

## INTRODUCTION

---

Les textes qui suivent ont été présentés au colloque sur "L'Enseignement populaire en Belgique au XIXe siècle", que l'Association belge pour l'histoire contemporaine a organisé à Louvain les 1er et 2 décembre 1978, en collaboration avec les sections "Geschiedenis van de 19de en 20ste eeuw" et "Historische Pedagogiek" de la Katholieke Universiteit Leuven. Ce colloque a eu lieu à l'occasion du centième anniversaire de l'éclatement de la guerre scolaire, et il est d'autant plus frappant qu'aucune des neuf communications n'ait eu pour sujet les événements politiques. Les organisateurs, élargissant la période à traiter au 19e siècle (jusqu'à la première guerre mondiale), ont voulu mettre l'accent sur l'histoire interne de l'enseignement populaire et ses relations avec l'évolution de la société. Ils rejoignent ainsi la tendance moderne qui considère l'histoire de l'éducation comme une histoire sociale. Ils la rejoignent également sous un autre aspect, en n'assimilant pas l'histoire de l'enseignement avec l'histoire scolaire. C'est ainsi que, à part celle de M. Yves Wellemans qui traite de l'analphabétisme, on peut ranger les contributions en deux groupes, les unes se rapportant au système scolaire, les autres à des organisations extra-scolaires qui ont pris soin de la formation d'adultes.

Ces deux groupes traitent de l'enseignement *populaire*, c'est-à-dire de l'enseignement destiné aux couches inférieures de la société. Cela a fait éliminer l'enseignement moyen et supérieur, mais aussi les sections préparatoires des collèges et athénées, réservées principalement aux enfants de la bourgeoisie et des classes moyennes. Il est également à remarquer que toutes les écoles qui recevaient des enfants du peuple n'ont pas été retenues : on n'a traité ni des écoles gardiennes, des orphelinats ou des écoles de réforme, ni de l'enseignement organisé dans les prisons, les dépôts de mendicité ou les casernes.

L'approche quantitative de l'école primaire que nous présente M. Marc Depaep est basée sur les données statistiques des rapports triennaux officiels, établis en exécution de la loi organique du 23 septembre 1842. Ces rapports, avec leurs pièces justificatives, fournissent des renseignements très précieux sur les écoles primaires, normales, gardiennes et sur les écoles d'adultes. Pour cer-

tains aspects on y trouve des séries continues, pour d'autres des informations plutôt occasionnelles. Ils présentent d'ailleurs certaines lacunes, particulièrement en ce qui concerne les écoles entièrement libres, qui restent dans l'ombre, en comparaison avec les écoles communales, adoptées ou subsidiées. L'interprétation des données fournies par les rapports exige une sérieuse critique, impliquant notamment des questions concernant leur origine et la manière dont elles ont été élaborées. Pour la période allant jusqu'en 1875, la plupart ont été reprises et synthétisées par J. Sauveur (1). On souhaiterait une étude du même genre, englobant les années suivantes jusqu'à la première guerre mondiale.

L'article de M. Depaep s'engage dans cette direction, en traitant d'un problème concret : l'évolution du nombre moyen d'enseignants par école, d'élèves par enseignant et d'élèves par école. Les chiffres se rapportant au nombre d'écoles, d'élèves et d'enseignants ont été rassemblés dans le cadre d'une recherche qui a voulu répondre à la question de savoir comment les classes d'âge se sont formées. Il reste à savoir dans quelle proportion, au cours du 19<sup>e</sup> siècle, la population des écoles primaires s'est répartie entre les trois degrés. Il faudra également déterminer la proportion entre la population scolaire réelle et potentielle, voir comment elle a évolué dans le temps et dans l'espace et expliquer les différences entre les régions. Remarquons aussi qu'une analyse par secteur pourrait se faire, éclairant entre autres l'influence de la législation sur l'évolution respective des écoles libres et officielles.

Les chiffres présentés par M. Depaep fournissent des renseignements importants concernant les circonstances dans lesquelles l'enseignement a été donné. D'autres aspects restent à étudier si l'on veut évaluer la qualité de cet enseignement. Il y a même des terrains à défricher entièrement : la construction d'écoles, l'aménagement des locaux, le matériel didactique, le financement.

La qualité de l'enseignement est étroitement liée à celle des enseignants. "Dans l'enseignement primaire, le programme n'est rien, l'instituteur est tout" (2). Au cours du 19<sup>e</sup> siècle, la valeur professionnelle des instituteurs s'est améliorée sous l'effet d'une formation

(1) J. SAUVEUR, *Statistique générale de l'instruction publique en Belgique dressée d'après les documents officiels*, Bruxelles, 1880.

(2) L.D.R., "Le travail de l'instituteur", *L'Abeille*, XXI, 1875-1876, p. 202.

spécialisée. Les divers aspects de cette formation, organisée dans les écoles et sections normales, et son évolution sous l'influence de phénomènes sociaux, tels que les tensions politico-idéologiques entre libéraux et catholiques, ont été étudiés par Mme An Bosmans-Hermans. On attend la publication de sa dissertation (3), qui permettra de se rendre compte des progrès réalisés depuis 1842 (4). Dans l'aperçu qu'elle nous donne ici, elle fait remarquer qu'un lien institutionnel s'est établi entre la formation des instituteurs et leur nomination par les conseils communaux, ceux-ci étant obligés par la loi de choisir le personnel de leurs écoles de préférence parmi les diplômés de l'enseignement normal. Ainsi, la formation spécialisée devient importante en vue de l'exercice de la profession d'instituteur.

Dans ce contexte, d'autres éléments restent encore à étudier. Les conceptions et les modalités selon lesquelles la profession devait être exercée, ont également été propagées par les inspecteurs, les conférences pédagogiques trimestrielles, les traités de pédagogie et les périodiques professionnels d'instituteurs. Dès maintenant, on peut constater que le modèle a subi des changements au cours du temps, de même qu'apparaissent des différences entre le modèle et la réalité.

Vers le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, la conception généralement admise du rôle de l'instituteur était encore celle d'un éducateur dévoué, exemplaire au point de vue moral et religieux, se vouant à la moralisation des classes laborieuses. Jusqu'en 1879, sous le régime de la loi de 1842, la religion a gardé une place prépondérante dans la formation dont prenaient soin les écoles normales de l'État aussi bien que les institutions épiscopales. Néanmoins, déjà avant 1879 s'est affirmé un type d'instituteur qui n'acceptait plus l'idéologie de l'Église ni la dominance du clergé dans l'enseignement primaire et

(3) A. BOSMANS-HERMANS, *De onderwijzersopleiding in België, 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving* (K.U.L., Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1977).

(4) Pour la période précédente, voir M. DE VROEDE, *Van schoolmeester tot onderwijzer. De opleiding van de leerkrachten in België en Luxemburg, van het eind van de 18de eeuw tot omstreeks 1842*, Louvain, 1970 (K.U.L., Werken op het gebied van de geschiedenis en de filologie, 5e série, 7).

qui se prononçait donc pour une révision de la loi de 1842 (5). Le cabinet libéral de 1878-1884 avait à ce sujet comme objectif un type d'instituteur-civilisateur du peuple, mais une évolution vers ce type se laisse déjà dépister avant, sous l'influence de facteurs qui restent à préciser et parmi lesquels il faut nommer la politique libérale des années soixante et l'action des radicaux. Les instituteurs n'ont pas voulu la guerre scolaire, mais celle-ci a laissé des traces profondes parmi eux. Il apparaît qu'à partir de la guerre scolaire, les idées des instituteurs sur leur position et leur rôle se sont différenciées plus nettement qu'avant. En effet, il faut considérer d'une part l'inégalité réelle des positions dans les divers secteurs (écoles communales, adoptées, subsidiées ou entièrement libres) et, d'autre part, les divergences de vue concernant la fonction de l'école primaire; c'est seulement du côté catholique qu'on retrouve encore la conception traditionnelle, caractéristique de la première moitié du siècle.

A partir des années quatre-vingt-dix, ces différences et ces dissensions ont opposé la Fédération des instituteurs chrétiens (F.I.C.) à la Fédération générale des instituteurs belges (F.G.I.B.). La F.I.C., fondée en 1893, a voulu grouper tous les instituteurs catholiques, y compris ceux des écoles communales. Rejetant toute neutralité, elle a pris position contre la F.G.I.B. libéralisante, datant de 1869-1870, qui n'a pas réussi à grouper tous les instituteurs dans une seule association professionnelle. Notons d'ailleurs qu'un premier essai d'organisation nationale des instituteurs socialistes se situe également vers le milieu des années quatre-vingt-dix (6).

Les étapes de l'évolution de l'action syndicale des instituteurs peuvent déjà être marquées : après une initiative précoce, vouée à l'échec (7), il y a d'abord la fondation du "Onderwijzersbond" (1857), puis de la "Société centrale des instituteurs belges" (Bruxelles, 1860), de la "Maatschappij van onderlingen bijstand der

(5) Parmi la presse pédagogique cette tendance s'est manifestée pour la première fois dans le *Journal de l'instruction élémentaire*. Cfr. M. DE VROEDE e.a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw*, t. I, *De periodieken 1817-1878*, Gand-Louvain, 1973, p. 167-170.

(6) Cfr. M. DE VROEDE e.a., *Bijdragen*, t. II, Gand-Louvain, 1974, p. 597-600.

(7) Cfr. F. SIMON, "Het onderwijzerscongres te Brussel, 23-26 september 1841 : onderwijzer tegen schoolmeester", *Onderwijzers in school en maatschappij. Belgische en Nederlandse situaties in de 19e en 20e eeuw*, Gand, 1978, p. 69-100.

onderwijzers en onderwijzeressen van Oost-Vlaanderen" (Gand, 1868), de la F.G.I.B., de la F.I.C. et de nombreuses organisations locales ou régionales. La dissertation que prépare M. Frank Simon nous donnera une vue détaillée sur cette action, mais une autre lacune reste à combler. En effet, nous manquons d'informations sur les conditions de vie et de travail du personnel enseignant, ainsi que sur la considération qu'il a trouvée dans la société.

Il est d'usage de présenter l'instituteur, du moins celui du village, comme faisant partie de l'élite locale (8) et comme un individu qui, en dehors de l'école, s'est rendu très utile dans la vie sociale en général. Mais ne s'agit-il pas de généralisations peu ou point fondées ? Suite au manque de recherches, il faut se demander si, et éventuellement vers quelle époque, la réalité a pu être conforme à l'image qu'on en donne trop facilement. En tout cas, au début du 19<sup>e</sup> siècle, l'instituteur n'occupait pas encore une place notable dans la hiérarchie sociale. Très souvent d'ailleurs, il n'enseignait pas seulement mais exerçait en même temps une ou plusieurs autres professions. De quelle façon sa profession d'instituteur est-elle devenue la seule ou la principale et comment faut-il se représenter les cumuls éventuels ? Essayer de répondre à ces questions demandera une étude de l'évolution des salaires, des modalités de paiement et des pensions. Il est clair aussi que le revenu des instituteurs devra être évalué en rapport avec leurs origines sociales, un terrain qui est également à défricher (9). Dans quelle mesure la profession a-t-elle favorisé la montée sociale de l'instituteur lui-même et de ses enfants ? La position des instituteurs par rapport aux autres groupes sociaux n'est pas claire, tandis que les variantes au sein du corps enseignant lui-même continuent également à nous échapper.

La considération sociale dont les instituteurs ont pu jouir, n'était évidemment pas seulement liée à leur situation matérielle mais aussi à l'importance que les contemporains attribuaient à leur fonction d'enseignants. Si l'on ne voit pas encore clairement ce que la classe ouvrière a attendu de l'école primaire, par contre, on peut

(8) Citons comme tout dernier exemple : K. VAN ISACKER, *Mijn land in de kering 1830-1980*, t. I, Anvers-Amsterdam, 1978, p. 51.

(9) Signalons le mémoire de licence inédit de K. AUDOORE, F. MATTHYSSEN et J. PHILIPS, *De sociale herkomst van de onderwijzer in het midden van de negentiende eeuw. Een onderzoek betreffende Antwerpen, Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen* (K.U.L., Fac. de Philosophie et Lettres, 1977).

préciser le rôle que la classe dominante lui a assigné. Pendant la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, elle devait contribuer au maintien de l'ordre social hiérarchique, en socialisant les classes laborieuses. C'est pourquoi l'éducation devait prédominer sur l'instruction, tandis que cette éducation devait être toute religieuse. Les livres de lecture en usage à l'époque démontrent qu'en effet, c'était la vision chrétienne que l'on communiquait aux élèves. Elle acceptait l'ordre établi comme l'oeuvre de la Providence, incitait à la piété, excluait toute velléité de mobilité sociale et inculquait l'amour du travail (10). Cette vision n'était pas typiquement cléricale : elle était l'apanage du milieu bourgeois tout entier.

Mlle Hilde Coeckelberghs démontre que, pendant la seconde moitié du siècle, l'école primaire n'a pas perdu entièrement son caractère antérieur. Elle continuait à transmettre aux enfants de la classe ouvrière un système de valeurs et de normes bourgeoises. Toutefois, le lien entre la morale et la religion s'est relâché. Si l'éducation morale gardait son importance, il ne s'agissait plus de moralisation dans le sens traditionnel. En même temps, l'attention s'est portée de plus en plus vers l'acquisition de la connaissance des choses. Sous les deux aspects, nous retrouvons l'influence du mouvement radical.

Les radicaux (11) ont mis l'accent sur l'instruction de la classe ouvrière plutôt que sur sa moralisation. Ils considéraient l'ignorance comme la source de l'immoralité et de la misère matérielle. Afin d'élever l'ouvrier moralement, ils estimaient nécessaire l'éducation morale, mais ils la vidaient de son contenu religieux. C'est surtout l'acquisition de connaissances qu'ils prônaient, comme moyen d'émancipation intellectuelle de l'individu et d'amélioration de sa condition matérielle. Répandre l'instruction et lui donner plus de fonds, c'était aider à la promotion des enfants du peuple. Cette promotion devait-elle se faire à l'intérieur de leur classe, ou conduirait-elle à une position plus élevée ? Là-dessus les radicaux n'ont pas eu la même vue, mais on peut dire que l'idée de mobilité sociale individuelle, et même collective, a été acceptée. Sans vouloir renverser l'ordre établi,

(10) Cfr. M. DE VROEDE, "Maatschappij en onderwijs in Vlaamse schoolboekjes uit de eerste helft van de 19de eeuw", *Geëngageerd en doelbewust leven. Vriendenboek Frans Valvekens*, Bruxelles, 1977, p. 209-217.

(11) Sur le mouvement radical et la modernisation du champ pédagogique, cfr. J. NIZET, *La formation des opinions pédagogiques*, t. I, Louvain 1978 (U.C.L., Centre pour l'analyse des changements sociaux) p. 105-181.

les radicaux tendaient à réduire les inégalités sociales et politiques et à adapter les institutions. Ils cherchaient une solution pacifique au problème social et considéraient l'enseignement comme la voie qui devait y conduire. Puisque l'inégalité sociale, pour eux, provenait de l'inégalité d'instruction, la diffusion de l'enseignement populaire aplanirait les différences. L'instruction de l'ouvrier, et non plus sa moralisation, servirait son intégration dans une société plus harmonieuse et plus cohérente.

Nous avons fait remarquer qu'au cours de la première moitié du siècle, dans l'enseignement primaire l'éducation devait prédominer sur l'instruction. On comprend donc que les matières d'enseignement, prescrites par la loi de 1842, se réduisaient à peu de chose, ce qui au fond demeurait dans la ligne de la tradition. Ladite loi permettait pourtant d'ajouter d'autres branches. Il reste à déterminer dans quelle mesure les autorités communales et les directions des écoles libres ont profité de cette opportunité. Ce qui est clair, c'est qu'en 1879 les radicaux ont élargi sensiblement les matières obligatoires, sans y inclure la religion. La perte du pouvoir, en 1884, n'a pas amené un retour vers le passé. En effet, sous le régime des lois "catholiques" de 1884 et de 1895, l'enseignement à l'école primaire a encore pris de l'extension, non seulement en introduisant des branches facultatives mais également sous la forme d'un enseignement occasionnel de nature diverse. Plus d'un pédagogue s'est plaint de ce que, à l'école primaire, on accordait trop de place à l'instruction et trop peu à l'éducation.

Comment expliquer cette tendance vers l'instruction sinon en formulant l'hypothèse que l'idéologie radicale, sous ce point de vue, s'est frayé un chemin dans les milieux catholiques ? Il y a lieu, toutefois, de placer ce phénomène dans le cadre de l'évolution économique et sociale. Si les dirigeants catholiques, entre 1884 et 1914, ont fait un effort pour étendre l'instruction, c'est en réponse à des besoins nouveaux qui se sont manifestés. D'une part, l'importance de l'école comme source d'énergie, comme moyen d'augmenter la production, a été soulignée. Il est vrai que, d'après les milieux pédagogiques, l'école primaire ne devait prendre soin que d'une formation générale, et non professionnelle; toutefois, une orientation plus pratique lui a été imposée d'en haut, en relation même avec l'expansion économique. L'initiative d'organiser un quatrième degré, combinant un enseignement technique élémentaire avec la formation générale, fut prise par certaines communes à partir de 1902. Elle sera généra-

lisée par la loi du 19 mai 1914. D'autre part, les dirigeants catholiques ont poursuivi des buts sociaux. Ils continuaient à considérer la religion comme la chose principale à l'école — ce qui explique qu'en 1895 l'enseignement de la religion fut de nouveau rendu obligatoire dans les écoles primaires officielles et que l'inspection ecclésiastique fut remise sur pied — mais la percée du socialisme et l'augmentation du nombre des non-pratiquants ont dû leur faire comprendre que l'ancien mode d'intégration sociale, mis en place par l'Eglise, était inadéquat. On a donc fait appel à des œuvres scolaires, comme l'épargne, les sociétés de tempérance et les mutualités, et à un enseignement "social" qui, par l'entremise des élèves, voulait influencer leurs parents. Notons aussi que des motifs d'ordre économique ou social pouvaient s'entrelacer, ce qui, à l'école primaire, était par exemple le cas pour l'enseignement des notions d'agriculture et pour l'enseignement ménager.

Y a-t-il un lien entre l'élargissement des programmes et l'accroissement de la population scolaire, ou n'expliquera-t-on celui-ci que par le facteur démographique, l'augmentation du niveau de vie, les mesures tendant à rendre l'école primaire gratuite pour le plus grand nombre d'enfants possible et l'infiltration parmi la classe ouvrière de l'idée que l'instruction, même élémentaire, pouvait mener à une condition matérielle meilleure ? Les ouvriers ne sont pas demeurés résignés à leur sort. Leur prise de conscience a d'abord stimulé leur action sur le terrain économique et social. Depuis quand et dans quelle mesure ont-ils, sans y être obligés, pris l'habitude d'envoyer leurs enfants à l'école ? Une telle habitude présuppose la notion du lien entre l'instruction et l'amélioration — non-immédiate — des conditions matérielles. Vu que, pendant le dernier quart du siècle, l'accroissement de la population scolaire est en somme resté assez réduit, il faut croire que ladite notion a mis du temps à se faire accepter. Il est vrai que le Parti Ouvrier a inscrit l'enseignement primaire gratuit et obligatoire dans son programme et la démocratie chrétienne a fait de même, mais l'on peut se demander dans quelle mesure la demande populaire correspondait déjà à ce point du programme au moment où il fut formulé. Il y a lieu, toutefois, de croire qu'au début du 20e siècle la tendance à monter dans l'échelle sociale s'est manifestée dans toutes les couches de la population, à tel point que, parmi "le peuple", le travail manuel fut même déconsidéré, au profit d'emplois



aux écritures (12). Ce phénomène ne reflète sans doute pas un brusque changement de mentalité, mais il s'inscrirait plutôt dans la ligne d'une lente évolution.

L'histoire des écoles d'adultes, destinées aux plus de quatorze ans mais accessibles également aux jeunes de douze et de treize ans qui étaient déjà au travail, présente plusieurs parallélismes avec celle des écoles primaires. Jusqu'après la première moitié du siècle, l'initiative privée, à localiser surtout dans les Flandres, dominait dans ce secteur. Le gouvernement n'y a fait un effort qu'après avoir pris soin de l'organisation de l'instruction primaire, en exécution de la loi de 1842. L'évolution quantitative des écoles d'adultes reflète la politique libérale des années soixante, dirigée vers le développement du secteur public, puis les effets de la guerre scolaire et enfin la politique des gouvernements catholiques, qui ont subsidié le secteur libre.

Tandis que, par rapport aux écoles primaires, le nombre des écoles d'adultes a augmenté au cours de la période envisagée, le nombre de leurs élèves a proportionnellement baissé. Ce dernier phénomène est lié à l'accroissement de la population des écoles primaires. Dans un premier temps, le rôle de l'école d'adultes s'est limité à remplacer l'école primaire pour ceux qui n'avaient guère trouvé l'occasion d'y aller, ou d'y aller plus ou moins régulièrement. Les progrès de la scolarité ont diminué progressivement l'utilité de cette fonction. Parallèlement, une autre fonction a gagné en importance : celle de compléter l'enseignement élémentaire. La transition se situe dans les dernières décennies du 19<sup>e</sup> siècle et se déclare peut-être encore plus clairement après 1900.

Remplaçant l'école primaire, l'école d'adultes a, comme celle-ci, pris soin de la moralisation de l'ouvrier. Lorsqu'elle a évolué vers une institution complémentaire, ici aussi l'acquisition de connaissances est venue au premier plan. L'enseignement, qui y servait de moyen, a finalement pris le caractère d'un enseignement professionnel élémentaire, s'ajoutant à la formation générale dont l'école primaire s'occupait. Cette tendance fut une réponse à la demande émanant des secteurs économiques et administratifs, qui tenaient à avoir des ouvriers et des employés qualifiés. Entre 1896 et 1911, la population

(12) L. DE PAEUW, *La réforme de l'enseignement populaire en Belgique*, Paris, 1919, p. 123-124.

des écoles d'adultes, destinées à la classe populaire, a augmenté d'une manière relativement plus forte que celle des écoles primaires. Quoique les chiffres globaux des rapports triennaux ne permettent pas d'établir dans quelles écoles d'adultes et dans combien d'entre elles les matières de l'enseignement se sont élargies, il semble bien que les cours préparatoires professionnels aient eu le plus de succès. On peut donc formuler l'hypothèse que les possibilités de promotion sociale individuelle qu'ils offraient, n'ont pas été négligées.

Après la réforme électorale de 1883, les écoles d'adultes ont pu aider à devenir électeur capacitaire. Il reste à examiner dans quelle mesure elles ont joué ce rôle.

C'est en rapport direct avec la situation économique et sociale qu'à partir des années quarante, les écoles-manufactures et les ateliers d'apprentissage se sont développés, principalement dans les Flandres. M. Marc D'hoker précise leur caractère respectif, en suivant leur évolution. Au début, ces deux sortes d'institutions étaient, en fait, des ateliers de production, bien plus que des établissements d'instruction. Les écoles-manufactures ont gardé ce caractère durant tout le 19<sup>e</sup> siècle; l'enseignement, tendant ici aussi à moraliser, y est toujours resté subordonné au travail. Au contraire, les ateliers d'apprentissage, après 1860, sont devenus des institutions qu'on pourrait qualifier d'écoles professionnelles élémentaires, qui donnaient en même temps une certaine formation générale. Il reste à déterminer ce que ces deux sortes d'institutions, très controversées, ont signifié au point de vue économique et social, dans quelle mesure elles ont aidé à combattre le chômage et ce qu'a représenté le salaire que les élèves y gagnaient. On peut, dès à présent, avancer qu'au point de vue culturel, elles ont eu une moindre importance; dans la lutte contre l'analphabétisme, leur contribution est restée plutôt limitée.

Il est hors de doute que, dans cette lutte, parmi toutes les institutions d'enseignement populaire, les écoles primaires ont eu la part la plus importante. Leur signification sous ce rapport a été étudiée dans quelques mémoires de licence, dont MM. J. Ruwet et Y. Wellemans ont présenté la synthèse dans un livre récent (13). Dans le temps, ces études s'étendent des années 1770 jusque vers 1860.

(13) J. RUWET et Y. WELLEMANS, *L'analphabétisme en Belgique (XVIII<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles)*. Travaux d'étudiants dirigés et présentés, Louvain-Leiden, 1978 (Travaux de la Fac. de Philosophie et Lettres de l'U.C.L., vol. XIX, Section d'histoire, III).

Quant à l'espace, il faut faire une distinction : pour la fin du 18<sup>e</sup> siècle, les campagnes aussi bien que les villes ont été explorées, tandis que, pour le 19<sup>e</sup> siècle, la recherche s'est bornée à six villes et une commune bruxelloise. Il apparaît que, vers la fin du 18<sup>e</sup> siècle, la situation n'était pas des plus mauvaises, qu'un recul s'est produit au cours des époques française et néerlandaise, qu'il y a eu un progrès à partir des années quarante et que, surtout vers 1860, les effets de la loi de 1842 se sont fait sentir. L'on peut se demander si les choses ne se présenteraient pas d'une manière quelque peu différente si, à partir du régime néerlandais, la campagne était prise également en considération; il y a lieu de croire, en effet, que, sous ce régime, l'effort des autorités en vue du relèvement de l'enseignement populaire s'est porté plus vers la campagne que vers les villes. Que, d'autre part, l'étude doive se poursuivre pour la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, et pas seulement à l'échelle nationale, sera clair pour tout le monde. Nous savons déjà comment, dans ses grandes lignes, l'analphabétisme a évolué et nous savons également que dans les diverses provinces la situation ne s'est pas présentée de la même façon, mais cette évolution et ces différences restent à expliquer. Le lien entre les progrès de l'alphabétisation et ceux de l'enseignement populaire demande à être précisé, ce qui nécessitera une analyse de l'évolution de la scolarité — en rapport avec le travail des enfants — et de la durée de la fréquentation des diverses écoles où l'on pouvait apprendre à lire et écrire.

Il y a d'ailleurs lieu de se demander ce que pouvoir lire et écrire a représenté aux yeux des contemporains, quel changement à ce sujet a pu se produire dans leur mentalité et quelle en a pu être l'influence sur la fréquentation scolaire. M. Wellemans attire l'attention sur divers aspects dont l'étude aidera à comprendre l'analphabétisme comme phénomène social : différences entre hommes et femmes, effet sur les mariages, différences de classe, influence de la famille (parents-enfants). Mais il se demande aussi si le problème de l'alphabétisation n'a pas été simplement déplacé, du moment où l'on considère comme illettré celui qui ne sait ni lire ni écrire. A ce propos, il fait remarquer "que l'atout principal pour assurer une insertion minimale dans les circuits culturels est le savoir-lire, non le savoir-écrire". Il importerait donc de savoir ce que des gens qui ne savaient écrire, ont pu lire et ont lu effectivement.

Cela amène une autre question, concernant la culture populaire au 19<sup>e</sup> siècle. On a fourni un gros effort afin de répandre la con-

naissance de la lecture et de l'écriture parmi la classe ouvrière, en ville et dans les campagnes. Cela a-t-il contribué au déclin, dans une société se transformant sur le plan économique et social, de la culture populaire traditionnelle, transmise oralement et moins liée à l'imprimé ? Quelle valeur ont gardé les conteurs, les chanteurs, le théâtre, les sociétés de diverses natures ? A un nombre de gens toujours grandissant, l'alphabétisation a ouvert la voie vers des biens culturels autres que ceux de leur milieu traditionnel, dont ils se sont détachés progressivement. Ces biens étaient des produits du milieu bourgeois. Par ces moyens, des normes et des valeurs bourgeoises se sont frayé un chemin. Dans quel sens ont-elles agi ? Remarquons seulement que pour les catholiques, le problème de la "bonne" et de la "mauvaise" lecture s'est posé assez tôt (14).

La culture bourgeoise a encore été transmise par le biais de sociétés qui, quoique d'inspirations différentes, ont pris à coeur l'instruction populaire.

Du côté catholique, depuis le milieu du 19<sup>e</sup> siècle, des laïcs et des ecclésiastiques ont créé des patronages. Ces oeuvres voulaient protéger les jeunes ouvriers contre les dangers moraux. De même que l'école populaire, elles ont pris à coeur la formation religieuse et la moralisation, en offrant en même temps des distractions "honnêtes" et en s'occupant aussi de l'éducation intellectuelle et sociale. Entre les dirigeants, appartenant aux milieux sociaux aisés, et les "patronnés" les relations étaient du type autoritaire et paternaliste. Les premiers transmettaient aux seconds les normes et les valeurs de la bourgeoisie catholique. Vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, les structures et les activités des patronages ont prêté sujet à discussion, de même que leur rôle en rapport avec d'autres oeuvres et organisations ouvrières. On faisait déjà la distinction entre "le patronage vieux système" et "l'oeuvre organisée sur un pied nouveau" (15). Des essais de réorientation ont été entrepris. Cependant, selon M. Paul Gérin, les patronages ont dû garder leur caractère fondamental jusqu'au lendemain de la première guerre mondiale.

(14) Cfr. H. GAUS, "Literatuur en kunst 1844-1895", *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, XII (Haarlem, 1977), p. 198-199.

(15) A. BOSMANS-HERMANS, "Patronaten voor de katholieke volksjeugd (1850-1914). Een ontwikkelingsschets", *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, XIX, 1973-1974, p. 183.

Dans la partie francophone du pays, à laquelle se limite la contribution de M. Gérin, l'éducation donnée à l'intérieur du patronage a été continuée pour les adultes dans les sociétés ouvrières dites de "St-Joseph". Ici aussi on rencontre l'esprit de tutelle paternaliste. La formation religieuse, morale et intellectuelle des ouvriers devait protéger l'ordre social.

Avec les patronages, ces sociétés représentent une première tendance, émanant du milieu des catholiques sociaux. Une seconde, se manifestant à partir des années quatre-vingt-dix, a été inspirée par la démocratie chrétienne. Ce furent d'abord les cercles d'études sociales, attirant relativement peu d'ouvriers, puis les semaines syndicales, organisées en vue de la formation de militants syndicalistes. Dans ces organisations, la religion et la doctrine sociale et politique de l'Eglise restèrent la base du message éducatif, mais les relations entre patrons et ouvriers y prirent un caractère différent et l'on usa d'autres méthodes de travail. C'est ainsi que M. Gérin fait une distinction très nette entre les organisations du premier et du second temps. On voudrait néanmoins voir étudier, en comparant la Flandre à la Wallonie, l'interaction entre les patronages et les oeuvres pour ouvriers d'une part, le mouvement syndical d'autre part.

Il ne paraît pas que le mouvement ouvrier socialiste ait bénéficié d'un apport venu des sociétés d'éducation populaire de tendance libérale que présente M. Jacques Lory, en se limitant à la Wallonie et aux années 1860-1880. Remarquons que, vers la même époque, et même déjà avant (16), des initiatives analogues ont été prises en Flandre. A Anvers, un comité des conférences populaires a déployé une activité intense au cours des années 1864-1868 (17). On retiendra également l'action du "Willemsfonds" et d'autres cercles. En général, le succès des dites sociétés se situe dans les années soixante, soixante-dix et quatre-vingt, quoique d'autres aient encore été fondées après. On remarquera que les dirigeants et les bailleurs de fonds appartenaient ici aussi à la classe aisée et que c'est un système

(16) En 1855-1856, des cours pour ouvriers ont été organisés par des cercles flamands à Anvers, à Bruxelles et à Gand; cfr. M. DE VROEDE, *De Vlaamse Beweging in 1855-1856. Bijdrage tot een meer verantwoorde kennis van haar evolutie*, Bruxelles, 1960 (Verhandelingen van de Kon. Vl. Acad. voor Wetenschappen, Letteren en Schone Kunsten van België, Klasse der Letteren, no. 41), p. 151-152.

(17) Cfr. K. VAN ISACKER, *o.c.*, p. 168-169.

de valeurs bourgeoises qui y était propagé. Leur public, très fuyant, se recrutait non seulement parmi les ouvriers, mais aussi dans les classes moyennes. D'inspiration libérale, ces sociétés ne considéraient guère l'instruction comme un moyen d'émancipation de la classe ouvrière; ce qu'au contraire elles voulaient stimuler, c'était le bien-être individuel, le relèvement moral et intellectuel et l'intégration dans l'ordre social. L'instruction devait y conduire, une instruction que l'on donnait en délassant. Notons que même des illettrés pouvaient suivre les conférences et les soirées de lecture, mais que généralement la communication orale était soutenue par des périodiques.

Les oeuvres catholiques et les sociétés d'instruction populaire n'ont pu empêcher le développement de la conscience de classe ni la percée du mouvement ouvrier. Les changements sociaux et politiques de la fin du siècle forment l'arrière-plan de l'activité des extensions universitaires et des universités populaires. Ces deux genres d'organisations, quoique d'origine distincte, servaient au fond le même but : la transformation lente et pacifique de la société en y intégrant les classes inférieures. La diffusion de la connaissance parmi le peuple devait y conduire. Au sein des extensions, elle se faisait en sens unique, mais ces organisations n'ont guère touché la clientèle qu'en principe elles voulaient atteindre. Les universités populaires, moins académiques, s'annonçaient plutôt comme des mutualités intellectuelles, où bourgeois et ouvriers collaboreraient dans un esprit de solidarité. Une telle éducation mutuelle ne fut pourtant pas réalisée, suite au manque de participation de la part des ouvriers, un phénomène qui s'explique par différentes raisons. Notons seulement que l'activité des universités populaires était guidée par un esprit plutôt paternaliste et qu'elles ne voulaient pas s'immiscer dans la lutte politique ou économique. En fait, leur neutralité masquait une tendance libérale ou socialiste.

Les universités populaires ont trouvé des pendants catholiques, tandis que les extensions universitaires étaient dirigées par des catholiques ou par des libéraux. Il apparaît donc qu'à la veille de la première guerre mondiale, le besoin de nouvelles initiatives sur le terrain de l'éducation populaire s'est manifesté des deux côtés. Si, dans plus d'un cas, il y eut participation socialiste, ni les universités populaires ni les extensions n'ont été intégrées dans l'action du Parti Ouvrier. La culture qu'elles tâchaient de diffuser était de nature bourgeoise. Sous l'influence d'Henri de Man et de Louis de Brouckère, qui ont dénoncé une action culturelle qui ressortissait à un

mouvement réformiste, le conseil national du Parti a fondé, en 1911, la Centrale d'Éducation Ouvrière, qui devait se consacrer à une éducation vraiment socialiste.

Nous avons signalé plus d'une fois le besoin d'éclaircir des problèmes qui restent posés sur le terrain de l'enseignement populaire. Des pistes de recherches ont été indiquées dans diverses contributions. Terminons en y ajoutant encore quelques remarques.

La nécessité d'entreprendre des études de caractère local ou régional s'impose pour mettre au clair le sens dans lequel diverses institutions ont agi et l'importance qu'elles ont pu avoir. Citons, par exemple, les écoles d'adultes, les patronages, les sociétés ouvrières, les extensions universitaires et les universités populaires. De telles études, quoique limitées au point de vue géographique, devraient contribuer à donner une réponse aux questions qui restent posées concernant l'évolution à l'échelle nationale.

Divers secteurs de l'éducation populaire sont à défricher complètement, comme, par exemple, les orphelinats ou les cercles post-scolaires.

Si, dans d'autres secteurs, la recherche a commencé, il y a lieu de la pousser plus avant et d'en arriver aussi à des analyses transversales, afin de déterminer la part que ces secteurs respectifs ont eue dans la réalisation de certains objectifs généraux. Donnons deux exemples. Dès le moment où l'augmentation et l'amélioration de la production économique ont été assignées comme but à l'enseignement, même populaire, il faudra voir de quelle façon et dans quelle mesure les différents types d'écoles y ont contribué; cela aiderait en même temps à illustrer les rapports entre l'enseignement populaire et l'enseignement technique. La lutte contre l'alcoolisme ayant été entreprise sur une large échelle, aussi bien en dedans qu'en dehors des écoles, on devrait pouvoir comparer les divers moyens mis en place et évaluer leurs résultats.

La question des effets de l'enseignement populaire, en général, reste ouverte. La recherche sur l'alphabétisation mesure les progrès du savoir lire et écrire, mais l'acquisition de cette habileté n'était pas le seul but de l'instruction élémentaire. Tandis qu'au cours de la seconde moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les matières enseignées à l'école primaire et à l'école d'adultes s'élargissaient, il y avait à côté de ces écoles d'autres canaux par lesquels une connaissance plus élevée se

*Maurice DE VROEDE*

répandait. Qui a profité des occasions offertes et dans quelle mesure ? Si, dans ce contexte, la qualité de l'enseignement donné devra être évaluée, il faudra déterminer, d'autre part, vers quoi, dans la société, l'enseignement reçu a pu mener.

Maurice De Vroede