



L'éducation populaire interrogée par son histoire (1/2)

Par Jean-Luc Degée¹

L'éducation populaire peut être caractérisée par cinq aspects déterminants : son degré d'indépendance (ou d'autonomie), ses finalités, ses publics, ses pédagogies et ses champs.

C'est donc tout naturellement autour de ces cinq discriminants que nous aborderons son histoire pour mieux comprendre son actualité.

1. La situation dans l'espace et le temps : les instituants et les institués.
2. Du rapport sur l'instruction aux pratiques de l'émancipation : les finalités.
3. Le Peuple dans tous ses états : les publics.
4. L'émancipation, c'est maintenant : les pédagogies.
5. Les trois moutures de l'éducation populaire : les champs.

Il en sera question dans deux analyses complémentaires. La première traitera de la polysémie du concept l'éducation populaire à travers l'espace et le temps, avant d'en questionner les finalités au départ de l'affirmation de l'universalité de l'instruction par Condorcet. La seconde questionnera les publics visés, les pédagogies et les champs de l'éducation populaire, toujours sous un angle historique, et plus particulièrement, en France et en Belgique.

1. Instituants et institués dans l'espace et le temps

L'éducation populaire est aujourd'hui un concept vivant mais mal défini, c'est une appellation d'origine non contrôlée.

Diversité dans l'espace

On distingue d'autant moins le concept d'éducation populaire de celui d'éducation permanente qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles ce dernier terme est consacré (depuis 1976 par un décret) en reprenant une bonne partie de ce qui faisait la spécificité de l'éducation ouvrière alors qu'en France l'éducation permanente (défendue par Gaston Berger à la fin des années 1950) est réduite essentiellement à son aspect de formation professionnelle continuée.

En Europe, on ne parle plus ni d'éducation permanente (défendue au début des années 1970 par Bernard Schwartz et Paul Lengrand) ni d'éducation populaire mais « d'éducation tout au long de la vie », formule développée par Jacques Delors dans son livre blanc « Croissance, compétitivité et emploi » (VOIR CI-CONTRE) essentiellement conçue dans une perspective utilitariste d'employabilité².



¹ 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.

² Voir à ce sujet notre analyse : « Éducation permanente : chemins croisés et croisée des chemins » dans le *Journal de l'Alpha*, n° 192 : Pédagogies émancipatrices et démarches citoyennes, 1^{er} trimestre 2014, ainsi que les textes du colloque que Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles a consacré à cette question en 2013.

Si on se réfère au terrain en interrogeant les associations qui aujourd'hui, en Wallonie et à Bruxelles, affirment faire de l'éducation populaire, on constatera qu'elles expriment des finalités et développent des pratiques très diverses, allant de l'action sociale et culturelle de lutte contre la pauvreté (ATD Quart Monde) à la participation aux mouvements sociaux (Cepag), de l'exercice de la capacitation citoyenne (Solidarités Nouvelles) à la diffusion des revendications altermondialistes (Attac), de l'éducation au développement (ITECO), aux actions locales de solidarité (Équipes Populaires), des cours d'alphabétisation (Lire et Écrire) à la formation à l'entraînement mental (Peuple et Culture)...

Si on s'intéresse à la dimension internationale de la compréhension de l'éducation populaire, on constatera une autre mosaïque.

Il semble bien y avoir un consensus pour définir l'éducation populaire autour de trois caractéristiques. Il s'agit

- (1°) d'une éducation non formelle développée en dehors du cadre scolaire traditionnel, permettant
- (2°) l'accès du plus grand nombre aux savoirs et à la culture et favorisant
- (3°) l'exercice de la citoyenneté.

Si le terme n'existe pas dans toutes les langues, des pratiques développant ces trois dimensions peuvent être repérées dans différents pays et régions du monde.

DANS LES PAYS FRANCOPHONES

Outre la France et la Belgique francophone, le concept est connu au Québec où il s'agit de « démarche d'apprentissage et de réflexion critique amenant une prise de conscience individuelle et collective pour transformer son milieu ». L'expression est aussi employée au Sénégal et au Gabon.

EN AMÉRIQUE LATINE

En Amérique latine, l'éducation populaire s'inscrit dans une triple tradition : celle des révolutionnaires français (Condorcet), celle des mouvements de libération nationale (Marti) et celle de la pédagogie des opprimés (Freire). L'influence du mouvement de la théologie de la libération est très présente. Selon les pays et les époques, elle vise principalement à l'instruction des groupes populaires les moins favorisés (Chili), au développement des communautés locales (Colombie) et/ou à l'engagement pour la transformation sociale (Argentine).

Depuis les années 1980, l'éducation populaire est discutée parce qu'historiquement associée à la lutte contre la dictature dans la perspective du socialisme à l'exemple de Cuba. Or, les modèles des pays socialistes ont déçu, alors que la démocratie s'est imposée dans un certain nombre de pays, modifiant le contexte et les voies de l'émancipation.

Il s'en est suivi une redéfinition de l'éducation populaire autour du modèle de l'école (conçue comme espace d'innovation pédagogique) et du souhait de participation citoyenne à la vie démocratique. Cette tendance est marquante dans les pays où la gauche est arrivée au pouvoir (Brésil, Bolivie, Equateur...), intégrant d'ailleurs dans l'appareil d'État un certain nombre de cadres de l'éducation populaire.

Des expériences d'éducation populaire sur une large échelle se sont réalisées sous forme d'auto-socio construction des savoirs et des pouvoirs à travers la démocratie participative de Porto Allegre ou des tables rondes itinérantes en Équateur.

Les inégalités sociales persistantes et les mouvements sociaux qui s'y sont opposés ont débouché sur l'altermondialisme exprimé dans les forums sociaux qui s'est réapproprié l'éducation populaire en y intégrant de nouveaux enjeux (notamment la défense des cultures indigènes minorisées et le « bien vivre » soucieux des droits de la nature).



Ci-dessus : première de couverture du périodique *Attac-Liège* : bimestriel de liaison et d'information du groupe Attac-Liège, Liège, Attac, n° 59, mars-avril 2010.

AUX ÉTATS-UNIS ET EN AUSTRALIE

Aux États-Unis, on retrouve l'expression « *popular education* » employé dans le langage syndical pour caractériser le droit pour les travailleurs de participer aux décisions en leur donnant des outils d'analyse et d'action. En Australie, le même vocable est défini comme « éducation du peuple, avec le peuple et pour le peuple ».

EN EUROPE

En ANGLETERRE, l'éducation populaire n'est pas connue comme telle. Les réalisations de ce qui allait se développer sous la forme de centres sociaux en France naissent en 1884. Un premier « settlement » est développé par Barnett : le Toynbee Hall devient un lieu d'habitation où les étudiants d'Oxford partagent lieu de vie et connaissances avec des populations pauvres.

Dans les PAYS GERMANIQUES, le terme « *volksbildung* » est ambigu : selon qu'on le traduise par « éducation du peuple » ou « éducation populaire », la dimension paternaliste est différemment marquée.

C'est sans doute la première acceptation que Marx dénonçait comme imposition de l'idéologie de l'état bourgeois :

*« Il faut absolument condamner une éducation populaire par l'État. Bien au contraire (de faire de l'État, l'éducateur du peuple), 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'être éduqué d'une rude manière par le peuple ».*³

À la même époque, le pasteur danois Grundtvig (1783-1872), qui a donné son nom aux actuels programmes européens, entend précisément confier à l'État plutôt qu'à l'Église l'éducation des adultes en développant des « hautes écoles populaires » dans la perspective de l'apprentissage pour la vie, sans pour cela l'inscrire dans une perspective égalitaire.

Les universités populaires en ALLEMAGNE ou en SUÈDE (cours pour adultes) s'en sont inspirées dans une perspective d'accès de chacun au savoir par une démocratisation de l'enseignement et de la culture.

On retrouve en ITALIE ce modèle de l'*Università popolare* et en ESPAGNE celui de l'*Universidad popular*.

Dans la COMMUNAUTÉ FLAMANDE DE BELGIQUE, les universités populaires sont définies comme « organisation pluraliste ayant pour but l'organisation, la structuration et la coordination de l'offre éducative non formelle dans une région bien délimitée ».

L'éducation populaire est par contre un terme qui n'est plus utilisé dans le nord du pays, depuis l'absorption du Conseil de l'Éducation Populaire et de la diffusion de la culture dans le Conseil de la culture (2006).

Ces premières contextualisations permettent une représentation indicative mais parcellaire d'une éducation populaire qui aujourd'hui se cherche partout dans le monde.

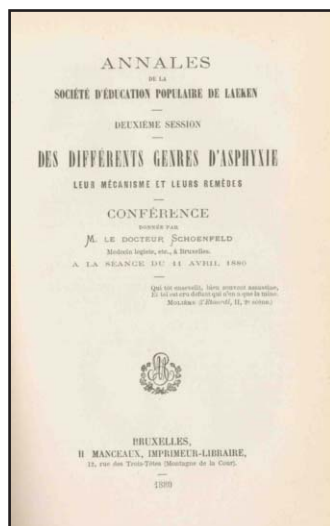
Polysémie dans le temps

D'après nos recherches, si le concept d'éducation populaire est en gestation depuis longtemps (déjà dans *La République*, Platon envisageait la dimension éducative d'une société communiste mais cependant élitiste), ce n'est qu'à la fin du XIX^e siècle que l'appellation apparaît, d'abord en Belgique et en France.

Une des premières occurrences de l'expression apparaît dans un livre de Prosper Dumont, *De l'éducation populaire et des écoles normales primaires*, publié à Paris en 1841 et consacré notamment au travail éducatif mené par Jean Jacques Wehrli (1790-1855) dans son « Institut des pauvres » à Hofwill (Suisse).

L'expression semble relativement peu usitée pendant les années suivantes.

³ Karl Marx, « Critique du Programme de Gotha » (1875) dans K. Marx et F. Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Paris, Maspero, 1976.



Page de garde contenue dans *Annales de la société d'éducation populaire de Laeken : session de 1879-1880*, Bruxelles, H. Manceaux imprimeur-libraire, 1880, [p. 187]. Coll. IHOES.

Il faut attendre 1878 pour retrouver une association à Laeken qui porte le nom de « société d'éducation populaire » et, en 1880, à Bruxelles une rencontre baptisée « Congrès international de l'éducation populaire ».

En France, en 1881, la *Ligue de l'Enseignement* reprend dans ses objectifs la propagation de l'éducation populaire et, en 1894, la Chambre des représentants confie à Édouard Petit, vice-président de cette Ligue, un « état des lieux de l'éducation populaire en France ».

C'est un peu plus tard, avec l'affaire Dreyfus, qu'elle devient une expression consacrée, notamment par le fondateur de l'Université populaire, l'ouvrier libertaire Georges Deherme :

« Nous avons vu la bestialité, l'inconscience, l'ignorance morale des foules, nous avons vu l'iniquité [...]. Nous connaissons le remède à ce chaos... c'est l'éducation populaire ».⁴

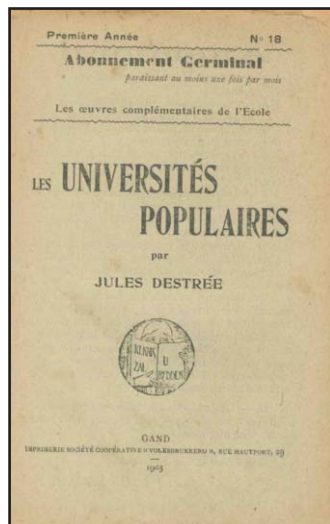
1936 marquera une nouvelle étape de l'éducation populaire qui s'institutionnalise. L'action de Léo Lagrange au sous-secretariat d'État à l'organisation des sports et des loisirs soutiendra ou impulsera de nouvelles formes d'éducation populaire : sport, tourisme, théâtre, cinéma, auberges de jeunesse...



Ciné-club de la jeunesse : bulletin régional des cadres des colonies de vacances et des groupes de loisirs éducatifs de la jeunesse laïque, Grenoble, juin 1948.

Enfin, une *Direction de l'Éducation Populaire* est mise sur pied en 1945 ; elle sera rattachée peu après aux organisations de jeunesse.

En Belgique, c'est autour des années trente que l'éducation populaire acquiert ses lettres de reconnaissance. La création du *Conseil supérieur de l'éducation populaire* en 1929 marque une nouvelle étape de son institutionnalisation à l'initiative de Jules Destrée qui avait déjà encouragé les politiques associatives appelées « œuvres complémentaires de l'école » par l'arrêté royal de 1921, promulgué la même année que la loi favorisant le développement des bibliothèques publiques.



Première de couverture de : Jules Destrée, *Les universités populaires*, Gand, Volksdrukkerij, 1905.

La dénomination « éducation populaire » est progressivement adoptée tant dans les associations chrétiennes que dans les milieux laïques. Elle est cependant contestée par le mouvement ouvrier qui y voit une connotation paternaliste et lui préfère une qualification « classiste » « d'éducation ouvrière ».

« On les a souvent confondues alors que la différence entre elles est sensible. L'éducation populaire [...] apparaît comme une espèce d'aumône que les riches donnent au peuple, comme un acte de pitié de la part des mécènes et des philanthropes (alors que) l'éducation ouvrière s'adresse à une classe et présente le désir d'émancipation des forces les plus vives de la société ».⁵

Certains auteurs estiment même que l'éducation populaire, loin d'être synonyme de l'éducation ouvrière en est l'opposé dans la mesure où elle contribue à détruire la culture ouvrière.⁶

Elle peut aussi se lire en mesure de réduction de son indépendance éducative. C'est en tout cas bien le mouvement qu'on peut repérer en Belgique. Les premières formes d'éducation ouvrière au milieu du XIX^e siècle sont portées par des acteurs qui sont des artisans travaillant dans des ateliers de dimension réduite : Loris, fondateur d'un des premiers journaux ouvriers, était tourneur en bois ; Jacques Kats, un tisseur, et Jean Pellerin, un bottier, tous trois ouvriers autodidactes qu'on peut qualifier de premiers animateurs d'éducation ouvrière en Belgique. Ils insistent sur la nécessaire indépendance de classe de leurs réalisations.

⁴ Georges Deherme, *La Coopération des idées* (oct. 1899) cité par Jean Bourrieau, *L'éducation populaire réinterrogée*, Paris, L'Harmattan, 2001.

⁵ « Éducation populaire et éducation ouvrière », *Revue Éducation Récréation*, décembre 1926.

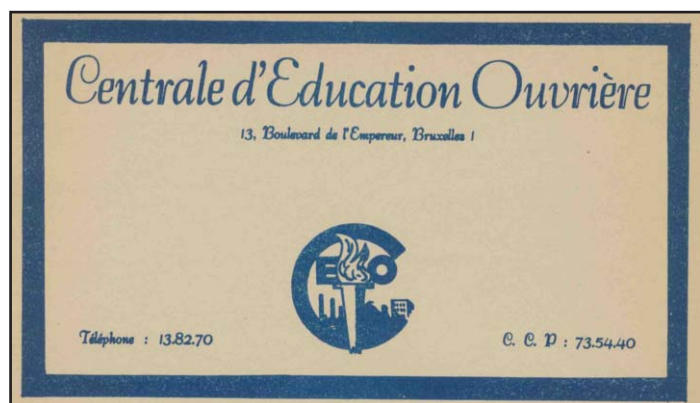
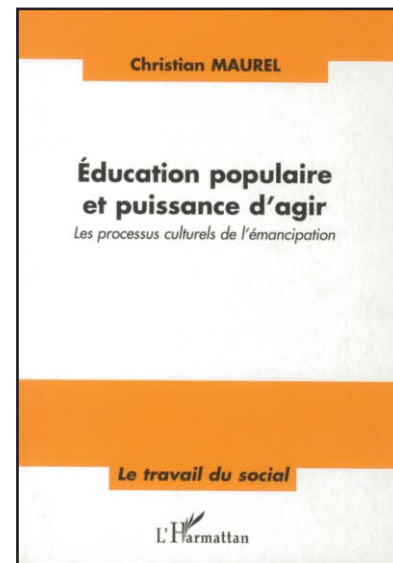
⁶ Voir l'argumentation de Geneviève Pujol, *Éducation populaire, une histoire française*, Paris, Hermès, 2005.

Cette caractéristique va se poursuivre dans la branche d'éducation syndicale du mouvement ouvrier. Ainsi en 1875, la Chambre du Travail de Bruxelles organise des cours de français, d'arithmétique et d'initiation au socialisme pour une centaine de travailleurs issus de différentes associations professionnelles, initiative qui sera reprise et développée dans les premiers « cours syndicaux » organisés par la Centrale des mineurs puis des métallurgistes. On retrouve ce souci d'ancrage dans la vie sociale et d'autonomie de classe dans les activités menées au sein des Maisons du Peuple. Celle de Jolimont, par exemple, a été construite puis gérée par des travailleurs volontaires. Sa cheville ouvrière, le forgeron Théophile Massart, a pu la qualifier « d'œuvre d'une classe ». C'est aussi, à l'origine, la dynamique des coopératives, des bibliothèques, du théâtre ou des chorales ouvrières.

Toutes ces réalisations ont accompagné et favorisé l'essor, puis le développement, du mouvement ouvrier jusque dans ses grèves ou manifestations. L'exemple de la grève de 1913 est, à cet égard, révélateur de l'effort : ouverture des bibliothèques dans les Maisons du peuple, excursions pédestres et cyclistes, représentations théâtrales... Le souci de donner au mouvement social une dynamique éducative semble bien pris en compte, même si certains n'y voient qu'une nécessité occupationnelle pour éviter tout débordement.

C'est donc à juste titre que Christian Maurel reprend une définition forte : « l'éducation populaire est la dimension culturelle du mouvement social ».⁷

Cette éducation véritablement faite pour, par et avec des ouvriers va cependant être concurrencée par la place de plus en plus importante prise par les intellectuels.



Détail de la page de couverture de la brochure : *Centrale d'éducation ouvrière*, « *Le travail en groupe : la discussion en groupe* », collection Études et documents d'information, Bruxelles, s.d. Fonds Marcel Deprez. Coll. IHOES.

La volonté de centralisation va se traduire dans la création, en 1911, par le Parti ouvrier belge (POB) de la Centrale d'Éducation Ouvrière qui aura pour effet de mettre l'éducation ouvrière sous la tutelle du Parti, en la transformant même à certains moments en une structure d'accueil, un support propagandiste ou une école filtrée de cadres.

La participation des socialistes au pouvoir (d'abord dans les communes et provinces, puis au gouvernement national en 1918) va permettre une subordination de l'éducation populaire, tout en veillant, sous la pression chrétienne mais aussi du courant syndical méfiant du contrôle étatique, au maintien d'une certaine indépendance associative.

Cependant, l'implication importante des pouvoirs dans l'éducation populaire va produire ses revers.

La subordination va, d'une part, contribuer à une professionnalisation qui va dans un certain nombre de cas agir comme un dissolvant militant ; d'autre part, elle va instaurer un rapport d'assuétude au pouvoir. L'éducation populaire court alors le risque d'asphyxie en n'étant plus soutenue financièrement ou en devant survivre en compromettant son action, en l'orientant vers d'autres missions ou en acceptant son instrumentalisation. De fait, si sa survie est entièrement dépendante des pouvoirs publics, un écueil existe, celui d'accepter d'être instrumentalisée par le pouvoir d'État en contribuant à la reproduction plutôt qu'à la transformation sociale.

Jean Bourriau décrit très bien ces dérives de l'éducation populaire française depuis la Libération. Un article des foyers ruraux (1995) épingle ces dérives de la manière suivante :

*« rares sont les associations qui inventent de nouvelles formes éducatives : c'est l'État qui les définit pour elles et les offres publiques tiennent lieu de projet à beaucoup d'entre elles [...] par ailleurs les arguments du chômage, de la paix sociale asservissent la vie associative à des fonctions de thérapie, de réparation, d'humanisation ».*⁸

⁷ Christian Maurel, *Éducation populaire et puissance d'agir*, Paris, L'Harmattan, 2010.

⁸ Cité par Jean Bourriau, *L'éducation populaire réinterrogée*, Paris, L'Harmattan, 2001.

Mais une autre contradiction travaille l'éducation populaire au sein du mouvement ouvrier, c'est le statut de la distribution culturelle comme vecteur d'intégration sociale.

Le choix de privilégier une transmission de l'héritage plutôt qu'une création de nouvelles valeurs, une diffusion de la culture dominante au détriment de la valorisation de la culture ouvrière (chansons, théâtre, romans...) devient un choix politique dominant pour le Front populaire en France, mais une pratique déjà défendue en Belgique par les intellectuels du Parti ouvrier :

« si l'on place la culture si haut qu'on lui attribue une valeur éternelle, on n'a pas le droit de douter de sa continuité ni de vouloir priver d'un tel héritage une partie quelconque de l'humanité ».⁹

Ces deux mouvements (mise sous tutelle des activités propres et hégémonie de la culture dominante) apparaissent bien comme deux formes d'institutionnalisation qui vont dans un sens inverse à celui de l'émancipation.

2. Les finalités : du rapport sur l'instruction aux pratiques d'émancipation

Il y a éducation et éducation...

On sait qu'on peut trouver dans le terme « éducation » une double origine étymologique : d'une part, *educare* c'est élever, instruire, d'autre part *educere* c'est conduire hors, faire éclore.

On s'accorde généralement à voir chez Condorcet les prémisses théoriques de l'éducation populaire (bien qu'il n'emploie jamais cette expression) dans son rapport sur l'Instruction Publique daté de 1792.

Ce qui y est affirmé, c'est l'universalité de l'instruction :

« Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles [...] on instruira le peuple de lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. On pourra lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même ».¹⁰

Les objectifs de Condorcet, on le voit à travers cet extrait, touchent à trois aspects qui ont traversé et vont alimenter les projets de l'éducation populaire : l'affirmation d'une conception large de l'acquisition des connaissances, l'enjeu d'une éducation continuée et la perspective de l'autodidaxie, de l'éducation non formelle et de l'exercice de la citoyenneté.

1° C'est d'abord l'affirmation d'une conception large de l'acquisition des connaissances en ne les limitant pas aux seules dimensions théoriques.

« C'est dans les ateliers du peintre, comme de l'artisan ou du manufacturier que l'art proprement dit doit être enseigné par l'exercice même de l'art. Aussi nos écoles ne dispensent point d'aller dans les ateliers; mais on y apprend à connaître les principes de ce qu'on doit ailleurs apprendre à exécuter ». (Condorcet, *Op. Cit.*)

On n'envisage pas de la sorte un apprentissage technique séparé d'une instruction générale, mais plutôt d'enseigner les principes qui rendront l'indispensable application pratique intelligible.

L'idée de combiner théorie et pratique dans l'éducation n'est pas inventée par Condorcet, mais elle met longtemps à s'imposer, tant les travaux manuels ont longtemps été considérés avec mépris.

En réalité, il faut attendre le XVI^e siècle pour seulement pouvoir l'imaginer. Rabelais réserve dans l'éducation de Gargantua une place à l'étude technique et Thomas More envisage dans son île d'Utopie une initiation à l'agriculture et à l'artisanat obligatoires pour chaque enfant. Campanella imagine dans sa cité du Soleil une architecture pédagogique qui réserve une place importante à l'apprentissage des divers métiers. Comenius, de la même façon, valorise la formation réservée au travail manuel.

⁹ Henri De Man, « Le socialisme et la culture » dans *Le socialisme constructif*, Paris, Lacan, 1933.

¹⁰ Condorcet, « Rapport sur l'Instruction » (1792) dans Benigno Caceres, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Seuil, (coll. Peuple et Culture), 1964.

Au XVIII^e siècle, les Lumières prônent de se dégager du formalisme pour développer, comme le conseille Rousseau à Émile, un enseignement plus réaliste qui pourrait être mis au service de l'économie de la société :

« Il ne s'agit point de savoir ce qui est, mais seulement ce qui est utile. »

Il est significatif de relever qu'à l'époque, l'expression « enseignement professionnel » est réservé aux branches mathématiques et scientifiques qui préparent à l'industrie, au commerce, aux arts et aux professions qui s'y rattachent.

En Belgique, les premiers projets d'écoles axés sur une formation pratique remontent à 1771, quand est publiée à Liège une brochure imaginant une « école des arts mécaniques ». L'intérêt de former une main-d'œuvre qualifiée correspond aux besoins spécifiques des industriels locaux. Les premières réalisations verront le jour un siècle plus tard. Nous pensons à l'introduction dans l'enseignement moyen de « classes professionnelles » (par la loi de 1850) dont l'appellation ne doit cependant pas nous abuser en la référant à la réalité actuelle. À l'époque, il s'agit, par opposition aux humanités « classiques », d'offrir une possibilité d'études orientées vers les mathématiques et les sciences afin de préparer les élèves à l'industrie, au commerce, aux arts et aux professions qui s'y rattachent.

On voit par là que cette éducation réaliste n'est pas complètement désintéressée, spécialement quand elle s'adresse aux classes populaires : c'est un objectif social, mais aussi économique que visait Jean Jacques Wehrli en fondant son école des pauvres (1811) dans le but suivant :

« Si tu donnes aux pauvres du pain, de l'argent, des vêtements, ta charité n'a d'effet que jusqu'au moment où le pain est mangé, l'argent dépensé, les vêtements déchirés. Mais donne-leur l'éducation, apprends-leur à travailler, apprends-leur à se rendre des membres utiles de la société humaine : alors tu les auras enrichis d'une façon durable, et ton bienfait les rendra heureux pour toute la vie. Pour être heureux, il faut qu'ils apprennent à travailler ; en travaillant, ils diminuent d'autant les dépenses que nécessite leur éducation, et l'on peut ainsi, à peu de frais, réaliser un très grand bienfait ; ce qui est plus méritoire, me semble-t-il, que de réaliser à grands frais un très petit bienfait. »¹¹

Les théoriciens de la 1^{ère} Internationale insistent pour leur part sur la conception d'un enseignement intégral qui rende « apte à devenir en même temps un travailleur des bras et un travailleur de la tête » et considèrent que la formation pratique doit avoir une dimension « polytechnique » pour éviter une reproduction de la division du travail.

Paul Robin mettra en pratique ces idées à l'orphelinat de Cempuis (1880) comme, plus tard, Francisco Ferrer dans son École moderne (1901).

En Belgique, les socialistes innovent dans les appellations : Louis De Brouckère emploie pour la première fois le vocable « d'humanités techniques » (1899), Paul Pastur fonde l'Université du Travail à Charleroi (1903) et Henri De Man l'École Ouvrière Supérieure (1921).



Vue de la salle d'étude de l'EOS extraite du recueil de cartes postales : *Une visite à l'École Ouvrière Supérieure, Chaussée de Waterloo, 1329, Uccle-Bruxelles, Bruxelles, Ern. Thill, s.d. [dans les années 1920]. Coll. IHOES.*



Vue de la bibliothèque de l'EOS extraite du recueil de cartes postales : *Une visite à l'École Ouvrière Supérieure... Coll. IHOES.*

¹¹ Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et C^{ie}, 1911, téléchargeable à partir du catalogue des publications de l'Institut Français de l'Éducation, URL : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>.

Dans toutes ces démarches, on retrouve le souci de mieux ancrer l'éducation dans la vie réelle et lui donner une dynamique qui prépare à la vie active.

« Si on veut que l'école soit une préparation à la vie, il faut que l'essentiel de la vie soit aussi l'essentiel de l'école, que son enseignement soit un enseignement d'action ».¹²

En affirmant que les formations techniques ont aussi leur noblesse, c'est toute la reconnaissance de l'apport des travailleurs dans la société qui est alors posée et, au-delà, leur compétence de classe à exercer le pouvoir.

L'évolution de l'institution scolaire au fur et à mesure du XX^e siècle substituera à ce positionnement fier et en relief de la valorisation des études techniques la relégation honteuse en creux de filières dévalorisées.

Les tentatives de sa réhabilitation par l'introduction du tronc commun d'un enseignement rénové échoueront faute de moyens financiers et humains ainsi que de véritable volonté politique égalitaire.

2° C'est ensuite la perspective d'une éducation continuée :

« Elle ne [devrait] pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles, elle [devrait] embrasser tous les âges ; qu'il n'y en avait aucun où il ne fût utile et possible d'apprendre, et que cette seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans les bornes plus étroites ». (Condorcet, *Op cit.*)

Ici encore, l'empreinte des idées éducatives de Thomas More au XVI^e siècle sont développées.

« Tous les enfants reçoivent une instruction et une grande partie du peuple, les femmes aussi bien que les hommes, consacrent à l'étude, pendant toute leur vie, les heures que le travail laisse libres ».¹³

C'est d'abord dans la logique de former ceux qui n'en avaient pas eu la possibilité que s'étaient ouverts en France les premiers cours pour adultes initiés par Jean-Baptiste de la Salle en 1709, imités par l'Angleterre un siècle plus tard. (*Adult institutions*, 1811).

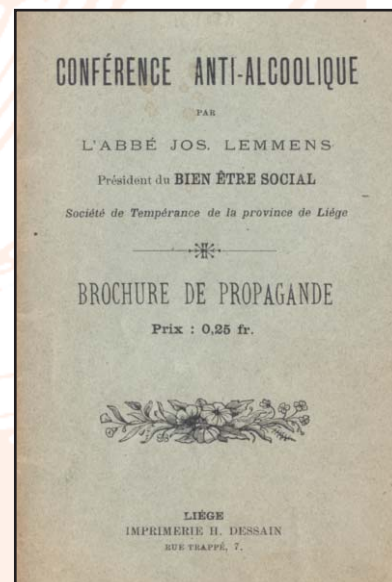
En Belgique, c'est initialement sous la forme de cours et de conférences que chrétiens, libéraux sociaux puis socialistes imagineront éduquer le public adulte (expérience au XIX^e siècle des conférences populaires, des universités populaires puis des extensions universitaires notamment).

Dès la fin du XIX^e siècle, des initiatives communales de cours d'adultes sont prises à l'initiative du POB, par exemple dans la commune de Marcinelle où Paul Pastur est échevin de l'Instruction publique. Il affirme :

« Pris par l'atelier, la mine, la ferme, [...] les lettrés, semi-lettrés et illettrés adolescents et adultes [...] ne doivent point être privés d'un complément d'instruction de ce que Jean Macé appelait « le lendemain de l'école » [...]. [Cet enseignement] augmenter l'élite laborieuse du prolétariat ».¹⁴

Cependant, le mouvement ouvrier développe ses propres écoles : dès 1911, la Centrale d'Éducation Ouvrière développe un réseau d'écoles socialistes orientées vers la formation de cadres politiques, coopératifs et syndicaux et organise, à partir de 1921, une École Ouvrière Supérieure à Uccle formant, à temps plein pendant deux ans, des étudiants adultes considérés comme les meilleurs éléments du parti, du syndicat et des coopératives.

En complémentarité avec ces initiatives associatives, des revendications qui combinent dimension sociale et dimension culturelle sont portées par le mouvement ouvrier : la réduction du temps de travail, d'une part, le droit aux formations, d'autre part.



Brochure de Jos Lemmens, *Conférence anti-alcoolique*, Liège, Imprimerie H. Dessain, [s.d.], 31 p. Coll. IHOES.

¹² Louis De Brouckère, « Les humanités techniques » (1899) cité par J.-L. Degée, *Le mouvement d'éducation ouvrière*, Bruxelles, Éd. Vie ouvrière, (coll. Histoire du mouvement ouvrier en Belgique), 1986.

¹³ Thomas More, *L'Utopie : texte traduit et commenté par M. Delcourt*, Paris, La Renaissance du Livre, 1966 (première édition en latin en 1516).

¹⁴ Paul Pastur, *La réorganisation des cours d'adultes*, Charleroi-Vilette, imprimerie Reyter, 1896.

Ainsi, différentes formes successives de deuxième instruction seront dispensées par les pouvoirs publics, les associations ou le secteur privé selon les cas. Elles seront permises par les dispositions légales de « promotion sociale » (1963), de « crédits d'heure » (1971) et de « congés éducation » (1979).

3° C'est enfin la perspective de l'autodidaxie, de l'éducation non formelle et de l'exercice de la citoyenneté qui sont initiées :

« Il serait très facile dans les écoles, dans les jeux du gymnase, dans les fêtes, d'exercer les enfants à la pratique des sentiments les plus nécessaires à fortifier dans leur âme, tels que la justice, l'amour de l'égalité, l'indulgence, l'humanité, l'élévation de l'âme [...] On peut même les familiariser avec quelques-unes des fonctions sociales comme les élections, l'ordre d'une assemblée ».
(Condorcet, *Op. Cit.*)

Philippe Buonarroti (1761-1837) prolongera l'exercice jusqu'à imaginer d'apprendre à lire dans la seule Déclaration des Droits de l'homme qui serait expliquée tous les dix jours lors d'assemblées populaires.

L'alphabétisation « conscientisante » de Paolo Freire et le développement de la citoyenneté active prôné par les définitions de l'éducation permanente en Communauté française trouvent ainsi de solides référents historiques.

On comprend à la lumière de ces aspects en quoi le texte de Condorcet, préfigurant le courant des penseurs utopiques d'une éducation émancipante (tel Babeuf), mais aussi des praticiens d'une école nouvelle (Pestalozzi), est donc un véritable creuset commun de toute l'éducation populaire.

Une compréhension articulée des idées de Condorcet donne une conception émancipatrice de l'éducation populaire telle que l'envisage l'asbl Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles :

*« C'est une action culturelle de résistance aux lieux communs et à toutes les oppressions. Elle part des vécus et des expériences de chacun et développe collectivement, par des démarches critiques et créatives choisies, les prises de conscience nécessaires à l'émancipation de tous les hommes ».*¹⁵

Selon la lecture qu'on en fait et les aspects privilégiés qu'on en retire, on peut ainsi décliner, selon les époques, les lieux et les choix politiques, des versions fort différentes de ce que l'on entend par éducation populaire, tout en se référant partiellement à Condorcet.

Pour citer cet article :

Jean Luc Degée, « L'éducation populaire interrogée par son histoire (1/2) », Analyse de l'IHOES, n° 126, 15 juillet 2014, [En ligne] http://www.ihoes.be/PDF/IHOES_Analyse127.pdf.

¹⁵ Peuple et Culture en Wallonie et à Bruxelles, *Atelier Li Forir*, note manuscrite 1993.