



## L'éducation populaire interrogée par son histoire (2/2)

Par Jean-Luc Degée<sup>1</sup>

Dans la première analyse consacrée à « L'éducation populaire interrogée par son histoire (1/2) », nous donnions une représentation indicative des instituants et des institués de l'éducation populaire à travers l'espace et le temps, avant de nous interroger sur ses finalités dans ses rapports à l'instruction et aux pratiques d'émancipation. Cette seconde partie nous amène à aborder trois autres déterminants de l'éducation populaire : ses publics, ses pédagogies et ses champs, plus particulièrement en France et en Belgique, que nous continuons à questionner par le biais d'une analyse conceptuelle et d'un cheminement rétrospectif.

### 3. Le peuple dans tous ses états : le public

À la différence de philosophes comme Platon qui n'envisagent pas la possibilité d'une éducation pour les classes inférieures ou même de Thomas More qui l'envisage plus largement sans l'étendre à tous les hommes, Condorcet ne conçoit l'éducation qu'à la condition qu'elle s'adresse à tous, car elle est condition de justice :

*« Il faut que l'instruction du peuple suive les progrès des arts et ceux des lumières générales. [Ainsi on pourra] établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi ».<sup>2</sup>*

Mais de quel peuple parle-t-on au juste ?

La polysémie du terme explique les différences, voire les contradictions des pratiques éducatives contribuant ainsi à reproduire l'inégalité des savoirs et donc des pouvoirs. Oscar Jara (2005) distingue le peuple social du peuple politique et Christian Maurel (2010) complète la grille de lecture en surcroît le peuple identitaire. Nous y ajouterions une quatrième dimension, celle du peuple psychologique.

- **Le peuple politique** (cf. la volonté populaire), c'est l'ensemble des citoyens constitués en acteurs de la démocratie. C'est bien ce sens que Condorcet donne au Peuple. Au moment de la Révolution française, il définit plus précisément la majorité des êtres humains par opposition aux privilégiés.

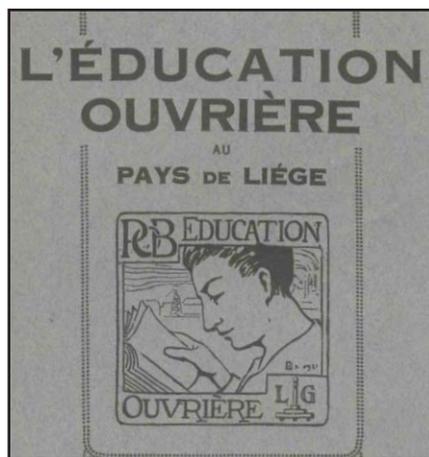
En démocratie, le peuple désigne le collectif virtuel qui, individuellement dans des modes de scrutins variés, choisit ses représentants.

- **Le peuple classe** (cf. classe populaire) recouvre la fraction minorisée et souffrante du peuple, quoique souvent la plus nombreuse.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, le peuple s'identifie à la classe ouvrière, c'est pour cette raison que le courant socialiste appelle son journal *Le Peuple* et ses locaux « Maisons du Peuple » tout en préférant, jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle, la référence exclusivement ouvrière pour son parti POB (Parti ouvrier belge) et sa branche éducative (CEO ou Centrale d'Éducation Ouvrière) sans doute pour bien se différencier des pratiques paternalistes d'éducation populaire prônées par les piliers chrétiens et laïques.

<sup>1</sup> Ce texte est le fruit de la « maturation spéculative et opérative » de Peuple et Culture en Wallonie (surtout) et à Bruxelles (un peu). Jean-Luc Degée est entre autres formateur à Peuple et Culture, mais aussi membre de l'assemblée générale de l'IHOES.

<sup>2</sup> Condorcet, « Rapport sur l'Instruction » (1792) dans Benigno Caceres, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, (coll. Peuple et Culture), 1964.



Détail de la couverture de la brochure : *L'éducation ouvrière au pays de Liège : deuxième rapport du comité régional d'éducation ouvrière de Liège*, s.l., Parti ouvrier belge – Fédération liégeoise, Imprimerie coopérative Lucifer, [1923], 83 p. Coll. IHOES.

Pour les classes dominantes, « populaire » est donc dans ce sens péjoratif à la fois parce qu'il représente un danger et parce qu'il est considéré comme grossier. Chrétiens et libéraux considèrent en effet qu'éduquer, c'est moraliser le peuple.

Pour les intellectuels du POB, la qualification est plus ambiguë : l'expression « populaire » n'est pas péjorative mais condescendante : il faut sortir le peuple de ses travers (e.a. l'alcoolisme, la futilité, l'embourgeoisement) pour le hausser vers la lumière :

*« Nous guiderons ses pas [...] et par dessus tout, nous nous efforcerons de lui suggérer les moyens d'embellir et d'ennoblir son existence ».*<sup>3</sup>

Pour les dirigeants du Parti ouvrier, qui abordent la question dès les années 1920, il convient de tirer le peuple vers le haut pour qu'il accède au patrimoine culturel universel du peuple entier. C'est pourquoi la culture ne peut être appréhendée en termes de classe sociale si ce n'est quand on envisage sa distribution : cela devient un des objectifs de l'éducation populaire, cette dernière qualification transcendant une dimension jugée trop étroite.

À l'inverse, il existe une fierté populaire ouvrière qui revendique une démocratie partant de la base (pouvoir populaire) et une expression autonome (culture populaire).

C'est cette conception du populaire qui est portée notamment par les anarcho-syndicalistes (Peloutier et les bourses du travail, Albert Thierry et l'éducation prolétarienne), les travailleurs autodidactes pionniers de l'éducation populaire (Coulon, Kats, Pellerin...) et que nous avons pointée dans la revendication d'humanités techniques.

- **Le peuple identitaire** (cf. la culture populaire flamande) fait référence à une communauté de culture, d'ethnie ou de territoire.

Cette conception peut être celle qui identifie le populaire au folklorique (voir la définition de culture populaire par la Communauté flamande : domaine de la généalogie, des sciences folkloriques...).

Ce peut aussi être une définition qui fait référence à des valeurs idéologiques communes (le peuple catholique, le peuple de gauche...).

Dans sa dérive totalitaire, elle tend à préserver une pureté d'appartenance allant jusqu'à ignorer, discriminer, voire exterminer ceux qui n'en sont pas membres, c'est pourquoi certains partis se dénommant « populaires » se situent à l'extrême droite.

- **Le peuple psychologique** (cf. émission populaire) aurait la caractéristique d'emporter une large adhésion, de toucher à la fois par son caractère accessible et par sa dimension plaisante.

Dans ses premières manifestations, l'éducation populaire est envisagée comme « l'art et la science d'instruire en amusant » et on notera qu'une des premières formes d'éducation populaire est localisée dans les cafés.

Dès le XIX<sup>e</sup> siècle, le tisserand Jacques Kats y utilise pédagogiquement des petites pièces théâtrales qu'il crée, ce qui lui vaudra le surnom de « Molière des cabarets » et les chansons engagées qu'il diffuse jouent aussi un certain rôle de conscientisation ludique.

Quoi d'étonnant que le comptoir constitue le lieu central « informel » de l'éducation populaire dans les Maisons du Peuple, comme dans les buvettes des cercles catholiques ?

L'espace public des cafés est, par essence, un lieu convivial qui rassemble un large public. Certes on y boit parfois plus que de raison (c'est d'ailleurs contre cette tendance que Vandervelde imposera une loi limitant la vente d'alcool), mais on y imagine aussi un autre monde autour d'un verre.

<sup>3</sup> « Pour que le Peuple lise », Éditorial de *La Vie Ouvrière*, 1930.

Les cafés constituent, comme le note Cacerès :

« un lieu de semi-loisir qui permet le passage du temps de travail à un temps libre et joue en quelque sorte un rôle régulateur ».<sup>4</sup>

La dimension du public large, liée à celle du souci d'activités récréatives a alimenté réflexions et polémiques dans l'histoire de l'éducation populaire, et plus singulièrement de l'éducation ouvrière.

Et de fait, les universités populaires ont été abandonnées parce que le public qu'elles touchaient était par trop restreint :

« On [y] expose à la tribune des sujets tarabiscotés et ingénieux, à 1000 lieux des préoccupations populaires. [...] En réalité, on ne s'adresse qu'à une élite dans cette masse ».<sup>5</sup>

Stratégiquement, il s'agit bien de combiner éducation et récréation comme l'indique le titre du bulletin de la CEO : *Éducation-récréation : organe mensuel de la Centrale d'éducation ouvrière*.

Mais des critiques s'expriment sur le caractère trop « populiste » de certaines activités. Ainsi Isabelle Blume, militante socialiste et féministe, fait remarquer en 1924 :

« [lors des activités récréatives], depuis l'inopportun jusqu'à l'inconvenant, tout se succède sur nos scènes ».<sup>6</sup>

Rendre l'éducation populaire attractive mais instructive et utile : voilà le défi que va poser à un niveau global la conquête du temps libéré des loisirs.

#### 4. Les pédagogies : l'émancipation, c'est maintenant...

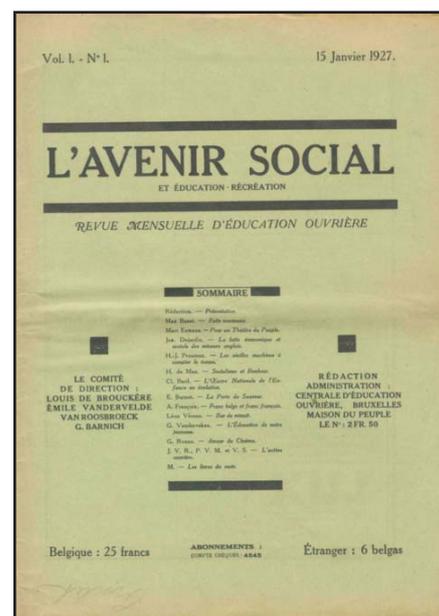
On retrouve chez les théoriciens et les praticiens de l'éducation deux finalités distinctes auxquelles correspondent deux démarches pédagogiques différentes que l'on peut distinguer : chez les premiers, l'éducation est mise en condition pour mieux assurer sa fonction de reproduction de la société ; tandis que chez les seconds, elle est exercice de la critique pour émanciper.

C'est ce que Paolo Freire a dénommé « éducation bancaire » d'un côté, « éducation conscientisante », de l'autre.<sup>7</sup> Cette dernière conception étant à rapprocher de la pédagogie d'action directe initiée par l'anarcho-syndicaliste français Fernand Peloutier (1867-1901) dans les Bourses du Travail : « instruire pour révolter ».

Ce modèle consiste à mettre en commun les ressources culturelles de « ceux d'en bas ». On se rappellera les différentes formules d'autoformation en groupe, discussion à l'atelier autour d'un article de journal, écoles mutuelles d'orateurs où chacun s'exerce à faire de petites causeries sur un sujet d'actualité. Toutes ces initiatives ont en commun d'être portées par des travailleurs professionnellement formés par compagnonnage dans le métier ou dans un petit atelier, porteurs d'une conscience fière de leur culture de travail et de vie, acteurs autodidactes et militants de l'émancipation culturelle.

On retrouve cette dimension émancipatrice dans certaines activités du mouvement ouvrier organisées.

Dans le courant ouvrier chrétien, les cercles d'étude sociale axés sur l'autoformation des travailleurs fonctionnent sur le principe : à chaque séance, chacun à tour de rôle expose en français ou en wallon un sujet choisi et le met à l'ordre du jour. Dans la même perspective, on commence à donner une place aux savoirs issus de la vie et aux connaissances construites en groupe, ce qui a pour effet de relativiser les distinctions entre « maîtres et élèves ». Les méthodes éducatives prônées par l'abbé Cardijn s'inspirent de l'expérience française du Sillon (Christianisme démocratique et social)



Première de couverture du périodique : *L'Avenir social et Éducation-récréation : revue mensuelle d'éducation ouvrière*, Bruxelles, Centrale d'éducation ouvrière, Vol. 1. - n° 1, 15 janvier 1927.

<sup>4</sup> Benigno Cacerès, *Les deux Rivages*, Paris, La Découverte, 1982.

<sup>5</sup> Jules Destrée, « Les Universités Populaires, le programme des CLEO » (1904), cité par J.-L. Degée, *Le mouvement d'éducation ouvrière*, Bruxelles, Éd. Vie ouvrière, (coll. Histoire du mouvement ouvrier en Belgique), 1986.

<sup>6</sup> Isabelle Blume, *Le programme des CLEO, manuel du délégué au Comité d'Éducation Ouvrière*, Verviers, Imprimerie l'Union, 1924.

<sup>7</sup> Paolo Freire, *Pédagogie des opprimés* (1969), Paris, Maspéro, PCM, 1974.



Première de couverture du périodique : JOC, Bruxelles, Les éditions jocistes, n°35, 2 septembre 1933. Coll. IHOES.

qui, dans leurs activités formatives, ne considèrent pas leurs participants comme de simples récepteurs, mais leur font assumer un rôle actif, notamment en rencontrant des acteurs de terrain, et par le biais de réalisations d'enquêtes sociales. Ces dernières, pratiquées à la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), préfigurent, d'une certaine manière, les recherches actions.

Dans le monde socialiste, la Centrale d'Éducation Ouvrière initie des cercles d'études où alternativement chacun prend la place de celui qui apprend et de celui qui forme.

*« On met en présence et en réunion intime ceux qui, dans une même localité, s'instruisent réciproquement ».*<sup>8</sup>

Cette pédagogie de l'enseignement mutuel répond à un souci d'éduquer le plus grand nombre le plus rapidement possible, en mettant en place un système d'échange de savoirs entre pairs dans une dynamique de coopération et de solidarisation.

L'expérience, qui semble débiter dès 1747 dans le milieu des enfants parisiens pauvres à l'hospice de la Piété, s'est développée après la Révolution française et, malgré des résultats remarquables, sera abandonnée dès la Restauration pour des motifs clairement idéologiques : les effets de capacitation des enfants pauvres étant jugés subversifs :

*« Que feront-ils de leur liberté ? [Il faut au contraire] se rendre maître en quelque sorte de l'emploi du temps des enfants [...] jusqu'à ce qu'ils puissent entrer utilement dans la société, avec les connaissances convenables à leur condition et avec les habitudes de l'ordre, de la docilité, de l'application, du travail et de la pratique des devoirs sociaux et religieux ».*<sup>9</sup>

Le mouvement ouvrier qui renouera avec cette tradition de l'enseignement mutuel en impulsant cette alternative éducative (dans certains ateliers et les Maisons du Peuple) dans une claire perspective d'émancipation.

Dans les premières formations syndicales initiées par les Centrales socialistes des Mineurs et des Métallurgistes, on insiste sur la nécessaire liaison entre l'éducation et l'action :

*« [...] le but, c'est de faire de l'atelier même une école de vie syndicale, de vie sociale [et ainsi continuer à] faire de la vie ouvrière tout entière un processus combiné d'action et d'éducation, où l'enseignement jaillit jour par jour de l'action elle-même, pour à son tour rendre celle-ci plus hardie et plus féconde ».*<sup>10</sup>

C'est dans le même esprit que sont impulsées les bibliothèques ouvrières gérées par les travailleurs eux-mêmes sur les lieux de travail ou dans les locaux du mouvement ouvrier. La première semble être celle des tisserands gantois en 1860 qui fournira le noyau de 7 000 volumes regroupés à la coopérative Vooruit quelques années plus tard. À l'origine, les Maisons du Peuple participent de cette même démarche d'éducation populaire d'auto-émancipation. Ces réalisations sont indicatives d'une tendance émancipatrice. Par leur démarche autonome, elles témoignent d'une dynamique d'affirmation et de reconnaissance d'une culture non légitimée, basée sur la fierté professionnelle et des solidarités qui se développent sous de multiples formes dans des lieux de travail, de loisirs et d'habitation.

Au fur et à mesure où l'éducation populaire, d'acteur instituant devient acteur institué parce qu'encouragée, puis organisée par les pouvoirs publics (notamment dans les communes et les provinces), par les partis, syndicats et mutuelles, la tendance à la reproduction du modèle dominant d'un modèle scolaire transmissif s'impose. C'était très clairement le cas dès les premières universités populaires, mais ce l'était aussi dans les conférences ou les formations organisées par la Centrale d'Éducation Ouvrière ou par le Mouvement ouvrier Chrétien.

Le modèle d'une pédagogie alternative ne disparaît cependant pas : il est remis sur la table dans trois de ses dimensions : éducation participative, éducation collective, éducation ascendante.

L'École Ouvrière Supérieure développe, dès l'Entre-deux-guerres, des méthodes actives, notamment de recherches personnelles débouchant sur un travail de fin d'études.

<sup>8</sup> « L'éducation au pays de Liège » (1921) cité par J.-L. Degée, « Les maisons du Peuple, lieux de contradiction de l'action éducative » dans *Les maisons du Peuple entre militantisme et loisirs*, Bruxelles, Éd. de la Fédération Wallonie-Bruxelles, coll. d'étude d'ethnologie européenne, 2012.

<sup>9</sup> Texte du Conseil général du Calvados (1818) cité par Anne Querrien, *L'école mutuelle, une pédagogie trop efficace ?*, Paris, Le Seuil, coll. Les empêcheurs de tourner en rond, 2005.

<sup>10</sup> « Manuel de la Centrale des métallurgistes » (1921) cité dans *Éducation ouvrière internationale et rapport de la C.E.O.*, Amsterdam, FSE, 1922.

Il y a également une attention réelle à la dimension collective de l'éducation attestée par les travaux de groupes et de séminaires. Mais le véritable clivage pédagogiques est celui du rapport entre éduqués et éducateurs : plutôt que 30 élèves et un professeur, dit-on à l'époque, il faut viser à ce qu'il y ait 31 élèves et 31 professeurs.

Les praticiens de l'éducation ouvrière socialiste insistent pour leur part sur l'apport de l'expérience, de l'échange et de la transmission des savoirs entre pairs :

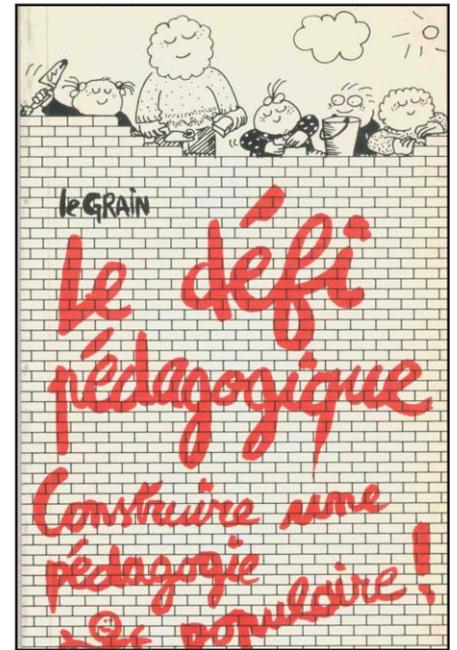
« Le meilleur professeur pour l'ouvrier adulte est [...] l'ouvrier qui s'est lui-même éduqué par sa participation au mouvement ouvrier et ses institutions éducatives ».<sup>11</sup>

À l'École Ouvrière Supérieure, un système de cogestion éducative est imaginé et expérimenté.

Le terme lui-même de « professeur » est contesté et Max Buzet qui lui préfère, dès 1934 celui « d'animateur » (c'est à notre connaissance le premier emploi du terme en éducation populaire) qui sera distingué plus tard de celui de « formateur ».

Ces idées et ces pratiques sont autant de contre-courants qui ont été progressivement abandonnées au bénéfice de la vague idéologique « bancaire » dominante qui s'est imposée au sein de l'éducation populaire, contribuant ainsi à reproduire l'inégalité des savoirs et donc des pouvoirs.

Des pratiques actuelles renouent cependant avec cette volonté émancipatrice en favorisant différentes démarches d'auto-socio-construction<sup>12</sup> des savoirs et des pouvoirs : c'est le cas de certaines associations chrétiennes ou socialistes ainsi que d'acteurs non pilarisés comme Peuple et Culture, ATD Quart Monde, Le Grain...



Première de couverture de : Le Grain, *Le défi pédagogique ; construire une pédagogie populaire*, Bruxelles, Édition EVO/Les éditions ouvrières, 1985, 163 p. Coll. IHOES.

## 5. Les trois moutures de l'éducation populaire

Nous reprendrons trois modalités de l'éducation populaire couvrant des champs spécifiques et se déclinant à travers leurs développements successifs au cours de l'histoire liés à l'instruction, à la culture et à la formation politique.

- La première mouture pourrait être appelée : « instruire les pauvres ». Il est bien ici question d'éducation populaire liée à l'enseignement.

Ses géniteurs sont incontestablement la Chrétienté et la Franc-maçonnerie dans une quasi simultanéité des moments d'apparition, des types d'activités et des démarches paternalistes. Cette première origine est commune à la France et à la Belgique.

En France, c'est un ecclésiastique, Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), qui porte le premier projet d'une école chrétienne gratuite pour les enfants pauvres développée sous l'appellation « d'enseignement populaire ». J.-B. de la salle y développe un enseignement simultané réservant un rôle important aux élèves moniteurs. Ce modèle est cependant caractérisé par la valorisation de la discipline et de la hiérarchie, organisant au sens plein du terme les rangs et les classes.

Le courant protestant développe, pour sa part, dès 1815, un réseau « d'écoles populaires du dimanche » dans lesquelles l'enseignement de la lecture va progressivement se combiner au catéchisme : « s'il n'est pas nécessaire de savoir lire pour être catholique ou libre-penseur, en revanche savoir lire est indispensable à tout vrai protestant pour lire la Bible lui-même ».<sup>13</sup>

En Belgique, c'est le Congrès de Malines (1867) qui préconise de s'adresser aux enfants et aux adultes des classes laborieuses en organisant les sociétés de patronage et un réseau associatif catholique des bibliothèques, cours, lectures et conférences populaires de St Vincent de Paul, de St François Xavier, de St François de Salle... ayant toutes pour but « d'instruire et de moraliser le peuple ». Une structure à vocation centralisatrice est fondée en 1868 : la

<sup>11</sup> Henri De Man, « Le mouvement d'éducation ouvrière en Belgique » (1922) dans *Éducation ouvrière internationale...*, Op. Cit.

<sup>12</sup> C'est-à-dire de construction d'intelligence et d'action collectives dans la perspective de mieux comprendre le monde pour mieux le changer.

<sup>13</sup> E. Doumergue (1879) cité par Anne Ruolt, « L'éducation populaire chez les protestants » dans *Revue Réformée*, 2012, n° 262.

Fédération des Cercles catholiques, liée dès ses origines au Parti catholique. C'est aussi dans cette perspective que, du côté flamand, est fondé le *Daidsfonds*.

En 1880, c'est très clairement l'éducation de la classe ouvrière qui est visée en structurant une Fédération Belge des Oeuvres Ouvrières Catholiques dont une branche importante se situera dans la perspective du christianisme social sous l'impulsion de l'encyclique *Rerum Novarum* (1891).

Notons que le terme d'éducation populaire apparaît encore peu à l'époque dans le monde chrétien.

Les laïques ne l'emploient pas non plus, lui préférant, dans un premier temps, l'expression « **instruction du peuple** », ici entendu comme l'ensemble des citoyens et pas seulement comme sa fraction la plus paupérisée.

Les Ligues de l'Enseignement belge et française évoluent de façon semblable et dans la même période sur cette question. La ligue française est imaginée dès 1866 à l'initiative de Jean Macé sur le modèle belge.

C'est en 1881 qu'est votée une première loi sur l'école primaire et qu'a lieu le premier Congrès de la Ligue de l'Enseignement qui fédère les différentes sociétés laïques pour « propager l'enseignement et l'éducation populaire » : on a affaire là, pour la première fois, à une différenciation entre l'activité scolaire et l'action associative.

En Belgique, le contexte institutionnel est différent de celui de la République française et le poids de l'Église catholique plus pesant. La Ligue belge est fondée en 1864 et adopte ses statuts l'année suivante, alors que l'un de ses théoriciens, Pierre Tempels, engage, les laïcs à consacrer l'essentiel de leur énergie à un objectif éducatif : défense et extension de l'école primaire publique. La Ligue exigera en 1906 sa généralisation gratuite et obligatoire. Ces deux dernières revendications s'imposeront jusqu'à 14 ans par une loi de 1914 tout en reconnaissant, à côté de l'école officielle, un important réseau dit « libre ».

Si quelques initiatives hors du cadre scolaire ou « para-scolaire » sont bien à l'initiative de la Ligue (soutien de bibliothèques publiques, cours et conférences dites « populaires »), elles ne sont pas au centre de son activité qui n'est d'ailleurs qu'exceptionnellement qualifiée d'« éducation populaire ».

Pour ces deux piliers (laïque et chrétien), c'est plutôt d'éducation du peuple qu'il conviendrait de parler. Si l'éducation populaire vise bien le monde du travail, c'est toujours bien sa dimension paternaliste qui est avancée.

Dans ce premier âge, l'éducation populaire est essentiellement une activité en creux, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit par défaut ou manque d'initiative publique. Elle est d'abord destinée aux enfants, ensuite aux adultes comme substitution à l'école pour ceux qui n'en bénéficient pas ou comme un prolongement éducatif de son action. Il n'est dès lors pas étonnant que les premiers subsides de l'État aux associations soient repris sous l'appellation d'« aide aux oeuvres complémentaires de l'école » (loi Destrée de 1921). C'est aussi cette première dimension de l'éducation populaire qui explique que le champ de l'éducation professionnelle y ait été étroitement lié, au point parfois de confondre les deux (voir la crise de l'éducation populaire en France).

Le champ que nous venons de développer n'est en effet pas exempt de tensions : reproduction et innovation, promotion individuelle et progrès collectif, employabilité économique et utilité sociale.

- **la deuxième mouture** pourrait s'appeler « **la culture du temps libre** ».

La libération du temps travaillé est initialement étroitement liée au droit à l'instruction des pauvres :

« *Les longues journées de travail entraînent l'impossibilité d'acquérir de l'instruction qui est cependant la clé destinée à ouvrir la porte de toutes les libertés et de toutes les connaissances* ». <sup>14</sup>

Mais le mouvement ouvrier obtient progressivement gain de cause : d'abord par la loi sur le repos du dimanche (1905), ensuite par l'obtention de la journée des huit heures qui s'étend dans différentes entreprises après la Première Guerre mondiale, d'abord en France (1919), puis en Belgique (1921) et bien sûr par l'obtention des premiers congés payés en 1936.

<sup>14</sup> « Le Mirabeau » (1869) cité par J.-L. Degée, *Le mouvement...*, Op. Cit.

La conquête sera à la fois sujet d'espoir et d'inquiétude ; l'éducation populaire est naturellement attentive à l'occupation du temps libéré par la réduction du temps de travail. C'est d'ailleurs explicitement le but de la création du Conseil supérieur de l'éducation populaire en 1929 (sous un gouvernement de coalition chrétien-libéral) :

« promouvoir tout ce qui a pour objet de procurer aux travailleurs le moyen de faire un emploi utile et moral de leurs loisirs ».<sup>15</sup>



Éditorial « vacances ouvrières », dans *Le mouvement syndical belge : organe officiel de la Commission syndicale*, Bruxelles, n° 10, 20 octobre 1929. Coll. IHOES.

Il y a, dans l'Entre-deux-guerres, une accélération de la libération du temps à laquelle le mouvement d'éducation ouvrière ne s'était pas nécessairement préparé :

« nous ne sommes pas prêts [...] on risque dès lors d'improviser et de le faire fort mal [et] par conséquent d'échouer ».<sup>16</sup>

L'éducation populaire chrétienne veille à l'ordre moral : le cinéma est particulièrement l'objet d'une méfiance, notamment dans le monde chrétien où on craint :

« les dangereuses modifications sociales à cause du film mauvais ».<sup>17</sup>

L'éducation populaire socialiste est tout aussi attentive à encadrer le peuple qui doit présenter l'image de la responsabilité. On va jusqu'à imaginer un *vade mecum* des loisirs de l'ouvrier qu'il aurait toujours sous la main comme le livre de prière d'une personne pieuse.

La peur des loisirs suscite trois types de réaction :

- la première est de céder à la tentation occupationnelle : pour éviter que le peuple ne s'adonne à des loisirs futiles, débiles, voire malsains, il faut lui trouver des distractions. L'action éducative devient avant tout récréative : c'est l'époque des Maisons du Peuple organisant concours de cartes, pièces de boulevard, projections de films à l'eau de rose.

- la deuxième est de profiter des loisirs pour éduquer le peuple. Pour certains c'est dans le sens de proposer des loisirs qui soient à la fois sains, utiles et peu onéreux. Les initiatives provinciales de maisons, de jardins ouvriers

<sup>15</sup> « Conseil supérieur de l'éducation populaire, 1929 » cité par *Cahiers JEB, situation actuelle et avenir de l'éducation populaire*, Bruxelles, août 1960.

<sup>16</sup> S. Masy, « L'utilisation des vacances », dans *Le mouvement syndical belge*, Bruxelles, 1937.

<sup>17</sup> Chanoine Brohée, *Le studio des familles*, brochure, s.l., [1931].

et de petits élevages répondent à un souci d'économie et de bien-être familial. Les activités sportives organisées (notamment les Olympiades ouvrières) sont développées dans le but à la fois de faire œuvre de mieux vivre sanitaire et en même temps de favoriser l'expérience de la socialisation. Le tourisme ouvrier, tout comme les auberges de jeunesse, sortiront le peuple de son cadre de vie étroit et parfois sordide, en lui permettant de vivre des expériences d'échanges interculturels. Mais la grande ambition est bien celle que Léo Lagrange, sous-secrétaire d'État chargé des sports et de l'organisation des loisirs dans le gouvernement du Front populaire, appelle « les loisirs culturels ». C'est la même perspective qui prévaut chez les socialistes belges, il s'agit, selon l'expression de Max Buset (1930) de « faire participer la classe ouvrière aux bienfaits de la culture » : concerts et théâtre à prix réduit, visites organisées de musées, diffusion d'œuvres littéraires ou d'émissions radio (RESEF). Tout est fait pour réaliser une large offre culturelle qu'on appellera dans un premier temps « diffusion culturelle » pour ambitionner après-guerre, une « démocratisation culturelle » qui verra notamment le développement des centres culturels et des maisons de la culture.

- la troisième réaction s'inscrit davantage dans une logique de rupture culturelle : les loisirs sont le temps de la mise à distance de l'exploitation, de l'aliénation et de la domination. Le temps libéré préfigure en quelque sorte une autre société :

« *Empoignez vos vélos ou sautez dans le train, dans le car ou partez à pied mais partez. Loin, aussi loin que possible. Et riez, jouez, redevenez des gosses. Faites en sorte que tout soit neuf autour de vous [...] Laissez-la s'éclater, cette joie d'enfant en rupture de classes* ».<sup>18</sup>

C'est la création d'une « morale nouvelle » pour un homme nouveau qui est recherchée dans le mouvement collectif de jeunesse des Faucons Rouges :

« *chacun, travaillant à sa propre formation, développera ses préoccupations communautaires et réagira contre l'influence pernicieuse du système capitaliste* ».<sup>19</sup>

L'éducation populaire se veut émancipante, non seulement dans les discours, mais aussi dans les réalisations : en exhortant d'aller « au-devant de la vie », elle mise sur l'aurore qui va se lever, mais c'est minuit dans le siècle qui va tout plomber...

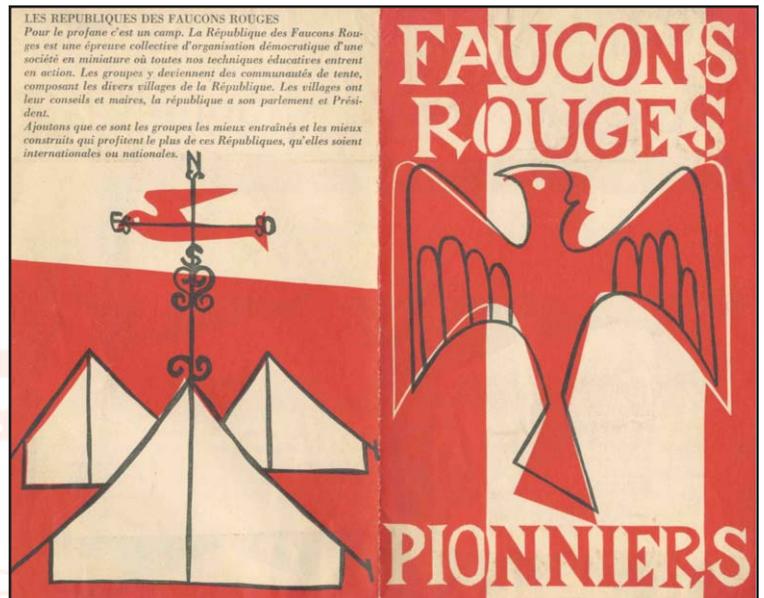
Cette deuxième mouture de l'éducation populaire s'ouvre sur d'autres champs que celui de l'école : il s'enracine dans le champ culturel à partir de la problématique des loisirs populaires. Il laboure les domaines les plus variés : art, média, sport, tourisme, consommation, santé dans une tension entre intégration et contestation sociale, dépendance et émancipation.

- la **troisième mouture**, ou le troisième acte, nous l'appellerons « la formation politique citoyenne ».

Ainsi donc ni l'instruction obligatoire ni la démocratisation culturelle n'ont permis d'éviter Auschwitz.

Il convient donc, de repenser l'éducation populaire avec un nouvel objectif : affirmer la démocratie en formant des citoyens critiques et responsables.

En France, la période de la Libération est propice aux projets ambitieux avec une intervention importante des pouvoirs publics qui encourage le développement du tissu associatif tant pour les mouvements d'avant-guerre (Ligue



Première et quatrième de couverture de la brochure : Faucons rouges, pionniers, Bruxelles, s.d. Coll. IHOES.

<sup>18</sup> A. Haulot, « Vivent les vacances » dans *L'Action Nouvelle : revue mensuelle illustrée du Service sanitaire ouvrier « Sersano »*, s.l., 1937.

<sup>19</sup> Jean Nihon, « Notre UJO » dans *La Vie Ouvrière*, revue, s.l., mars 1932.

de l'Enseignement, Jeunesse ouvrière chrétienne, CEMEA, Centres Sociaux, Centre confédéral d'éducation ouvrière de la CGT...) que pour de nouvelles structures (Travail et Culture, Tourisme et Travail, Foyers Ruraux, Maisons de la Jeunesse).

Peuple et Culture joue dans ces années un rôle fondamental : l'association est le creuset d'une nouvelle éducation populaire qui va consacrer une attention toute particulière à la formation de ses cadres (les « instructeurs populaires ») et ambitionne de participer au changement social en rendant :

*« la culture au peuple et le peuple à la culture [...] Nous voulons des hommes qui aient des pouvoirs autant que des connaissances. Plus précisément, il s'agit, par toute forme d'éducation populaire de développer les facultés de l'esprit (en l'exerçant) à passer des faits aux causes, des causes aux théories, des théories à l'action ».*<sup>20</sup>

L'auto-socio-construction des savoirs et des pouvoirs est désormais affirmée avec une méthodologie adaptée : l'entraînement mental.

En Belgique, l'éducation populaire d'après-guerre se reconstruit dans des conditions modifiées. Les piliers associatifs connaissent un certain éclatement de leurs structures.

Dans le monde laïque, les enjeux de l'enseignement restent déterminants pour la Ligue qui n'intégrera le terme d'« éducation permanente » dans son appellation que dans les années 1970, moment où se structure aussi le Centre d'action laïque (1969).

Dans le monde chrétien, les associations d'éducation populaire se détachent très lentement de l'institution de l'Église : témoin en est la fondation du Mouvement populaire des familles (1944) qui se définit comme « mouvement de conquête apostolique et d'éducation populaire en faveur des travailleurs et de leur famille », la JOC qui reprend ses activités et les Équipes Populaires, créés en 1947, conservent leur référence confessionnelle mais s'ancrent de plus en plus dans la vie sociale en acquérant une certaine indépendance.

Dans le monde socialiste, l'action éducative n'est plus coordonnée au sein d'une même centrale liée au Parti ouvrier belge, mais les branches syndicales, coopératives et mutualistes accentuent leur spécificité, quelquefois dans un esprit d'indépendance structurelle vis-à-vis du Parti. L'ancienne CEO s'est réduite à être la structure du seul Parti ouvrier qui abandonnera son appellation pour créer un nouveau mouvement : Présence et Action culturelles (PAC) en 1969.

Il apparaît que les mouvements ouvriers socialistes et chrétiens, et singulièrement leurs organisations syndicales FGTB et CSC, sont devenus après-guerre les opérateurs les plus importants du secteur, même si de nouveaux acteurs sont apparus, certains pilarisés (les associations d'inspiration écologiste), d'autres plus indépendants notamment les CEMEA (1960) ou Peuple et Culture en Wallonie et à Bruxelles (1974).

Tous ces mouvements associatifs situent bien leur action dans une perspective d'éducation démocratique, dimension que reconnaît d'ailleurs le Conseil supérieur de l'éducation populaire dès l'après-guerre :

*« L'éducation populaire est un des supports essentiels de la démocratie et de son progrès véritable: elle doit être conçue à l'échelle de la nation entière et s'adresser à tous, sans distinction de classe, d'opinion, de sexe et d'âge ».*<sup>21</sup>



Logo de Peuple et culture Wallonie, détail du programme de formation de l'hiver 1989. Coll. IHOES. Fonds Marcel Deprez.

<sup>20</sup> « Manifeste de Peuple et Culture », 1946, manifeste dactylographié, archives de PEC W-B.

<sup>21</sup> Cahiers JEB, situation actuelle et avenir de l'éducation populaire..., Op. Cit.

La désaffiliation et le désintérêt (voire le rejet) politiques croissant, la montée du chômage et le redéploiement des inégalités sociales avec le début de la crise structurelle entamée dans notre pays dès 1974 se manifestent notamment par l'influence des idées, puis des partis hostiles à la démocratie.

Le décret de la Communauté française, conçu à la charnière des *Golden Sixties* et des *Black Seventies*, introduit l'idée de l'apprentissage à une citoyenneté responsable, critique et solidaire, dans le respect de la démocratie et de la Déclaration des droits de l'homme.

Une démarche est privilégiée pour éduquer à cette citoyenneté : la participation. Plutôt que des cours de civisme, c'est le pari du développement de la conscience et de l'engagement démocratique en devenant acteur des décisions et producteur de créations.

Cette participation des publics citoyens a d'abord émergé dans le secteur de la jeunesse qui va développer ces ambitions, notamment à travers la mise en place des maisons de jeunes dont la première s'ouvre à Bruxelles en 1949 et obtient un financement des pouvoirs publics. Dans les maisons de jeunes, on va peu à peu associer les jeunes aux prises de décision en les faisant devenir acteurs de la gestion de leurs locaux et de leurs choix d'activités. Un arrêté royal de 1971 reconnaît l'importance de la gestion participative en l'imposant comme condition de subsidiarité à toute maison de jeunes.

La même réflexion vaut pour les centres culturels qui, organisés en 1970, se voient encouragés à faire participer la société civile à leur gestion.

L'esprit de Mai 68 a accéléré une nouvelle dynamique dans tout le secteur : la politique de la démocratisation culturelle apparaît insuffisante. Marcel Hicter défend l'idée de développer la démocratie culturelle que J.-P. Nossent caractérise comme la :

« *Création et (le) développement de la culture [des individus et des groupes sociaux] en mouvement* ». <sup>22</sup>

Il ne s'agit pas seulement de favoriser l'égalité des chances de consommer de la culture ou d'accéder aux œuvres que de favoriser les possibilités de chacun et de tous à participer à la création et au développement de la culture en mouvement. Dans la dynamique de démocratie culturelle, l'idée d'émancipation s'oppose à l'idée d'intégration : la finalité n'est pas de s'acculturer au modèle dominant, mais plutôt d'être producteur de culture évolutive ou tout au moins de participer à la culture en mouvement.

Cependant, le débat reste ouvert sur la question des finalités politiques de la démocratie culturelle : vise-t-elle à revendiquer une place pour les groupes minorisés dans la société ou à construire une contre société alternative ?

C'est notamment ce dernier choix que vont développer, en renouant d'une certaine manière avec les premières réalisations autonomes du mouvement ouvrier, un certain nombre d'acteurs « émergents ».

L'exercice de la citoyenneté est compris selon certains comme des cours de civisme, pour d'autres comme une alphabétisation politique, pour d'autres encore comme la construction de mouvements sociaux.

Aucune de ces approches n'est exclue des pratiques souhaitées par les politiques d'éducation permanente au terme du décret de 2003 :

« *L'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle* ». <sup>23</sup>

Ce décret a donc la particularité d'inscrire le soutien aux associations dans une démarche politique, sans pour cela organiser l'inféodation des pratiques.

<sup>22</sup> Jean-Pierre Nossent, « Émergence de la notion de démocratie culturelle et gestion de la diversité culturelle et idéologique belge », Analyse de l'IHOES, n° 39, 19 décembre 2008.

<sup>23</sup> Article 1° du décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente, 17 juillet 2003.

L'engagement de subsidiarité structurelle (reconnaissance pour 5 ans reconductible pour les associations reconnues) et l'influence de l'avis d'un Conseil supérieur, composé de manière pluraliste des seules associations, est une exception européenne qui assure une autonomie importante à l'éducation populaire.

Sa principale ambiguïté reste cependant de circonscrire le champ de l'éducation permanente : c'est un secteur de la Fédération Wallonie-Bruxelles (même si, heureusement la volonté d'éducation permanente est aussi à l'œuvre dans les bibliothèques, les maisons de jeunes et les centres culturels) alors que l'éducation populaire se veut transversale à tous les champs (social, école, justice, santé, environnement, économie, politique...) et transcende les frontières institutionnelles.

C'est une telle éducation populaire permanente qui pourrait être étendue et soutenue aux Régions wallonne et bruxelloise, tout en se revendiquant aussi de cette dynamique au niveau européen.

---

### Pour citer cet article

Jean Luc Degée, « L'éducation populaire interrogée par son histoire (2/2) », Analyse de l'IHOES, n° 127, 15 juillet 2014, [En ligne] [http://www.ihoes.be/PDF/IHOES\\_Analyse127.pdf](http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse127.pdf).

