

L'éducation émancipante

L'exemple de la formation syndicale¹

Par Jean-Luc Degée

Les conceptions politiques de l'éducation peuvent être questionnées dans leur dimension émancipatrice autour de quatre tensions :

1. pédagogie et/ou andragogie² ?
2. individualisation et/ou socialisation ?
3. théorie et/ou pratique ?
4. distribution et/ou appropriation ?

Ce sont ces tensions que nous tenterons de concrétiser à travers l'exemple de l'éducation syndicale :

- l'éducation syndicale a la caractéristique de se situer hors du champ scolaire tout en restant inscrite dans un autre champ institutionnel dont on peut supposer qu'il est à la fois en homologie et en rupture avec le premier : la confrontation des approches pédagogique et andragogique nous renseignera sur des contradictions repérables ;
- l'éducation syndicale a un public spécifique dont on peut dire qu'il est à la fois une addition d'individus qui s'inscrivent dans des parcours spécifiques et appartiennent à des entités sociales ayant leurs propres *habitus* et perspectives : l'enjeu d'autonomisation des apprenants est donc à situer par rapport à ces deux dynamiques ;
- l'éducation syndicale se veut *praxis* : l'identification des forces et des faiblesses sont à interroger dans sa mise en œuvre ;
- l'éducation syndicale revendique à la fois une meilleure répartition des avoirs, des savoirs et des pouvoirs au sein du système capitaliste et une autogestion de ceux-ci dans une autre société : la question de la cohérence entre réalisations et finalités a une dimension éthique et idéologique.

Pédagogie et/ou andragogie

Les pratiques de formation d'adultes sont présentes dès l'Antiquité et singulièrement en Grèce avec Aristote, Platon ou Socrate.

Peu à peu cependant, c'est le modèle de l'éducation des enfants qui s'impose. Jean-Jacques Rousseau et son modèle « d'éducation naturelle » de *l'Émile* y contribuent largement : les dispositions généreuses du petit d'homme n'ont qu'à s'actualiser progressivement pourvu qu'on les laisse s'épanouir librement. Ce postulat est évidemment plus difficilement défendable si on envisage l'éducation des adultes : ceux-ci ne sont plus de bons sauvages évoluant dans un état naturel mais des hommes et des femmes porteurs de vécu dans une société où le contrat social n'est pas négocié.

C'est d'ailleurs dans une stratégie de changement de société (« instruire pour révolter » selon la formule de Fernand Pelloutier, 1895) que le mouvement ouvrier développera sous différentes formes des cours pour adultes dans les bourses du travail en France et dans les maisons du peuple en Belgique. « Il ne faut pas qu'on les traite comme des écoliers. Ils ont une particularité que ceux-ci n'ont pas : leurs habitudes sont déjà formées par la vie sociale et ils apportent avec eux des connaissances qui sont le résultat de leur vie comme producteurs et de leur participation au mouvement ouvrier » (Le mouvement d'éducation ouvrière, 1922).

C'est à la même époque, en tenant compte des différences biologiques, juridiques, économiques et psychologiques entre l'enfant et l'adulte qu'apparaît le concept d'andragogie, à partir des premières études théoriques d'Eduard Lindeman en 1926³. Parmi les spécificités étudiées, on retiendra par exemple le déclin de l'intelligence compensé par une plus grande capacité d'organisation de l'acquis et d'articulation des connaissances (notamment celles qui sont d'ordre théorique ou pratique) ou encore la moindre plasticité du « moi » (mesurée par exemple dans la résistance au changement).

De plus, quand l'instruction sera généralisée, l'adulte en formation se montrera souvent réticent au retour à un modèle scolaire mal vécu (tout en tenant parfois le discours inverse) ou méfiant par rapport aux formations « hors sol » ; attitudes dont les enseignants sont souvent une illustration amusante identifiée par certain comme une « aliénation pédagogique » (Lenoir, 2008).

Pour toutes ces raisons, l'intérêt porté par l'éducation syndicale à l'autodidaxie, apparaît dès l'Entre-deux-guerres : « préparer à utiliser les procédés d'autodidaxie qui seuls conviennent aux adultes » (Éducation ouvrière, 1922). Cette tradition contribuera à donner, au siècle suivant, une caractéristique déterminante à l'andragogie comme : « l'effort organisé et soutenu pour aider les adultes à apprendre d'une manière qui mette en valeur leur capacité à diriger eux-mêmes leur apprentissage » (Mezirow, 2001). En 2002, Joffre Dumazedier précise d'ailleurs les fonctions de ces pratiques d'auto-formation individuelle et collective des adultes : une fonction de réduction des inégalités (autoformation de rattrapage) et de remise à niveau des connaissances professionnelles (autoformation d'intégration), d'une part, et une fonction de complément/correction de l'action éducative scolaire (autoformation d'accompagnement) voire de dégage-ment/inventivité (autoformation de dépassement), d'autre part.

La formation syndicale, si elle ne prend pas la peine de comparer et distinguer les deux approches s'expose à une première dérive : celle du « pédago-gisant » qui consiste à considérer le travailleur se formant comme un grand enfant et à calquer le modèle scolaire sur les situations de formation : vocabulaire (école, classe, élèves...), organisation (horaire, découpage des matières...), contrôle (justification des absences, discipline, examens, certification...). Dans ce cas de figure, on oscille entre l'autoritarisme et le paternalisme : c'est une tendance lourde qu'on retrouve dans toute l'histoire de l'éducation populaire. Loin de considérer les apprenants comme des individus acteurs de leur propre émancipation, on les infantilise en les dirigeant ou en les paternant : pour leur bien, leurs maîtres doivent leur faire acquérir progressivement la maturité morale et intellectuelle dont ils sont dépourvus. Le discours, à travers les époques est d'ailleurs fort semblable dans le monde laïque [« propager dans le peuple les idées d'ordre, de travail et d'économie » (société

Franklin, 1890)] comme dans le monde chrétien [« s'il ne possède pas ce minimum de formation intellectuelle et morale, l'ouvrier sera en toute vérité un être inférieur et jamais la classe ouvrière n'obtiendra dans la société la considération et le respect » (Action sociale catholique, 1932)]. Mais cette tendance paternaliste est aussi bien présente dans le mouvement ouvrier socialiste, ainsi chez Jules Destrée (1902) : « Il faut hausser le public peu cultivé, mais pas trop. Surtout pas trop brusquement. Sinon il vous abandonnerait vite ! ».

Le second écueil est celui de « l'andrago-gisant » où l'adulte se formant est perçu comme un *loser* sous-doué ou un *winner* hypermotivé (s'il est là, c'est qu'il n'a pas fait suffisamment d'études ou qu'il a choisi d'y être pour mieux réussir) et où est calqué le modèle de l'entreprise sur les situations de formation : non mixité socioculturelle des groupes, développement de l'esprit de compétition, utilitarisme des contenus... C'est le cas lorsqu'il y a confusion entre éducation syndicale et formation professionnelle ou lorsque la formation confère un diplôme valorisé sur le marché du travail. On est alors dans un modèle de reproduction des exclusions et des inégalités, à travers la construction de trajectoires individuelles de promotion par mérite.

« De temps en temps vous voyez ainsi s'élever de vos rangs, par la force de son intelligence, un compagnon qui devient contremaître, directeur, ingénieur, mais trop souvent il se laisse absorber par la classe bourgeoise, prend des allures de "Monsieur" et dédaigne la classe ouvrière » (Jules Destrée, 1902).

Déracinement individuel, plutôt qu'émancipation collective certains ont bien perçu l'enjeu différent du « parvenir » : « refuser de parvenir, ce n'est ni refuser d'agir, ni refuser de vivre ; c'est refuser de vivre et d'agir pour soi et aux fins de soi » (Albert Thierry, 1914).

Pour limiter les deux risques évoqués, la formation syndicale a mis en place un certain nombre de dispositifs pédagogiques traduisant la volonté de considérer les acteurs en formation « dans un dispositif original qui leur place dans un rapport actif de prise en charge de leur propre formation » (Delvaux, 1976) :

- le recours privilégié aux démarches ascendantes
- l'accent mis sur les démarches appropriatives
- le choix de méthodes actives
- la recherche d'égalité de participation
- la valorisation des savoirs de chacun
- le choix collectif de situations traitées
- l'auto-évaluation des participants et du groupe
- le recours à l'analyse institutionnelle

Individualisation et/ou socialisation ?

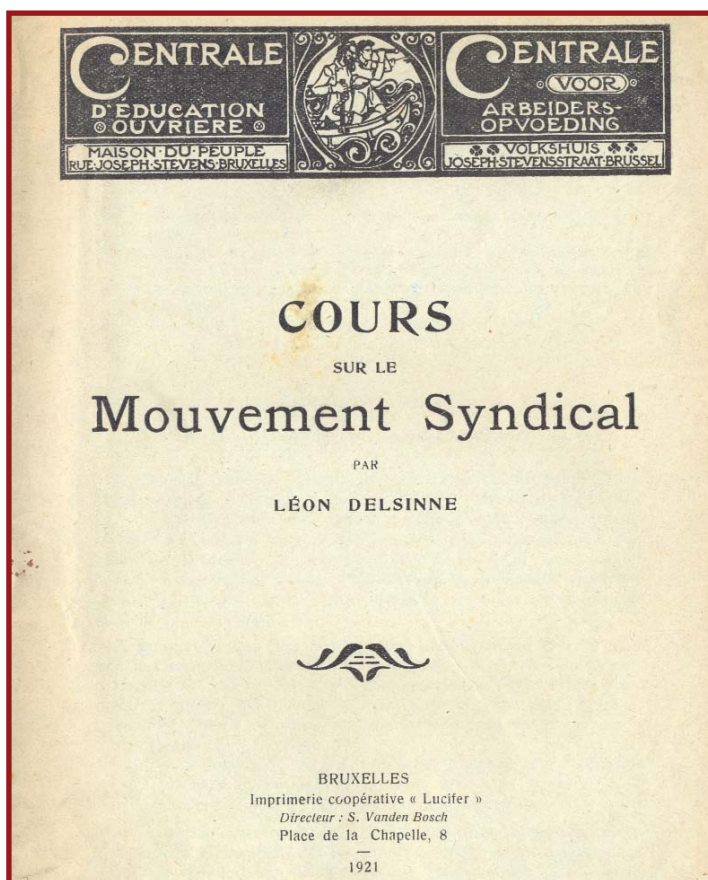
Le mouvement d'éducation ouvrière s'est à l'origine trouvé devant un triple défi : premièrement, il lui fallait assurer une instruction minimale des travailleurs et de leur famille alors que l'école était réservée aux classes privilégiées ; deuxièmement il se devait de former les cadres politiques, mutualistes, coopératifs, associatifs et syndicaux dont les organisations ouvrières avaient besoin pour leur développement ; le tout, dans une perspective d'auto-émancipation de classe.

À la différence d'une conception rousseauiste où l'éducation autonome est définie par l'absence de besoins et de réseaux sociaux aliénants, le monde ouvrier imagine sortir des aliénations par les solidarités et les coopérations de classe. Les pratiques d'éducation mutuelle sont alors apparues comme le moyen le plus pertinent et le plus efficace de répondre à ces défis.

Réalisées d'abord en Angleterre par Andrew Bell et développées en France de 1815 à 1840, les écoles mutuelles ont inspiré les mouvements ouvriers européens. Le Français Fernand Pelloutier défend une « pédagogie d'action directe » où les connaissances de chacun, ancrées dans les réalités vécues, peuvent être mises au service de tous et dont s'inspire « l'éducation syndicaliste » d' Albert Thierry. En Espagne,

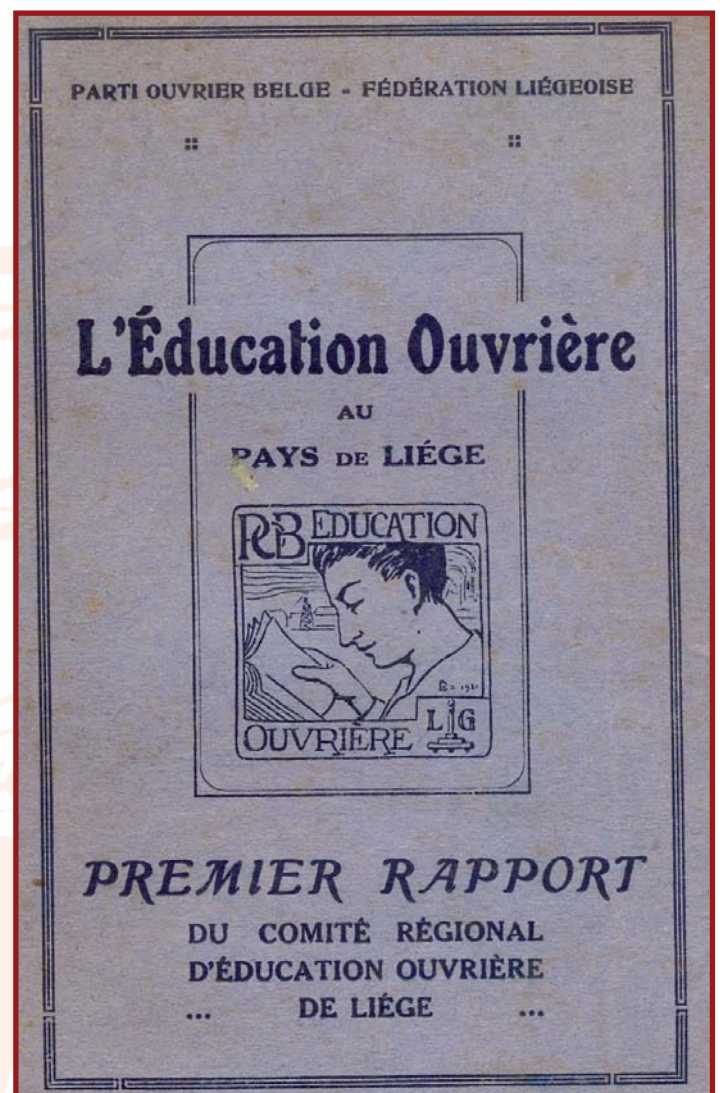
Francisco Ferrer s'en inspire également dans son école moderne : « J'ai l'intention de fonder une école émancipatrice qui aura pour objet d'arracher des cerveaux ce qui divise les hommes (religion, fausse idée de la propriété, patrie, famille, etc.) et d'obtenir la liberté et le bien être que nous désirons tous et dont nul ne jouit complètement » (Ferrer, 1900).

En Belgique, on ne retrouve guère, en dehors de l'expérience de l'École ouvrière supérieure, de projet scolaire alternatif initié par la Centrale d'Éducation ouvrière⁴, tout au plus quelques rêves exprimés dans le bulletin *Éducation-Récréation* de 1920 : « Je voudrais voir dans les grands centres, là où l'organisation syndicale et coopérative est en plein épanouissement, établir des écoles primaires (de vraies écoles primaires) à caractère socialiste » auquel un contradicteur répond : « Les cléricaux ont créé des écoles à leur image. Ils fabriquent des sectaires. Alors laissons le soin aux écoles laïques d'enseigner ». Ce sera le choix de l'enseignement neutre défendu par le Parti ouvrier belge (POB), loin de la critique de Marx (1875) : « il faut proscrire de l'école, au même titre, toute influence du gouvernement et de l'église ; c'est au contraire l'état qui a besoin d'une rude éducation par le peuple ! ».



Ci-dessus : Léon Delsinne, *Cours sur le mouvement syndical*, Bruxelles, Centrale d'éducation ouvrière - Centrale voor arbeiders opvoeding (éd.), Impr. Coopérative Lucifer, 1921, 40 p. (Coll. IHOES).

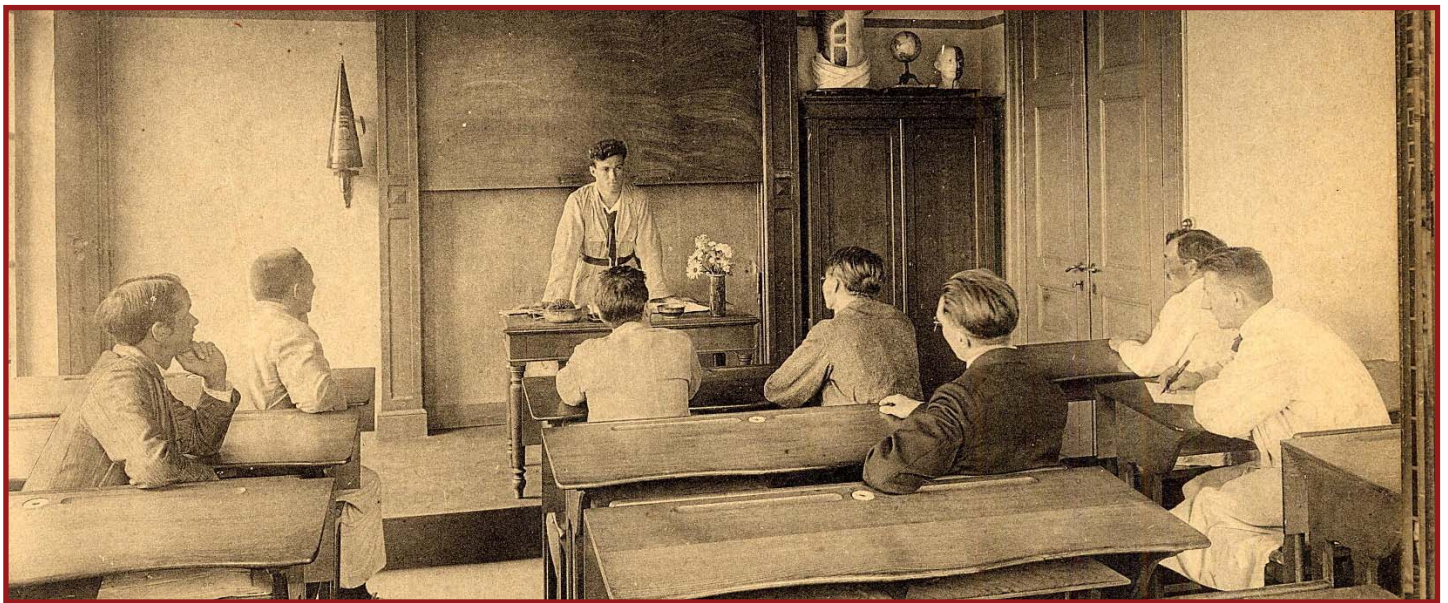
Ci-contre : *L'Éducation ouvrière au pays de Liège : premier rapport du comité régional d'éducation ouvrière de Liège*, Parti ouvrier belge - fédération liégeoise (éd.), Impr. Coopérative Lucifer, [s.d.], 82 p. (Coll. IHOES).



Par contre, l'expérience de l'enseignement mutuel a marqué l'éducation populaire depuis le XIX^e siècle : débats spontanés dans les ateliers autour de la lecture des premiers journaux écrits par des ouvriers eux-mêmes, cercles de capacitaires ou d'échanges de savoirs mis en place dans les bibliothèques ouvrières des maisons du peuple, cercles d'études sociales dans les paroisses. Ces initiatives sont d'abord le fruit d'ouvriers qualifiés, héritiers d'une tradition et d'une conscience forte issue du compagnonnage.

On retiendra particulièrement le développement significatif d'écoles mutuelles d'orateurs où les travailleurs s'exercent à « discuter entre eux, à tour de rôle, sur l'une ou l'autre question désignée à l'avance : c'est un spectacle réconfortant que celui que donnent les ouvriers socialistes qui, leur journée de travail terminée, viennent ici pour s'instruire afin qu'ils puissent être à même d'instruire leurs camarades de travail » (Bertrand, 1893).

Créée en 1921, l'École ouvrière supérieure initiée par la Centrale d'Éducation ouvrière met en place une formation pour travailleurs en internat qui dure deux ans et qui préfigure, sous certains aspects, l'expérience de Limerlé⁵ : cogestion pédagogique, processus d'autodidaxie, communauté de recherche... Surtout, les élèves, au-delà des appellations héritées du passé, accèdent à un statut de pairs entre eux et avec leurs maîtres : « dans une salle, disait-on, il ne doit pas y avoir trente élèves et un professeur mais trente et un élèves et trente et un professeurs » (Conférence sur l'éducation ouvrière en Belgique, 1922).



Nels, *École Ouvrière Supérieure de Bruxelles - salle de cours. Extrait d'Une visite à l'École Ouvrière Supérieure, Chaussée de Waterloo, 1329, Uccle-Bruxelles, Bruxelles, Ern. Thill, [s.d.], carte postale n° 6. (Coll. IHOES).*

Les productions de culture ouvrière (théâtre, chanson, littérature) portées par les travailleurs eux-mêmes sont aussi significatives des capacités de l'affirmation des potentialités d'indépendance des dominés. On est dans ces pratiques d'auto/socionomie d'éducation ouvrière proche du postulat idéologique énoncé par Jacques Rancière (2004) : « le basculement d'un état d'incapacité reconnu à un état d'égalité où on se considère comme capable de tout parce qu'on considère les autres comme capables de tout ».

Cependant ici aussi, ce type de pratique ne sera pas trop encouragée : on lui préférera un système d'éducation simultanée destiné à un public plus restreint, soit à travers des cours de l'Université Populaire où des intellectuels progressistes tentent d'apporter « plus de lumière à la classe ouvrière » soit à travers un système d'enseignement « filtré » d'écoles socialistes pour les meilleurs militants où les cours sont dispensés par des dirigeants du mouvement. Ce système d'enseignement descendant organisé en filières a pour effet de ne pas modifier fondamentalement les rapports de savoir et de pouvoir sur une échelle de classe et place ses bénéficiaires choisis dans une dépendance politico-culturelle qu'ils reproduiront eux-mêmes en s'élevant dans la structure. « Ces cours sont la méthode susceptible d'atteindre le plus efficacement l'élite de la classe ouvrière ; ce système d'enseignement gradué à filtrage successif semble avoir donné de bons résultats » (Rapport sur l'éducation ouvrière, 1931). La volonté d'autonomisation individuelle et collective sera sous cet aspect complètement effacée.

L'éducation syndicale héritière de ces deux conceptions doit de surcroît naviguer entre risque d'individualisme et risque de conformisme social : d'un côté, promotion individuelle et risque de déracinement social (effet FOPES⁶) dont nous avons déjà parlé ; de l'autre, corporatisme (effet Centrales) et endoctrinement (effet catéchisme). Dans tous les cas, la dérive est celle de l'élitisme : ceux qui sont considérés comme les meilleurs éléments s'embarquent dans l'ascenseur social (promotion professionnelle d'un individu ou d'une catégorie) ou grimpent plus facilement dans l'appareil syndical dont la formation leur a permis de mieux maîtriser les codes.

Pour éviter ces dérives, l'éducation syndicale a développé des pratiques à contre-courant telles que :

- refus de certification : le suivi d'une formation ne débouche pas sur un diplôme ou sur un ticket d'engagement à un poste de responsabilité syndicale ;
- développement de formations « mixtes » associant public syndical et associatif ;
- inscription aux formations via les délégations d'entreprises ;
- encouragement à l'esprit critique ;
- pratique de communautés de recherche ;
- souci du report aux autres notamment à travers la formation d'animateurs de base ;
- recours aux cahiers de bord, mémoire collective des groupes ;
- organisation d'un système de délégués de classe ;
- le travail en équipe des formateurs/animateurs/experts/responsables syndicaux.

Théorie et/ou pratique ?

Le mouvement ouvrier socialiste belge est idéologiquement influencé par le courant anarchiste et le courant marxiste. Au-delà de leurs divergences, ils ont en commun un souci de lier réflexions et actions. S'il faut bien convenir que ces deux courants ont été supplantés par une dominante pragmatiste réformiste où les théories ont souvent été découplées des pratiques, il n'en reste pas moins que le courant syndical a continué à se définir par une *praxis* symbolisée par la devise « ensemble en pensée et en action » illustrée par les mobilisations autour du programme de réformes de structures, popularisé par André Renard dans les années 1950 ou par la campagne menée par le FGTB wallonne aujourd'hui : « le capitalisme nuit à la santé ».

On retrouve ici ce concept de « pédagogie d'action directe » propre à l'anarcho-syndicalisme, qui permet de dépasser le dilemme déjà posé au sein de la 1^{re} Internationale (1869) : « d'une part, il faut un changement des conditions sociales pour créer un système d'instruction nouveau ; d'autre part il faut un système d'instruction déjà nouveau pour pouvoir changer les conditions sociales ».

L'exemple actualise la conception syndicale de l'éducation populaire dans un schéma où l'expression de revendications compréhensibles pour tous et déclinables par chacun ouvre aux prises de conscience et aux changements de mentalités en contestant les pouvoirs par la vertu de l'éducation/action directe : « Pour entreprendre de changer les rapports sociaux, il faut précisément se libérer de l'emprise de l'idéologie dominante qui nie que ce changement soit possible » (A. Gorz, 1969).

Le souci de lier théorie et pratique peut aussi se lire, sur un plan différent à travers les revendications éducatives du mouvement ouvrier, singulièrement sous l'angle du projet de l'éducation « intégrale ». Déjà imaginé par les utopistes, tels Tommaso Campanella qui, dans sa *Cité du Soleil*, rêve d'une architecture pédagogique qui réserverait une place importante à l'apprentissage de divers métiers et dont s'est peut-être inspiré le décorateur de la disparue « Populaire de Liège »⁷, c'est au XIX^e siècle que l'idée d'un enseignement qui fait la part belle aux formations pratiques se précisera chez les réformateurs sociaux : polytechnie de l'apprentissage chez Proudhon, éducation polytechnique chez Marx, enseignement intégral chez Paul Robin.

Ce dernier qui, pour la petite histoire, a pris part au Congrès international des étudiants de Liège en 1865 et a été par la suite expulsé de Belgique pour sa participation aux grèves de Seraing, rédigera différentes résolutions des Congrès de la 1^{re} Internationale sur l'éducation, insistant sur la combinaison « d'un enseignement théorique et pratique complet qui rende chacun apte à devenir en même temps un travailleur des bras et un travailleur de la tête ».

Paul Robin mettra ses idées en pratique dans le premier orphelinat mixte de France à Cempuis sur le Plateau Picard. L'établissement sera jugé par les conservateurs comme « une porcherie municipale, système pornographique de la coéducation des sexes » ; Robin y sera révoqué en 1894...

Le Parti ouvrier belge concrétisera cette conception d'éducation polytechnique en créant une Université du Travail et en impulsant la formule « d'humanités techniques » jugées indispensables :

« si on veut que l'essentiel de la vie soit aussi l'essentiel de l'école, que son enseignement soit un enseignement d'action si je puis me servir de cette expression hardie, mais qui répond bien à la réalité des choses » (De Brouckère, 1899). De nouveau, la filiation avec la pédagogie de l'action, mais aussi la contestation de la hiérarchisation des savoirs sont manifestes. En affirmant que les formations techniques ont aussi leur noblesse, c'est la reconnaissance de l'apport des travailleurs dans la société qui est posée et, au-delà, de leur compétence de classe à la diriger.

On notera que l'institution scolaire pervertira ce « positionnement fier et en relief » d'humanités techniques en le transformant en une « relégation honteuse et en creux » des filières dévalorisées, malgré les tentatives, portées par le mouvement ouvrier de réaliser un enseignement « rénové » renouant avec le concept d'enseignement intégral mais cruellement privé de moyens financiers et humains.

Dans l'éducation syndicale, les matières dites « concrètes » ont assez vite fait l'objet d'une attention particulière : calcul des salaires ou des pensions, fiscalité, législation sociale, sécurité et hygiène, comptabilité... tout en laissant un espace important aux « cours théoriques » tels que l'histoire ou l'économie. Dans tous les cas, le souci est celui « d'une formation qualitativement différente du conditionnement capitaliste » basée sur une prise en compte du terrain d'action : « on prend son point de départ dans l'observation des faits présents qui, du moins est contrôlable » (Buset, 1932).

Il existe cependant une tentation « utilitariste » qui consiste à gonfler les formations pratiques (celles qui peuvent amener un gain immédiat) et à diminuer les formations plus théoriques (celles dont l'effet se mesure à moyen ou long terme). C'est la réalité de beaucoup de formations de Centrales, même si la demande de mieux « lire le monde et s'y ouvrir » se manifeste aujourd'hui plus intensément. La demande du « terre à terre » est moins marquée dans les formations interprofessionnelles où on constate le souci de théoriser les enseignements des pratiques et de soumettre à l'épreuve du réel les hypothèses théoriques.

L'éducation syndicale se base dans ce cas sur un questionnement des connaissances de vie qui donnent à ceux qui se forment cette « avance d'existence » dont parle Caceres (1982) :

- traduction sur le terrain de savoirs, savoir-être et savoir-faire (communication, économie, valeurs...) ;
- réalisation de travaux de fin de formation basés sur les acquis des formations et les expertises de terrain ;
- formation méthodologique transversale d'analyse de situations réelles ;
- recherches-actions sur des problématiques concrètes ;
- questionnement et maîtrise d'outils académiques.

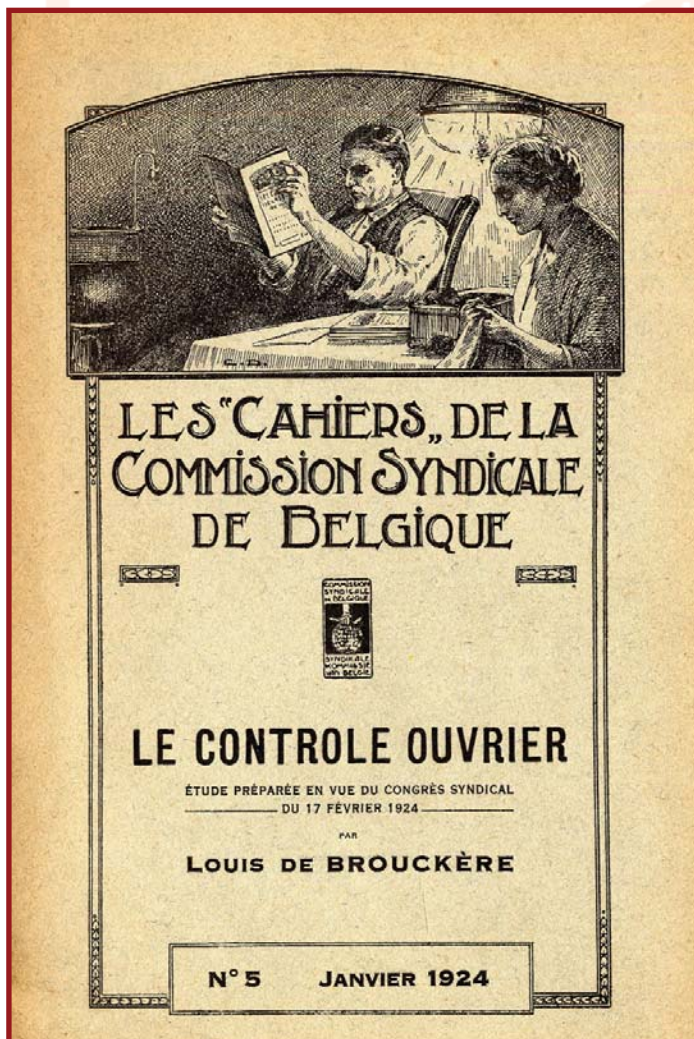
Distribution et/ou appropriation ?

La formule « distribution culturelle » apparaît en 1936 au moment où les travailleurs arrachent leurs premiers congés payés. Plus tard, traduite en terme de « démocratisation », la revendication part de l'idée qu'il faut partager les pouvoirs en modifiant les clés de répartition entre classes afin de donner à chacun sa juste part des richesses dans un modèle économique de croissance.

La traduction sur le terrain éducatif et culturel se manifeste par les législations relatives à l'instruction obligatoire, l'accessibilité de l'enseignement aux classes populaires, la discrimination positive, la mixité sociale, les maisons de la culture, la promotion socioculturelle des travailleurs, les chèques culture. Les acquis des politiques de démocratisation sont appréciables (surtout pour la classe moyenne qui en est la bénéficiaire essentielle), et ce, même si la crise économique risque de fragiliser leur base de financement. Mais ils restent fondamentalement marqués par un rapport d'inégalité et de dépendance : la distribution suppose l'acceptation du principe de propriété privée régulée par une action de type caritatif.

Les pouvoirs publics, conçus comme arbitre entre les acteurs sociaux, ont un rôle déterminant en la matière : la providence, c'est l'État social qui, réglant les consommations, maintient les dépendances.

Mais il y a plus : le patrimoine dominant est d'autant plus aliénant qu'il est revendiqué par des héritiers jugés illégitimes ; pour y avoir droit, il faut faire la preuve de son assimilation, exercice difficile pour ceux dont l'*habitus* en est tellement éloigné. L'échec, le décrochage et l'exclusion sanctionnent alors une logique de reproduction des aliénations qui ne se vit pas comme telle lorsque la classe dominée adhère à une culture de remplacement dite « de masse » imprégnée de l'esprit du capitalisme.



La question de l'appropriation est, elle, une vieille préoccupation du mouvement ouvrier qui visent les moyens de production économique, suppose une prise en main par les travailleurs de leur propre avenir. Marx qui emploie dans *Le Manifeste* (1848) la formule de « concentration de la production aux mains des individus associés » lui préfère, dès 1850 celle d'appropriation collective des moyens de production ». La formule sera reprise par les mouvements ouvriers français (dès 1879), puis belge (Charte de Quaregon, 1894) sous une formulation légèrement différente : « appropriation collective des agents naturels et des instruments de travail ».

Dans le domaine éducatif, on parle aussi d'appropriation en visant « un modèle pédagogique qui, centré sur la production d'œuvres par des acteurs situés socialement dans des enjeux réels, vise une transformation des conditions sociales culturelles et économiques » (Lesne, 1984). Éduquer est ici envisagé comme mise en action d'une intelligence collective permettant aux acteurs sociaux de sortir de leurs situations de dépendances.

Louis De Brouckère, *Le contrôle ouvrier, étude préparée en vue du congrès syndical du 17 février 1924*, Les « Cahiers » de la Commission syndicale de Belgique, n° 5, Bruxelles, Impr. Coopérative Lucifer, 1924, p. 75. (Coll. IHOES).

La pratique de ce que les syndicalistes nomment « contrôle ouvrier » illustre on ne peut mieux la pédagogie d'action directe caractéristique de l'éducation syndicale non formelle. Dans son premier sens de vérification, le contrôle ouvrier présente cette vertu pédagogique de permettre de soulever le voile d'ignorance de l'exploitation (contrôle de l'utilisation des capitaux ou de l'affectation des bénéfiques), et dans son second sens, celui de maîtrise collective, il est encouragement à se dégager de l'aliénation du travail.

L'expérience des Lip (l'imagination au pouvoir) en France a montré cette dynamique qui, sur d'autres échelles, sont expérimentées partiellement chaque jour par des délégations actives. Cette pratique formative de « contre-démocratie » (Rosanvallon, 2005) permet à la fois le développement de l'esprit critique des individus et une reconnaissance des compétences autogestionnaires du mouvement social.

L'éducation émancipante est donc celle où les travailleurs se sentent aptes à autogérer, les consommateurs à coopérer, les électeurs à délibérer, les apprenants à éduquer et les spectateurs à occuper la scène.

La perspective, dans une vision où le syndicalisme ambitionne de changer la société sans nécessairement prendre le pouvoir, est de mettre en place les conditions d'une « démocratie intégrale » (politique, mais aussi sociale, économique et culturelle) déclinée dans différents champs et articulés par l'action qui explore les chemins de « l'auto-transformation de l'esclave en homme » (Rancière, 1983).



¹ Cette analyse est une version adaptée de l'intervention de l'auteur au colloque *Quelle éducation, pour quelle société ?* qui s'est tenu à l'Université de Liège le 10 octobre 2009 à l'initiative de PhiloCité mômes et Peuple et Culture Wallonie Bruxelles.

² L'andragogie : science et pratique de l'éducation donnée aux adultes.

³ Eduard Lindeman, *The meaning of adult education*. New York, New Republic, 1926.

⁴ Le POB fonda, en 1911, la Centrale d'Éducation ouvrière qui donna naissance à l'École ouvrière supérieure en 1921 que l'on peut qualifier d'université pour militants socialistes. Voir : http://www.philosophie.ulg.ac.be/documents/PhiloCite2007/Universite_populaire.pdf.

⁵ À Limerlé, en province du Luxembourg, le collectif Pédagogie Nomade planche depuis 2005 sur une école nouvelle où élèves et profs sont sur un pied d'égalité, où apprendre rime avec plaisir. Voir notamment leur site : <http://www.peripleenlademeure.be/spip.php?rubrique1>.

⁶ Faculté ouverte de politique économique et sociale.

⁷ Concernant « La Populaire », ancienne maison du peuple de Liège voir notamment l'article de Julien Dohet sur le site : <http://lechainonmanquant.be/histoire/la-populaire-maison-du-peuple-de.html>.