen[22] relève les différentes « forces dynamiques » (2006 : 389) mises en avant par les différents théoriciens de la modernité : le capitalisme et le marché, respectivement chez Marx et Smith ; les sciences et les technologies chez Saint-Simon et Comte ; les valeurs démocratiques portées par les nouvelles élites chez Tocqueville, etc.

2.4. Inefficacité *vs* efficacité

Un quatrième thème, une quatrième opposition structure un nombre important de mémoires : ils s'interrogent sur l'efficacité, l'impact, ou encore le succès des actions menées par divers mouvements, associations, etc.

Tel est le cas du mémoire de Laure Morelli, présenté en 2006 et intitulé *Les organisations des mouvements sociaux : une coalition d'acteurs à la recherche d'impacts substantiels. Le cas du MRAX et de l'accès au logement en Région bruxelloise (2002-2005)*[23]. L'auteure s'interroge sur l'« incidence » (p. 7), l'« impact » (p. 129) des actions de cette organisation sur la question du logement à Bruxelles. Plus largement, elle se pose la question de l'« efficacité » du mouvement. Son hypothèse est qu'elle est fonction des coalitions qu'il peut nouer avec d'autres acteurs influents sur le terrain.

On retrouve cette même quête d'efficacité dans le mémoire présenté, en 1981, par Anne Dijon-Willame : *Apport du marketing social à un organisme sans but lucratif. Le cas des Îles de Paix*[24]. Le mémoire se propose de « démystifier le concept de marketing et *de voir si*, comme nous le pensons, l'application de ses méthodes est en mesure de *servir les intérêts d'une entreprise à vocation sociale* » (p. 10-11 ; les

---

[22] Cohen I., « Modernity », in Turner B.S. (ed.), *The Cambridge Dictionary of Sociology*, Cambridge University Press, 2006, p. 389-394.

[23] Morelli L., *Les organisations des mouvements sociaux : une coalition d'acteurs à la recherche d'impacts substantiels. Le cas du MRAX et de l'accès au logement en Région bruxelloise (2002-2005)*, Mémoire de Licence (inédit), FOPES 2006.

[24] Dijon-Willame A., *Apport du marketing social à un organisme sans but lucratif. Le cas des Iles de paix*, Mémoire de Licence (inédit), FOPES, 1981.

termes accentués sont de l'auteure). L'auteure estime en effet que le marketing permet aux organisations sociales d'être « plus efficaces » dans l'obtention des ressources financières qui sont nécessaires à leur fonctionnement. Elle conclut en affirmant que « le marketing social est une technique de gestion efficace, reposant sur une quadruple stratégie : la mise au point d'un produit ou d'un service, la détermination de son coût, sa mise en place et l'information par la communication » (p. 145).

Ce thème de l'efficacité se rattache à celui, plus large, de la rationalisation du monde, bien décrit par Weber. Pour son traducteur et commentateur Freund[25], cette rationalisation « est le résultat de la spécialisation scientifique et de la différenciation technique propre à la civilisation occidentale. Elle consiste en l'organisation de la vie, par division et coordination des différentes activités (…) en vue d'une plus grande efficacité et rendement » (p. 16). Weber propose une conception assez générale de la rationalité, qui inclut certes l'évaluation de l'efficacité des moyens de l'action, mais aussi l'étude des conséquences de celle-ci. Des auteurs critiques ont toutefois montré que des conceptions plus étroites, focalisées sur les seuls moyens, tendent à dominer dans certains secteurs de la vie sociale. C'est le cas des sciences de gestion auxquels d'aucuns reprochent de prendre en compte le seul critère de « performativité »[26]. Selon de Gaulejac, une « idéologie gestionnaire » tendrait à envahir tous les domaines de la vie humaine, imposant une « gestion de soi » sur le modèle de la gestion des entreprises[27].

Quatre grandes oppositions se dégagent donc des mémoires fopésiens : domination *vs* libération, exclusion *vs* intégration, tradition *vs* modernité et inefficacité *vs* efficacité. On notera que les mémoires recensés considèrent d'ordinaire négativement les premiers termes de ces oppositions (la domination, l'exclusion, la tradition et l'inefficacité) et positivement les seconds (la libération, l'intégration, la modernité, l'efficacité). On aurait pu s'attendre à un tableau plus diversifié, notamment pour les deux dernières oppositions : des mémoires qui critiquent la modernité (notamment telle qu'elle est à l'œuvre dans certaines politiques sociales contemporaines) ou qui critiquent l'efficacité (notamment lorsqu'elle intervient comme seul critère de l'action, en excluant d'autres valeurs). On aurait pu imaginer aussi rencontrer d'autres quêtes, d'autres oppositions, comme celles qui structurent la pensée écologique. Les 121 mémoires de l'échantillon n'illustrent pas clairement ces différents cas de figure.

Une autre observation tient au fait que si chaque travail se rattache, sur un mode majeur, à l'une de ces oppositions, les autres ne sont pas pour autant absentes. Leur présence se perçoit sur un mode mineur, en s'articulant avec l'opposition dominante.

---

[25] Freund J., *Sociologie de Max Weber*, Paris, Presses Universitaires de France. coll. « SUP », 1968.

[26] Fournier V., Grey C., « At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies », *Human Relations*, vol. 53, n° 1, 2000, p. 7-32 ; Nizet J. et Pichault F., *Les critiques de la gestion*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2015.

[27] De Gaulejac V., *La société malade de sa gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil, Coll. « Économie humaine », 2005.

Ainsi, dans le premier mémoire examiné, portant sur l'article 27, l'opposition majeure domination *vs* libération coexiste avec celle de l'exclusion *vs* intégration : N. Dogru entend susciter un « décloisonnement social ». L'opposition tradition *vs* modernité trouve sa place également : l'auteure stigmatise les traditions, et en particulier la religion, qui maintiennent les femmes dans un état de domination. De même, dans le mémoire sur les actions du MRAX, la préoccupation de l'efficacité des moyens, en mode majeur, n'oblitère pas pour autant la question des fins : il s'agit, en définitive, écrit l'auteure, de parvenir à changer « une situation d'injustice » dans l'accès au logement. Le thème de l'intégration est donc présent aussi, en mode mineur. Enfin, dans le mémoire sur la mutation culturelle, le thème de la modernisation, présent en mode majeur, est lié à l'observation que le nouveau modèle culturel de l'individualisation est approprié différemment suivant la position des acteurs dans les rapports de domination. Ce thème est donc présent, lui aussi, en mode mineur.

3. Mise en perspective temporelle

Les exemples que l'on a cités sont extraits d'un échantillon de 121 mémoires tirés au hasard sur les 1089 mémoires[28] archivés depuis le début de la FOPES (1976), jusqu'en 2016. Ces 121 travaux ont été analysés de manière à les classer en fonction de l'opposition qui y est présente sur le mode majeur[29]. Le tableau 1 révèle que l'opposition inefficacité/efficacité est la plus fréquente, puisqu'on la retrouve dans 35 % des mémoires, suivie par les oppositions domination/libération et exclusion/intégration (respectivement 26 % et 23 % des mémoires), puis l'opposition tradition/modernité (16 %).

[28] Nous avons tiré tous les mémoires dont la cote se termine par le chiffre 7, au centre de documentation de la FOPES. Comme les cotes sont attribuées sous la forme de séries annuelles, le nombre de mémoires de l'échantillon se rapproche de 11 % du nombre de mémoires archivés. Il est toutefois à noter que l'archivage des mémoires au centre de documentation n'est pas tout-à-fait complet et que certaines années ont donné lieu à la sortie de plus de mémoires que d'autres.

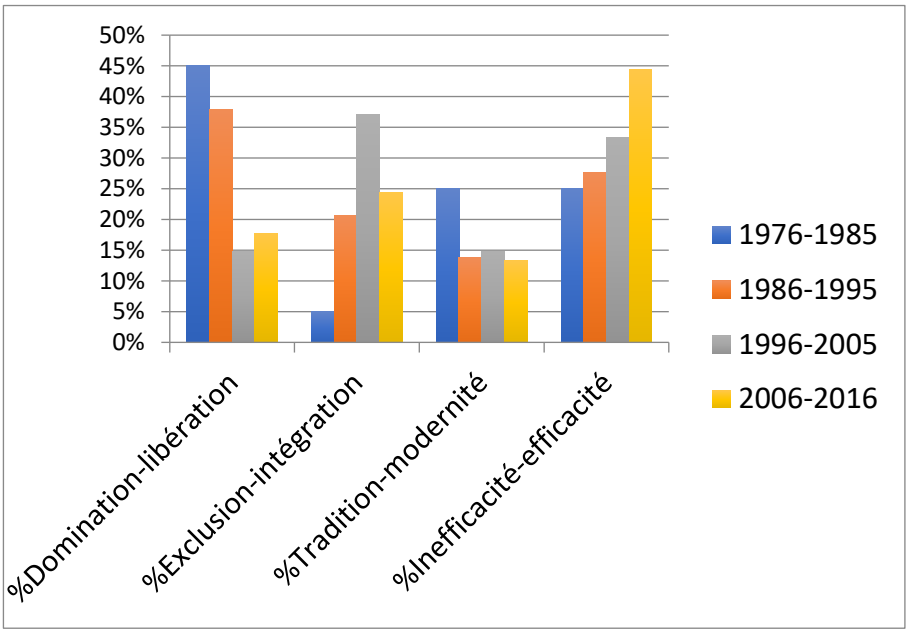
[29] Nous avons alterné des séances de travail individuel avec des échanges, où nous portions à la discussion les quelques mémoires qui posaient des difficultés de classement. Les décisions individuelles d'abord, collectives ensuite, n'ont pas posé de problème majeur, ce qui tend à valider la classification de départ.

Tableau 1. Les mémoires, suivant la catégorie d'opposition dominante

Catégorie d'opposition	Nombre de mémoires	Proportion
Domination/libération	32	26 %
Exclusion/intégration	28	23 %
Tradition/modernité	19	16 %
Inefficacité/efficacité	42	35 %
Total	121	100 %

Nous avons distribué la période couverte (1976-2016) en quatre sous-périodes de dix ans. Pour chaque sous-période, nous avons calculé la fréquence de chacune des quatre catégories d'oppositions. La figure 2 expose quatre histogrammes ; chacun d'entre eux est dédié à une des oppositions et montre comment sa fréquence évolue au cours des quatre sous-périodes de l'histoire de la FOPES.

Figure 2. Évolution des quatre catégories d'oppositions



En exposant plus haut les quatre oppositions, nous soulignions la manière dont certaines – plus précisément, la première et les deux dernières – s'inscrivent dans l'histoire économique et sociale. Ces postulats sont-ils confirmés ou infirmés par les résultats de cette figure 2 ?

Concernant l'opposition domination/libération, nous évoquions l'idée, avancée par Touraine, du déclin des mouvements sociaux et du recentrage de l'action autour de la défense du sujet. Le premier histogramme, à gauche de la figure 2, semble appuyer ce propos puisqu'on observe globalement une baisse sensible de la proportion des mémoires qui entendent réagir collectivement contre les différentes formes de domination.

En suivant Paugam[30], nous suggérions que l'opposition exclusion/intégration était devenue, à partir des années 1990, un paradigme assez consensuel pour appréhender les dysfonctionnements sociaux. Les données de la figure 2 (voir deuxième histogramme) soutiennent partiellement cette réflexion, puisqu'on observe une montée spectaculaire des références à cette opposition durant les trois premières périodes. Toutefois, cette montée est suivie d'une baisse au cours de la quatrième période : indique-t-elle que le paradigme de l'exclusion/intégration, s'il a connu une certaine audience, a ensuite régressé ? Il est difficile de conclure sur ce point.

En s'appuyant sur plusieurs auteurs, on présumait que l'opposition inefficacité/efficacité aurait pris de l'importance au cours des deux-trois dernières décennies, du fait notamment de la montée en puissance des sciences de gestion et de la diffusion, dans différents domaines de la vie sociale, d'une « idéologie gestionnaire ». Le quatrième histogramme de la figure 2 tend à valider partiellement cette supposition puisqu'il indique une montée régulière de la proportion des mémoires se référant à titre principal à cette opposition. Il est d'ailleurs notable que, dans bon nombre d'entre eux – comme dans celui sur le marketing – la quête d'efficacité passe précisément par la mise en place d'outils empruntés aux sciences de gestion. Les données ne vont pas pour autant dans le sens de la généralisation d'une idéologie gestionnaire qui se focaliserait sur les seuls moyens de l'action. En effet, dans les mémoires où la quête d'efficacité domine, elle prend place dans le cadre d'organisations qui poursuivent des missions renvoyant aux autres oppositions, dont on a montré qu'elles sont présentes également sur un mode mineur (comme dans les cas des mémoires relatifs aux Iles de Paix et au MRAX).

---

[30] Paugam S. (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, coll. « Textes à l'appui », 1996.

4. Retour à la question de l'action

Les différents couples d'opposition étant posés, la question du lien entre ces oppositions et des pistes d'actions-types nous est apparue. Peut-on observer dans les mémoires que selon l'opposition fondamentale sur laquelle s'appuie la quête de la recherche, les actions suggérées par le mémorant prennent des orientations caractéristiques ? L'examen des mémoires semble bien indiquer que des tendances se dégagent, non seulement par rapport aux actions suggérées, mais aussi par rapport au type d'analyse mené.

Ainsi, dans le cas de l'opposition domination *vs* libération, la posture de départ du mémorant se révèle engagée par rapport à la problématique identifiée. L'analyse s'emploie à mettre en exergue les tensions présentes au sein d'un système et les confrontations entre acteurs. L'enjeu est souvent celui de dénoncer une situation, pour pouvoir restaurer ou créer un lien plus positif entre acteurs, ou encore prévenir, réguler ou rénover un système, vu comme dominant et négatif.

L'opposition exclusion *vs* intégration va de pair avec une posture engagée et/ou compréhensive. Si la dénonciation est régulièrement présente dans ce type de mémoire, la compréhension des enjeux des acteurs ou d'analyse des liens entre variables éclairant une situation d'exclusion permet d'envisager des stratégies d'intervention pour une meilleure intégration de l'ensemble des parties d'un système. Le positionnement se rapproche de l'opposition précédente, puisqu'il consiste souvent à viser un changement de valeurs dans les politiques ou les mœurs dominantes ou en vigueur.

L'analyse de changement caractérise l'angle privilégié lorsque la quête du mémorant se place dans l'axe tradition *vs* modernité. Il s'agit de comprendre une évolution en cours et d'envisager des façons de pouvoir accompagner ce changement, parfois considéré comme positif (insufflant une nouvelle dynamique porteuse d'avenir), parfois comme négatif (perturbant et menaçant un équilibre, face auquel l'avenir est incertain, voire inquiétant).

Enfin, lorsque la recherche est orientée en terme d'efficacité, la posture adoptée est critique : évaluer un cas, les effets d'un dispositif, effectuer le bilan d'une gestion particulière. La perspective peut consister à améliorer le cas examiné, mais il n'est pas rare que ce type d'étude de cas permette ensuite au mémorant d'élargir sa recherche pour évaluer la pertinence du dispositif envisagé dans d'autres contextes, existants ou à venir. En tout ou en partie, puisque les recommandations peuvent ne retenir que certains éléments de l'évaluation comme positifs et transposables. Ce genre d'analyse amène donc à des actions pensées en termes de gestion et d'outils jugés plus ou moins efficaces dans certains contextes.

Ces observations ne devraient pas occulter la diversité des canevas de recherche des mémoires à la FOPES. Elles livrent toutefois des tendances qui offrent un potentiel d'intérêt, notamment pour l'accompagnement pédagogique des étudiants se lançant dans la réalisation d'un mémoire.

Conclusion

Plutôt que d'analyser directement les formes d'action révélées par les mémoires FOPES, nous avons préféré les situer dans le cadre d'une quête que l'étudiant met en scène et qui se structure autour d'une opposition fondamentale entre un objet à éviter et un objet à promouvoir. Quatre quêtes ont été identifiées : par ordre d'importance décroissante, l'inefficacité/efficacité, la domination/libération, l'exclusion/intégration et la tradition/modernité. L'importance relative de ces quêtes varie au cours du temps, ce qui valide partiellement des hypothèses énoncées par des sociologues concernant l'inscription des oppositions dans l'histoire économique et sociale. Ce détour permet, en fin de chapitre, de revenir sur les formes d'action en montrant comment elles varient en fonction de la quête et plus précisément de l'opposition mise en scène dans le mémoire.

Ce focus sur les quêtes et les oppositions qui les structurent présente un intérêt à la fois du point de vue de l'analyse et du point de vue pratique. Analytiquement, le fait de rattacher les types d'action aux quêtes et oppositions permet de faire des liens entre les mémoires et l'histoire des idées : chaque mémoire s'inscrit en effet prioritairement dans un débat fondamental qui s'enracine lui-même dans l'histoire économique et sociale des dernières décennies, voire des siècles passés. Du point de vue pratique, la distinction opérée entre les quatre quêtes peut assurément avoir une utilité pédagogique, par exemple en permettant aux étudiants – et aux formateurs qui les accompagnent – de gagner en recul par rapport aux orientations prises par les mémoires.

4. L'expérience, au cœur même de la FOPES

Luc Albarello[1]

Introduction

Les dispositifs pédagogiques mis en œuvre dans le master en politique économique et sociale (FOPES) ont toujours été spécifiquement adaptés à la formation universitaire d'adultes : horaires adéquats par rapport à la vie professionnelle des apprenants adultes, constitution de groupes d'étudiants en décentralisation, apprentissage reposant en grande partie sur l'organisation du travail en sous-groupes, évaluations formatives, présence de conseillers à la formation qui travaillent le vécu expérientiel et identitaire des étudiants.

En outre, on peut dire sans exagérer que le projet FOPES s'est vraiment constitué sur l'idée même de la valorisation d'acquis d'expériences (voir le chapitre introductif). Il s'agissait en effet d'admettre à l'université des étudiants qui ne possédaient pas nécessairement le prérequis scolaire traditionnel pour entrer à l'université (le diplôme d'humanités), mais qui pouvaient justifier d'une expérience professionnelle, sociale, syndicale, associative, militante, ou de toute autre nature. Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, nous faisions depuis 1975 de la VAE bien avant que le concept existe.

On voit aisément que bon nombre des aspects organisationnels et pédagogiques mentionnés ci-dessus renvoient à la notion même d'expérience et c'est pourquoi nous engageons notre réflexion à partir de ce concept qui à notre avis, consciemment ou non, explicitement ou implicitement, a toujours occupé une place centrale dans la formation des adultes en général et à la FOPES en particulier. C'est donc à l'aune de ce concept que nous décrirons le fonctionnement interne du programme en posant l'hypothèse que ce mode de fonctionnement valorisant l'expérience collective permet de conserver les valeurs de base de la FOPES.

[1] Professeur émérite de l'Université catholique de Louvain (FOPES et FOPA).

1. L'expérience, un phénomène complexe

Commençons par dire que l'expérience est au cœur même de l'activité d'apprentissage. Et plus nous approchons cette notion et plus nous tentons de l'analyser, plus nous en voyons la complexité. Ce qui est normal si l'on en croit Couloubartsis qui constate que « plus je m'approche de quelque chose, plus elle (cette chose) m'apparaît complexe, car, au lieu de réduire le domaine de l'inconnu la concernant, comme on le soutient généralement, je l'amplifie en découvrant chaque fois de nouvelles données qui relèvent des éléments dénotant une plus grande complexité[2] ».

C'est donc cette complexité que nous constatons avec la notion d'expérience qui se trouve au cœur d'un triptyque comprenant trois dimensions distinctes, mais interconnectées. La dimension individuelle : c'est au bout du compte l'individu qui fait une expérience et qui apprend. La dimension sociale qui englobe tous les éléments de contexte et environnementaux qui favorisent, ou non, les formations d'adultes (les caractéristiques du milieu socioprofessionnel dans lequel évolue l'apprenant). Enfin la dimension formative, c'est-à-dire les valeurs que porte, ainsi que la manière dont fonctionne, l'organisme chargé de la formation.

Alors que dans plusieurs contributions antérieures[3], nous avons mis l'accent sur la dimension individuelle du processus d'apprentissage (par exemple, l'expérience en tant qu'histoire individuelle dans les masters en formation d'adultes ou bien l'expérience en tant que trajet personnel dans les doctorats réalisés par des praticiens-chercheurs), dans ce chapitre, nous plaçons la focale sur l'analyse de l'organisation formatrice, car celle-ci joue un rôle majeur qui permet, ou non, que se construisent les expériences d'apprentissage des apprenants.

Ainsi, privilégier cet angle d'approche en nous appuyant sur la notion d'expérience nous aide à structurer notre pensée et nous permet de prendre du recul pour construire une analyse plus distanciée. Pour ce faire, nous nous basons sur les recherches que nous avons précédemment menées dans le champ de la formation des adultes, sur notre participation directe à de nombreuses commissions de travail au sein du programme concerné et bien entendu sur notre longue activité enseignante à la FOPES.

Notre démarche méthodologique est ainsi déductive puisqu'il s'agit de se baser sur un modèle théorique (celui de l'expérience tel que construit par des auteurs comme Dewey, Medelrieux, James, Barbier) pour le confronter empiriquement aux spécificités organisationnelles d'un organisme de formation qui a pour nom la FOPES. Il ne

---

[2] Couloubaritsis L., *La philosophie face à la question de la complexité. Le défi majeur du 21ème siècle*, Edition OUSIA, 2014, p. 110.

[3] Albarello L., « Analyser le caractère multidimensionnel de la construction de l'expérience par des adultes en formation » in M. Mebarki, S. Starck, Z. Abdelkarim, *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail*, Toulouse, Octarès Edition, 2016 ; Albarello L., Barbier J.-M., Bourgeois E., Durand M. (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*, Paris, PUF, 2013.

s'agit pas pour nous de porter un jugement de valeur sur les différentes activités que nous mentionnerons ni, bien entendu sur la qualité du travail effectué au sein de ces organismes ; il s'agira de relever leur existence, leur rôle, leur fonction ainsi que leur pérennité à travers les différentes périodes de vie de la FOPES.

2. L'expérience placée au centre de la formation… et du programme

Pour commencer, revenons sur quelques notions concernant le concept[4] même d'expérience. Et tout d'abord, acceptons l'idée selon laquelle une expérience, ce n'est pas seulement une *activité*. Ce n'est pas seulement un *vécu* ; c'est un « éprouvé sur un vécu ». P. Pastré[5] décrit bien cela : « Dans le vécu, le sujet reçoit et ressent. L'expérience est ce que le sujet arrive à faire avec ce vécu. Il y a expérience parce qu'il y a un travail sur ce vécu ». L'expérience est donc conçue comme un travail, un processus, plutôt qu'un objet ou un matériau. On ne construit pas une expérience : l'expérience *est* travail de construction - essentiellement de construction de sens (autour) de son activité.

La question que l'on peut dès lors se poser est celle de savoir si la FOPES, au fil des années et à travers des réformes successives du paysage universitaire, réalise ce travail de construction, c'est-à-dire a mis et continue à mettre en place et à développer des lieux, des espaces, des dispositifs, des moments dans lesquels ses différentes composantes, en particulier les étudiants, mais également les enseignants et tous les formateurs[6], ont effectivement pu *travailler* leur expérience.

Pour ce faire, référons-nous aux différents aspects que suscite la notion même d'expérience pour voir si ceux-ci existent concrètement à la FOPES et, si oui, de quelle manière ils se déclinent dans ce programme spécifique dédié à la formation universitaire des adultes. Nous passerons en revue certaines propriétés spécifiques que l'on reconnaît généralement à l'expérience (voir les ouvrages cités en notes de bas de page) et dont nous percevons toute l'importance en termes d'apprentissage et de dispositifs de formation ; ces caractéristiques que nous allons examiner sont : l'expérience est continue, l'expérience n'a pas de contours précis, l'expérience comporte des états substantifs et transitifs, l'expérience est sociale (intersubjectivité).

---

[4] En nous basant surtout sur l'ouvrage collectif de Albarello L., Barbier J.-M., Bourgeois É. et Durand M. (dir.), *Expérience, activité, apprentissage,* Paris, PUF, 2013.

[5] Pastré P., « Le travail de l'expérience », in Albarello L., Barbier J.-M., Bourgeois É. et Durand M. (dir.), *idem*, 2013, p. 93.

[6] Quelquefois, nous utilisons la notion de formateurs qui regroupe toutes les personnes qui, à un moment ou à un autre du cursus, interviennent dans la formation. En plus des professeurs (académiques) et des conseillers à la formation, il peut s'agir de personnes intervenant ponctuellement dans le programme, de membres du service Matériau pédagogique, d'anciens enseignants ou d'experts dans un domaine spécifique.

Pour chacune de ces propriétés reconnues comme fondamentales, nous verrons dans quelle mesure elles ont été mises en œuvre, favorisées, développées, ou à l'inverse abandonnées, dans le programme de la FOPES.

Nous retiendrons aussi quelques idées complémentaires qui nous semblent tout-à-fait essentielles dans notre démarche : tout d'abord, une expérience doit toujours être considérée comme une recherche d'équilibre comme le suggère J. Dewey : « … toute situation dans laquelle un organisme entre en relation active avec son environnement soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre rendu nécessaire par la croissance de l'organisme ou par les modifications de l'environnement[7] ».

Ensuite, les questions de l'*élaboration* de l'expérience, de sa *communication*, de sa *conceptualisation*[8] sont également centrales ainsi que celle de mise en récit et de *biographisation*[9].

Bien entendu, toutes ces dimensions sont inséparables les unes des autres, elles sont interdépendantes et, généralement, l'une ne va pas sans l'autre : par exemple, la *mise en récit* d'une situation vécue et éprouvée par un apprenant s'inscrit dans une certaine continuité ; elle va de pair avec (elle suppose) le caractère *intersubjectif* de l'expérience, tout en contribuant à son *élaboration*. Il s'agit donc plutôt de dimensions différentes d'un même phénomène que l'on distingue ici à des fins d'analyse, que d'actions ou de réalités différentes.

Ajoutons que nous examinons l'expérience sous différents aspects organisationnels et dans un double rapport : le rapport aux personnes (les étudiants, les enseignants, les conseillers, les assistants, les administratifs) et le rapport à l'organisation (c'est-à-dire la commission de programme FOPES et les différents dispositifs qu'elle a construits en son sein) dans laquelle les individus s'inscrivent et fonctionnent. Cette double perspective (individu et organisation formatrice) se distingue d'une conception plus strictement psychologique qui fait de l'expérience un processus essentiellement individuel et personnel.

3. L'expérience se prolonge (la continuité de l'expérience)

Tout d'abord, attardons-nous à la dimension de continuité qui signifie que chaque expérience (d'apprentissage) se poursuit dans une autre. Elle est continue dans ce sens qu'elle se prolonge dans l'expérience suivante. En formation, cela signifie aussi, co-

---

[7] Dewey J., *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin, 2011 (1938 pour la 1ère édition).

[8] Barbier J-M., « L'expérience au travail » in M. Mebarki, S. Starck, Z. Abdelkarim, *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail*, Toulouse, Octarès Edition, 2016, p. 61-67.

[9] Delory-Momberger C., « Biographisation de l'expérience » in M. Mebarki, S. Starck, Z. Abdelkarim, *idem*, 2016.

rollairement, que toute activité d'apprentissage intègre les acquis des précédentes activités. Pour Madelrieux[10] l'expérience « … se dissout plus ou moins rapidement dans l'expérience suivante ». Il s'ensuit, écrit-il, que toute expérience « … n'est pas limitée à l'instant présent, mais qu'elle dure un certain temps puisqu'elle enveloppe quelque chose de l'expérience précédente en train de mourir et quelque chose même de l'expérience suivante en train de naître ».

Nous pensons que cette caractéristique de l'expérience est vérifiable à la FOPES tant au niveau des étudiants qu'au niveau des enseignants et des formateurs qui interviennent dans le programme.

Pour les étudiants. Du point de vue des apprenants étudiants adultes, la continuité est présente et sollicitée dans les cours, les ateliers. Par définition, dans tout programme en formation d'adultes, les apprenants s'appuient généralement sur leur pratique, professionnelle dans la plupart des cas, pour alimenter leurs apprentissages.

D'autre part, ce qui a été vécu dans un cours ou dans un séminaire va se poursuivre dans une activité ultérieure. Un *verbatim* d'étudiants récolté au terme d'un cours éclaire ceci : « Étant donné la densité émotionnelle de l'objet de recherche, il y a fort à croire que quelque chose de ce que nous avons vécu en le faisant continuera à vivre en nous au-delà de la clôture du cours dans le cadre duquel nous l'avons réalisé. L'expérience va donc "continuer à vivre en nous au-delà de la clôture du cours" ».

Le principe de la continuité est également vérifiable au niveau des formateurs, en particulier lors des équipes pédagogiques locales qui réunissent en début d'année tous les enseignants qui interviennent dans un même groupe. On y examine ensemble la physionomie du groupe d'étudiants que l'on suivra l'année qui vient, le nombre de sous-groupes, etc. Chaque enseignant y présente le contenu de son cours. Des complémentarités entre les cours sont envisagées ainsi que l'analyse des charges de travail des étudiants durant certains moments de l'année (remise des travaux pour les différents cours, moments évaluatifs, certification, etc.).

De la sorte, chaque formateur est informé des contenus proposés dans les autres modules de formation et peut avoir une connaissance précise de ce qui précède son cours et aussi des matières qui lui succèdent. On retrouve ici une idée développée dans un précédent article à savoir :

> La caractéristique de continuité renvoie aussi, utilement, à un aspect crucial de toute pratique formative : le caractère plus ou moins collectif et coopératif du dispositif d'apprentissage tel que le travail en équipe d'enseignants et les échanges entre les formateurs ; cela implique des aspects très concrets comme l'existence même de lieux de rencontre ou la prise en compte de ces moments coopératifs dans les horaires et dans les charges de travail des formateurs. Car en effet, au vu de

[10] Madelrieux S., « Le pragmatisme et les variétés de l'expérience » in L. Perreau (dir.), *L'expérience*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 2010, p. 127.

> cette deuxième propriété de l'expérience, ce qui est traité dans un cours s'inscrit dans la continuité de ce qui a été vu précédemment[11].

Autre application concrète, organisationnelle, de ce même concept de continuité : les professeurs invités. Il s'agit des enseignants (ayant le statut d'invité) qui exercent une activité à l'extérieur de l'université et qui sont précisément choisis par les commissions de recrutement en fonction de leur expertise externe. La FOPES, tout au long de son histoire, parce qu'elle a toujours souhaité établir et renforcer les liens entre la dimension universitaire du programme et la dimension « d'insertion sociale » s'est appuyée et a fait place à des enseignants invités (maîtres de conférence ou chargés de cours ou professeurs). Notre collègue Jean Houard était fonctionnaire et assurait la direction du Service d'Études et de Statistique de la Région wallonne (le SES qui précéda l'IWEPS), Michel Barbeau était Inspecteur des finances et spécialiste en finances publiques (cours qu'il donnait à la FOPES) et bien d'autres ont/avaient ce statut particulier qui leur permettait d'être des experts reconnus et de très haut niveau dans leur activité principale, ce qui leur permettait d'effectuer les transferts de connaissances au sein de leur cours, vers les étudiants qui les suivaient. Il y a là une réelle continuité d'expérience, si riche pour l'ensemble du programme et pour l'ensemble de l'université.

4. L'expérience est un travail de nature « multimodale »

Toute expérience d'apprentissage comporte une dimension cognitive essentielle : découvrir des savoirs, des nouveaux concepts, s'approprier des modèles théoriques, apprendre des méthodes de recherche. L'aspect cognitif n'est toutefois pas le seul à l'œuvre. D'autres fonctions sont activées ainsi que l'écrit Étienne Bourgeois pour qui « toute expérience, par définition, comprend toujours, outre une dimension cognitive (*cognition*), une dimension affective (*emotion, feelings*), conative (*will*) et corporelle (*body*), toutes ces dimensions étant non seulement inséparables, mais également interdépendantes et interactives[12] ».

Le caractère multidimensionnel de l'apprentissage est omniprésent chez les étudiants. En effet, produire collectivement un travail dans un cours, présenter son point de vue devant ses pairs, intervenir en grand groupe ou passer un examen suscite toutes sortes d'émotions, de joie, de crainte, de fierté, etc. L'estime de soi des adultes en reprise d'études et leur sentiment d'être efficace sont également présents et se renforcent sensiblement tout au long de la formation.

Si j'observe les cours de méthodologie de la recherche (statistique descriptive, récit de vie, étude de cas, entretien semi-directif) auxquels j'ai personnellement contribué

---

[11] Bourgeois E., « Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey », in L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (dir.), *op.cit.*, 2013, p. 230.
[12] *Idem*, p. 17.

durant de nombreuses années, on voit que ces différentes dimensions sont bel et bien présentes. Le fait de côtoyer pendant plusieurs semaines un terrain social donné (prenons l'exemple d'un travail de sous-groupe réalisé auprès de demandeurs d'asile) constitue pour les étudiants qui y sont impliqués, bien autre chose qu'une situation expérimentale neutre. Ils sont plongés dans une réalité sociale qu'ils ne connaissaient que très peu, ils rencontrent des acteurs sociaux en situation de conflit, ils éprouvent une foule d'émotions, de respect, de compassion, d'admiration, de colère, de tristesse qu'ils doivent apprivoiser, dompter dans la réalisation de leurs travaux.

Tous les témoignages que nous avons pu recueillir confirment à quel point l'expérience d'apprentissage est bien davantage que l'apprentissage cognitif d'un modèle, bien autre chose qu'une technique de recherche et que la réalisation d'un travail qui sera évalué.

De nombreux dispositifs existants à la FOPES autorisent et favorisent cette caractéristique de la multimodalité depuis le travail en sous-groupe au sein des cours jusqu'aux interventions personnalisées des conseillers à la formation. Pour les formateurs, il ne s'agit évidemment pas d'annihiler tous ces affects, mais de voir de quelle manière ceux-ci peuvent dans certains cas devenir un facteur de développement et un soutien au processus d'apprentissage ou, à l'inverse ces émotions naissantes sont de nature à freiner, handicaper, voire empêcher ce processus d'apprentissage.

5. L'expérience comporte des états substantifs et transitifs

On distingue les états substantifs des états transitifs. Les premiers concernent des objets stables, les seconds « rayonnent autour ». L'exemple fourni par W. James est celui du coup de tonnerre (substantif) qui n'existe vraiment que par le silence qui l'a précédé (transitif). Dans une pratique formative, les états substantifs succèdent aux états transitifs et inversement. Voyons de nouveau de quelle manière cette caractéristique de l'expérience se décline dans un programme comme celui de la FOPES.

La participation d'étudiants à une activité (par exemple, présenter l'état d'avancement du travail de son sous-groupe devant l'ensemble des étudiants) constitue un état substantif, c'est-à-dire une activité précise, programmée, à savoir rendre compte oralement des résultats du travail de son sous-groupe. L'élément substantif est le contenu présenté par l'étudiant, la matière apportée et sa mise en forme dans les quelques pages du PowerPoint. Mais n'y a-t-il pas d'autres choses cachées dans cette situation ? Des états transitifs ? Par exemple, le climat au sein de l'auditoire au moment de cette prestation était-il favorable ou non ? La présentation est-elle effectuée en début de cours ou lors de la dernière séance ? L'ensemble des étudiants était-il curieux et impatient d'écouter l'intervention du sous-groupe ? Quelle était l'attitude de l'enseignant ? D'autres sous-groupes avaient-ils précédé ? Quels débats s'étaient précédemment engagés ?

Voilà donc des éléments de contexte, précédant directement l'intervention et se situant aussi pendant que celle-ci se déroulait qui ont sans aucun doute influencé l'activité proprement dite de présentation et la manière dont celle-ci est vécue par les membres du sous-groupe qui ont présenté leur exposé. Les éléments transitifs qui s'avèrent tellement importants pour le sujet qui réalise une activité ne sont pas toujours identifiés ni *a fortiori* pris en compte lors des apprentissages qui le plus souvent se concentrent sur le contenu strict de l'intervention (la qualité du « travail » réalisé). Bien que cela ne soit jamais simple, une attitude empathique vis-à-vis des éléments transitifs est plus aisée à adopter dans le cas de groupes peu nombreux d'étudiants (une vingtaine) que dans le cas de plus grands groupes.

Dans le programme FOPES, une place importante est aujourd'hui réservée à cette nécessaire attention aux états transitifs des expériences d'apprentissage. Qu'il nous suffise de citer :

Les échanges que les étudiants peuvent avoir avec les formateurs. Les rapports issus des conseils d'années (rencontres annuelles entre les étudiants et le coordinateur du groupe et le conseiller) le confirment : les enseignants et tous les formateurs sont accessibles, on les rencontre aisément, leurs portes sont ouvertes.

Le rôle des conseillers. Ils (elles) sont présents, sinon lors de chaque cours, au moins à tous les moments importants de la formation. Présents et disponibles. À l'écoute. Empathiques. Effectuant les liens nécessaires entre enseignants et apprenants. En travaillant les souhaits, les craintes, les angoisses des adultes en formation.

6. L'expérience d'apprentissage est intersubjective

L'expérience constitue toujours une ouverture à autrui. Elle est ouverture à autre que soi. Pour F. Robert[13] :

> L'expérience de soi-même est expérience du monde. Une telle expérience ne saurait se réduire à la seule pensée de soi, à la certitude d'être un sujet pensant. (…) Le sujet, comme sujet d'expérience, est soi comme ouverture à ce qui est autre que soi : telle est sa manière d'être, et c'est cela, pour lui, vivre des expériences. L'expérience d'autrui et l'expérience de l'espace notamment montrent cela de manière décisive et emblématique.

Comme nous l'avons fait pour les précédentes propriétés de l'expérience, confrontons cette caractéristique essentielle à la réalité du programme de la FOPES au niveau des étudiants et ensuite au niveau des enseignants.

Pour les étudiants tout d'abord, les *ateliers de départ*, en début de formation, sont un moment privilégié de mise en relation des étudiants entrant en formation, un lieu de dense intersubjectivité puisque chaque apprenant confronte sa propre subjectivité à celle des autres membres du groupe. Chacun devient « ouverture à autrui », chacun

[13] F. Robert, « Merleau-Ponty », in L. Perreau (dir.), *op. cit.*, p.205.

fait concrètement l'expérience d'autrui. Ensuite, durant toute la formation, les travaux en sous-groupes sont réalisés dans la plupart des cours (même si d'autres activités formatives sont menées individuellement à d'autres moments). Ce fonctionnement en sous-groupes, ceux-ci reposant davantage sur l'hétérogénéité que sur l'homogénéité, est l'élément central qui, à la FOPES, privilégie le développement de l'intersubjectivité.

Enfin, au terme du cursus, les *Commissions d'accompagnement des mémoires* ouvrent aussi vers l'extérieur de soi, car même si chaque mémoire est dirigé par un enseignant (académique) du programme, elle comprend également un membre extérieur qui représente le terrain (le champ de pratiques) auquel le mémoire se réfère.

Pour les enseignants ensuite, les lieux de rencontre et d'échanges ne se comptent plus à la FOPES. Qu'ils soient formels et institutionnellement stabilisés (comme les réunions mensuelles des coordinateurs[14] et les réunions également mensuelles entre les conseillers) ou qu'ils soient informels (comme les visites au service de matériaux pédagogiques ou les croisements quotidiens autour de la machine à café ou des sachets de thé). Il ne s'agit pas simplement de développer une ambiance conviviale et la bonne humeur entre les personnes, mais on peut estimer que bon nombre de ces lieux ou de ces espace-temps sont essentiels parce qu'ils contribuent dans la mouture actuelle du programme à rencontrer la dimension essentielle de l'expérience d'apprentissage que sont l'intersubjectivité et la pluralité des expertises.

7. L'expérience est réflexive

Comme nous l'avons indiqué au début du chapitre, l'expérience, qu'elle soit professionnelle ou autre, n'est pas acquise spontanément et toute activité, toute situation vécue ne se transforme pas immédiatement, spontanément, en expérience. Elle nécessite au contraire une réflexion du sujet individuel sur la situation vécue, et aussi une réflexion de l'organisation sur elle-même ; elle exige un retour réflexif sur soi et sur la situation vécue. Dès lors, quels sont aujourd'hui à la FOPES les activités ou les dispositifs qui privilégient ces dimensions fondamentales et qui sont de l'ordre de la réflexivité tant au niveau des étudiants qu'au niveau des formateurs ?

Tout d'abord, rappelons que la construction même du programme de la FOPES dans les années 1970[15] était conçue comme une expérience pilote (il est amusant de retrouver ici la notion d'expérience !) en termes de publics visés et en termes de pédagogie novatrice. Cela impliquait, presque par définition, que le programme se devait d'être évalué et suivi régulièrement. Rien d'étonnant donc à ce que fut mise en œuvre en interne une culture de la réflexivité. Celle-ci fut notamment mise en pratique aux différents niveaux organisationnels suivants.

---

[14] Les coordinateurs sont des enseignants titulaires du suivi des mémoires.

[15] Voir la première partie de l'ouvrage et le chapitre de P. Reman et G. Liénard.

Les évaluations à mi-parcours. À la moitié de chaque cours, une séance d'évaluation/régulation est organisée et menée auprès des étudiants par le conseiller à la formation. De la sorte, il est possible de relever les différents éléments qui sont de nature à freiner les apprentissages et de remédier aux aspects négatifs qui interviendraient au début de cours (rythme de l'enseignant, surcharge de travail, consignes peu claires, etc.).

Les réunions des coordinateurs. Ceux-ci se réunissent mensuellement pour évaluer des dispositifs particuliers comme le contenu des examens d'admission ou l'articulation et la cohérence entre les cours de méthodologie de la recherche (la filière méthode).

Les rencontres des conseillers. Nous ne pouvons que le répéter ici : le rôle des conseillers à la formation est tout-à-fait central dans le programme de la FOPES. Un chapitre du présent ouvrage traite spécifiquement de ce rôle de médiateur et de cette fonction. Ici, nous soulignons la dimension relative à l'élaboration collective de l'expérience via ce lieu et ce moment important que constituent les rencontres régulières des conseillers.

Les conseils d'année. Ceux-ci sont organisés, pour chaque groupe d'étudiants, en fin d'année académique, en présence du directeur de la FOPES ou de son représentant, du coordinateur du groupe et du conseiller. On y passe en revue ce qui a bien fonctionné durant l'année écoulée, de même que les insatisfactions. Ce dispositif permet la cohérence sur un plus long terme, c'est-à-dire d'une année à l'autre (nous retrouvons ici la caractéristique de la continuité).

L'élaboration des acquis d'apprentissage (les *Learning outcomes*) fut aussi un grand moment de réflexivité. Comme tous les autres programmes de l'université, la FOPES fut invitée en 2014 à réfléchir à ses acquis d'apprentissage, c'est-à-dire répondre à la question : « au terme de votre formation il vous sera possible de… ». Au-delà du caractère quelque peu bureaucratique et techniciste de la demande, ce fut un chantier très mobilisateur qui fut mis en œuvre en confrontant les objectifs fondamentaux du programme et ses réalisations effectives : « Voilà ce que nous voulions faire et voici ce que nous faisons effectivement ». Réfléchir dans l'action, mais surtout réfléchir sur l'action.

Et puis, il y en eut, à la FOPES, des journées d'études, des colloques, des conférences qui ont bel et bien contribué à élaborer une expérience collective, voire une conscience collective. Pensons aux colloques organisés lors du départ d'enseignants ayant marqué la vie de la FOPES. Récemment, Michel Barbeaux, Pierre de Saint-Georges, Georges Liénard, Ginette Herman et l'auteur de ces lignes ont accédé à l'éméritat. Et des grands moments de convivialité ont été organisés en l'honneur de Michel Molitor et Michel Capron, de Joseph Godeau, de Gérard Gobert, de Danielle Ruquoy et de tant d'autres qui ne nous en voudront pas de ne pas les citer ici. Ces journées d'hommage étaient, et sont encore, l'occasion de rappeler les apports des collègues, mais aussi de faire le point sur l'état de la FOPES à un moment de son

histoire ; ces journées sont aussi l'occasion de tisser des liens entre le passé construit par ceux qui nous quittent et l'avenir (c'est de nouveau la continuité de l'expérience que l'on retrouve ici).

Dans ce travail d'élaboration d'une expérience collective (dans un autre article, nous avions osé le concept d'expérienciation), pensons aussi aux colloques organisés lors des anniversaires de la FOPES, le XXe, le XXVe, le XXXe et aujourd'hui le quarantième.

Et à chaque fois, grâce à tous ces dispositifs, des réflexions évaluatives peuvent être réalisées, ainsi que les réaménagements qui en découlent, sur des aspects importants de notre mission de formateur d'adultes, sur la place du programme FOPES dans l'université, dans tel ou tel projet de développement, etc.

8. L'expérience en tant que mise en récit

Différents dispositifs que nous avons cités (les équipes pédagogiques locales, les commissions des coordinateurs, des conseillers, les collectifs, les journées de colloque) sont aussi des lieux de mise en récit puisqu'on y rapporte des situations, des épisodes de vie et de pratiques professionnelles. Comme l'écrit Christine Delory-Momberger « … le monde de l'humain se définit par sa capacité à transmettre et à s'approprier cumulativement des expériences nouvelles, et donc à se transformer lui-même[16] ».

Ce travail de mise en forme, de représentation construite, de configuration narrative de l'expérience est réalisé dans différents espaces de la FOPES. Ces représentations de soi peuvent être écrites ou orales.

Des mises en récit écrites. L'ouvrage réalisé voici quelques années par les conseillers à la formation en est un bel exemple. Ce métier était objet d'analyse et… de récits. De même, le Cahier de la FOPES[17] s'appuyant sur une enquête réalisée auprès des anciens étudiants de la FOPES était aussi une sorte de récit décrivant les étudiants de ce moment, leurs caractéristiques sociologiques, leurs motivations, leurs espoirs, leurs perspectives professionnelles et leurs espérances de développement personnel.

Des mises en récit orales. Ces mises en récit de nature orale sont fréquentes à la FOPES. Bon nombre de lieux et de dispositifs que nous venons de citer les autorisent et les suscitent. Pensons par exemple aux Collectifs qui réunissent tous les acteurs de la FOPES et au cours desquels chaque formateur peut, selon les thèmes traités, évoquer une situation particulière, un incident critique, qui lui semble révélateur d'une difficulté ou d'une bonne pratique à partager ou mettre en débat.

---

[16] Delory-Momberger C., « Biographisation de l'expérience » in M. Mebarki, S. Starck, Z. Abdelkarim, *op. cit.*, 2016, p. 45.

[17] Degavre F. (coord.), « 25 ans de formation "d'acteurs de changement" », *Les cahiers FOPES-Recherches*, 2, 1999.

Nous avons tenté de présenter les modalités de fonctionnement de la FOPES à travers le filtre de ce concept magique qu'est l'expérience dans ses différentes dimensions inséparables et interdépendantes. Qu'il nous suffise d'observer ces autres organes importants que nous n'avons pas mentionnés jusqu'à présent à savoir les différents jurys et notamment le jury des examens qui se réunit trois fois par an pour certifier les crédits obtenus par les étudiants. Ces rencontres de jury sont clairement de nature multimodale, car à l'aspect strictement cognitif – la connaissance et le respect de règles en perpétuelle évolution – s'ajoutent des dimensions émotionnelles dans le chef de ceux qui y participent. Les jurys sont aussi des lieux de rencontres, d'échanges, de débats qui construisent cette intersubjectivité forte que nous avons évoquée précédemment. Enfin, ils sont clairement le lieu d'élaboration d'une expérience collective puisqu'il s'agit à chaque fois de partager des directives nouvelles, d'observer les pratiques d'autrui (les autres enseignants) en termes d'évaluations (certificatives en l'occurrence) et de confronter ses propres pratiques et son propre éprouvé aux pratiques d'autrui.

Conclusions

Notre souhait n'était pas de décrire par le menu toutes les activités réalisées au sein d'une commission de programme particulière. Nous avons plutôt voulu confronter les objectifs fondamentaux de ce cursus original qu'est la FOPES avec la réalité d'aujourd'hui. Que reste-t-il des fondamentaux imaginés il y a 40 ans par les précurseurs : l'accès de l'université à des adultes en activité professionnelle, un lien étroit avec le monde du travail et avec les milieux extérieurs, un apprentissage reposant sur l'expérience sociale et professionnelle, le refus d'un taux d'échec excessivement élevé ?

Pour ce faire, nous avons mobilisé le concept d'expérience qui nous semble tellement fondamental en éducation en général et dans la formation des adultes en particulier. Il s'agissait donc de voir le plus objectivement possible si les propriétés inhérentes à ce concept (continuité, multimodalité, intersubjectivité) ont été rejetées dans les oubliettes des réformes de Bologne et autres ou bien si, à force d'imagination et de résistance, ce programme spécifique de la FOPES a pu conserver son originalité essentielle.

Au terme de notre analyse, nous pensons que le programme de la FOPES a pu rencontrer valablement et, pensons-nous durablement, une exigence sociale, celle de former à l'université des acteurs de changement plus nombreux qu'auparavant, lucides et efficaces en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Tous les dispositifs d'échanges réciproques entre les acteurs de la FOPES (formateurs, étudiants, directions, centre de documentation, conseillers), favorisent la réflexivité dans l'action et la réflexivité sur l'action. Ils jouent donc un rôle essentiel dans le repérage de situations problématiques, des dérives éventuelles (par exemple accepter trop facilement que des étudiants abandonnent au début ou en cours de cursus

ou bien se contenter, voire s'enorgueillir d'un taux d'échec élevé). Ce repérage systématique d'écarts importants entre la réalité et les objectifs initiaux permet que soient prises des mesures utiles permettant de rectifier le tir (par exemple, nous rendant compte que le nombre de mémoires défendus n'était pas suffisamment élevé, une réforme en profondeur de la filière méthode a été entreprise).

Par ailleurs, nous avons mis en évidence que les éléments étudiés dans ce chapitre concernent les personnes, c'est-à-dire les individus-acteurs de ce programme universitaire en formation d'adultes qu'est la FOPES ; dans ce sens, l'expérience est donc bien une construction individuelle par laquelle chacun élabore, construit, communique sa propre expérience.

Mais nous avons vu également que l'expérience est une construction sociale qui se construit au sein d'une organisation particulière, dans un environnement institutionnel spécifique. Nous avons vu de quelle manière et à quel point les dispositifs mis en œuvre structurent toute l'activité des acteurs de la FOPES. C'est l'existence même de ces dispositifs qui crée une culture spécifique et qui donne de la force à l'ensemble de l'organisation. Ce sont ces dispositifs (collectif, comité de gestion, conseil, commission des coordinateurs, réunion des conseillers, jurys des examens, jury de la VAE ainsi que les *Cahiers de la FOPES* et le bulletin *La Lanterne magique*, etc.) qui ont permis que se constitue, à travers le temps, durant ces 40 années de vie, une véritable expérience individuelle et collective.

Il est important de souligner cette double dimension de l'expérience, tout à la fois personnelle et individuelle, mais aussi organisationnelle et sociale. Sur ces deux aspects, nous osons conclure que l'expérience est encore, 40 années après la naissance du programme, une sorte de socle, stable et solide, sur lequel repose la pédagogie, la structure organisationnelle et la culture de la FOPES. Un socle à partir duquel le programme a pu trouver et trouve encore son équilibre qui comme le suggérait Dewey est « rendu nécessaire par la croissance de l'organisme ou par les modifications de l'environnement ».

5. Regards des étudiants sur leur parcours FOPES

Marie-Thérèse Coenen[1], Gérard Pirotton[2]
et Béatrice Van Haeperen[3]

« La FOPES représente pour moi un apport énorme… La FOPES, c'est un savoir-faire et un savoir-être »[4]

Introduction

Depuis 1974, la FOPES propose un programme de formation à destination d'un public adulte, motivé par la compréhension des phénomènes socio-économiques et désireux de renforcer ses capacités d'action. Qu'en est-il, 40 ans plus tard ?

Les caractéristiques déterminantes du dispositif conservent-elles leur pertinence ? Quel est aujourd'hui le profil des étudiants qui fréquentent la FOPES ? Comment ce programme rencontre-t-il les aspirations de son public ? Qu'en disent les étudiants ? À l'heure où la formation tout au long de la vie est un objectif stratégique européen, que peut-on dégager comme repères pour structurer une offre spécifiquement orientée vers un public adulte ?

Pour aborder ces questions, le cadre théorique élaboré par Daniel Faulx[5] présente un double avantage : d'une part, il est spécifiquement dédié à la formation des adultes et d'autre part, il ne se restreint pas à la seule question des pratiques pédagogiques, mais mobilise au contraire la notion de dispositif, précisément pour ses vertus intégratives.

Nous optons aussi pour une analyse des sources qui restituent la « parole » des étudiants.

La première partie de cette étude prend appui sur l'examen des dossiers par lesquels les étudiants posent leur candidature à la FOPES, tels que complétés au tout début de

---

[1] Conseillère à la formation depuis 2005 (FOPES) et historienne.
[2] Conseiller à la formation (FOPES) de 1993 à 2012.
[3] Professeure à l'UCL et coordinatrice scientifique – Direction Études et évaluation à L'Institut Wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique (IWEPS).
[4] Paroles d'un étudiant participant à un *focus group Learning Outcomes* (juin 2012).
[5] Faulx D., Danse C., *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, 2015.

leur parcours. Ces dossiers ont ainsi été dépouillés dans une forme qui autorise ensuite une comparaison avec les résultats d'une précédente enquête, publiée par la FOPES à l'occasion de ses vingt-cinq ans[6]. Cet ensemble peut alors être mis en perspective avec quelques traits caractéristiques des grandes évolutions socio-économiques.

La seconde partie s'attache plus spécifiquement au dispositif de formation et à ce qu'en disent les étudiants eux-mêmes, au travers de deux types de sources : les déclarations telles que consignées dans les rapports établis au terme des trois années de formation ainsi que lors d'interviews de groupe menés auprès d'étudiants diplômés. Quels principaux effets de formations retiennent-ils ? À quoi les attribuent-ils ?

En conclusion, nous reprenons les éléments saillants qui se détachent de notre étude, en mettant cet ensemble en perspective avec quelques-uns des enjeux de la formation des adultes aujourd'hui.

1. Les étudiants : évolution de leur profil au regard des évolutions de la société

Qui sont les étudiants et étudiantes qui démarrent un parcours de formation à la FOPES, avec quelles motivations, quels espoirs, quel bagage intellectuel, social et quelles expériences professionnelles ? Après 40 ans, y a-t-il continuité ou rupture dans le public de la FOPES ? Pour répondre à cette question, nous mobilisons deux types de matériau : les résultats d'une enquête réalisée en 1998 d'une part, et, pour couvrir la période récente, les dossiers d'admission entre 2007 et 2012 (voir encadré 1) d'autre part.

1.1. Présentation des données mobilisées

Pour ses 25 ans, s'interrogeant sur l'évolution du profil de ses étudiants, la FOPES a réalisé, à partir d'une enquête, une « photo de classe du public étudiant de la FOPES depuis 1974 ». Celle-ci s'adressait à tous les étudiants et étudiantes, qu'ils aient défendu ou non leur mémoire, soit 1056 étudiants. Parmi ceux-ci, 416 ont rempli le questionnaire de manière valide. Les résultats, publiés sous la direction de Florence Degavre[7], sont utilisés ici tels quels pour décrire l'évolution du profil des étudiants entrés à la FOPES entre 1974 et 1993.

Pour la période récente, nous avons recours aux dossiers d'admission au master en politique économique et sociale reçus pour les années 2007 à 2012, dans lesquels nous retrouvons les mêmes catégories que celles de l'enquête de 1998. Ces dossiers sont des séries continues et sont conservés à la FOPES. Plusieurs éléments ont présidé au

---

[6] Degavre F. (coord.), « 25 ans de formation "d'acteurs de changement" », *Les cahiers FOPES-Recherches*, 2, 1999.

[7] Franssen A., Degavre F., « Photo de classe. L'évolution du public étudiant de la FOPES depuis 1974 », in F. Degavre (coord.), *idem*, 1999, p. 11-34.

choix de cette période. D'abord, il nous est apparu nécessaire de prendre en compte un changement institutionnel important au plan de l'enseignement supérieur, à savoir l'Arrêté Passerelles du 30 juin 2006. (voir encadré 1). Septembre 2007 est la deuxième année de mise en œuvre de celui-ci. Ensuite, la portée évaluative de notre étude nécessite de bénéficier de l'appréciation du parcours FOPES formulée par les étudiants à la fin de leurs trois années, et quelques années après la sortie[8]. Enfin, vu la décentralisation partielle de la formation, il est important d'étendre la période de manière à assurer une représentativité géographique des étudiants. En septembre 2007, les étudiants, regroupés par zone géographique, viennent prioritairement de la région liégeoise, de Couvin et Bruxelles. Viennent ensuite les groupes de Verviers et Namur (2008), Arlon et Tournai (2009), Charleroi et Louvain-la-Neuve (2010) et Mons (2012).

Notons qu'à chaque étape de l'admission à la FOPES, le candidat peut arrêter la procédure, soit parce que le jury d'admission remet un avis défavorable à l'entrée par la VAE, soit par choix personnel. Le nombre de dossiers d'admission enregistrés est donc supérieur au nombre d'étudiants commençant le parcours à la FOPES. Pour les besoins de notre étude, nous n'avons conservé que les dossiers des personnes ayant suivi la procédure d'admission et ayant été délibérées lors des jurys de juin et/ou septembre, soit, au total, 184 étudiants. Tous n'ont pas encore réalisé leur mémoire.

[8] D'où la dernière cohorte est celle entrée en 2012, avec une sortie en 2015.

Encadré 1. Entrer à la FOPES

La personne intéressée par le master proposé par la FOPES suit un parcours très balisé, avec la participation à une séance d'information et l'envoi de son dossier d'admission où elle précise sa situation, ses attentes, sa motivation et dresse son portrait professionnel et social. Sa réception par le secrétariat lui donne le statut de candidat·e à la FOPES. Elle est alors invitée à se présenter à un test écrit validant ses connaissances de base en économie et sa capacité à l'analyse d'un texte scientifique. Suivent une défense orale (qui fait office de deuxième chance) devant deux enseignants de la FOPES, un entretien d'orientation avec deux conseillers ou conseillères et un examen administratif sur les conditions formelles d'admission (5 années d'expériences professionnelles ou assimilés). *In fine*, le jury délibère sur l'admission de chaque candidat·e. Reste encore la dernière étape, la constitution du groupe FOPES auquel cet étudiant·e participera et la mise en place des sous-groupes, dans le cadre d'un week-end dit « de départ », partie intégrante du processus d'admission. Il permet à chacun·e de vérifier si les modalités de formation de niveau universitaire proposée par la FOPES, basée sur la pédagogie de la réussite et le travail collectif, lui conviennent et s'il se lance dans cette aventure de formation pour adultes, pour les trois années à venir, au moins.

Depuis septembre 2006, l'Arrêté « passerelles » du 30 juin 2006[9], ouvre aux étudiant·e·s possédant un titre de Bachelier[10] ou un titre universitaire, l'accès à l'année préparatoire (60 crédits), au master en politique économique et sociale. Il y a désormais des admissions de plein droit et des admissions sur dossier (procédure VAE). Les premiers sont dispensés de l'examen écrit et oral, mais doivent accomplir les autres démarches de la demande d'inscription : dossier d'admission, entretien d'orientation, atelier de départ. Les autres suivent la procédure classique d'entrée à la FOPES par la VAE. Les étudiants qui entrent par la VAE peuvent être titulaires de diplômes non repris dans la liste de ceux ouvrant la passerelle pour le master concerné. Nos données sur la période 2007-2012 montrent que 60 % des étudiants sont entrés à la FOPES *via* la VAE et 37 %, *via* les passerelles ; les autres sont entrés sur la base de leurs titres.

---

[9] Décret du 31 mars 2004 définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités (MB 18.06.2004) et l'Arrêté du gouvernement de la Communauté française de Belgique du 30 juin 2006 fixant les conditions d'accès aux études à l'université pour les porteurs de grades académiques délivrés hors université (MB 05.09.2006).

[10] Les titulaires d'un titre de bachelier de plein exercice ou d'un graduat en 3 ans correspondant : BA assistant social, BA Conseiller social, BA en sciences administratives et gestion publique, BA en droit, BA en communication sont considérés comme étudiants « passerelles ». Cette liste sera régulièrement revue et élargie. Voir un bilan après 3 mois, Reman P., « La FOPES et les passerelles », *La Lanterne magique, Bulletin semestriel*, décembre 2006, n°19, p. 1.

1.2. Le profil des étudiants : des différences marquées entre les générations 1974-1993 et les générations 2007-2012

Différents indicateurs (présentés dans le tableau 1) mettent en évidence des tendances remarquables entre générations.

Largement majoritaires au cours des 25 premières années, les 30-40 ans ne concentrent plus que 42 % des étudiants de la période 2007-2012. Ce sont surtout les plus de 40 ans qui gagnent en importance : ils représentent un tiers des étudiants, proportion la plus élevée sur l'ensemble de la période. À un niveau plus général, on observe également cette hausse de l'engagement en formation des travailleurs âgés. Ainsi, au cours de la période 2000-2010, la participation des jeunes travailleurs à la formation continue se maintient à 6 % en Wallonie, tandis que celle des travailleurs âgés passe de 2 % à 3 %[11]. On observe également une hausse de la part des travailleurs de plus de 40 ans dans l'ensemble des travailleurs bénéficiant d'un congé-éducation payé : celle-ci passe de 44 % en 2003 à 48 % en 2012[12]. Au centre de la Stratégie de Lisbonne, la « formation tout au long de la vie » semble faire son chemin en incitant les travailleurs à se former à des étapes avancées de leur carrière professionnelle.

Autre tendance remarquable : le niveau d'éducation des étudiants lors de l'entrée à la FOPES a considérablement augmenté. Plus de 80 % des étudiants qui entament leur parcours FOPES entre 2007 et 2012 ont un diplôme de l'enseignement supérieur, contre environ 60 % des étudiants entrés au début des années 1990. Pour la plus grande partie d'entre eux, il s'agit d'un diplôme de l'enseignement supérieur de type court. Cette évolution reflète la hausse tendancielle du niveau d'éducation de la population des 20-64 ans : la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur est passée en Belgique de 23,8 % en 1996 à 35,7 % en 2014[13]. On peut penser aussi que l'Arrêté « passerelles », qui a modifié les conditions d'accès à l'enseignement universitaire, a encouragé les bacheliers à poursuivre leur formation dans l'enseignement universitaire.

Relativement stable aux alentours de 30 % au cours de la période 1974-1993, la participation des femmes connaît une hausse significative : elles représentent actuellement près de la moitié des étudiants entrant à la FOPES. Cette évolution est à l'image de leur participation à la formation supérieure et au marché du travail. On observe en effet au cours des années 2000 une accélération de la participation à l'enseignement supérieur nettement plus soutenue chez les jeunes femmes que chez les

---

[11] Voir : http://www.iweps.be/formation-continue

[12] Source : SPF emploi. Voir précédemment dans l'ouvrage : Partie 1, chapitre 2 : Le lancement de la FOPES. Pierres d'achoppement, défis et évaluation (1974-1985), point 1.1 : La lutte pour les crédits d'heures.

[13] Voir Van Haeperen B., « Capital humain et croissance : le rôle de l'éducation », in *La croissance : réalités et perspectives, Actes du 21e Congrès des économistes*, Charleroi, Éditions de l'Université Ouverte, 2015.

jeunes hommes : entre 2000 et 2013, la proportion de diplômés de l'enseignement supérieur dans la tranche d'âge des 25-34 ans[14] est passée en Belgique de 39 % à 49 % pour les femmes, et de 33 % à 37 % pour les hommes[15]. Quant à la participation au marché du travail, mesurée par le taux d'emploi, elle est passée de 48,9 % en 1993 à 63 % en 2015 pour les femmes, alors qu'au cours de la même période, elle régresse de 73,4 % à 71,3 % chez les hommes[16]. Notons en outre que les femmes contribuent largement à l'essor du secteur de la santé et de l'action sociale, d'où est traditionnellement issue une grande partie des étudiants FOPES[17].

Les changements sont moins significatifs en ce qui concerne le secteur d'activité et la profession exercée par les étudiants au moment de leur entrée à la FOPES. Le secteur associatif, prépondérant au cours de la première période, cède de peu la première place à la fonction publique au cours de la période actuelle : ils fournissent respectivement 27 % et 29 % des étudiants 2007-2012, alors qu'au cours de la période antérieure, la fourchette s'étendait de 26 % et 38,7 % pour le secteur associatif et de 4 % et 15 % des étudiants pour le secteur public.

Les deux professions les plus fréquentes sur l'ensemble de la période sont les professions intermédiaires[18] et les employés, qui concentrent environ 70 % des étudiants, avec une modification de leur part relative : majoritaire au cours de la première période, la part des professions intermédiaires diminue au profit des employés au cours de la période actuelle.

Les modifications en termes de secteurs et de professions peuvent être interprétées à la lumière des évolutions récentes du secteur public. Parmi celles-ci, l'agencification[19] du secteur public, c'est-à-dire le développement d'organismes d'intérêt public auxquels sont attribuées des missions spécifiques et dont les effectifs sont principalement constitués de contractuels[20], joue un rôle non négligeable.

---

[14] Cet indicateur fait partie des indicateurs retenus dans la stratégie EU 2020.

[15] Source : EUROSTAT, *Enquêtes sur les forces de travail, résultats annuels*.

[16] Source : EUROSTAT, *Enquêtes sur les forces de travail, résultats annuels.*

[17] Les données de l'enquête sur les forces de travail 2014 montrent qu'en Belgique les femmes représentent près de 80% des effectifs de ce secteur en 2014.

[18] Les professions intermédiaires groupent les fonctions exercées majoritairement dans le secteur associatif et la fonction publique par des diplômés de l'enseignement supérieur court (assistants sociaux, notamment).

[19] Pour plus de détails, voir Van Haeperen B., « Que sont les principes du *New Public Management* devenus ? Le cas de l'administration régionale wallonne », *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome LI, 2, 2012 ; IWEPS, *L'emploi public en Wallonie et en Fédération Wallonie-Bruxelles*, 2015, disponible en ligne : http://www.iweps.be/lemploi-public-en-wallonie-et-en-federation-wallonie-bruxelles

[20] Par exemple, en Wallonie, le FOREM (Service public wallon de l'emploi et de la formation), et l'AWIPH (Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées, devenue l'AVIQ en 2016 : Agence pour une vie de qualité).

Enfin, nos données montrent une baisse de l'engagement politique, de l'engagement syndical[21], et de l'engagement dans un mouvement social[22] au profit d'une participation plus intense aux activités d'associations culturelles et autres associations (notamment, citoyennes)[23]. Cette évolution de l'engagement associatif des étudiants FOPES participe à un mouvement de fond observé en Belgique comme dans d'autres pays européens : les types d'associations qui se sont le plus développées depuis une vingtaine d'années sont les associations sportives, socioculturelles et culturelles et de loisirs, alors que les associations politiques ou syndicales sont plutôt en recul[24]. Toutes associations confondues, les étudiants entrés à la FOPES entre 2007 et 2012 se caractérisent toutefois par un taux de participation élevé : 74 % d'entre eux sont investis dans une ou plusieurs associations. À titre de comparaison, les éditions de 2012 et 2016 du Baromètre social de Wallonie montrent que 45 % des Wallons âgés de 18 à 64 ans participent activement à au moins une association[25].

---

[21] À ce propos, on peut suggérer l'hypothèse suivante : à présent, les organisations syndicales (et annexées), lorsqu'elles recrutent de nouveaux collaborateurs, engagent des titulaires d'une licence/master alors que précédemment ce n'était pas nécessairement le cas ; des personnes sans diplôme pouvaient être recrutées sur la base de leur engagement syndical ; dans le cours de leur carrière, ces personnes pouvaient avoir l'envie de faire une formation d'adultes et donc rejoignaient naturellement la FOPES.

[22] La filière « mouvement social » comprend les associations liées au MOC, ainsi que d'autres mouvements sociaux et familiaux.

[23] Les écarts entre les données de 2007-2012 et les données antérieures doivent être interprétés avec prudence en raison de la différence des sources : les informations contenues dans le dossier d'admission sont des déclarations spontanées des candidats faisant état d'un engagement *actif* au-delà de la simple affiliation, alors que le questionnaire de l'enquête proposait quatre choix : sympathisant, membre, militant et dirigeant.

[24] Voir par exemple Brechon P., « Valeurs des Européens, des Belges et des Wallons », in R. Cardelli, T. Bornand, S. Brunet (éd.), *Le Baromètre social de la Wallonie*, Presses universitaires de Louvain, 2014, p. 17-42 ; et Cultiaux J., Vendramin P., *Militer au quotidien. Regard prospectif sur le travail syndical de terrain*, UCL, Presses universitaires de Louvain, 2011 et plus particulièrement le chapitre 2 : les défis de la militance aujourd'hui, p. 23-39.

[25] Source : IWEPS, *Baromètre social de la Wallonie*, enquêtes 2012 et 2016. La participation active exclut la simple affiliation syndicale.

Tableau 1. Les caractéristiques des étudiants au moment de leur entrée à la FOPES. Évolution au cours du temps.

		1974-1979	1980-1984	1985-1987	1988-1990	1991-1993	2007-2012
Age	-30 ans	20,8	26,7	32,7	26,3	16,3	25,5
	30-35 ans	22,2	34,4	34,6	39,5	30,4	24,5
	36-40 ans	31,9	31,1	23,1	13,2	31,5	17,9
	+40 ans	25	7,8	9,6	21,1	21,7	32,1
	Total	100	100	100	100	100	100,0
Sexe	Femmes	25,6	29	31,5	26,9	33,3	46,7
	Hommes	74,4	71	68,5	73,1	66,7	53,3
	Total	100	100	100	100	100	100,0
Secteur d'activité à l'entrée à la FOPES	associatif	26	23,1	33,3	38,7	32,3	27,2
	enseignement	29,9	35,2	13,7	30,7	10,8	15,8
	secteur hospitalier	7,8	6,6	15,7	5,3	12,9	7,6
	économie privée	26	14,3	21,6	9,3	21,5	12,0
	fonction publique	3,9	15,4	9,8	10,7	14	28,8
	autre	1,3	5,5	3,9	2,7	3,2	5,4
	N.R.	5,2	0	2	2,7	5,4	3,3
	Total	100	100	100	100	100	100,0
Profession à l'entrée à la FOPES	artisan, commerçant	1,3	0	3,7	0	3,2	2,2
	cadre, profession intellectuelle	25,6	16,1	11,1	16,7	20,4	22,8
	profession intermédiaire	46,2	60,2	61,1	61,5	53,8	38,0
	employé	14,1	15,1	11,1	15,4	16,1	28,3
	ouvrier	6,4	5,4	5,6	1,3	3,2	1,1
	chômeur, inactif	2,6	2,2	5,6	5,1	1,1	7,1
	N.R.	3,8	1,1	1,9	0	2,2	0,5
	Total	100	100	100	100	100	100,0
Niveau d'instruction	Maximum secondaire inférieur	9	3,2	9,3	3,8	7,5	1,1
	Maximum secondaire supérieur	11,5	14	14,8	21,8	21,5	14,7
	Supérieur court	37,2	49,5	46,3	56,4	52,7	73,4
	Supérieur long	15,4	17,2	14,8	6,4	9,7	8,2
	Intermédiaire supérieur	26,9	14	13	11,5	6,5	2,7
	N.R.	0	2,2	1,9	0	2,2	0,0
	Total	100	100	100	100	100	100,0
Engagement	Association ou parti politique	35,9	44,1	40,7	34,6	25,8	15,8
	Syndicats	69,2	61,3	59,3	55,2	48,4	8,7
	Mouvement social	38,5	29	35,2	19,2	16,1	14,7
	Associations culturelles	15,4	23,7	16,7	24,4	22,6	26,1
	Autres associations (citoyennes, religieuses etc)	26,9	23,7	40,7	24,4	20,4	32,6
	Aucun engagement						26,1

Sources : Les 5 premières colonnes sont issues des résultats de l'enquête de 1998[26]. La dernière colonne est issue des dossiers de candidature des étudiants entrés à la FOPES entre 2007 et 2012.

[26] Voir Franssen A., Degavre F., in F. Degavre (coord.), *op. cit*., 1999, tableau 10, p. 29.

Pour terminer, nous interrogeons les motivations des étudiants : qu'attend actuellement d'un master en politique économique et sociale un public disposant dans sa grande majorité d'un diplôme de l'enseignement supérieur ? Pour répondre à cette question, nous mobilisons les six catégories élaborées par F. Degavre et L. Albarello (1999)[27] et comparons le classement des motivations des étudiants récents à celui des étudiants de la période 1974-1993. Nos indicateurs sont présentés dans le tableau 2, où nous voyons que la motivation qui recueille le plus de suffrages parmi les étudiants récents (44,6 %) est la progression de carrière professionnelle ou de responsabilité au sein d'une association ; dans l'enquête de 1998, cette motivation était citée par 23 % des étudiants et arrivait en quatrième position. Viennent ensuite le « modèle cognitif » et la « dynamique de développement personnel », qui restent des priorités, tout en descendant d'un échelon. On notera aussi que la capacité d'adopter un regard critique, classée en troisième position par les étudiants de la première période, arrive en dernière place dans la période récente. On peut faire l'hypothèse que l'importance de la progression de carrière parmi les motivations d'entreprendre le parcours FOPES est liée à l'évolution du marché du travail où la qualification et les compétences, soutenues par la formation tout au long de la vie, sont perçues comme les principales garantes de l'emploi.

[27] Albarello L., Degavre F., « Formation universitaire d'adultes et insertion dans le mouvement social. Une analyse des motivations des adultes en formation à la FOPES », in F. Degavre (coord.), *op. cit*., 1999, p. 67-92.

Tableau 2 : Les motivations des étudiants à l'entrée à la FOPES, comparaison des périodes 1974-1998 et 2007-2012

Motivations	Réponses 2007-2012 (en %)	Moyenne des réponses 1974-1998 (en %)
Progression de carrière professionnelle ou de responsabilité au sein d'une association.	44,6	23
Volonté d'un apprentissage de contenus (modèle cognitif)	38,6	67
Dynamique de développement personnel	34,8	65
Insertion accrue dans un mouvement collectif	19,6	8
Décision différée	13,0	7
Adopter un regard critique sur mon environnement	12,5	41

Sources : période 1974-1998 : Albarello L., Degavre F. (1999), tableau p. 76. Période 2007-2012 : dossiers d'admissions. Les étudiants peuvent énoncer plusieurs motivations, d'où le total supérieur à 100 %.

2. Le dispositif

Après avoir considéré les profils des étudiants fréquentant la FOPES au fil de son histoire, examinons à présent comment les étudiants de ces dernières années apprécient l'ensemble de leur parcours de formation. Nous référant à des documents par lesquels la FOPES se présente elle-même, nous pouvons dessiner en quelques traits le dispositif, dont les principes initiaux sont issus de la critique bourdieusienne[28] de l'enseignement. Dans les limites de cette étude, on présentera ici ce dispositif par les quelques traits principaux suivants[29].

[28] Bourdieu P., Passeron J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970 ; Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, éditions de Minuit, 1974.

[29] On consultera avec intérêt des sources dans lesquelles la FOPES expose les traits caractéristiques de son dispositif ainsi que leurs motivations. *La FOPES*, Faculté Ouverte de Politique Economique

L'intitulé même de la formation - master en politique économique et sociale - indique assez que, sans concession sur la qualité scientifique des contenus d'apprentissages, les savoirs sont mis en service d'une capacité intégrative de compréhension de situations complexes et à même de guider une action informée et réfléchie, dans une perspective d'efficience et de justice sociale[30].

Au service de l'accessibilité à un public d'adultes, nombre d'activités de formation se déroulent en décentralisation partielle, près des lieux de vie des étudiants. De plus, les activités de formation sont regroupées sur une journée et soirée, semaine et/ou samedi, pour rendre compatibles les temps de formation et ceux nécessaires aux engagements professionnels ou autres.

L'étudiant adulte est régulièrement présenté comme « motivé »[31], ce qui est bien nécessaire pour affronter la régularité d'un effort soutenu de formation. Le projet initial de formation donne sens à cet effort ; il est susceptible d'évoluer au fil des années de formation. L'étudiant adulte est « expérimenté »[32] et entend confronter ses acquis aux contenus d'apprentissage proposés. C'est aussi un « acteur », engagé dans la vie sociale, professionnelle, culturelle, associative… qui entend mettre les contenus de formation en lien avec ces contextes[33]. Il entend aussi accroître sa capacité de compréhension et d'action, de manière responsable et entend que cela lui soit reconnu[34].

L'acteur-étudiant n'est pas un individu isolé : il est situé dans des rapports sociaux où collaborations et conflits cohabitent[35]. La relation enseignant-étudiant est appréhendée comme une relation de pouvoir[36]. Pour la gérer, le dispositif invite l'étudiant à s'impliquer dans des collaborations (en sous-groupes et en groupe…) de manière à

---

et Sociale, UCL – Université catholique de Louvain, Brochure d'Information, 1994, p. 29-31 ; Coenen M.-T., « Pratiques VAE à la FOPES », in G. Pirotton (Coord.), « Valorisation des acquis de l'expérience. Chance pour les adultes en formation continue, défi pour l'enseignement, enjeu pour l'accompagnement », *Les Cahiers FOPES-Recherches*, 7, Louvain-la-Neuve, Presses Universitaires de Louvain, 2008, p. 53-58 https://www.uclouvain.be/14206.html

[30] https://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/opes/documents/Referentiel_acquis_attendus_v14_241113.pdf

[31] Voir notamment : Malglaive G., *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.

[32] Les compétences qui en sont issues peuvent provenir de contextes d'apprentissage formel, informel ou non formel.

[33] C'est très spécifiquement le cas au moment de déterminer un sujet de mémoire.

[34] Voir notamment : Barbier R., « *Une philosophie de la formation des adultes en France* », http://www.barbier-rd.nom.fr/philoformationAdultes.PDF, (consulté le 12/11/2016).

[35] Voir la notion de « *coopération conflictuelle* » conceptualisée par L. Van Campenhoudt in Quivy R., Ruquoy D., Van Campenhoudt L., *Malaise à l'école. Les difficultés de l'action collective*, Facultés universitaires Saint-Louis, Travaux et Recherches, Bruxelles, 1989, p. 129-136.

[36] de Saint-Georges P., *La loi du silence. Feedback et métacommunication dans l'enseignement universitaire*, Louvain-la-Neuve, Ciaco éditeur, 1981 ; Pirotton G., « Groupes d'adultes en formation : contenus et relations », in G. Pirotton (coord.), « Développement des personnes et engagement des acteurs, des formateurs témoignent », *Éducation Permanente*, n°145, 2000/4, p. 35-50.

agir sur les dispositifs d'apprentissage et les mettre en lien avec les projets de formation en présence.

Au seuil de la formation, l'« Atelier de Départ » invite les étudiants du futur groupe à créer entre eux un climat relationnel propice aux apprentissages collaboratifs ainsi qu'une organisation qui leur permette de peser sur les contenus et modalités du cursus. Ils sont conduits à élucider et faire mûrir leurs projets de formation et à constituer des sous-groupes (4-5 personnes)[37], destinés à mener les travaux d'opérationnalisation, partie intégrante du curriculum.

À la FOPES, on parle beaucoup d'évaluation. Son objet est ici, moins la hauteur des performances académiques des étudiants, mais davantage le degré d'atteinte des objectifs de formation. Le pilotage collectif de la formation est à la fois le moyen et l'objet de l'évaluation[38].

Cela nécessite l'existence d'espaces de négociation institutionnalisés, incorporés dans le cursus. Cela nécessite également l'existence d'un acteur singulier, qui accompagne étudiants et enseignants : le « conseiller à la formation »[39]. Sa présence dans le quotidien du dispositif s'interprète comme une ressource à disposition des autres acteurs. Sa constance est là pour garantir les conditions d'un espace dédié à la « méta-communication »[40], c'est-à-dire à la mise au point des règles qui organisent les relations entre acteurs, incitant chacun d'eux à y jouer son rôle, au service de la poursuite des objectifs ainsi déterminés.

3. La FOPES sous les projecteurs de ses étudiants

Observons à présent comment les étudiants apprécient leur passage à la FOPES, en privilégiant la question suivante : comment ce programme, spécifiquement dédié à des adultes, rencontre-t-il les aspirations de son public ? Qu'en disent les ex-étudiants eux-mêmes ? Pour répondre à cette question évaluative[41], nous prenons appui sur un

---

[37] Delor F., Pirotton G., « *Le sous-groupe, acteur spécifique de la formation FOPES* », Intervention lors de la visite de Bertrand Schwartz à la FOPES, le 1er février 1996. (Document interne).

[38] Dominice P., *Formation, enjeu de l'évaluation*, Berne, Peter Lang, 1985.

[39] Bailleux B., « La FOPES et ses 'nouveaux' professionnels : les conseillers à la formation », in G. Pirotton, (coord.), « Développement des personnes et engagement des acteurs, des formateurs témoignent », *Education Permanente*, n°145, 2000/4, p. 21-34. Voir aussi dans la Partie II de cet ouvrage, Ruquoy D. et Coenen M.-T., « Conseiller·ère à la formation : son identité professionnelle en formation d'adultes. Un parcours de 1970 à nos jours ».

[40] Watzlavick P., Helmick-Beavin J., Jackson D., *Une logique de la communication*, Paris, éditions du Seuil, 1972.

[41] Albarello L., Aubin D. et Van Haeperen B., « Les ressources théoriques dans l'évaluation : reconstruire la logique d'intervention de la politique publique pour formuler de bonnes questions d'évaluation », in L. Albarello et al. (eds), *Penser l'évaluation des politiques publiques*, Bruxelles, de Boeck, 2016.

matériau original, que nous examinons en ayant recours au cadre d'analyse de la formation d'adultes proposé par D. Faulx et C. Danse[42].

3.1. Le matériau utilisé

Pour partie, nous avons recours à deux types de documents. Tout d'abord, les rapports de conseils de groupe de fin de cycle, tels qu'établis par les cohortes d'étudiants sur lesquels nous menons l'étude. Au terme de leurs trois années de formation, les étudiants évaluent leurs parcours sous différents aspects et présentent ces considérations à eux-mêmes autant qu'à la FOPES, représentée le plus souvent par son directeur. Cette évaluation est consignée dans un rapport écrit, qui constitue une source très riche d'enseignements pour notre objet. Les neuf rapports font l'objet d'une analyse et d'une synthèse par le directeur et d'une présentation au comité de gestion qui en dégage les pistes de réflexion et de réforme. Nous explorons également des rapports d'entretiens menés en 2012, centrés sur l'identification de *Learning Outcomes*. Des diplômés volontaires y sont réunis en *focus group*, afin de recueillir leurs témoignages sur leurs évolutions, quelques années après avoir présenté leur mémoire.

3.2. La grille d'analyse

La grille d'analyse de référence distingue six déterminants pour décrire les traits caractéristiques d'une action de formation : la relation au contenu, les relations formateurs/apprenants, les relations entre apprenants, les dispositifs d'apprentissage, les médiateurs pédagogiques, les relations à l'évaluation (voir encadré 2). Chacun de ces déterminants peut produire sur les apprenants des effets situés à quatre niveaux : didactique (dynamiques d'apprentissage à l'œuvre dans le chef des apprenants), motivationnel (engagement dans les démarques proposées), identitaire (incidences sur l'image de soi et l'identité sociale), et relationnel (climat groupal et relationnel, dynamiques psychosociales).

Partant de cette grille d'analyse, les déclarations des étudiants sont rapportées aux quatre niveaux : didactique, motivationnel, identitaire et relationnel, tels que distingués par le modèle et rapportées, dans l'analyse, aux six déterminants, concrétisés par leurs dimensions respectives. Ces dimensions sont reprises dans le tableau 3.

[42] Faulx D., Danse C., *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?*, Bruxelles, de Boeck Supérieur, 2015.

Tableau 3 : Les déterminants de l'action pédagogique et leurs dimensions.

Déterminants de l'action pédagogique	Dimensions
La relation au contenu	Adéquation au public : - levier pour approfondir les connaissances ; - articulation entre les cours ; - diversité/pluralisme des approches ; Sens, relation au projet de formation : - Liens entre théorie et pratique ; - liens avec l'activité professionnelle/sociale ; - apports du cursus en termes de savoirs et compétences (acquises ou renforcées)
Les relations enseignants/étudiants	Positionnements respectifs : - les espaces de négociation (contrat pédagogique…). Accompagnement du changement : - ce qui favorise la réussite.
Les relations entre étudiants	Gestion des dynamiques relationnelles : - la taille du groupe et des sous-groupes ; - la composition des sous-groupes ; - la participation active de chacun ; - la régulation des tensions ; - la qualité des échanges ; - le rôle du (de la) conseillère en formation.
Les dispositifs d'apprentissage	Organisation de l'espace-temps matériel et symbolique (spécifiquement pour des adultes en formation : - type de pédagogie ; - répartition des cours sur le cycle ; - répartition des travaux individuels au cours de l'année ; - adaptation de la pédagogie à la taille du groupe.

Les médiateurs pédagogiques	Supports et outils mobilisés, intégrés dans le dispositif (adéquation aux objectifs).
Le rapport à l'évaluation	Implication des enseignants et des étudiants dans les processus formels et informels d'évaluation : - type d'évaluation des travaux (formative, ou certificative) ; - critères d'évaluation ; - moments de l'évaluation.

Encadré 2 : Les six déterminants de l'action pédagogique selon D. Faulx et C. Danse

La relation au contenu concerne le choix des éléments du programme et leur adéquation au public, autant que le rapport que ce public va entretenir avec ce contenu. On trouve donc ici des questions comme celle de la motivation, de la perception du sens, de l'engagement en formation, des liens avec les projets de formation, avec ce que les étudiants savent déjà…

Les relations formateurs/apprenants concernent la mise en place et la gestion des relations entre ces acteurs et leurs positionnements respectifs. Cela concerne également l'accompagnement des insécurités liées aux apprentissages proposés et des changements consécutifs. On notera aussi les attentes de rôles respectifs, autant que les résonnances avec de précédentes situations de formation.

Les relations entre apprenants visent la gestion des dynamiques relationnelles entre les apprenants, particulièrement dans leurs liens avec le type d'apprentissage souhaité, le climat du groupe, sa dynamique compétitive ou collaborative.

Les dispositifs d'apprentissage concernent l'organisation de l'espace-temps, matériel et symbolique, pour rencontrer les attentes, potentiellement diversifiées au sein du groupe.

Les médiateurs pédagogiques sont les supports et les outils mobilisés, tel qu'ils seront intégrés dans le dispositif.

La relation à l'évaluation questionne l'implication des formateurs et apprenants dans les processus formels et informels d'évaluation. On s'intéresse autant à l'explicite et à l'implicite qu'aux objets de l'évaluation : appréciation de la qualité des apprentissages, prestations du formateur et leur adéquation aux objectifs annoncés, investissement de tous dans les activités proposées, y compris… l'évaluation elle-même !

3.3. Ce que disent les étudiants au terme du cursus

L'analyse qui suit se base sur les rapports des conseils de groupe de fin de cycle et les retranscriptions des deux *focus groups* d'anciens étudiants volontaires, quelques années après avoir été diplômés. À la différence des premiers, les anciens étudiants ont vécu l'expérience du mémoire et de son accompagnement. Les commentaires des étudiants sont regroupés et synthétisés en ayant recours aux quatre effets de formation, tels que distingués par le cadre théorique, identifiant également les explications avancées et les référant aux six déterminants proposés par le modèle.

S'il est une chose susceptible de frapper à la lecture des rapports de conseils de groupe de fin de formation, c'est l'adhésion aux contenus de formation, à l'équilibre entre les matières, à la progression au fil des trois années de cours et les apprentissages cognitifs qu'ils ont permis, autant que des capacités de synthèse et d'analyse ou d'esprit critique qui ont pu être acquis. On relèvera aussi une prise de conscience des différentes inégalités ainsi qu'« un cadre de pensée, économique et sociologique, pour analyser » (Groupe 1, 2007). On souligne aussi l'intérêt du pluralisme des approches disciplinaires figurant au programme. Les observations faites consistent davantage en des propositions de perfectionnement (plus de ceci, moins de cela…) plutôt qu'en des remises en cause de l'offre dans sa globalité.

Cette satisfaction affirmée quant aux contenus de formation est à mettre en relation avec la volonté d'apprentissage de contenus qui motive le choix pour la FOPES[43] autant que les formes dans lesquelles la FOPES présente et organise le cursus.

La motivation des étudiants est soutenue par la mise en projet des étudiants, initiée dès la première étape du processus. D'autres éléments sont soulignés, comme la « pertinence des cours par rapport aux attentes » (Groupe 2, 2007), la présence régulière du/de la CF « un facteur qui permet le peu d'abandons en cours de formation. » (Groupe 3, 2007), la qualité et l'intérêt des contenus de cours ainsi que l'engagement des enseignants. « Les profs motivés et généreux de leur temps. » (Groupe 3, 2007). Le climat général compte aussi au nombre des éléments qui entretiennent la motivation. « Ouverture d'esprit, connaissance, rencontres humaines formidables, passionnantes dans l'apprentissage au plan intellectuel, dans la vie de groupe. » (Groupe 3, 2007). Notons aussi la pratique de la négociation d'un contrat pédagogique qui, même si elle est parfois ressentie comme limitée, n'en est pas moins appréciée par les étudiants.

Ces constats ne sont pas sans lien avec des éléments du dispositif relevés par les étudiants, comme les contenus des cours et les équilibres du cursus. Inversement, la motivation s'émousse pour de tardives corrections d'examen, pour des difficultés vécues en sous-groupes ou encore la solitude dans la réalisation du mémoire.

---

[43] Voir ci-dessus, tableau 2, relatif à l'évolution des motivations entre 1974-1998 et 2007-2012.

S'investir dans un cursus de formation spécifiquement dédié à des adultes met en jeu des mécanismes identitaires[44] qui, quoique peu perceptibles en apparence, n'en sont pas moins très puissants et peuvent expliquer enthousiasmes et déceptions. Au cœur de cette identité : être un adulte, disposant de savoirs et d'expériences, pour qui la formation représente un gros effort et qui entend que cela soit reconnu.

Pouvoir échanger avec les enseignants, au cours et durant les pauses[45], pouvoir faire état de son expérience et l'éclairer avec les contenus de cours autant que les confronter dans les travaux à réaliser ou à l'occasion du mémoire, percevoir l'investissement de l'enseignant dans l'accompagnement des étudiants sont des arguments régulièrement cités, tout comme la confiance en soi, la capacité à argumenter en public de manière fondée et plus assurée, ce qui peut conduire à envisager une mobilité professionnelle… La décentralisation prend aussi un aspect identitaire par la reconnaissance ressentie qui en découle. « Merci d'être venus dans ce monde rural ! » (Groupe 2, 2007). Ajoutons la pédagogie de la réussite, qui fait contrepoids à un passé scolaire qui peut avoir été marqué par l'échec. « Bonne pédagogie des professeurs qui sont à l'écoute et savent se remettre en question, adaptée à des adultes ; pour certains, a permis de dépasser certains échecs antérieurs » (Groupe 2, 2007). Inversement, la faiblesse voire l'absence de justifications personnalisées fondant les cotations, les difficultés de suivi des mémoires… sont vécues comme blessantes et peuvent réveiller de vieilles blessures issues de parcours scolaires précédents.

Des éléments pertinents du dispositif sont ici la régulation des relations enseignants/étudiants et plus spécifiquement les formes et les échéances des contrôles des connaissances et le retour évaluatif, à la taille optimale des groupes, qui entretient la possibilité « structurelle » d'un contact personnalisé entre l'institution et chaque étudiant, ce à quoi contribue largement la présence régulière du conseiller à la formation.

« Faire la FOPES », c'est une expérience. À ce titre, on ne s'étonnera guère de voir beaucoup de commentaires, dans les conseils de groupe, relatifs aux effets socio-relationnels, dans lesquels deux acteurs tiennent le haut du pavé : le sous-groupe et le conseiller à la formation.

Le travail collaboratif cristallise des passions. En atteste cet extrait : « La difficulté de la FOPES est et reste le sous-groupe. C'est un lieu qui est enrichissant quand cela marche, ou un enfer, quand cela ne va plus. Sans sous-groupe, serait-il possible de réussir la FOPES ? » (Groupe 1, 2007). Les étudiants soulignent l'intérêt de confronter leurs compréhensions des cours et les liens avec leurs expériences respectives, l'importance du soutien mutuel, pour pallier les inévitables baisses de régime que chacun peut connaître au fil des trois ans… Mais ils signalent tout autant les difficultés

---

[44] On consultera ici : Elias M., « Enjeux identitaires de formateurs et de formés », in G. Pirotton, (coord.), *Education Permanente*, n°145, 2000/4, p. 103-113.

[45] Ce que permettent singulièrement la taille des groupes et l'existence d'activités décentralisées.

d'organisation du travail et de gestion des conflits que connaissent assez inévitablement les sous-groupes.

L'exigence du travail collaboratif est une caractéristique centrale du dispositif FOPES, pour lequel certains étudiants se disent peu outillés[46]. L'atelier de Départ, des séminaires en cours de formation, la valorisation des compétences présentes au sein du groupe, les consignes que peuvent fournir les enseignants, tant pour la réalisation d'un travail collectif que pour sa présentation… sont autant d'éléments du dispositif qui peuvent concourir à un climat groupal et relationnel propice à la motivation et aux apprentissages.

Sur ce chapitre socio-relationnel, on pointe aussi le rôle du/de la CF comme élément régulateur et fédérateur. Ses interventions portent sur les relations entre les étudiants et chaque enseignant, elles sont une ressource pour réguler les relations au sein des sous-groupes et au sein du groupe plénier, assurer le soutien individuel autant que l'élucidation des phénomènes de groupe et des dynamiques psychosociales.

Que les commentaires des étudiants saluent ou critiquent les interventions de « leur CF », ils soulignent unanimement le caractère crucial de son rôle. « On peut économiser sur tout, mais c'est un très grand plus de l'avoir, cela fait partie de l'originalité de la FOPES » (groupe 1, 2010)

3.4. Après la FOPES ?

Nous procédons ci-dessous à la même analyse, sur la base des comptes rendus de deux *focus group* organisés en 2012 dans le cadre de l'élaboration du référentiel de compétences *Learning Outcomes* (LO1 et LO2). Mais que reste-t-il du passage par la FOPES outre le fait d'avoir obtenu un titre ? Les huit diplômés qui ont répondu positivement aux entretiens LO, témoignent des changements induits dans leur vie professionnelle, dans leur vie privée et sociale, mais aussi dans le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et sur les autres.

Les étudiants adhèrent au programme proposé. Après quelques années, il reste une empreinte profonde : « la FOPES est riche d'appropriation de concepts et de théories » (LO1). La FOPES est devenue cette boîte à outils avec des grilles d'analyse mobilisables dans leur parcours professionnels mais aussi une ouverture d'esprit et de belles découvertes. Les critiques, quand elles sont exprimées, portent sur des détails : peu d'attention aux services publics ou à la maîtrise d'outils comptables adaptés au secteur associatif[47]. Les étudiants parlent de compétences acquises durablement qui évoluent avec le temps, comme la lecture, la rigueur du raisonnement, la capacité de

[46] Cela peut être mis en rapport avec une question de débat : des expériences et aptitudes minimales en matière de travail en groupe peuvent-elles compter au nombre des conditions d'entrée à la FOPES ?

[47] L'option existe mais cela renvoie au programme de cours à option du groupe.

rédiger des analyses, de construire des dossiers, d'exercer une capacité critique sur les politiques et de piloter des équipes de professionnels : La FOPES, c'est un « capital de réflexions » mobilisables (LO2). Les rapports de synthèse[48] mettent en exergue « la capacité de mobiliser la démarche de recherche : il ne s'agit pas tant d'apprendre à résoudre les problèmes, mais de savoir clarifier une situation pour voir où sont les problèmes et trouver les solutions différentes ». C'est également le constat de l'étudiant E : « l'analyse transversale qui permet de prendre un sujet, sous plusieurs facettes, est un véritable plus » (LO2).

L'expérience du mémoire[49] – ce grand moment de solitude – s'avère une étape cruciale. Tous les participants aux groupes LO partagent ce sentiment[50]. Le dispositif mis en place par la FOPES montre ses exigences : passer d'une démarche essentiellement collective à un travail individuel reste difficile. La mobilisation d'outils conceptuels et « techniques » dans la recherche est pour les étudiants, un exercice difficile, tandis que l'accompagnement de la commission s'avère très variable. Elle oscille entre une posture soutenante et cadrante, à légère et peu réactive. Plusieurs s'en font une raison : « à un moment donné, il faut pouvoir faire les choses par soi-même » (LO2).

Même si ce n'était pas l'objectif premier dans la décision de reprendre des études, nos participants se situent sur une échelle qui va de la continuité professionnelle assumée, à la rupture radicale et la réorientation. La FOPES a été un stimulant pour évoluer. L'étudiant D, qui était sur une voie de garage, a changé de rôle et exerce des responsabilités. D'autres parlent en termes de meilleures assises, de reconnaissance de la part de leurs responsables. Avoir réussi le cursus donne une possibilité d'envisager autre chose : les portes sont ouvertes, même si cela ne se réalise pas immédiatement. D'autres ont pu tout simplement « monnayer » leur formation par la valorisation d'un poste ou d'une fonction (LO1).

Pour une étudiante, la démission s'est suivie d'une opportunité de s'engager en politique et de commencer une nouvelle « carrière » d'élue de la Nation, tournant qu'elle n'aurait jamais osé imaginer avant la FOPES. Cette figure illustre par sa radicalité, l'idéal fopésien de former des acteurs de changement. Mais d'autres mentionnent aussi cet enjeu, nouveau parfois pour eux : ils se sont engagés, là où ils vivent, ou ont approfondi leur militance quelque peu mise entre parenthèses pendant la durée du

---

[48] Le rapport du *focus group* LO 1 est rédigé par J. Nizet et D. Cornerotte, et le rapport LO2, par B. Wynants et L. Damhuis (documents internes).

[49] Pour son mémoire, chaque étudiant bénéficie d'un soutien d'une commission qui se compose d'un promoteur, enseignant à la FOPES, d'un second membre, de niveau universitaire, généralement actif à la FOPES, d'une personne du terrain de l'étudiant. Elle valide le sujet et l'approche proposée par l'étudiant, le cadre théorique, la méthode de collecte et de traitement de données et donne son accord pour la défense du mémoire. À cette occasion, elle se transforme en jury et certifie le travail présenté. Ce processus s'étend sur la troisième année. Vu le type de public, une quatrième année est souvent nécessaire pour finaliser le processus.

[50] Ce constat est déjà présent dans Degavre F., Liénard G., Ruquoy D., « Regards sur un parcours de formation : la réalisation du mémoire comme « pierre de touche », in F. Degavre (coord.), *op. cit*., 1999, p. 94-108.

cursus : « On ne peut pas tout faire à la fois » (LO2) Comme le soulignent les auteurs du rapport LO1, c'est davantage au travers de ces « nouvelles responsabilités » que se réalisent les objectifs de la FOPES, former des acteurs de changement, plus que par l'implication dans des formes de mobilisation collective.

Les personnes sortent grandies de leur parcours de formation. La capacité déjà pointée d'analyser le contexte socio-économique se prolonge parfois dans l'examen de sa vie privée ou sociale : « la FOPES m'a permis de retrouver un peu de sérénité » (LO1).

Confiance, estime, maîtrise de soi, reconnaissance des savoirs faire, sont souvent cités, mais nos interlocuteurs parlent aussi de capacité d'offrir leurs services, de partager ses nouvelles compétences à des collaborateurs et collaboratrices. Ce sont autant d'effets induits par la formation et par son dispositif. Les étudiants soulignent la dialectique entre la dynamique de groupe, sous-groupes et travail individuel à l'œuvre dans ces [r] évolutions silencieuses. Même si l'apprentissage par la coopération reste complexe, voire conflictuel, le fait d'avoir pu réussir malgré tout, laisse une marque profonde : « le sous-groupe rend responsable vis-à-vis des autres » (LO2).

Cette nouvelle posture critique, l'innovation sociale ou méthodologique importée dans le milieu professionnel, militant ou privé peut donner lieu à des mises à l'écart ou par des ruptures (licenciement ou démission). Par ailleurs, la capacité d'analyse et celle d'entendre le point de vue des autres amènent à des responsabilités plus importantes. Cette force « nouvelle » pour certains et certaines, ils la puisent dans l'articulation étroite faite entre les approches théoriques et le terrain professionnel.

Plusieurs soulignent la richesse des groupes composés de personnes impliquées dans des champs professionnels divers et plaident pour que les années d'expérience restent un prérequis à l'entrée en formation, « le fait d'avoir un parcours en tout cas » (LO2).

Les opinions des étudiants qui se sont exprimés dans les *focus groups* rejoignent les constats observés dans les rapports des conseils de groupe : ils mettent notamment l'accent sur la nécessité de disposer de lieux de formation de qualité, de maintenir des groupes à taille humaine entre 20 et 25 participants pour soutenir une démarche collective ainsi que l'accompagnement par un CF « utile et précieux », même si cela apparaît un luxe aux yeux de certains. Ils soulignent la disponibilité/proximité des enseignant·e·s, mais également l'approche pédagogique qui articule les savoirs théoriques et les expériences, dans un aller et retour, qui permet d'intellectualiser le quotidien et prendre du recul, ce qu'une ancienne résume par « un travail réflexif sur des pratiques de terrain ce qui distingue la FOPES, des autres cours à l'université, tellement loin des réalités de terrains » (LO2)[51].

---

[51] Dans son mémoire défendu en 2016, Olivier Furnemont fait les mêmes constats sur des étudiants entrés à la FOPES en 2014. Furnemont O., *La motivation des étudiants adultes qui s'engagent à la Faculté ouverte de politique économique et sociale*, Mémoire FOPES (inédit), année 2014-2015, p. 81.

Les entretiens menés au sein des deux groupes LO avaient pour objectif de pointer les acquis de la formation. Les auteurs de ces rapports observent que les effets induits, tant dans la sphère privée que professionnelle, n'étaient pas, pour la plupart des interviewés, recherchés au départ de la formation : « Cette construction d'un nouveau rapport à soi et au monde est même un élément tout-à-fait central et relève surtout du domaine socio-affectif (meilleure confiance en soi, capacité d'expression, autres lectures des phénomènes humains, souci d'ouverture) ». En misant sur l'apprentissage coopératif, la FOPES amène les étudiants à un apprentissage non identifié en amont de leur choix, mais dont les effets se font sentir longtemps après la fin du cursus.

Conclusion

La recherche publiée en 1999 par la FOPES faisait déjà ce constat : le profil des étudiants fréquentant la FOPES a évolué au fil des décennies, mais les traits caractéristiques de son offre et de son dispositif sont restés sensiblement les mêmes. Aujourd'hui, les étudiants qui entament la FOPES sont en moyenne plus diplômés qu'il y a 20 ans, ont un ancrage syndical/militant/politique moins important et une motivation davantage orientée « carrière » que « apprentissage de contenus » ou « développement personnel ».

L'exploration à laquelle nous venons de procéder conduit assez logiquement à un premier constat : les observations faites par les étudiants valorisent pour l'essentiel le parcours qui a été le leur. L'offre de formation et les contenus de cours, le soutien de leur motivation tout au long du parcours, le surcroît de reconnaissance qu'ils en retirent et la densité des dynamiques psycho-relationnelles qu'ils y ont connues contribuent, selon les étudiants, à faire de leur passage à la FOPES une expérience significative et positive dans leur parcours de vie.

Des cercles vertueux contribuent à cette réussite : les ingrédients de base qui se dégagent et se renforcent l'un l'autre sont les motivations initiales des étudiants et leurs évolutions, les dispositifs (accompagnement, travail collaboratif, proximité…), la reconnaissance et l'incorporation des « expériences » sociales et professionnelles, les incidences sur leurs milieux professionnels respectifs, les possibilités de conciliation entre vie professionnelle, sociale, familiale et d'études…

Dans cet ensemble, on retiendra spécifiquement la pédagogie collective (proximité avec les lieux de vie, valorisation de l'expérience et gestion des temps…) ainsi que les formes d'accompagnement, autant que la prise en compte de la densité d'une vie d'adulte. On doit aussi constater les larges convergences dans les observations auxquelles procèdent les étudiants, quels que soient leur groupe, leurs enseignants, leur CF et leur région de décentralisation.

Postface

En route vers le futur

Patricia Vendramin[1]

Depuis 1974, que de chemin parcouru, non sans embûches, mais avec succès. L'expérience de la FOPES est celle d'une *success-story*, pas seulement par la longévité d'un projet assez improbable au départ, mais surtout par son inscription assurée dans le paysage de la formation universitaire, par l'élargissement de ses publics et de son corps enseignant, et par la continuité d'un partenariat inédit, entre le MOC et l'UCL. Ce succès n'est pas le fruit du hasard, c'est d'abord la confirmation de la pertinence sociétale d'une formation universitaire particulière, par son contenu et son dispositif organisationnel. Proposer une formation supérieure visant à outiller des adultes dans leur volonté de compréhension critique, d'analyse constructive et d'engagement citoyen dans un monde de plus en plus complexe reste un enjeu éminemment actuel. Mais la réussite de ce projet de formation singulier est aussi l'aboutissement de l'engagement déterminé de nombreux acteurs, des choix judicieux qui ont été faits, de la persévérance des porteurs du projet et ensuite de la qualité de l'engagement de toutes les parties qui s'y sont impliquées durant toutes ces années.

Face à une modernité désenchantée qui tend à annihiler la volonté et la disposition à agir des individus et des acteurs, un tel projet de formation reste d'actualité. Il donne à des adultes, jeunes et moins jeunes, des clés de compréhension du monde contemporain et des ressources pour soutenir une capacité réflexive et d'action. Des sociétés en transformation rapide ont également besoin d'individus formés et capables de continuer à apprendre. C'est à la fois une nécessité collective — disposer de cadres et d'acteurs éclairés — mais aussi une exigence individuelle – se maintenir comme travailleur et citoyen dans un environnement aux repères mouvants et interpellants.

Le master FOPES a fait son chemin dans l'université. Il est au fil du temps passé d'un projet revendicatif, autonome, mais isolé, à un programme reconnu et inséré dans les structures facultaires. Il est de plus devenu un référent en termes de formation supérieure d'adultes, en particulier dans le cadre de parcours VAE, et c'est avec plaisir et fierté que les membres de la FOPES – enseignants, conseillers, assistants, équipe administrative, service des ressources pédagogiques – partagent aujourd'hui la longue expérience de la FOPES en matière de formation d'adultes et d'accompagnement de parcours VAE.

[1] Directrice de la FOPES depuis septembre 2016.

La formation continue a pris, au fil de ces mêmes décennies, une place plus importante dans le champ de la formation. De ce point de vue, le master de la FOPES était assez précurseur. Ces dernières années, de nombreuses initiatives ont émergé pour promouvoir la formation tout au long de la vie, avec un rôle assigné à l'université dans cet engagement. Les objectifs phares définis au niveau européen à l'horizon 2020 fixent un seuil minimal de 15 % de participation des adultes à la formation continue, tous niveaux confondus. La Belgique n'atteint pas la moitié de ce pourcentage phare et elle se situe bien en deçà de la moyenne européenne. C'est dire s'il reste des efforts à consentir. Concernant la participation des adultes à l'enseignement supérieur, et en particulier via la VAE, aucun bilan statistique centralisé n'est disponible, mais des données pointillistes montrent une tendance à la hausse constante depuis plusieurs années.

La formation continue d'adultes à l'université a connu plusieurs époques. Dans les années 1970, quand la FOPES a été mise sur pied, on ne parlait pas de formation tout au long de la vie ni de *lifelong learning*. Il s'agissait alors de soutenir un projet de démocratisation de l'enseignement et de permettre à tous d'accéder à l'enseignement supérieur, d'avoir une seconde chance. Plus tard, dans les années 1980 avec la déferlante des restructurations et les transformations rapides du marché du travail, les exigences à l'égard de la formation continue ont été centrées sur l'adaptation aux besoins du marché du travail et la lutte contre le chômage. Dans les années 2000, si les objectifs des décennies précédentes restaient d'actualité, d'autres sont venus s'y ajouter. L'émergence de la société de la connaissance et l'obsolescence rapide des savoirs ont ainsi fait croître la nécessité de repenser l'articulation entre différentes séquences de formation tout au long d'un parcours de vie. La formation continue a dès lors une finalité en plus, celle d'adapter les individus aux mutations accélérées. Aujourd'hui, l'allongement des carrières professionnelles et le recul de l'horizon de la retraite posent aussi de nouveaux besoins : pouvoir donner un second souffle aux carrières professionnelles, retrouver du sens au travail. C'est un élément déterminant dans l'auto-évaluation de la capacité des salariés à se maintenir en emploi.

Mais la formation continue des adultes à l'université ne peut pas être réduite à une fonction formative, elle a aussi une ambition éducative. L'université est un lieu de formation, d'acquisition de savoirs avec une finalité professionnelle autant qu'un lieu d'apprentissage du jugement critique, moral, de la créativité. La formation continue à l'université vise l'adaptation aux besoins du marché du travail, mais aussi l'épanouissement. Pour des adultes engagés dans la vie professionnelle, le sens d'une formation universitaire est de former des individus capables de trouver leur place dans la société, de comprendre leur environnement et de pouvoir y être acteur.

Accueillir des adultes à l'université et dans des parcours VAE n'est pas dupliquer les modalités d'enseignement que l'on met en œuvre avec de jeunes étudiants. Il s'agit de construire des pédagogies et des dispositifs adaptés à ce public et de tenir compte de leurs spécificités, de leurs attentes et de leur expérience. Depuis plus de 40 ans, la

FOPES met en place de tels dispositifs d'encadrement, d'accompagnement collectif, d'intégration de l'expérience de l'étudiant dans le parcours de formation. Elle s'est forgé une solide expertise dans ce domaine. La FOPES a toujours eu une capacité d'innovations pédagogiques ; elle s'est engagée depuis longtemps dans des dispositifs bien en phase avec des modalités d'enseignement et d'apprentissage en expansion à l'université, comme l'évaluation formative, la classe inversée ou la mobilisation de l'expérience de l'étudiant, par exemple. Ce souci de l'innovation pédagogique continuera à animer les équipes enseignantes. Accueillir des adultes à l'université nécessite des dispositifs pédagogiques appropriés, mais aussi des modalités pratiques particulières, comme rapprocher l'université du lieu de vie de l'étudiant et réfléchir au défi de la conciliation du travail, de la famille et des études.

Se projeter dans l'avenir, c'est aussi être attentif à l'évolution des publics d'étudiants, non pas dans un souci de bon marketing de la formation, mais dans une attention aux besoins, aux contraintes et aux attentes des étudiants d'aujourd'hui, différents en de nombreux points de ceux qui ont été les premiers à s'engager dans ce master. Aujourd'hui, 50 % des étudiants de ce master sont des étudiants VAE, un tiers a plus de 40 ans et 50 % plus de 35 ans. On compte environ 50 % d'hommes et 50 % de femmes. Lors de la création de ce master, en 1974, on relevait trois quarts d'hommes et un quart de femmes.

Pour des étudiants adultes, engagés dans une formation à horaire décalé, la prise en compte des conditions de vie est essentielle. Les étudiants des années 2000 appartiennent à des couples bi-actifs, des familles monoparentales. La moitié des étudiants sont des femmes. Comme beaucoup de leurs contemporains, ces étudiants s'inscrivent dans des parcours de vie moins standardisés. Ces réalités et contraintes de la vie personnelle et professionnelle doivent être audibles dans un parcours de formation. De plus, l'intensification du travail, la multi-activité, les identités plurielles et le souhait de s'épanouir dans plusieurs sphères à la fois – la famille, le travail, la formation, etc. – transforment le rapport à la formation et les attentes à l'égard des dispositifs de formation. D'autres profils de militants entament aussi la formation. On n'est plus face à un public composé aux trois quarts d'hommes, militants syndicaux, qui caractérisait les premières années. Notons que si la FOPES a toujours veillé à accueillir tous les étudiants et à mettre en place des dispositifs d'accompagnement, étrangement, l'idée d'une égalité entre hommes et femmes dans le champ de la formation continue n'a jamais été explicitement à l'agenda, sans doute parce que les porteurs du projet étaient en grande majorité des hommes. Toutes ces transformations concernent également les autres membres de la FOPES ; elles amènent à reconsidérer les défis de la décentralisation de la formation, de l'horaire décalé, de la dimension cumulative des charges de travail, de la conciliation des temps sociaux.

Les outils numériques ouvrent des perspectives attirantes, pour gérer le temps et la distance, mais il convient d'éviter de succomber à des effets de mode et de ne s'engager dans ces voies que si leur pertinence et adéquation ont été démontrées. De tels

choix ne sont pas neutres non plus, car l'accès aux outils numériques et la nature des usages qui en sont faits varient entre les groupes sociaux.

Si la bataille pour la reconnaissance appartient au passé, le futur de la FOPES s'inscrit dans la transmission. Cet ouvrage est une contribution à ce passage de flambeau entre générations. Les acteurs « historiques » à l'initiative du projet de la FOPES, tant du côté du MOC que de l'UCL, ont quitté progressivement l'université et les organisations. De nouvelles cohortes les remplacent, informées seulement de fragments d'histoire. Les porteurs du projet FOPES appartenaient à une génération issue de mai 68, motivée par des idéaux de démocratisation des savoirs, active dans un contexte où les idéologies étaient fortes. Les personnes sont porteuses d'un ancrage générationnel spécifique qui façonne leurs valeurs, leur engagement, leurs conditions de vie et de travail.

Le monde universitaire est confronté aux tensions budgétaires des enveloppes fermées, à la croissance rapide de l'évaluation et des classements qui accroissent la pression sur le temps des enseignants et l'équilibre entre les ressources consacrées à l'enseignement, à la recherche et au service à la société. Le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage évolue, en même temps que les métiers de la formation. Néanmoins, l'ouverture de l'université aux adultes en reprise d'études est à présent acquise.

Fière d'avoir formé des centaines d'étudiants sur ce quasi demi-siècle d'existence, et forte de son soutien institutionnel, la FOPES est prête à relever les défis qui se présenteront et à saisir les opportunités. Ainsi, toujours attentive aux besoins sociétaux et consciente de la richesse d'un partenariat entre l'UCL et le MOC, la FOPES projette l'ouverture prochaine d'un nouveau master spécialisé en économie sociale. Avec ce nouveau projet, la FOPES souhaite contribuer à construire un autre regard sur l'économie. Une nouvelle page à écrire tout en poursuivant une belle histoire.