

2 Des droits culturels ancrés dans le mouvement ouvrier

Par Christine MACHIELS, directrice du Carhop

Il existe plusieurs façons d'écrire l'histoire de la conquête des droits culturels par le mouvement ouvrier. Ce champ de recherches a inspiré plusieurs analyses sur l'évolution de la définition du «droit à la culture», juridiquement connotée, ou encore sur celui de « démocratie culturelle » qui, si elle désigne un courant historiquement identifié à la seconde moitié des années 1960, apparaît toutefois comme une revendication du mouvement ouvrier dès la fin du XIX^e siècle.

Outre la question des «droits culturels», la plupart des travaux d'histoire à ce sujet se sont surtout attachés à décrire et à décrire les actions éducatives et culturelles menées par le mouvement ouvrier, du côté socialiste et du côté catholique depuis le milieu du XIX^e siècle. Ces recherches ont permis de faire connaître les initiatives d'éducation populaire portées par le mouvement ouvrier, d'identifier ses sources et ses acteurs/actrices. Le CARHOP a travaillé cette approche à plusieurs reprises depuis les années 80¹.

Aujourd'hui, c'est forte de cette histoire institutionnelle bien étayée, que nous pouvons proposer d'ouvrir les perspectives de recherches à l'histoire de la culture comme d'un rapport de force, qui met en jeu les notions de pouvoir,

de démocratie, de justice sociale, d'inégalités culturelles et d'émancipation des travailleurs. Le CIEP, outil de coordination culturelle du MOC créé en 1961, est animé dans ses objectifs par la conviction que la Culture est essentielle à l'exercice du pouvoir. Ainsi peut-on lire dans une de ses notes de travail datant d'avril 1970 :

«(...) Il existe dans la société une dialectique Culture/Education-Pouvoir. Le pouvoir dans la société se constitue, certes, de différents éléments qui sont politiques - au sens étroit-, sociaux, économiques, culturels. L'analyse du processus parcouru par la société depuis l'industrialisation dans les pays capitalistes les plus avancés économiquement montre que l'élément culturel est devenu stratégiquement essentiel. Il conditionne l'exercice du pouvoir dans les autres secteurs, politique - malgré le suffrage universel pur et simple - économique et social. C'est le progrès accompli dans la condition matérielle d'un grand nombre qui permet aujourd'hui de discerner plus clairement l'impact des disparités culturelles sur la répartition du pouvoir dans la société (...) Pour renverser le rapport traditionnel Culture-Education-Pouvoir, non seulement il faut rechercher une nouvelle éthique, mais définir un type de Culture qui puise sa source, plus expressément encore pour les travailleurs que pour les autres hommes, dans leur expérience et qui à partir de là puisse s'épanouir dans une connaissance et une réflexion critiques (...)»²

1 Cet article « exploratoire » s'appuie sur la littérature existante (cfr rubrique «en savoir plus»), ainsi que sur le dépouillement de quelques fonds d'archives conservés au Carhop (fonds G. Liénard, R. Stélandre, E. Baussart, H. Dewez, A. Wynants, fonds JOC/E, Jeunes CSC, etc.).

2 Carhop, Fonds JOC/E, Dossier crédits d'heures, cours du soir (1957-1976), Note concernant les activités du CIEP et ses objectifs, 22 avril 1970.

Comment cette conviction que la culture tient du «rapport de force» anime-t-elle concrètement le combat pour la démocratie culturelle mené par le mouvement ouvrier depuis le milieu du XIX^e siècle ?

I. Une question de départ : Éducation populaire et monde du travail, hier et aujourd'hui

Cette contribution s'appuie sur des réflexions issues de deux expériences, l'une d'animation, l'autre de recherche. Premièrement, dans le cadre de la formation BAGIC organisée par le CIEP, plus particulièrement le module consacré à l'histoire sociale animé par des historien-ne-s du CARHOP, nous travaillons avec le groupe sur la posture de l'animateur socioculturel comme «acteur de changement», au travers de deux démarches : d'une part, (ré)affirmer la filiation entre le monde du travail et le monde culturel au travers d'un cheminement dans l'histoire sociale des XIX^e et XX^e siècles ; d'autre part, analyser les forces et les limites d'actions culturelles qui, aujourd'hui, interrogent formellement l'évolution du rapport au travail au travers d'une démarche d'histoire sociale.

En deuxième lieu, cette contribution s'appuie sur les recherches menées au sein du CARHOP. Dans l'esprit, ce chantier sur les droits culturels se situe au cœur d'une des missions du CARHOP qui est de donner une épaisseur historique aux préoccupations actuelles du mouvement ouvrier, et aux enjeux liés à ses combats. Or, aujourd'hui, les enjeux liés aux conquêtes du mouvement ouvrier pour la démocratie culturelle ne manquent pas. La question qui retient tout particulièrement notre attention est la relation qu'entretient l'éducation populaire, dans la mesure où elle apparaît historiquement comme «l'expression culturelle du mouvement ouvrier»³ avec le monde du travail. Ce lien est, depuis quelques années, profondément mis à l'épreuve par un

contexte de crises qui creusent l'écart entre les riches et les pauvres, ainsi que par un contexte de mutations du monde salarial qui, sous le joug d'un pouvoir économique et financier de plus en plus affirmé, est soumis aux règles de la flexibilité, de la rationalisation, de la rentabilité immédiate.

Le constat contemporain selon lequel l'évolution du monde salarial a provoqué un déplacement de la problématique culturelle par rapport au travail, est partagé par plusieurs auteurs, dont Franck Lepage qui l'explique : «[...] Le problème n'est plus de «récupérer» après l'usine, mais de comprendre la place que l'on occupe dans un rapport social devenu de plus en plus complexe à l'intérieur duquel le sens même du travail et de l'intégration dans un processus de production est modifié. Avec la fin du plein emploi et la «crise», comme nouveau paradigme de l'action publique, il ne s'est plus agi de s'intégrer à une société que l'on pouvait éventuellement contester, mais de s'insérer dans un ensemble dans lequel il n'y avait plus de place pour tout le monde»⁴. Les études portant sur les enjeux du secteur de l'éducation populaire aujourd'hui, dont celle de Christian Maurel (2010), ou du CESEP (2012), révèlent une mise en tension entre la volonté du mouvement ouvrier de maintenir et promouvoir une volonté d'émancipation, d'égalité, de justice sociale, de droits culturels (comme droits «universels») et la volonté d'efficience d'une société qui base tout sur la valeur «travail».

Ce rapport de force s'exprime au travers de l'histoire du combat culturel du mouvement ouvrier depuis la fin du XIX^e siècle. Pour mieux comprendre les enjeux qui le sous-tendent, hier et aujourd'hui, nous proposons de revenir à quelques *sources éthiques* qui ont motivé plus spécifiquement la conquête de droits culturels majeurs, mis à l'épreuve du contexte économique et social contemporain.

3 C. Delhaye, avec la collaboration de C. Dricot, *L'Éducation permanente : ses enjeux actuels et à venir*, étude CESEP 2012, p. 9.

4 Cassandre/Horschamp (coord.) à partir d'enquêtes réalisées par Franck Lepage, *Éducation populaire : une utopie d'avenir*, Les Liens qui libèrent, 2012, p. 28.

II. Réduire les inégalités de savoir ou démocratiser la culture

Le droit culturel a pour objectif la résorption des inégalités culturelles. Quelles sont les racines de ces inégalités ? La révolution industrielle a révélé une société profondément inégalitaire. En Belgique, ce «paradis du capitalisme continental» selon Karl Marx, la prise en compte de la «question sociale» par les autorités politiques est lente et tardive. L'industrialisation crée la «classe ouvrière». Les ouvriers sont des «déracinés», venus de la campagne. Hommes, femmes et enfants travaillent et vivent dans des conditions matérielles précaires : une journée de travail compte environ 12-13h ; il n'existe pas de règlements sur le salaire ; l'habitat est insalubre, la mortalité précoce, l'alimentation mauvaise, etc. La situation juridique et politique des travailleurs est difficile. Ceux-ci n'ont pas de droits face au patron : en cas d'accident, ils ne peuvent compter sur aucune assurance ou indemnisation ; l'article 310 du Code pénal punit les meneurs de grève. Mais aussi, les travailleurs n'ont pas de droit au sein de la société : le suffrage est censitaire ; il n'existe pas d'assurance en cas d'accidents, de maladie, de vieillesse, de décès, de chômage ; l'école n'est pas obligatoire.

Les inégalités sont politiques, économiques et sociales, mais aussi culturelles. C'est ce que révèle notamment l'enquête de 1886 sur le travail industriel, impulsée par le gouvernement suite aux grèves qui provoquent symboliquement le réveil de la conscience ouvrière au XIX^e siècle. Un chapitre de l'enquête porte sur «l'état intellectuel et moral des ouvriers». Sur le plan revendicatif, le défaut d'instruction de la classe ouvrière est souligné à plusieurs reprises. Quels remèdes le mouvement ouvrier naissant préconise-t-il pour pallier à celui-ci ? Parmi d'autres témoignages, celui de Camille Nys, cet ouvrier lithographe venu s'exprimer devant la Commission d'enquête à Courtrai en septembre 1886, illustre bien les revendications poussées par le mouvement ouvrier naissant à ce sujet. L'accès au savoir, pour les enfants, comme pour les adultes, constitue le premier «droit culturel» à défendre.

II.1. L'instruction obligatoire

Ainsi Camille Nys exige-t-il, en premier lieu, l'allongement de la durée de la scolarité :

«Les parents en proie à l'ignorance, esclaves de l'ivrognerie, ne connaissant plus guère leurs devoirs chrétiens et sociaux, ne peuvent rien semer de bon dans le cœur de leurs enfants. Et les fabriques achèvent ce que la première éducation a commencé. A peine après la première communion, parfois avant, on envoie les enfants aux fabriques et ils ne peuvent y apprendre que corruption et immoralité (...) Pour remédier à cet état de choses, il faudrait d'abord qu'on laisse l'enfant faire son temps d'école ; qu'on lui fasse aimer le travail et l'instruction ; il apprendra à se faire une meilleure idée de lui-même, et du rôle qu'il est appelé à jouer dans la société»⁵.

La question de l'allongement de la scolarité obligatoire constitue, dès la seconde moitié du XIX^e siècle, une question qui divise les familles politiques. L'obligation scolaire est défendue par des libéraux progressistes au travers de la Ligue de l'enseignement (1864). Les socialistes qui, sur ce terrain, bataillent à côté des libéraux, y voient un instrument «démancipation économique, sociale et politique pour les classes populaires»⁶. En revanche, sur fond de guerre scolaire, la revendication de l'instruction obligatoire, associée à l'exigence d'un enseignement officiel, laïque et neutre, est rejetée par les catholiques. Dans les années 1890, les démocrates-chrétiens se déclarent favorables à l'obligation scolaire, mais sous la condition d'une répartition égale des subsides entre réseaux officiels et libres. La question soulève, en outre, divers enjeux, dont le travail des enfants, l'émancipation de la classe ouvrière et la limite de la liberté paternelle. Après de vifs débats, l'instruction obligatoire et gratuite pour tous les enfants âgés de 6 à 14 ans est instaurée par la loi du 19 mai 1914⁷. La démocratie cultu-

5 Séance du 19 septembre 1886 à Courtrai, *Procès-verbaux des séances d'enquête concernant le travail industriel*, vol.2, Bruxelles, 1887, Section régionale A, p. 56.

6 P. Wynants, « École et clivages aux XIX^e et XX^e siècles », dans D. Grootaers (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1998, p. 60.

7 C'est aussi par la pression du mouvement ouvrier, à l'issue du Pacte scolaire, que l'école secondaire (puis l'accès aux études supérieures) s'est progressivement démocratisée.

relle s'amorce à l'école qui, à cette époque, a pour double vocation de «moraliser et instruire»⁸.

II.2. La formation d'adultes

À côté de l'instruction obligatoire, Camille Nys insiste aussi auprès de la Commission d'enquête de 1886, sur l'importance de la formation des adultes :

«Il y a ici des écoles adultes. On devrait y enseigner toutes les connaissances fondamentales dont un homme fait a besoin ; flamand et français, arithmétique et système métrique, géographie et histoire nationale, devoirs de l'homme envers Dieu et envers la société, enfin tout ce qui est nécessaire pour devenir électeur capacitaine»⁹.

L'ouvrier lithographe fait tour à tour de l'accès au savoir un enjeu moral et religieux («devoirs de l'homme envers Dieu et envers la société»), ainsi qu'un enjeu politique («devenir électeur capacitaine»). En réalité, ces deux enjeux sont portés respectivement par les familles politiques catholique et socialiste sur lesquelles s'articule le mouvement ouvrier de la fin du XIX^e siècle. À l'heure où la revendication pour le suffrage universel est si forte, la culture se révèle être un élément essentiel de la démocratie politique, pour le Parti Ouvrier Belge qui porte ce combat. Le droit de vote suppose que le «peuple soit éclairé». Quant aux démocrates-chrétiens, pour qui la question du suffrage suscite la méfiance, ils insistent davantage sur la dimension morale et religieuse de la culture.

Sur le fond, les premières expériences d'éducation populaire, entreprises par des organisations liées au mouvement ouvrier socialiste, à l'Église catholique puis au mouvement ouvrier chrétien, reflètent ces divergences de vue. Chaque famille politique qui se constitue au XIX^e siècle fait de la formation et de l'instruction des outils au service de leur projet de société. Elle développe des initiatives culturelles, visant l'éducation, la moralisation et l'encadrement de la classe ouvrière et/ou populaire.

Ainsi, au tournant du siècle, du côté socialiste, Jules Destrée décrit-il le rôle des Universités populaires, portées par les organisations ouvrières :

«L.U.P. est et doit être en relation avec le mouvement ouvrier. Dès que le travailleur cesse d'être la bête de somme passive et résignée, ses besoins d'indépendance, de liberté, de dignité se formulent les uns après les autres. Dans le domaine politique, il réclame le droit de suffrage, le droit d'être consulté sur les lois qui le régissent et de participer à l'élection des législateurs. Dans le domaine économique, il essaye par la coopération, le syndicat, la mutualité, de conquérir de meilleures conditions d'existence. Dans tous ces domaines, la masse est d'abord inerte, indifférente; elle ne prend conscience de ses devoirs et de ses droits que sous l'impulsion de quelques hommes d'action (...)»¹⁰.

Du côté catholique, la lecture du *Guide théorique et pratique* des Cercles d'études sociales publié en 1897, illustre d'autres objectifs : «Les cercles d'études sociales ouvriers ont pour but l'étude des questions intéressant plus particulièrement la classe ouvrière. Ainsi, le Cercle d'études sociales du Centre a étudié, dans ses diverses séances, les questions suivantes : les pensions ouvrières, la limitation de la durée du travail, l'assurance obligatoire, le contrat de travail, et les associations professionnelles.

Mais là ne doit pas se borner l'activité de ces Cercles. Ils doivent encore proposer l'étude et la discussion de toutes les questions soulevées et débattues dans le monde ouvrier et particulièrement celles sur lesquelles les socialistes répandent le plus d'erreurs et de sophismes»¹¹.

Sur la forme, en revanche, tant du côté socialiste que chrétien, les expériences d'éducation populaire sont l'occasion d'expérimenter des méthodes d'apprentissage originales, notamment sur base de l'enquête. Aussi, la vocation militante de l'éducation ouvrière, particulièrement vivace sur le terrain syndical, traverse les conférences, les réunions, les cours dispensés au sein des Cercles d'études, des extensions universitaires ou des universités populaires. L'objectif partagé est celui de l'émancipation des travailleurs, qui se traduit par une «prise du pouvoir», sur le plan politique et/ou économique

8 P. Wynants, *op.cit.*, p. 56.

9 Séance du 19 septembre 1886 à Courtrai, *Procès-verbaux des séances d'enquête concernant le travail industriel*, vol.2, Bruxelles, 1887, Section régionale A, p. 56.

10 J. Destrée, *Les universités populaires*, Gand, 1905, p. 15.

11 *Guide théorique et pratique des Cercles d'études sociales et professionnelles*, Malherbe, 1897, pp.10-11.

et social. En développant des expériences d'éducation populaire, le mouvement ouvrier a posé la démocratie culturelle comme enjeu essentiel de nos sociétés contemporaines, à côté de la démocratie politique, mais aussi économique et sociale.

III. Une perspective d'émancipation collective : la démocratie culturelle

Lorsque Michel Hansotte évoque le «*courant critique d'éducation populaire*» du XIX^e et du début du XX^e siècle, il explique qu'il repose sur «*une vision du monde articulée autour d'un conflit central entre capital et travailleurs, sur la dénonciation d'une inégalité économique reflétée dans la reproduction des rapports sociaux*»¹². Œuvrer à l'émancipation des travailleurs, c'est engager une démarche visant à interroger la tension entre capital et travail, à l'échelle de la société, mais aussi dans les rapports de travail, à l'échelle de l'usine. Dans le champ de l'action collective, la démocratie culturelle réclame la transformation des conditions faites aux travailleurs à ces différents niveaux d'échelles. Elle exige de réunir au moins deux conditions de possibilité pour le développement de la promotion socioculturelle des travailleurs : d'une part, la réduction progressive du temps de travail et la conquête d'un temps libre visant à se distancier par rapport à l'emprise du rapport salarial, d'autre part, la reconnaissance des initiatives d'éducation populaire par les pouvoirs publics, au nom d'une justice sociale. Car, pour le mouvement ouvrier, c'est précisément parce que «*le droit à la culture est juste que l'État doit jouer un rôle, le premier rôle*»¹³.

III.1. Dans la société

Dès le XIX^e siècle, les premiers groupements de travailleurs associent le droit à l'instruction et à la culture à d'autres revendications visant à

améliorer le sort des travailleurs. La réduction collective du temps de travail constitue, avec l'amélioration des salaires et des conditions de travail, l'un des terrains prioritaires des luttes syndicales. À l'issue du Premier conflit mondial, le mouvement ouvrier porte des revendications concrètes en matière de droits et de reconnaissances, vis-à-vis de l'État. La loi du 14 juin 1921, qui se situe dans un contexte démocratique marqué par le suffrage universel masculin, instaure la journée de 8h et la semaine de 48h. Son vote est l'aboutissement de longues luttes entamées depuis plusieurs décennies. Il s'inscrit dans un train de réformes sociales dont les droits culturels ne sont pas absents : mise en application de l'instruction obligatoire, développement des bibliothèques publiques, subsides aux écoles sociales, législation sur les asbl, etc. Cette première victoire dans la conquête du «temps libéré» coïncide avec les premières aides de l'État aux initiatives d'éducation populaire. L'Arrêté royal du 5 septembre 1921 règle «*les conditions générales d'octroi de subventions aux œuvres complémentaires à l'école*».

Les initiatives locales d'éducation populaire, qui sont à la fois des lieux de réflexion sur la société (universités populaires, Cercles d'études, conférences, etc.) et des espaces d'expression (théâtres amateurs, sociétés musicales, etc.), se développent durant l'entre-deux-guerres. Parallèlement, la conquête du «temps libre», marquée par la journée des 8h (1921) puis par l'adoption des congés payés (1936), active des initiatives culturelles, nées d'une volonté d'encadrement des «loisirs ouvriers», dont certaines s'inscrivent dans une démarche d'éducation populaire.

Après la Seconde Guerre mondiale, avec l'apparition d'une société de loisirs, l'idée que l'accès des travailleurs à la culture suppose un certain niveau de vie matérielle et des loisirs *a minima* prend une nouvelle acuité. Ainsi, lors de la Semaine sociale wallonne de 1953, intitulée «*Les travailleurs et la culture*», José Desmaretts rappelle-t-il que «*le régime du travail de l'ouvrier et de l'employé a d'inévitables répercussions sur leurs possibilités de culture*». Pour lui, «se cultiver» signifie «*qu'il faut d'abord vivre, puis tirer de son travail des revenus suffisants à l'acquisition de certains moyens de culture,*

12 M. Hansotte, « L'éducation populaire, printemps 2005 », *Cahiers de l'éducation permanente*, Labor, 2005, pp. 13-14 [entretien avec E. Corijn].

13 L. Ait Ahmed, « Tout 'droit' sur la culture », *L'Esperluette*, n°77, juillet-septembre 2013, p. 9.

il faut aussi avoir le temps de se cultiver». S'il reconnaît au travail une «éminente valeur culturelle», il n'en reste pas moins persuadé que la culture est «avant tout, une chose qui s'acquiert en dehors de son travail : chez soi (dans sa famille) ou en dehors de chez soi (dans les loisirs, à l'école, dans les mouvements sociaux, ou... dans la politique». Et de conclure : «Une durée du travail écourtée facilitera donc également le développement de la culture»¹⁴.

À la fin des années 1950, dans une relative «période de prospérité», on conçoit qu'avec la technologie qui se développe dans les industries, la durée du temps que les travailleurs passeront à l'usine, au chantier ou au bureau diminuera sans cesse. Les progrès techniques, couplés au développement d'une société de «classes moyennes» avec une culture propre, incitent le mouvement ouvrier à s'emparer de la problématique du «temps à soi», qui pourrait être dédié, au moins en partie, aux «loisirs actifs et culturels». Face au développement de la commercialisation des loisirs et d'une culture de divertissement de masse - dont les outils de diffusion, comme le cinéma ou la radio, suscitent tout à la fois méfiance et fascination -, la question du «temps libre» réinterroge les sources éthiques, comme l'émancipation des travailleurs, qui ont motivé sa conquête. Cet extrait du journal *La Cité*, datant du 14 mai 1956, l'illustre : «Si les organisations sociales et les pouvoirs publics n'y apportent pas des solutions qui servent à la promotion morale et culturelle des travailleurs, il faut s'attendre à ce que les loisirs nouveaux entraînent la masse dans la voie de l'avitaillement (...) Si nous sommes assez attentifs, assez ingénieux, assez clairvoyants, l'ère des robots qui vient, pourra être celle de la promotion culturelle de la masse. Mais il est temps d'y réfléchir sérieusement et de préparer les réformes nécessaires»¹⁵.

III.2. Au sein de l'usine

Le contexte de l'après Seconde Guerre mondiale est aussi marqué par l'avènement de la concer-

tation sociale. La représentation des travailleurs au sein de l'usine (via le Conseil d'entreprise, le Conseil de sécurité et d'hygiène, et la délégation syndicale) impulse de nouvelles initiatives d'éducation populaire, développées dans le cadre militant de la formation syndicale. Du côté des syndicats socialistes et chrétiens, l'accent est mis sur la connaissance générale, la participation, l'apprentissage des savoirs, les échanges d'expériences. Mais l'enjeu dépasse la formation stricte des militants, des délégués et des cadres syndicaux ; il vise aussi, pour les travailleurs, à placer la compréhension de la tension capital-travail au cœur de la démarche culturelle, en veillant au «dépassement du contrat de travail de type libéral»¹⁶, par une analyse critique des rapports de pouvoir dans l'entreprise.

Cette période coïncide avec l'apparition d'une revendication pour un droit culturel inédit : le «congé-éducation». Sous l'impulsion d'une vague internationale de préoccupations autour de la culture ouvrière, impulsée notamment par le travail d'un comité d'experts en « éducation ouvrière » du Bureau International du Travail, cette revendication est inscrite à l'agenda militant en Belgique. « *Voilà une suggestion à ne pas négliger* » écrivait Jean Neuville « *le congé-éducation, mais avec salaire payé ! Ceci pourrait aisément se justifier, l'entreprise ne paie-t-elle pas d'importantes sommes au syndicat patronal qui se charge de faire l'éducation des employeurs ? Ceux-ci ont-ils un congé sans solde lorsqu'ils assistent à une réunion patronale ? L'étude des publications de leur syndicat se fait-elle après ou pendant les heures de travail ?* »¹⁷.

À la fin des années 50, le mouvement jociste et, par la suite, les jeunes syndicalistes revendiquent l'octroi de «crédits d'heures» aux jeunes travailleurs (entre 14 et 25 ans) qui suivent une formation professionnelle en cours du soir. Le crédit d'heures doit permettre aux jeunes travailleurs de poursuivre leur formation professionnelle et technique dans le cadre de leur temps de travail, sans perte de salaire. L'idée a

14 José Desmarests est alors directeur du Service d'études de la Centrale chrétienne des métallurgistes. J. Desmarests « Culture ouvrière, régime économique et travail », *Les travailleurs et la culture, Semaine Sociale Wallonne*, 1953, p. 84.

15 J. Verhoeven, « Nouveaux loisirs, nouvelles responsabilités », *La Cité*, 14 mai 1956.

16 A. Wynants, « Les aptitudes culturelles des travailleurs », *L'accès des travailleurs à la culture, Semaine sociale organisée par le CIEP-MOC*, 1961, p. 78.

17 J. NEUVILLE, « Parente pauvre en Belgique : la formation ouvrière », *Au travail*, septembre 1958.

déjà été évoquée à la fin des années '30¹⁸, notamment sous l'impulsion des organisations syndicales socialistes et catholiques, mais elle n'a fait l'objet d'une mobilisation qu'à la fin des années '50.

Pour le mouvement ouvrier, il ne saurait être question de limiter le «congé éducation» aux formations professionnelles. En 1958, les militants de la JOC/F wallonne et bruxelloise, estimant que les «sessions, camps, journées d'études destinées à assurer leur formation ouvrière, familiale et sociale», organisées par leur mouvement, étaient indispensables à leur formation de militants ouvriers, ont exigé d'avoir accès au «congé culturel»¹⁹. Relayée par les syndicats, la revendication porte désormais sur le crédit d'heures comme «l'instrument de la promotion culturelle globale des jeunes travailleurs ; il doit donc également pouvoir être octroyé pour la fréquentation de cours ayant pour objet la formation générale des individus»²⁰.

Ces revendications aboutissent à l'adoption de plusieurs dispositions légales dont : la loi dite «de promotion sociale» (1963) qui comprend deux volets «formation générale» et «formation professionnelle». En 1973, la loi de «Glinne» sur les crédits d'heures généralise le système aux adultes de moins de 40 ans. Outre les cours de promotion sociale, les formations patronales, ou les cours de niveau universitaire dispensés le soir, l'octroi des crédits d'heures peut être accordé aux travailleurs qui suivent, en vue de leur promotion économique, sociale et culturelle, les cours dispensés par les organisations d'éducation permanente reconnues par le Département de la Culture française (dont le CIEP-ISCO du MOC et la Centrale culturelle de la FGTB).

Le système connaît un succès mitigé. Les travailleurs qui demandent à prendre des crédits d'heures rencontrent des résistances sur leur lieu de travail (remarques des patrons, des cadres, des délégués syndicaux et des travailleurs eux-mêmes).

18 XIII^e Congrès de la Confédération des syndicats chrétiens tenu à Bruxelles en juillet 1938, t.2, p. 186.

19 *Au travail*, septembre 1958.

20 Carhop, Fonds. A. Wynants, Dossier sur la création d'un Fonds d'éducation ouvrière, *note de travail* [1960]

Le témoignage d'un travailleur d'une usine de Saint-Guislain [1977] 21

La première année, Christian n'a pas osé demander les C.H. [crédits d'heures] car il savait qu'il aurait des ennuis. La deuxième année, il le fait. En portant le papier des C.H., au chef du personnel, il lui demande le nombre d'heures, le programme des années de cours, les examens. Dès le début de l'année, le contremaître, au moment de signer le certificat de congé pour un ou deux jours, l'invite à ne plus les prendre. Il se méfie du travail effectué par Christian. Il fait même courir des bruits dans l'usine : aller à l'école pour profiter des congés, les cours n'apportent rien puisque c'est pas technique, les congés pris sont pris au détriment des autres, etc. Un courant s'installe dans l'usine chez les ouvriers : les cours sont inutiles puisque Christian reste «aussi bête», un calotin qui étudie, c'est dangereux.... Parallèlement à ça, le contremaître vient voir Christian pour savoir si, puisqu'il va à l'école, il n'a pas des trucs pour faire augmenter la production (...) Quand Christian prend ses C.H., les autres ouvriers ne peuvent pas prendre congé. Le contremaître le dit : «Christian a pris ses C.H., donc tu peux pas prendre congé maintenant». Le délégué syndical n'est pas d'accord avec la loi sur les C.H. Le papier trimestriel doit être rentré de suite sinon, on n'est pas payé (...)

Dès l'adoption de cette loi, en juin 1974, la disproportion entre les moyens alloués par les pouvoirs publics, d'une part, à la formation dite «traditionnelle» et, d'autre part, en faveur de l'éducation permanente des travailleurs, est pointée du doigt par le mouvement ouvrier. C'est bien le cœur du problème du dispositif des crédits d'heures. Avec les années 1980, on assiste à un tournant. Les quotas d'heures sont renégociés, au profit des formations dites «spécialisées», et au détriment des formations générales, jugées moins utiles, surtout en période de crise. La tension s'exacerbe au cours des décennies suivantes.

21 Carhop, Fonds MOC Mons, dossier 291, *Rapport du sous-groupe spécial sur le dossier Crédits d'heures*, 29 mars 1977.

Le système est remplacé par le congé-éducation payé, par le biais de la loi de redressement de 1985. Désormais, chaque salarié à temps plein du secteur privé a le droit de s'absenter de son travail pour suivre une formation, sans perte de salaire. Considéré symboliquement comme le résultat du combat du mouvement ouvrier pour le temps libéré et l'émancipation culturelle des travailleurs, le «congé-éducation payé» connaît un certain succès. Le dispositif rencontre toutefois des difficultés financières. Il fait l'objet de plusieurs réformes qui tendent à réduire sa portée. En 2006, Thierry Jacques soulevait plusieurs problématiques liées à la mise en péril du système, notamment la préférence donnée aux formations sectorielles, courtes (privilegiées par les employeurs), au détriment des formations générales ; les difficultés de financement du système ; les publics ciblés par le système ou encore les difficultés liées à l'exercice de ce droit, sur le terrain²². Aujourd'hui, avec la 6^e réforme de l'État, le dispositif du «congé éducation payé» est régionalisé ; le mouvement ouvrier se préoccupe des aménagements du dispositif, afin qu'ils n'entravent pas l'exercice de ce droit culturel des travailleurs.

III.3. Éducation permanente & démocratie culturelle

On l'a vu, le développement de l'éducation populaire passe par la conquête du mouvement ouvrier pour du «temps libéré» ; il coïncide avec un contexte d'explosion du marché des loisirs de consommation, à l'égard duquel les mouvements ouvriers chrétien et socialiste affichent une réflexion critique. Les années 1950 sont marquées par un retour en force de la «culture pour tous», considérée comme un excellent moyen de lutter contre les totalitarismes. L'ère de la démocratisation de la culture bat son plein, elle rencontre toutefois des limites : d'une part, la démocratisation de la culture (comme des études), touche une classe moyenne et pro-

voque son élargissement ; d'autre part, la période contribue à polariser une culture du divertissement («de masse») et une «culture cultivée» (plus élitiste).

Face à ces impasses, se développe un courant de «démocratie culturelle» dans la seconde moitié des années 60, concrétisée dans le Décret 1976 sur la reconnaissance des associations d'éducation permanente. Ce courant vise à défendre la culture «pour et PAR tous», autrement dit à promouvoir la participation de tous et toutes à la culture. Tout le potentiel de ce courant de démocratie culturelle s'exprime, par exemple, à la fin des années 1970, lorsque des acteurs culturels, soutenus dans le cadre du Décret de la Communauté française sur l'éducation permanente, s'impliquent, avec des travailleurs ou des travailleuses, dans les grands conflits sociaux. Le contexte contribue à renforcer la proximité entre acteurs culturels et monde du travail, au travers d'expressions culturelles inédites, dont les travailleurs sont les acteurs (théâtre-action, chants de lutte, etc.).

Les objectifs de la démocratie culturelle sont toutefois rendus difficiles à atteindre par les associations d'éducation permanente, en raison des nouvelles «coordonnées sociales» qu'impose la société du début des années 1980, en proie à une crise sociale et économique durable. D'une part, l'insuffisance chronique des subventions des pouvoirs publics limite le déploiement des organisations de promotion socio-culturelle en particulier, et déforce le secteur de l'éducation permanente en général. D'autre part, les mutations du monde du travail (flexibilité, chômage, insécurité du travail, etc.) imposent de nouveaux défis, notamment face à des formes d'exclusion de plus en plus grandes, et des publics «précarisés» de plus en plus fragilisés (les femmes, les populations étrangères) et de plus en plus nombreux. Comment maintenir un projet d'éducation permanente, visant de manière générale à la promotion sociale, économique et politique des travailleurs, lorsque la société où la valeur «travail» domine, impose des exigences en termes de qualification scolaire et professionnelle, devenues prioritaires pour survivre ?

²² T. Jacques, « Congé-éducation. Droits culturels en péril », *Note éducation permanente*, Fondation Travail-Université, n°15, novembre 2006, pp. 1-5 (<http://www.ftu.be>). Sur l'évolution des montants approuvés, ainsi que du nombre des travailleurs selon les types de cours, de 2003 à 2014, consulter les statistiques du congé-éducation payé sur le site du SPF emploi : <http://www.emploi.belgique.be/moduleTab.aspx?id=536&idM=218>

À la fin des années 1990, les organisations d'éducation permanente ont exprimé le besoin de redéfinir la place de la «culture», et du «droit à la culture», dans leur projet. Le premier décret de la Communauté française est révisé en 2003. Aujourd'hui, après plus de dix années d'application, le secteur est à nouveau en proie à des doutes qui constituent autant de nouveaux défis. Comment, dans le contexte de crises sociales, économiques et morales que nous vivons, les acteurs culturels peuvent-ils espérer maintenir «une démarche à long terme qui prend le temps d'accumuler pour dessiner de façon progressive une perspective de changement en réalisant un travail global avec les différentes composantes du milieu populaire d'aujourd'hui»²³ ?

Conclusions

Hier comme aujourd'hui, la culture tient du rapport de force. À la manière des premières initiatives d'éducation populaire, qui se sont construites sur le conflit entre capital et travail, il convient aujourd'hui de redéfinir les contours de l'éducation permanente, non pas en évacuant les tensions générées par les mutations du monde du travail, susceptibles de la faire vaciller mais, au contraire, en plaçant le conflit au centre de la démarche d'analyse critique d'une société bercée par la valeur «d'efficience». Tirer le fil chronologique du combat du mouvement ouvrier pour des droits culturels invite à conclure par deux réflexions :

Premièrement, l'exposé a montré que les *sources éthiques* (démocratie, justice sociale, émancipation des travailleurs) qui ont animé l'esprit des actions du mouvement ouvrier pour le «droit à la culture» par et pour tous, sont aujourd'hui concurrencées sur plusieurs terrains par des arguments pragmatiques dans une société qui promeut des logiques de compétitivité, de flexibilité et de rationalisation.

D'une part, sur le terrain de l'action éducative et/ou culturelle, l'objectif de l'émancipation

des travailleurs cède sous le poids d'une exigence de plus en plus forte d'insertion socioprofessionnelle sur le marché du travail. Dans un contexte de crises, la formation professionnelle devient la réponse politique au problème du chômage. Le secteur associatif, malmené sur le plan culturel, s'est engouffré dans la voie de l'insertion socioprofessionnelle, avec l'idée de répondre aux attentes prioritaires des publics «précarisés» sur le marché de l'emploi. Mais, en réalité, le débat sur la formation professionnelle met mal à l'aise les acteurs culturels. Ainsi, Jean Blairon souligne-t-il la façon dont le lien ISP-Education permanente impacte sur le secteur socio-culturel : «Le fait que l'on ait accepté de prendre en compte la situation des gens moins favorisés qui perdaient massivement leur emploi, s'est un peu fait au détriment de l'éducation permanente. Maintenant, beaucoup de formations techniques pour un public socialement et économiquement précarisé, ne se font plus dans l'esprit de l'éducation permanente [...] car l'esprit émancipateur de la formation inspiré par le mouvement ouvrier tend à disparaître en ISP. Même si on essaie de garder un lien entre les deux, le secteur s'organise de plus en plus sur une logique de formations technicistes»²⁴.

D'autre part, sur le terrain des droits culturels, l'exemple de l'évolution du dispositif des congés éducation payés, obtenu de longues luttes par le mouvement ouvrier au nom de la démocratie culturelle (dans l'usine et la société), montre que l'argumentation pragmatique visant, dans un contexte de crises, à encourager la formation professionnelle (courte) au détriment de la formation générale (longue) contamine les droits culturels acquis, au point d'en dévoyer le sens ou la motivation initiale. Garder le cap dans la lutte pour les droits culturels, c'est aussi saisir la portée politique des décisions actuelles, mesurer leur impact sans concéder sur les valeurs de justice sociale et d'émancipation des travailleurs.

En second lieu, un rapide plongeon dans l'histoire du mouvement ouvrier montre que la lutte pour la démocratie culturelle ne se limite pas aux champs stricts des politiques culturelles ; c'est un projet global qui puise sa moti-

23 Brochure du Conseil supérieur de l'éducation permanente, Communauté française, 1991.

24 J. Blairon cité dans C. Delhaye, *L'Éducation permanente (...)*, pp. 24-25.

vation dans la lutte contre les inégalités, et les racines sociales de ces inégalités. Cette conviction traverse deux siècles d'histoire du mouvement ouvrier. Ainsi peut-on lire dans les actes de la Semaine Sociale Wallonne de 1937 : «*Le problème de l'ascension culturelle du travailleur manuel ne trouvera pas sa solution exclusivement sur le terrain culturel. (...) nous courons à la faillite de nos efforts en vue de l'ascension morale, religieuse et culturelle de la classe ouvrière, s'ils ne sont pas précédés et accompagnés d'efforts correspondants pour améliorer les conditions générales d'existence du travailleur*»²⁵. La lutte pour les droits culturels

reste inscrite au cœur du combat syndical. Par exemple, pour le mouvement ouvrier, revendiquer aujourd'hui une réduction collective du temps de travail, n'est pas seulement proposer un outil de politique de l'emploi. Cette revendication s'inscrit dans la longue lutte pour la «maîtrise du temps». Elle est aussi liée à une conquête du «temps social», motivée par les objectifs éthiques de la lutte du mouvement ouvrier pour les droits culturels. Il ne faudrait pas perdre de vue cet argument-là dans le combat présent, sous prétexte de pragmatisme.

25 R. Vermeulen, « L'ascension culturelle de la classe ouvrière », *Semaine Sociale Wallonne*, 1937, p. 50. R. Vermeulen est alors secrétaire de la Centrale d'Éducation populaire.

En savoir plus

- AIT AHMED L., « Tout 'droit' sur la culture », *L'Esperluette*, n°77, juillet-septembre 2013, pp. 9-10.
- BETTENS L., *Quand la culture s'invite dans des conflits sociaux : une innovation des années 1970. Et aujourd'hui ?*, analyse en ligne de l'IHOES, décembre 2010 (<http://www.ihoes.be>)
- *Bulletin de la Fondation André Renard*, 166/167, juillet-octobre 1987. Dossier « Formation professionnelle et éducation permanente ».
- *Les Cahiers de l'éducation permanente*, n°1, octobre-décembre 1997, n° spécial *Pour une contribution à l'histoire de l'éducation populaire socialiste*.
- *Les Cahiers de l'éducation permanente*, n°26, décembre 2005. *Questions autour du nouveau décret*.
- CASSANDRE/HORSCHAMP (COORD.) (à partir d'enquêtes réalisées par Franck Lepage), *Éducation populaire : une utopie d'avenir*, Les Liens qui libèrent, 2012.
- CHARLIER J.-M., « Les milieux populaires en question », *Question de point de vue*, septembre 2011, pp. 1-2.
- DEGEE J.-L., *Le mouvement d'éducation ouvrière. Évolution de l'action éducative et culturelle du mouvement ouvrier socialiste en Belgique (des origines à 1940)*, Bruxelles, 1986 (Histoire du mouvement ouvrier en Belgique, vol.9).
- DELHAYE C., avec la collaboration de C. Dricot, *L'Éducation permanente : ses enjeux actuels et à venir*, étude CESEP 2012.
- DOCK Th., JACQUES Th., « Action syndicale et éducation permanente : des enjeux croisés », *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007.
- GROOTAERS D. (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, CRISP, 1998.
- JACQUES Th., « Congé-éducation. Droits culturels en péril », *Note éducation permanente*, Fondation Travail-Université, n°15, novembre 2006, pp. 1-5 (<http://www.ftu.be>)
- MAUREL Ch., *Éducation populaire et puissance d'agir : les processus culturels de l'émancipation*, L'Harmattan, 2010.
- NOSSENT J.-P., *L'éducation permanente, une définition qui se cherche ?*, analyse en ligne de l'IHOES, 2007 (<http://www.ihoes.be>).
- *Regards croisés sur l'éducation permanente (1921 et 1976)*, ACCS & MOC, EVO, Bruxelles, 1996.
- Romainville C., « Le droit à l'épanouissement culturel : portée et enjeux », *La Chronique de la Ligue des Droits de l'Homme*, n°156 : la culture, l'art de l'émancipation (www.liguedh.be)
- WELTER F., *La lutte pour la démocratie culturelle d'hier à aujourd'hui*, analyse en ligne du Carhop, 2014 (www.carhop.be).
- WELTER F., *Les enjeux de l'éducation permanente à travers les décrets de 1976 et 2003 : une approche historique du pluralisme culturel, de la démocratie culturelle et des droits culturels*, analyse en ligne du Carhop, 2013 (www.carhop.be).

