



Ouvrage publié en 2020 aux *éditions Raison et Passions* par Jean-François Dupeyron. 306 pages¹.

Jean-François Dupeyron est enseignant-chercheur en philosophie de l'éducation à l'Université de Bordeaux. Membre de l'équipe de recherche SPH (Sciences, Philosophie, Humanités), il travaille sur les questions d'école et d'éducation.

À l'école de la Commune de Paris
L'histoire d'une autre école

La Commune de Paris fête son 150^e anniversaire en 2021. Sa pensée éducative et son action effective en matière scolaire sont encore très peu connues car le modèle dominant de l'histoire scolaire française les oublie systématiquement. Pourtant, la première laïcisation des écoles publiques fut l'œuvre de la République de Paris dès le 2 avril 1871. De même, celle-ci, dans les conditions extrêmement difficiles que lui imposa le second siège de Paris, entama la construction d'une école inspirée par la pensée pédagogique des divers socialismes du XIX^e siècle. La notion d'éducation intégrale fut au cœur de cette approche d'une éducation nouvelle, qui voulait « *qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre, l'écrire avec passion, avec talent, sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi* ».

Cet ouvrage se consacre à l'étude de l'œuvre scolaire de la Commune de 1871 et propose de réhabiliter une histoire pédagogique presque totalement méconnue : celle qui va des projets pédagogiques ouvriers dès les années 1830 au projet syndical d'école rouge de la jeune CGT avant le premier conflit mondial, en passant par l'école nouvelle élaborée par la Commune.

C'est donc la conception et l'histoire d'une autre école qui nous sont présentées ici : ni l'école étatique des « républicains d'ordre », ni l'école confessionnelle des congrégations religieuses, mais une école émancipée construite par et pour le peuple.

¹ Conventions de présentation des citations : « citations de l'auteur », « citations tierces », « titres d'ouvrages ».

Prologue à deux scènes (p. 7-13)

La requête de la société *L'Education Nouvelle* à la Commune de Paris le samedi 1^{er} avril 1871 à l'Hôtel-de-Ville

Le JORF en date du dimanche 2 avril 1871 en parle en ces termes :

« Les délégués de la société l'Education Nouvelle ont été reçus hier par les membres de la Commune, auxquels ils ont remis une requête conçue en ces termes :

A la Commune de Paris,

Considérant la nécessité qu'il y a, sous une République, à préparer la jeunesse au gouvernement d'elle-même par une éducation républicaine qui est toute à créer ;

Considérant que la question de l'éducation, laquelle n'est exclusive d'aucune autre, est la question mère, qui embrasse et domine toutes les questions politiques et sociales, et sans la solution de laquelle il ne sera jamais fait de réformes sérieuses et durables ;

Considérant que les maisons d'instruction et d'éducation entretenues par la commune, ou par le département ou par l'Etat, doivent être ouvertes aux enfants de tous les membres de la collectivité, quelles que soient les croyances intimes de chacun d'eux ;

Les soussignés, délégués de la société l'Education Nouvelle, demandent d'urgence, au nom de la liberté de conscience, au nom de la justice :

Que l'instruction religieuse ou dogmatique soit laissée tout entière à la direction libre et à l'initiative des familles, et qu'elle soit immédiatement et radicalement supprimée, pour les deux sexes, dans toutes les écoles, dans tous les établissements dont les frais sont payés par l'impôt ;

Que ces maisons d'instruction et d'éducation ne contiennent aux places exposées au regard des élèves ou du public aucun objet de culte, aucune image religieuse ;

Qu'il n'y soit enseigné ou pratiqué, en commun, ni prières, ni dogmes, ni rien de ce qui est réservé à la conscience individuelle ;

Qu'on n'y emploie exclusivement que la méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels ;

Que toutes les questions du domaine religieux soient complètement supprimées dans tous les examens publics, et principalement dans les examens pour brevets de capacité ;

Qu'enfin les corporations enseignantes ne puissent plus exister que comme établissements privés ou libres.

La qualité de l'enseignement étant déterminée tout d'abord par l'instruction rationnelle, intégrale, qui deviendra le meilleur apprentissage possible de la vie privée, de la vie professionnelle et de la vie politique ou sociale, la société l'Education Nouvelle émet en outre le vœu que l'éducation soit considérée comme un service public de premier ordre ; qu'en conséquence elle soit gratuite et complète pour tous les enfants des deux sexes, à la seule condition de concours pour les spécialités professionnelles.

Enfin, elle demande que l'instruction soit obligatoire, en ce sens qu'elle devienne un droit à la portée de tout enfant, quelle que soit sa position sociale, et un devoir pour les parents ou pour les tuteurs, ou pour la société.

Au nom de la société l'Education Nouvelle, les délégués nommés dans la séance du 26 mars à l'Ecole Turgot :

Henriette Garoste, rue Saint-Paul, 43 ; Louise Lafitte, rue Saint-Paul, 43 ; J. Manier, rue du Faubourg Saint-Martin, 148 bis ; J. Rama, rue Caroline, 11 ; Rheims, rue d'Hauteville, 33 ; Maria Verdure, rue Sainte-Marie-du-Temple, 8.

Il a été répondu aux délégués que la Commune était complètement favorable à une réforme radicale de l'éducation dans le sens qu'ils indiquaient ; qu'elle comprenait l'importance capitale de cette réforme, et qu'elle considérait la présente démarche comme un encouragement à entrer dans la voie où elle était résolue à marcher ».

Voilà une démarche qui a quand même de quoi surprendre :

- On découvre que la Commune **« pourrait bien avoir entrepris aussi une politique scolaire »** ;
- On se rend compte que la Commune, plutôt que d'**« appliquer autoritairement son programme, accepta un plan de réforme scolaire rédigé à l'extérieur d'elle-même par une association populaire républicaine »** ;
- On est également surpris de voir que ladite association – en 1871 - se réclame de l'Education nouvelle ; on croyait que ce mouvement datait du début du XX^e siècle ;
- On ne peut ne pas relever, enfin, que la délégation était paritaire en ce qui concerne le sexe (3H ; 3F).

La recension d'un ouvrage de John Dewey

Le mardi 20 janvier 1914, la revue syndicale **La Vie Ouvrière**, éditée par la CGT, publie sous la plume de l'instituteur cégétiste Maurice Dubois une recension de l'ouvrage **L'école et l'enfant** de John Dewey. En voici le texte intégral :

*« John Dewey, professeur à l'Université Columbia, à New-York, est peu connu en France. Jusqu'alors on n'avait, de lui, en langue française, qu'une partie d'un de ses ouvrages donnée par **L'Education** de juin 1909, sous le titre "L'Ecole et le progrès social". La nouvelle traduction que je signale ici est donc la bienvenue. Elle comprend quatre articles. Le premier est une étude pénétrante sur "L'intérêt et l'effort dans leurs rapports avec l'éducation et la volonté". Les trois autres : "L'enfant et les programmes d'étude" ; "Le but de l'histoire dans l'instruction primaire" ; et "Morale et éducation", se rapportent trop directement à nos préoccupations pour que je n'invite pas vivement à les lire.*

*"Il importe de considérer les travaux de menuiserie, de forge, de tissage, de couture et d'instruction ménagère, non pas comme des études distinctes, mais comme des méthodes de vie... en un mot comme des facteurs permettant à l'école de revêtir elle-même une forme authentique de la vie communautaire active au lieu de la laisser devenir un endroit isolé du milieu social, où l'on se borne à apprendre des leçons" (**L'Education**, 1909, p. 204).*

Certes, le professeur américain ne poursuit pas le même but que nous. Ses opinions, ses expériences n'en ont pour nous que plus d'intérêt. Si Dewey en Amérique, Kerschensteiner à Munich montrent par leurs écrits, par leurs essais que l'enseignement basé sur le travail manuel est éducatif, qu'il est possible de faire vivre une école dans laquelle le travail manuel remplacera la "culture désintéressée", si en honneur chez nous, que pourra-t-on nous objecter, à nous syndicalistes, qui voulons faire de la "production" le moyen et le but de l'école élémentaire ?

L'école primaire veut former des citoyens. Mais, dit Dewey (p. 96), "l'enfant... aura la responsabilité de nourrir et d'élever des descendants qui assureront la continuité de la race. Il sera un travail engagé dans une occupation servant à maintenir la vie sociale et qui assurera son indépendance et sa dignité". Comment nos humanités au rabais atteindraient-elles un tel but ? Si nous voulons l'école vivante, si nous voulons qu'elle soit "comme une société reflétant et reproduisant sous une forme typique les principes fondamentaux de la vie sociale" (p. 104), il faut faire "partout construire et produire, au lieu de faire avant tout absorber et apprendre" (id.).

"Une étude, dit encore très bien John Dewey, n'a de valeur que si elle permet à un élève de comprendre mieux son milieu social" (p. 109). Notre

école fait tout son possible, au contraire, pour que le milieu social reste inconnu à l'enfant.

*Retenons enfin ceci : "L'enseignement manuel fait plus que développer la main ; quand il est donné par un vrai maître, il développe sans effort, naturellement, le sens social" (p. 107). Rapprochons de cette opinion celle de G. Sorel, **Le Devenir Social** (avril 1896) : "Une éducation scientifique vraiment complète ne peut être donnée que dans l'atelier où se fait un travail réel dans les rapports de la production réelle". Et nous, syndicalistes, continuons de chercher les moyens de créer cette école-atelier de l'avenir.*

*L'ouvrage débute par une étude de M. Claparède sur la pédagogie de M. John Dewey qui renseignera sur celui-ci. J'invite en outre nos camarades à lire dans le numéro de juin 1909 de **l'Education** l'article sur l'école et le progrès social ».*

Là aussi, on est surpris. On ne savait pas qu'à cette époque les préoccupations pédagogiques étaient importantes pour la CGT ni que celle-ci avait un projet scolaire, un projet différent de l'école républicaine instituée après la Commune, une école rouge. L'histoire de l'éducation n'en dit mot.

« La modeste mais audacieuse ambition de ce livre est de montrer comment se relie ces deux scènes » ; de montrer comment la réflexion pédagogique s'est développée dans le mouvement ouvrier au XIX^e siècle et a atteint un point haut en 1871 ; et de montrer que le syndicalisme révolutionnaire, jusqu'à la première Guerre mondiale, s'est mis lui-même à l'école de la Commune de Paris.

Introduction : changer de paradigme (p. 14-25)

La force d'un paradigme

« (...) il est facile de repérer des traces de l'occultation des projets scolaires du mouvement ouvrier dans la façon ordinaire de raconter l'histoire de l'école française ».

Le projet scolaire du mouvement ouvrier est presque² complètement ignoré dans **Une histoire de l'école**³ : aucun contributeur cité, le concept d'*enseignement intégral* est absent, aucune date mentionnée entre 1867 et 1874.

Même chose chez Antoine Prost⁴ et Françoise Mayeur⁵.

Paradigme :

« Une représentation globale de l'objet d'étude, un modèle d'explication fournissant une organisation théorique générale, une grille conceptuelle et une approche méthodologique privilégiée à partir de laquelle les informations sur la réalité prennent leur sens ou, inversement, peuvent être occultées si elles "n'entrent pas dans le paradigme" ».

Cela se comprend car en matière d'histoire de l'école le paradigme dominant est le suivant : « après l'âge des initiatives philanthropiques et des utopies scolaires prometteuses, mais désordonnées et infertiles (la plus grande partie du XIX^e siècle), l'œuvre scolaire de la III^e République aurait été la première à façonner une forme scolaire républicaine laïque qui, en dépit de ses imperfections, aurait été un commencement décisif pour l'avènement d'une école libératrice. C'est justement en critiquant ces imperfections que l'Education Nouvelle serait ensuite apparue et se serait structurée en France à la toute fin du XIX^e siècle autour de quelques grandes figures de pédagogues alternatifs dont les travaux auraient résonné avec le travail d'autres pédagogues européens. Dès lors, plus tardivement, le mouvement ouvrier et le syndicalisme enseignant auraient consacré leurs efforts à obtenir de l'intérieur l'amélioration de l'éducation scolaire, entre autres par sa démocratisation et par la promotion de pédagogies actives et coopératives.

Ce schéma occulte une autre logique historique : celle qui vit le mouvement ouvrier, dès le premier tiers du XIX^e siècle, tenter de construire sa propre école, à l'extérieur de la forme scolaire portée par les dominants, bien avant les lois Ferry de 1881-1882, en plein accord avec la conception qui devint la devise fondatrice de l'AIT – "l'émancipation de la classe ouvrière doit être l'œuvre des travailleurs eux-mêmes" – et sans attendre une amélioration hypothétiquement produite par des intentions humanitaires ou par des institutions essentiellement liées à la préservation de l'ordre social ».

² Un texte de Fernand Pelloutier est fourni.

³ François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel (dir.), **Une histoire de l'école. Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIII^e-XX^e siècle**, Retz, 2010.

⁴ **Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967**, Armand Colin, 1968.

⁵ **Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome III 1789-1930**, Tempus Perrin, 2004.

Même occultation en ce qui concerne la laïcisation de l'école. Les lois Ferry⁶ et Goblet⁷ sont présentées comme matricielles et l'action de la Commune⁸ masquée.

Enfin, le paradigme dominant passe sous silence aussi bien la suppression par la Commune de toute référence à la religion dans les enseignements que le maintien par Jules Ferry de la référence aux "devoirs envers Dieu".

On comprend, dans ces conditions, que la requête de la Société L'Education Nouvelle en 1871 ou la recension de John Dewey en 1914 puissent paraître incongrues. *« (...) exhiber et tenter d'articuler les deux scènes que nous avons valorisées dans le prologue, c'est vouloir desserrer les entraves du paradigme dominant. Là est bien la raison d'être de notre tentative ».*

Il faudra pour cela dépasser le discours des "grands pédagogues" (Rousseau, Pestalozzi, Decroly, etc.) et des "Pères fondateurs" (Ferry, Buisson, etc.), *« pour nous intéresser prioritairement aux réseaux d'acteurs et aux "petits pédagogues" du mouvement ouvrier (...) »* ; nous mettre *à l'école de la Commune*, en quelque sorte ; une école portée par des anonymes, *« en train de se faire dans les mille et une failles de l'ordre social »* ; une école protéiforme, *« successivement socialiste, démocrate-social, communiste, libertaire, syndicaliste révolutionnaire, etc. ».*

Pour sortir du paradigme

Sortir du paradigme ce n'est pas d'abord argumenter contre lui, mais surtout collecter et exhiber des informations nouvelles, inconnues ; faire descendre Ferry de son piédestal et s'intéresser à la requête du 1^{er} avril 1871 ; sortir de la guerre des deux écoles (républicaine vs cléricale) et montrer la troisième voie portée par le syndicalisme confédéré ; s'intéresser à des acteurs inconnus et repérer les réseaux qui les reliaient⁹.

⁶ Loi du 28 mars 1882 portant laïcisation de l'enseignement public.

⁷ Loi du 30 octobre 1886 portant laïcisation du personnel enseignant de l'enseignement public.

⁸ Décret du 2 avril 1871 portant séparation de l'Eglise et de l'Etat et suppression du budget des cultes.

⁹ *« Notre méthode pratiquera donc une maitronisation de la Commune ».*

1-Une gouvernementalité scolaire continue (p. 27-38)

« Première hypothèse : la forme scolaire du modèle républicain de scolarisation n'a pas eu initialement, n'a jamais eu, n'a toujours pas aujourd'hui pour raison majeure de viser une double finalité politique (le citoyen) et philosophique (la personne émancipée par l'instruction). La rhétorique républicaniste officielle définit en effet l'école républicaine comme une conquête démocratique progressive, orientée vers des buts tels que l'éducation du citoyen et le droit individuel à l'instruction et à l'ascension sociale. Nous pensons que cette définition, sans être totalement décalée par rapport à ce qu'a fait réellement l'école républicaine depuis sa création, fonctionne pour l'essentiel comme un habillage idéologique masquant une tout autre stratégie de pouvoir ».

Le gouvernement des enfants

En fait, dès la restauration, l'objectif de la scolarisation de masse des enfants du peuple fut le *« gouvernement des classes dangereuses par le modelage scolaire de leurs enfants »*, ce qui revient à faire de l'école du peuple *« un lieu de pouvoir hautement stratégique »*. Cela a donné *« une école pensée par et pour les dominants et les gouvernants »*. Et il en a résulté un basculement des enjeux : *« ce n'était plus l'ignorance populaire, savamment entretenue par l'Eglise, qui était la première condition de l'ordre social, c'était désormais la maîtrise de la diffusion du savoir scolaire qui devenait une pièce stratégique essentielle pour l'intégration du peuple à la structure sociale inégalitaire »*. Soit l'ambiguïté suivante : là où le peuple voyait dans l'école *« la condition de (son) émancipation »*, les dominants y voyaient au contraire *« un dispositif de gouvernement, de sélection et de contrôle des classes dangereuses »*. Surtout, que 1871 ne se reproduise pas !

Il s'en suit aussi que là où le peuple voit des défauts de l'école républicaine (inégalités sociales des destins scolaires ; capacité de l'école à générer de l'inappétence pour les savoirs), les dominants ne voient que les effets regrettables mais inévitables d'un projet qui ne vise pas à rendre les gens heureux et inventifs mais à contrôler le peuple et à *« discriminer les élèves par le biais de la toute-puissante évaluation »*. A société duale, école duale : *« Il doit y avoir deux systèmes complets d'instruction, qui n'ont rien de commun l'un avec l'autre »*, disait Destutt de Tracy. Tout au long du XIX^e siècle, *« La critique de ce principe fut donc au cœur des revendications ouvrières sur l'école et des réalisations de la Commune de Paris »*.

L'AIT et la Commune voulaient une éducation intégrale ; l'école républicaine bourgeoise ne jurait, elle, que par les *« contenus de savoir relevant de la seule culture d'acquisition, voire de distinction »*. Là où la Commune laissait l'initiative aux arrondissements, Ferry enserra l'Instruction Publique dans une pyramide hiérarchique d'inspecteurs et de recteurs. Là où les socialistes réclamaient la coéducation, Ferry répondit par la stricte séparation des

filles et des garçons. Aux méthodes actives et expérimentales, l'école publique française opposa la passivité des élèves, *« leur obéissance, leur capacité à mémoriser et à restituer docilement les leçons »*. La rhétorique de *« l'école libératrice »* et des *« principes civiques égalitaires »* n'apparaissait plus alors que pour ce qu'elle était : une caution philosophique. La réalité était (tend toujours à être) *« la reproduction des inégalités sociales, l'infantilisation des enseignants, l'humiliation des "mauvais élèves", la compétition et la suprématie de l'évaluation, le tri social, l'abstraction et le primat de la « raison scolaire »¹⁰ dans les apprentissages, la séparation de la vie scolaire de celle des autres espaces sociaux, la pratique d'un rapport pédagogique autoritaire et paternaliste, (...) l'indifférence aux différences, etc. »*.

A quoi il faut ajouter que l'école est aujourd'hui travaillée par d'autres évolutions et devient une *« nouvelle école capitaliste »¹¹* alignée sur *« un certain modèle scolaire qui considère l'éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique¹² »*.

Jean-François Dupeyron maintient donc son hypothèse : l'école républicaine d'Etat *« a été initialement conçue pour neutraliser la lutte des classes, pour faire que l'éducation scolaire laïque remplace l'éducation religieuse dans la "conduite des conduites" des individus des classes dangereuses, pour éviter le retour de la Commune et des révolutions sociales et pour prévenir la victoire du mouvement ouvrier révolutionnaire. Là furent ses tâches fondamentales, qui expliquèrent et qui expliquent encore aujourd'hui ses défauts pédagogiques structurels »*.

La citoyenneté : un leurre idéologique

« Le concept passe-partout de citoyenneté » fournit un bel exemple de *« leurre idéologique »*, à savoir *« qu'en croyant que l'école a pour mission essentielle d'émanciper l'individu et de former le citoyen, nous ne verrions plus la réalité gouvernementale du projet scolaire institutionnel »*.

Avant la première Guerre mondiale, la citoyenneté est *« complètement dominée par un idéal de patriotisme guerrier et de docilité sociale »* et l'histoire est sollicitée au premier chef pour l'enseigner¹³. C'est une *« citoyenneté d'obéissance¹⁴ »*, qu'un gouffre sépare de la *« citoyenneté d'émancipation »* portée par le programme des délégués de *l'Education Nouvelle* le 1^{er} avril 1871 : *« préparer la jeunesse au gouvernement d'elle-même »*

¹⁰ Bernard Lahire, *La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, PUR, 2008.

¹¹ Christian Laval, *L'École n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, La Découverte, 2003.

¹² Ibid.

¹³ Cf. p. 36 l'extrait de l'article d'Ernest Lavis sur la discipline historique dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson.

¹⁴ Obéissance à la hiérarchie, aux lois, à l'ordre, aux autorités, à la patrie, aux notables, au père de famille...

par une éducation républicaine qui est toute à créer », c'est-à-dire par « l'instruction rationnelle, intégrale, qui deviendra le meilleur apprentissage possible de la vie privée, de la vie professionnelle et de la vie politique et sociale¹⁵ ».

Soit les oppositions suivantes :

- L'inégalité à la place de l'égalité,
- La passivité et l'activité forcée à la place de la libre initiative,
- La séparation des sexes et des classes sociales à la place de la fraternité,
- Le primat de l'autorité,
- Le refus de la spontanéité enfantine,
- La coupure de la vie réelle au lieu des solidarités familiales et de classes sociales,
- Une citoyenneté individualisée adossée à l'Etat au lieu d'une émancipation sociale collective,
 - L'autonomie (entendue comme capacité d'autodiscipline et d'autocontrôle encadrée par l'ordre social) au lieu de la souveraineté (telle celle promue par le mouvement ouvrier : *« l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes »*).
- Une citoyenneté tricolore au lieu d'une citoyenneté rouge et internationaliste.

¹⁵ Cf. Prologue.

2-Le primat de l'émancipation (p. 39-60)

La deuxième hypothèse de travail de Jean-François Dupeyron est que *« l'émancipation de l'enfant et du dominé est une condition majeure de leur instruction, elle n'en constitue pas simplement le résultat possible »*. Trois séries d'arguments à cela : pédagogiques/philosophiques, politiques et historiques.

L'émancipation, fondement de l'apprentissage

L'auteur suit ici Jacques Rancière quand il dit que *« l'émancipation intellectuelle commence simultanément à l'acte volontaire de commencer à apprendre par soi-même »*, sans qu'il y faille nécessairement un maître ; et quand il ajoute que l'émancipation est amplifiée *« quand le maître est lui-même émancipé, c'est-à-dire soucieux de ne pas se comporter en "gouvernant", en pasteur ou en "garde-chiourme" des enfants »*.

L'auteur fait ici référence à une thèse de Xavier Riondet¹⁶, et surtout à Jacques Rancière¹⁷ qui tire de l'expérience de Jacotot les cinq leçons suivantes sur l'émancipation :

- *« L'apprentissage par l'émancipation met en œuvre la « raison des égaux » »,* c'est-à-dire postule *« l'égalité fondamentale des intelligences »*.
- *« L'apprentissage par l'émancipation s'oppose radicalement à la passion pour l'inégalité et au mépris pour les humbles qui caractérisent la pédagogie de l'explication et de l'autorité »*.
- L'apprentissage par l'émancipation suppose que maître et élève soient émancipés ; le *« maître émancipé »* c'est l'envers du *« maître explicateur »*.
- *« Apprendre n'est pas retenir les leçons du maître. (...) c'est explorer, tâtonner, recouper, inventer, fabriquer (...) »*. Julie Roux¹⁸ dit qu'il faut donc en finir avec l'idée que ce qui peut être compris doit être expliqué (par le *« maître explicateur »* et sa *« raison pédagogique autoritaire »*).
- L'apprentissage par émancipation récuse la séquence *« explication par le « maître explicateur » et sa « raison pédagogique autoritaire » → progrès intellectuel de l'élève → progrès social impliquant l'élève »* et promeut la séquence *« progrès social impliquant l'élève → fabrication/invention/découverte → progrès intellectuel de l'élève »*. L'élève peut apprendre par lui-même et par des voies singulières.

Rancière nous aide à mieux comprendre *« la logique pédagogique de l'école ferryste »* que Julie Roux exprime ainsi : *« canaliser au plus étroit une puissance de savoir »*

¹⁶ *La question de l'autorité chez les novateurs de la revue « Les Cahiers Pédagogiques » de 1957 à 1989*, thèse de sciences de l'éducation (sous la direction d'Eirick Prairat), Université de Nancy, 2010.

¹⁷ *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard/10|18, 1987.

¹⁸ *Inévitablement (après l'école)*, La Fabrique, 2007.

qui s'est développée en grande partie malgré elle¹⁹ ». A l'inverse, pour Rancière, « qui veut émanciper un homme doit l'interroger à la manière des hommes et non à celle des savants, pour être instruit et non pour instruire²⁰ ». Rancière appelle cela la « méthode de l'égalité²¹ ».

Méthode de l'égalité qui est radicalement opposée à la méthode de l'école républicaine : primat de l'évaluation (générateur d'inégalités), poids des programmes, rythmes d'instruction indifférenciés (générateurs d'inégalités), hiérarchisation des apprentissages (irrespectueuse des différences), omniprésence des rapports d'autorité, idéologie méritocratique (imputant les inégalités aux élèves).

Dupeyron fait le parallèle entre cette attitude de l'école républicaine pour les enfants des classes dangereuses et l'attitude de la République à l'égard des "races inférieures". Voici ce que Ferry disait à la Chambre le 28 juillet 1885 : *« Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures²² ».*

L'émancipation politique

La réforme de l'instruction suppose également l'émancipation politique des classes populaires. Cette dernière *« n'est pas tant l'horizon de l'instruction universelle que (sa) condition constitutive »*. *« Que notre peuple commence par se libérer, et quand il sera libre, il voudra et saura lui-même tout apprendre »*, disait Bakounine en 1868²³. Autrement dit : d'abord la révolution. Pas comme programme, mais comme état de fait. Et celui-ci rendra possible l'instruction universelle. Et voici que quelques années plus tard la fiction devint réalité.

« Cette brutale intervention populaire dans le jeu politique fut précédée par tout un travail d'auto-organisation des ouvriers dans les sections de l'AIT, dans les sociétés, associations et coopératives créées par le mouvement ouvrier et dans les comités d'arrondissements. Sur ce point également, on voit que l'émancipation fut un commencement, dont la Commune ne fut que la continuation et l'expansion (...)»²⁴ ». Dupeyron rappelle ici la formule de Marx : *« La grande mesure sociale de la Commune, ce fut sa propre existence et son action²⁵ »*. Comprendre : la Commune était la *« preuve par le fait de l'émancipation et des capacités politiques de la classe*

¹⁹ Ibid.

²⁰ *Le maître ignorant...*

²¹ Voir Jacques Rancière, *La méthode de l'égalité. Entretiens avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan*, Bayard, 2012.

²² *Discours et opinions de Jules Ferry*, vol. 5, 1897.

²³ *La science et le peuple*, in journal russe *Narodnoe Delo* [La cause du peuple], 1868.

²⁴ Cf., p. 49-50, la proclamation du comité central de la Fédération de la Garde nationale le 28 mars 1871.

²⁵ *La guerre civile en France, 1871*, Editions sociales, 1968.

ouvrière en particulier, des classes populaires en général ». C'est parce qu'elles étaient déjà émancipées qu'elles ont fait la révolution.

L'émancipation, le cœur et l'élan initial du mouvement ouvrier

« Dans les archives du mouvement ouvrier, nous constatons aussi des éléments attestant de l'existence d'un mouvement premier d'auto-organisation ». Foisonnement d'initiatives en faveur de l'éducation populaire durant tout le siècle. Revendication grandissante d'une instruction publique gratuite et universelle. Et même réalisation d'une grande œuvre pédagogique, dont Rancière parle dans *La nuit des prolétaires*²⁶.

« Le geste de l'ouvrier qui interrompait le cours ordinaire de sa vie en décidant de s'instruire pendant son temps de repos était un geste premier d'émancipation, un refus de l'ordre des choses ». Soit : émancipation → instruction (et non l'inverse).

Les années 1830-1840 sont spéciales, à cet égard. Elles voient *« la prise de conscience de la souveraineté ouvrière »*. Voici l'analyse qu'en fait Maurice Agulhon :

« L'énorme révélation des années 40 c'est que les ouvriers, sinon en masse du moins en nombre appréciable, peuvent jouer d'autres rôles que celui de fantassins des sociétés secrètes républicaines (ou celui d'associés d'un compagnonnage désuet). Ils lisent, ils écrivent, ils s'organisent, ils s'associent, c'est bien le fait radicalement nouveau (donc révolutionnaire à sa façon) dont on prend conscience ; et c'est sur ce fait de la promotion ouvrière, de l'autonomie ouvrière, de l'initiative ouvrière que les années 40 ont fondé d'immenses espoirs. C'est peut-être même cela qu'on appelait alors spécifiquement "socialisme"²⁷ ».

« Le socialisme (...) est né dans cette mise en mouvement concrète du peuple ouvrier, dans cette émancipation fondatrice et créatrice ; il ne désignait alors rien d'autre que ceci : la construction quotidienne par les classes populaires elles-mêmes d'une société républicaine centrée sur le travail, sur la justice sociale et sur « les intérêts moraux et matériels des ouvriers²⁸ ». On retrouve cette inspiration en 1864 dans les statuts de l'AIT : *« L'émancipation de la classe ouvrière doit être l'œuvre des travailleurs eux-mêmes »*.

²⁶ *La nuit des prolétaires, Archives du rêve ouvrier*, Hachette, 2006.

²⁷ Préface à *L'Atelier : organe spécial de la classe laborieuse : 1840-1850*, EDHIS, 1978.

²⁸ Formule du numéro inaugural de *L'Atelier : organe spécial de la classe ouvrière rédigé par des ouvriers exclusivement* (1840).

Dès 1842-1843, ***l'Atelier*** publie « *une série d'articles dressant un véritable programme scolaire conforme aux besoins de la classe ouvrière* » : gratuité, obligation, amélioration de la condition ouvrière comme finalité de l'instruction, valorisation de l'école du soir, ouverture sur les métiers manuels, demande d'un enseignement professionnel et industriel.

Déclarer l'émancipation

« Pour résumer ces trois séries d'arguments, nous dirons que, tout comme l'égalité, l'émancipation c'est d'abord ce qui se déclare, aussi bien dans le domaine pédagogique que dans le domaine social ou politique. Briser la figure du maître et échapper à l'emprise de la gouvernementalité scolaire ; rompre le cercle vicieux de la libération différée et de l'ordre social ; entreprendre a priori la construction d'une autre existence ; cesser de se soumettre ; croire en sa propre éducabilité et en les capacités politiques de sa classe dominée ; décréter la fin immédiate des anciens pouvoirs oppressifs ; se mettre en grève ; s'associer, se fédérer ; créer une société de crédit mutuel ouvrier, une section de l'AIT, un restaurant coopératif, un syndicat ; affirmer un Commun populaire ; occuper l'Hôtel-de-Ville et remettre en marche les services publics : autant d'occurrences d'un seul et même geste premier d'émancipation que nous pensons percevoir au cœur du mouvement ouvrier du XIX^e siècle et que résuma la formule de James Guillaume : « Pour son émancipation, le peuple des travailleurs sait qu'il ne doit compter que sur lui-même ; et il sait aussi qu'il lui suffira de vouloir être libre pour le devenir » ».

L'émancipation est donc la clé générale : clé de la République démocratique et sociale, clé de l'instruction, clé d'une autre société. *« Il ne s'agit donc pas de "scolariser" et de "parlementariser" l'émancipation, en la concevant simplement comme l'horizon de l'instruction et de l'activité législative des "représentants du peuple" ».* Ce n'est pas "école → émancipation" mais "émancipation → école". *« L'émancipation est une nécessaire révolution initiale ».*

3-L'antériorité de l'Education Nouvelle (p. 61-96)

Troisième hypothèse : « *L'Education Nouvelle ne fut pas simplement l'appellation d'un ensemble d'écoles alternatives et de conceptions pédagogiques novatrices qui seraient apparues après la républicanisation de l'école publique et en réaction aux défauts de celle-ci ; l'Education Nouvelle fut antérieure et extérieure à l'école républicaine puisqu'elle fut d'abord et avant tout le fruit du foisonnement de projets d'éducation mis en œuvre par les socialismes et par le mouvement ouvrier au XIX^e siècle (...) Dire au contraire que l'Education Nouvelle ne serait née que dans les toutes dernières années du XIX^e siècle, c'est intégrer celle-ci au schéma paradigmatique dominant et la neutraliser politiquement en la transformant en un seul appendice critique, tardif et "progressiste" de l'école républicaine* ».

Hors de cette hypothèse, la démarche de la société de *l'Education Nouvelle* le 1^{er} avril reste anormale et incongrue. C'est même « *parce que les classes populaires – tout au moins une partie significative d'entre elles – avaient décrété leur émancipation que la gouvernamentalité scolaire et la raison pédagogique autoritaire ne cessèrent d'exercer et de renforcer leur action au XIX^e siècle* ».

La fabrication idéologique du caractère tardif de l'Education Nouvelle

L'historiographie courante fait commencer l'Education Nouvelle en 1898 avec la publication de *L'Education Nouvelle, L'école des Roches* par Edmond Demolins. Mais les notions que celui-ci évoque (pédagogie active, travail manuel éducatif, enseignement professionnel, besoins d'instruction des ouvriers) avaient déjà été amplement défrichées avant lui au XIX^e siècle²⁹. La revue fouriériste *L'Education Nouvelle* date de l'automne 1848. Au fil du XIX^e siècle, nombre d'auteurs ont articulé socialisme et éducation : les libertaires (Faure, Robin, Guillaume), les utopistes socialistes, les Communards, les Bourses du travail.

Il y a bien des débuts possibles pour l'Education Nouvelle : « *Les débuts de l'éducation Nouvelle, après tout, pourraient tout aussi bien être fixés en décembre 1792 quand Louis-Michel Lepeletier rédigea pour la Convention un projet concurrent de celui de Condorcet, projet révolutionnaire dans lequel était affirmée la nécessité d'une école publique égalitaire, organisée en internats d'Etat, ouverte même aux enfants les plus pauvres, centrée sur l'éducation morale et civique³⁰ et promotrice du travail manuel* ».

²⁹ Cf. Nathalie Brémand, *Les socialismes et l'enfance : Expérimentation et utopie (1830-1870)*, PUR, 2008 ; Gilles Candar, Guy Dreux et Christian Laval, *Socialismes et éducation au XIX^e siècle*, Le bord de l'eau, 2018.

³⁰ Sans enseignement confessionnel.

Mais si on retenait comme marqueur principal les projets ou les conceptions s'inscrivant **« en marge des écoles institutionnelles, religieuses, étatiques ou patronales »**, alors c'est les multiples socialismes du XIX^e siècle qu'il faudrait retenir : le saint-simonisme, le proudhonisme, le socialisme chrétien de Pierre Leroux ou de Philippe Buchez, le fouriérisme, le communisme d'Etienne Cabet, etc.

C'est tout cela qui a fourni à la Commune les outils intellectuels et pédagogiques de sa réforme de l'instruction ; qui l'a aussi convaincue de l'importance cruciale du sujet :

« La question de l'éducation, laquelle n'est exclusive d'aucune autre, est la question mère, qui embrasse et domine toutes les questions politiques et sociales, et sans la solution de laquelle il ne sera jamais fait de réformes sérieuses et durables³¹ ».

Si, par ailleurs, on retenait comme marqueurs principaux de l'Education Nouvelle des critères pédagogiques³², on serait conduit, là encore, à citer des projets du XIX^e siècle. **« Il suffit pour s'en convaincre de relire par exemple le programme d'éducation de l'Association fraternelle des instituteurs et institutrices socialistes ou de se souvenir des quelques précisions pédagogiques données par la requête du 1er avril 1871 : n'employer en pédagogie que « la méthode expérimentale et scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits », mettre en œuvre un enseignement intégral, éduquer en respectant la conscience de l'enfant, donc de façon laïque, etc. ».**

Si, enfin, on voulait faire naître l'Education Nouvelle au moment où se fit jour une **« mobilisation pour l'universalisation de l'instruction des masses populaires »**, on pourrait, là aussi, citer la pensée ouvrière et les socialismes, mais, curieusement, c'est la *Société pour l'instruction élémentaire* qui est principalement citée. Créée en 1815 à l'instigation de la *Société d'encouragement pour l'industrie nationale*, cette organisation avait en vue le développement économique et industriel de la France ; la SIE, qui voulait hausser le niveau de la population au niveau exigé par l'essor industriel, mais aussi, au passage, améliorer son intégration sociale, c'est-à-dire sa docilité, n'était pas une organisation laïque. Elle joua **« un rôle non négligeable dans le débat sur l'école pour le peuple »**, mais elle était globalement **« alignée sur une conception gouvernementale de l'éducation du peuple »**. Elle n'était pas du côté de ceux qui associent l'éducation du peuple à l'émancipation sociale collective, mais du côté de ceux qui l'associent à la préservation de l'ordre social.

³¹ JO du 2 avril 1871 rendant compte de la requête du 1^{er} avril.

³² Conceptions puérocentrées, refus de la logique autoritariste, valorisation des méthodes actives, primat de la sensorialité dans l'éveil du jeune enfant, etc.

Décidément, l'Education Nouvelle est née au sein du mouvement ouvrier et de la pensée socialiste en général. *« La thèse posant la naissance de l'Education Nouvelle à la toute fin du XIX^e siècle nous semble donc être une fabrication paradigmatique et un artefact idéologique »*. L'Education Nouvelle a précédé – et de beaucoup – l'école républicaine, laquelle, pour l'essentiel, est *« une réaction à l'avènement du projet pluriel d'une éducation nouvelle socialiste »*.

Émergence des socialismes

Mais, qu'est-ce que le socialisme ? La réponse est difficile tant la réalité du socialisme fut foisonnante : socialisme coopératif et associationniste, communautaire, solidariste chrétien, étatique, fédéraliste et communaliste, collectiviste, libertaire...

« Au XIX^e siècle, on entendait de manière générale par socialisme toute école de pensée et d'action qui, s'ancrant résolument dans la question de la pauvreté populaire et de l'injustice sociale, voulait réformer radicalement la société en procédant à la reconstruction de celle-ci sur des principes de solidarité, d'égalité et de justice opposées à tout ordre social, économique et politique assis sur les dominations de classe ». Il ne suffisait pas d'avoir des préoccupations sociales³³ ou de vouloir améliorer le fonctionnement social³⁴ pour être socialiste ; *« il fallait s'engager en faveur de la disparition d'un ordre social injuste et donc en faveur d'une organisation sociale révolutionnée dont les piliers ne seraient plus l'Eglise, la propriété, la richesse, la naissance ou la caste, mais le travail, l'égalité sociale, la justice, la liberté et la fraternité »*.

Les autres caractères déterminants étaient la dimension nécessairement populaire du socialisme ainsi que son action visant à abattre la société. Le socialisme n'est pas seulement une pensée sociale ou une pensée sur le social. C'est *« la dynamique même de la mise en marche politique du mouvement ouvrier »*.

« Voulant reconstruire la société sur de nouvelles bases, le socialisme ne put évidemment négliger la question de l'éducation des jeunes générations ».

Socialismes et éducations

Les projets et les expérimentations abondèrent tout au long du XIX^e siècle. Leur point commun : *« c'était le concept de travail qui devait tenir le premier rôle dans les plans éducatifs – et non le concept de savoir »*.

Dupeyron retient quatre éléments spécifiques des éducations socialistes : l'éducation intégrale polytechnique, l'école-atelier, la méthode syndicale et la méthode expérimentale.

³³ *« comme les philanthropes ou les dames de charité »*.

³⁴ Comme les saint-simoniens.

L'éducation intégrale

Née au sein du fouriérisme, la notion désigne « *une éducation composée, globale et simultanée, c'est-à-dire propre à combiner « le contingent complet des facultés³⁵ »* » de l'enfant.

Paul Robin en a proposé une définition claire que Dupeyron résume : « *le sentiment profond de l'égalité invite à construire une éducation donnant à chacun la possibilité de développer librement (ou non) « toutes ses facultés physiques et intellectuelles », c'est-à-dire à proposer une éducation complète, sans hiérarchie de principe entre les matières et les savoirs, sans exclusion du travail manuel des activités dignes d'être pratiquées à l'école. Il ne saurait y avoir une éducation réservée à l'ouvrier et une éducation réservée à l'élite sociale : tous ont le même droit à un enseignement intégral. « C'est donc au nom de la justice que nous voulons pour tous l'enseignement complet, intégral ». Cet enseignement devrait se composer d'apprentissages intellectuels, artistiques et moraux, mais aussi d'apprentissages physiques, manuels et professionnels ».*

L'AIT, puis la CGT, avancèrent, quant à elles, la notion d'*enseignement polytechnique*. On trouvait aussi l'expression « *polytechnie des apprentissages* ».

Tout cela se retrouve dans la requête du 1^{er} avril :

« La qualité de l'enseignement est) déterminée tout d'abord par l'instruction rationnelle, intégrale, qui deviendra le meilleur apprentissage possible de la vie privée, de la vie professionnelle et de la vie politique ou sociale³⁶ ».

[Au sujet des enfants de gardes nationaux tués au combat] « *Dans le cas où les enfants seraient déjà privés de leur mère, ils seront élevés aux frais de la Commune, qui leur fera donner l'éducation intégrale nécessaire pour être en mesure de se suffire dans la société³⁷ ».*

³⁵ Victor Considerant, *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, Librairie de l'école sociétaire, 1844.

³⁶ JO du 2 avril 1871.

³⁷ Georges Bourgin et Gabriel Henriot, *Procès-verbaux de la Commune de 1871*, tome I, Leroux, 1924.

L'école-atelier

Cette notion renvoie à la **« nécessaire articulation éducative entre le monde du travail productif et le monde de l'instruction scolaire »**. On la trouve dans le projet scolaire de l'AIT. Fourier, Cabet et Proudhon parlent, quant à eux, de *pédagogie du travail*. Pour Nathalie Brémand, l'éducation ainsi conçue devient une **« longue préparation professionnelle³⁸ »**. Fourier parle de **« l'enfant harmonien »** pratiquant une trentaine de métiers différents dès l'âge scolaire. A noter que pour ces auteurs ce n'est pas le scolaire d'abord et les professionnel ensuite, mais d'emblée le scolaire et le professionnel avançant de concert.

La méthode syndicale

Georges Bourgin la définit en s'appuyant sur le fonctionnement de la délégation à l'enseignement dirigée par Édouard Vaillant : **« A l'instruction publique, il inaugure ce qu'on pourrait appeler la méthode syndicaliste, faisant appel, dans une large mesure, aux initiatives corporatives³⁹ »**. C'est en fait une méthode autogestionnaire travaillant **« en lien de coopération avec le mouvement ouvrier, ses chambres syndicales et ses diverses organisations, ainsi qu'avec le mouvement social, les enseignants, les associations républicaines et socialistes, les parents et la population au niveau des arrondissements parisiens »**. Les Bourses du travail et la CGT s'inscriront dans cette lignée par la suite.

La méthode expérimentale

C'est le rejet des méthodes magistrales d'enseignement. La requête du 1^{er} avril recommandait ainsi

« qu'on n'emploie [dans les maisons d'instruction et d'éducation] que la méthode expérimentale ou scientifique, celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels⁴⁰ ».

Option qui emportait deux conséquences : 1) le rejet de la forme **« magistro-centrée, autoritaire, catéchistique, punitive, cherchant la passivité et la docilité de l'élève, attachée à obtenir une restitution fidèle et non critique des contenus enseignés, etc. »**. 2) Le rejet des contenus de savoir **« dominé[s] par le pouvoir de la religion chrétienne et donné[s] en pâture aux classes populaires sous une version hostile aux savoirs rationnels, donc abstraite, ignorante et réduite à des préjugés »**.

³⁸ **Les socialismes et l'enfance...**

³⁹ Georges Bourgin, **Histoire de la Commune de 1871**, Rieder et C^{ie}, 1935.

⁴⁰ JO du 2 avril 1871.

Les années 1881-1882 ne sont pas une sorte de *ground zero* de l'école républicaine. C'est le mouvement ouvrier qui a tiré le premier, et les dominants se sont vus dans l'obligation de réagir à la floraison de projets et d'initiatives à laquelle ils étaient confrontés en accentuant progressivement la pression sur l'école, ses structures, ses programmes, etc. Ils le firent dans un subtil "Un po', ma non troppo"⁴¹ toujours menacé par deux écueils spéculaires : l'enlisement et la sortie de route ; c'est qu'il fallait encourager la diffusion du savoir (essor industriel oblige), mais en gardant le contrôle (ordre social oblige) ; pas simple du tout.

D'autant moins simple que les gardiens du temple ne manquaient pas. « Pour Flaubert, toute mesure en faveur de l'égalité, surtout dans le domaine de l'éducation, était une entreprise de « rabaissement » social conforme aux visées des « socialistes » ». Pour Renan, l'ignorance des masses était « la condition du maintien de l'ordre social et de l'épanouissement de la « grande culture »⁴² ». Thiers se déclarait prêt « à donner au clergé tout l'enseignement primaire⁴³ » ; la loi Falloux le fit en 1850.

On voit, encore une fois, contre quels moulins à vent se dressait la requête du 1^{er} avril. Ses propositions visaient le cœur du réacteur politique. Et on voit aussi à quel point Marx avait vu juste en définissant en 1850 les instituteurs comme « les prolétaires de la classe des gens instruits⁴⁴ », formule par laquelle il voulait pointer « le potentiel révolutionnaire de cette population dotée des outils émancipateurs potentiellement liés au savoir, socialement proche des ouvriers par la modestie de ses conditions matérielles d'existence et placée dans un secteur politiquement sensible : l'éducation des masses ».

⁴¹ Un peu, mais pas trop.

⁴² « Le grand nombre doit penser et jouir par procuration. [...] La masse travaille, quelques-uns remplissent pour elle les hautes fonctions de la vie ; voilà l'humanité. [...] Quelques-uns vivent pour tous. Si on veut changer cet ordre, personne ne vivra ». (Ernest Renan, in *Dialogues et fragments philosophiques*, Calmann-Lévy, 1876.

⁴³ In Hilaire de Lacombe, *Les débats de la commission de 1849*, Calmann-Lévy, 1876.

⁴⁴ *Les luttes de classes en France, 1848-1850*, éditions sociales, 1984.

4-L'école de la Commune (p. 97-214)

Il ne faut pas se tromper sur la façon d'envisager l'action et le bilan de la Commune. Vus du côté de la Commission de l'enseignement, ils ne sont pas convaincants eu égard à la brièveté de la période pendant laquelle la Commune a "gouverné" (2 mois) et surtout eu égard à la très grande brièveté du mandat de Vaillant à la tête de la Commission de l'enseignement (1 mois). Mais, si l'on regarde les actions menées au niveau des arrondissements, c'est autre chose : *« les acteurs locaux, de façon évidemment inégale selon les arrondissements, avaient bel et bien entamé la construction d'une école républicaine, et même par certains côtés d'une école socialiste »*. Dupeyron en conclue qu'il faut absolument qu'il persiste dans son approche – la maitronisation⁴⁵ – et qu'il fasse parler *« les recueils de matériaux et de documents⁴⁶ »*.

Dupeyron va mener son enquête en deux strates : *« la construction d'une école républicaine (entamée pendant le siège et accélérée par la Commune) et la construction d'une école socialiste (nouauté radicale pour ce qui est de l'enseignement public et projet que poursuit ensuite le syndicalisme révolutionnaire) »*. Séparation artificielle, il en convient, mais qui facilitera l'exposé.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il faut rappeler que la politique scolaire de la Commune a connu des débuts poussifs car la Commission de l'enseignement formée le 28 mars (neuf membres ; Edmond Goupil président) n'en comportait déjà plus que sept trois jours plus tard, le 1^{er} avril 1871, jour de son installation, et descendit encore à cinq membres le 7 avril. Les départs avaient pour cause des raisons de santé pour une personne, et des désaccords politiques de divers ordres pour les autres. Autre problème : la feuille de route de la Commission était des plus sibyllines (*« réformer l'instruction » ; « augmenter le nombre de bourses dans les lycées » ; « préparer un projet de décret rendant l'instruction gratuite, obligatoire et exclusivement laïque »*). Et pour ne rien arranger, la Commune n'avait pas de budget à consacrer à l'enseignement et à l'éducation.

⁴⁵ Entendre : approche par les acteurs de terrain et leurs réseaux au niveau des échelons décentralisés (à Paris : les arrondissements, mais aussi les écoles).

⁴⁶ Dupeyron signale à cet égard des travaux importants (et anciens) :

- Aleksandr Molok, *L'instruction publique sous la Commune de Paris*, Moscou, 1922
- Solomon Froumov, *La Commune de Paris et la démocratisation de l'école*, Moscou, 1958 (trad. Franc., 1968).
- Maurice Dommanget,
 - *L'instruction publique sous la Commune et les communards*, Paris, éditions de l'Internationale des travailleurs de l'enseignement, 1928.
 - *« L'enfance sous la Commune »*, Les Cahiers du bolchévisme, 15 avril 1928.
 - *L'enseignement, l'enfance et la culture sous la Commune*, éditions-librairie de l'Etoile, 1964
- Jean-Louis Rouch, *Prolétaire en veston. Une approche de Maurice Dommanget*, éditions Les Monédières, 1984.

« En fait, ce fut justement la faiblesse de cette assise initiale qui donna toute son importance et son sens à l'initiative du 1er avril 1871 et qui montra clairement que la Commune n'était pas un pouvoir comme les autres ».

On découvrait avec cette requête du 1^{er} avril l'intérêt de « l'ouverture aux initiatives associatives, aux demandes de divers groupes et aux revendications émanant des chambres syndicales ouvrières, des clubs républicains et des bataillons de la Garde Nationale ». On découvrait que « pour que le peuple soit souverain, il faut qu'il se gouverne et non qu'il soit gouverné ». Marx affirma dès 1871 que la Commune avait été « la forme politique enfin trouvée qui permettrait de réaliser l'émancipation économique du travail⁴⁷ ». Et il ajoutait : « La grande mesure sociale de la Commune, ce fut sa propre existence et son action ». La requête du 1^{er} avril n'était pas une incongruité mais une *méthode*. Gouverner *par* le peuple, et non au-dessus de lui. Administrer ses initiatives. C'est ce que fit Édouard Vaillant à partir du 20 avril, jour où il fut porté à la présidence de la Commission.

L'absence de programme précis ou de responsable viable ne pénalisa donc pas la Commune car elle pouvait compter sur une formidable libération d'énergie dans le corps social, femmes incluses. « En fait c'est le temps qui fit surtout défaut à la Commune pour construire son éducation nouvelle... ».

Acteurs, conceptions et contextes (p. 109–134)

La Commune eut deux commissions de l'enseignement successives :

29 mars	20 avril
Antoine Demay	Arthur Arnould (nommé le 4 mai)
Edmond Goupil (...) (nommé délégué, mais démissionnaire)	Jean-Baptiste Clément
Ernest Lefèvre (démissionnaire)	Gustave Courbet
Albert Leroy (...) (démissionnaire)	Jules Miot
Jules Miot	Édouard Vaillant
Jean-François Robinet (démissionnaire)	Augustin Verdure
Raoul Urbain	
Jules Vallès (...)	
Augustin Verdure (...)	
En caractères gras, les membres de l'AIT. Nom suivi de (...) : francs-maçons.	

⁴⁷ *La guerre civile en France.*

La seconde commission fut secondée par deux commissions :

29 avril : commission d'organisation de l'enseignement	2 mai : commission d'organisation des écoles de filles
Eugène André	Anna Jaclard
Eugène Da Costa	André Léo
J. Manier	Isaure Périer
Jean Rama	Noémi Reclus
Eugène Sanglier	Anna Sapia

L'examen des membres de la délégation du 1^{er} avril⁴⁸ fait apparaître des militants socialistes, féministes, libres penseurs, ou membres de la *Société pour la revendication des droits de la femme*, ou membres de la *Société française pour l'amélioration du sort de la femme et la revendication de ses droits*, ou francs-maçons, ou membres de l'AIT. Le protestantisme libéral n'est pas absent non plus de cette sociabilité militante.

Tous ces réseaux étaient interconnectés, évidemment. Cela pouvait même aller jusqu'à la confusion, quand des organisations partageaient le même local. C'est ainsi que l'AIT, en dépit de sa faiblesse numérique, rayonnait beaucoup parce qu'elle *« était intimement liée aux chambres syndicales ouvrières et aux coopératives en plein essor à la fin de l'Empire »*.

« On ne saurait comprendre la politique scolaire de la Commune en oubliant la dynamique interne de ce réseau des réseaux républicains et socialistes, réseau qui fut l'acteur principal de la réforme de l'instruction ».

Les arrondissements avaient une large capacité d'initiative. Il s'avéra, toutefois, que leurs actions spontanées *« devaient être fédérées et coordonnées (...) pour leur donner une dimension socialiste que de simples mesures de républicanisation ne comportaient pas nécessairement »*. Le mandat de la commission du 20 avril, précisément, était de *« fortifier l'école républicaine en y intégrant des éléments de l'éducation nouvelle socialiste »*. Le problème est que le temps allait lui manquer. C'est plus à l'aune des intentions que des réalisations qu'on peut la juger.

N'y avait-il pas *« contradiction, au moins virtuelle, entre l'idée jacobine de la République une et indivisible (...) et le principe fédératif⁴⁹ »* qui animait tous ces réseaux ? En fait, *« Le mouvement populaire déploya (...) une rationalité pratique »* pour laquelle *« La révolution devait (...) se déployer socialement à la base de la société, au niveau des forces productives, par l'activité spontanée des groupes sociaux »*. Cela

⁴⁸ Henriette Garoste, Louise Lafitte, J. Manier, Jean Rama, Benoît Rheims et Maria Verdure.

⁴⁹ Henri Lefebvre, *La proclamation de la Commune*, 1965 (réédition *La Fabrique*, 2019).

voulait dire *« démocratie directe, autogestionnaire, participative et assise sur l'intervention massive des travailleurs et des citoyens dans leurs propres affaires »*. Et cela impliquait la priorité aux arrondissements, avec les inévitables différences d'investissement qu'il pouvait en résulter.

Et les instances politiques ? Elles ne devaient plus *« gouverner la société »* mais *« se contenter d'administrer les décisions prises par les organisations populaires »*.

« En d'autres termes, pour protéger la République, il fallait la mettre à l'abri des institutions étatiques et l'enraciner concrètement dans l'action commune quotidienne des citoyens et des travailleurs. On ne doit pas perdre de vue la prégnance de ces conceptions proudhoniennes chez les militants ouvriers et socialistes en 1871 si l'on veut comprendre ce qu'ils tentèrent de faire de la question scolaire ».

Il faut aussi parler du contexte d'action. La Commune *« héritait d'une ville dont l'Etat et ses services publics avaient quasiment disparu sous l'effet de la fuite générale décidée par Thiers »*. Ministères vidés. Armée et police évanouis. Administrations et service publics en déshérence. L'Etat *« s'était liquéfié au soleil du 18 mars »*. Que fit donc la Commune ? Tout "bêtement", elle envisagea *« d'achever la démolition de l'appareil oppressif et de construire à sa place les services communs dont la République sociale de Paris avait besoin »*.

Construire une école républicaine (p. 134-161)

Cette expression désignait pour les forces républicaines :

- Une école publique et commune, ouverte à tous (→ mixité sociale, de sexe, d'origine, de confession, etc.),
- Démocratique (← droit universel à l'éducation et à l'instruction),
- Tendant vers la gratuité
- Et laïque.

Il y avait débat sur la confusion entre école d'Etat et école publique, sur la mixité sexuelle (loin d'être déjà à l'ordre du jour), sur l'émancipation sociale (souvent envisagée à titre seulement individuel) et sur l'accès au secondaire (rarement abordé). L'accord était général, par contre, sur la laïcité.

Avant la Commune, l'école primaire était dans un triste état. *« L'Empire n'avait consacré sur l'année 1868 que 0,5% de son budget à l'instruction publique »* de sorte que *« dans les faits la scolarisation populaire reposait sur des budgets communaux souvent peu fortunés, sur des élus parfois peu attentifs à la question pédagogique et sur des fonds d'origine religieuse, patronaux ou caritatifs, ce qui pesait évidemment sur les caractéristiques pédagogiques de la forme scolaire ainsi dépendante de ses*

donateurs ». Et la situation s'était aggravée dans Paris avec le siège⁵⁰. Certains arrondissements prirent cependant des mesures.

« Un des tout premiers chantiers de républicanisation de l'école fut pourtant assumé par plusieurs arrondissements, au nom de la Commune : celui de l'accès à l'école et de la gratuité ». Mais cette dernière n'était pas dans les moyens de la majorité des arrondissements ; sans compter que les classes supérieures n'y étaient que rarement favorables. Dans les arrondissements où l'AIT était influente, la gratuité progressait plus. Dans **Le Cri du Peuple** du 10 mai 1871, Jules Vallès déclara : *« C'est la suppression du budget des cultes qui a rendu ce progrès possible »*.

Progrès, en effet : les lois Falloux et Parieu⁵¹ de 1850 faisaient peser sur les enseignants une énorme pression (cf. p. 143-151), et la volonté de républicaniser l'école communale, *« en commençant par (la) soustraire à l'enseignement religieux »*, était très forte. *« Lors des élections de novembre 1870 et février 1871, la plupart des candidats, y compris les moins favorables à la république rouge, avancèrent donc l'idée d'une laïcisation de l'enseignement public »*. L'hostilité aux religieux était très répandue parmi les classes populaires⁵². La Commune s'inscrivit dans cette tendance, *« tout en l'insérant dans une dynamique d'émancipation des travailleurs qui fut sa singularité majeure »*.

Dès le 2 avril 1871, la Commune prend le décret de séparation de l'Église et de l'État et de suppression du budget des cultes. *« L'enseignement laïque qui, quelques jours auparavant encore, n'était qu'une position philosophique et politique parmi d'autres et qui n'était qu'une possibilité républicaine, était logiquement devenu une sorte d'obligation légale et de caractéristique constitutionnelle, désormais inséparable de toute action de la puissance publique »*. Mais ce fait de grande valeur historique est généralement oublié⁵³.

Mais *« la politique de laïcisation scolaire n'avança que par le bon vouloir des municipalités locales et, en dernière analyse, des groupes de citoyens eux-mêmes, ce qui était la rançon de la méthode démocratie directe »*. Il y avait bien une articulation en tension entre la Commune et les échelons locaux (cf. p. 155-160).

La partie républicaine de l'œuvre scolaire de la Commune *« fut grosso modo reprise par la Troisième République, mais avec du retard et avec de sérieux bémols (sur la coéducation, sur l'égalité des parcours, sur la déchristianisation des programmes, sur le style pédagogique, sur la forme de vie scolaire) et surtout dans un lien d'opposition*

⁵⁰ Notamment avec le *Décret relatif à la réquisition des locaux scolaires* du 26 septembre 1870.

⁵¹ "Petite loi Falloux".

⁵² *« Le drapeau rouge ne se taille pas comme l'autre dans les soutanes des prêtres »* (**Le Père Duchêne** du 18 mai 1871).

⁵³ Deux exceptions notables : Henri Pena-Ruiz, **Dictionnaire amoureux de la laïcité**, Plon, 2014 ; et Claudine Cerf, **Dictionnaire de la laïcité**, Armand Colin, 2011.

avec le monde ouvrier socialiste », et cela alors même qu’au sein du personnel de la Troisième République figuraient des personnages proches du mouvement ouvrier. C’était le cas, en tout premier lieu, de Ferdinand Buisson.

Le cas Buisson (p. 161–178)

« Réduire Buisson au républicanisme de gouvernement et au protestantisme libéral, c’est amputer son itinéraire de tout un pan ».

Buisson avait, en effet, des liens forts avec les libertaires (James Guillaume⁵⁴, Elie et Elisée Reclus, Paul Robin⁵⁵) et l’AIT (en particulier, la section du XVII^e arrondissement⁵⁶).

Il s’engage concrètement en faveur de la création aux Batignolles *« d’une école nouvelle connectée à la pensée ouvrière sur l’instruction⁵⁷ »*, et il sera chargé de la diriger à partir de septembre 1870. Plus tard, devenu directeur de l’enseignement primaire au Ministère de l’instruction publique⁵⁸, il transférera l’école à Cempuis et en confiera la direction à... Paul Robin.

Pendant la Commune, Buisson prend des risques en cachant le militant socialiste révolutionnaire Benoît Malon⁵⁹. Par ailleurs, il est *« premier assesseur du jury mis en place par la Commune afin d’examiner les candidats aux grades d’officiers d’état-major pour la Garde Nationale »*.

Pour la rédaction de son fameux *Dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire*, il fait appel à d’anciens communards (cf. p. 171-173).

En outre, au tournant des XIX^e et XX^e siècles, il prendra parti pour les instituteurs qui réclamaient le droit de se syndiquer.

Enfin, nonobstant ses désaccords politiques, il restera toujours en contact avec la CGT, écrivant par exemple un article dans *La Vie Ouvrière* du 20 février 1914 pour les 70 ans de son ami James Guillaume⁶⁰.

⁵⁴ En 1897, Buisson est le témoin de mariage de la fille aînée de James Guillaume.

⁵⁵ Buisson a lu ses articles sur l’enseignement intégral de 1869, 1870 et 1872 parus dans la revue *La philosophie positive*.

⁵⁶ Il collabore au journal de la section, *La République des Travailleurs*.

⁵⁷ Orphelinat laïque d’abord, puis *Maison d’éducation pour les orphelins de la République*.

⁵⁸ Nommé par Jules Ferry en 1879.

⁵⁹ Condamné par contumace, lors du VI^e conseil de guerre du 30 novembre 1872, à la déportation dans une enceinte fortifiée.

⁶⁰ Article dans lequel il affirmait qu’il fallait faire à celui-ci *« une des plus grandes places dans l’histoire de notre éducation nationale »*.

Buisson est ainsi *« judicieusement placé au carrefour de plusieurs réseaux »*. Christophe Miqueu dit que Guillaume et lui furent *« deux passeurs inséparables⁶¹ »*. Mais, de tout cela, l'*« historiographie paradigmatique »* ne pipe mot.

Construire une école socialiste (p. 178–201)

Point d'ordre : pour les socialistes, construire une école socialiste, c'était aussi construire une école républicaine ; ce n'était pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre ; il s'agissait de construire une école socialiste et républicaine ; une école socialiste républicaine ; d'une républicanité d'autant plus républicaine qu'elle était socialiste. Disons-le encore autrement : les mesures socialistes devaient jouer comme un exhausteur de sens des mesures républicaines, elles devaient les finaliser, les sécuriser.

L'éducation intégrale et l'enseignement professionnel – Ce thème, qui n'apparaissait pas chez les républicains non liés au socialisme, revenait systématiquement dans les congrès de l'AIT, en revanche. Très logiquement, la requête du 1^{er} avril en parlait :

« l'instruction rationnelle, intégrale, qui deviendra le meilleur apprentissage possible de la vie privée, de la vie professionnelle et de la vie politique ou sociale ».

Education intégrale pour un individu intégral. La société bourgeoise ne voyait pas les choses ainsi *« parce que l'exploitation capitaliste du travail forçait les travailleurs à s'enchaîner à un travail divisé »*. Marx, par contre, envisagea *« une éducation de l'avenir « qui unira pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique, et cela non seulement comme méthode pour accroître la production sociale, mais comme la seule et unique méthode de produire des hommes complets⁶² »*. Voir, à cet égard, p. 181-182, la présentation que fait Dupeyron de l'école Turgot.

L'école intégrale c'était tout à la fois *« un enseignement scientifique orienté vers les applications pratiques des connaissances en vue de la vie professionnelle »*, la culture du corps et l'éducation artistique. Ce projet – qui réunifiait ce que l'école des dominants s'évertuait à séparer (les niveaux, les sexes, les disciplines, les âges) - avait *« quelque chose de profondément subversif pour l'ordre scolaire et pour l'ordre social »*.

⁶¹ *La laïcité d'émancipation. Étude sur les républicanismes français, entre ordre et révolution*, mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) en philosophie, Université de Paris I Panthéon-Sorbonne, décembre 2018.

⁶² *Le Capital*, in *Œuvres*, Gallimard/La Pléiade, tome I, 1965.

L'école-atelier – « *Pour réformer l'école en la recentrant sur le travail, la participation des travailleurs était évidemment requise* ». Au « *modèle classique de l'enseignant* » vinrent s'adjoindre « *des ouvriers, des artistes, des gymnastes, etc.* ». On n'ose imaginer ce que ces transformations – si elles s'étaient installées sur une large échelle dans la durée - auraient pu apporter non seulement en termes de compagnonnage entre les chambres syndicales et les écoles communales, mais aussi en termes de pédagogie... (cf. p. 185-186).

La méthode syndicale – L'action de la Commune ne fut pas relayée seulement par les mairies d'arrondissement. « *Des structures associatives, coopératives, syndicales, fédératives* » jouèrent aussi un rôle dans la vie de la cité. C'est ce que Dupeyron appelle la *méthode syndicale*. Elle fut « *appliquée aux affaires scolaires par la Commune* », et ce d'autant plus que les enseignants manquaient cruellement depuis que les ignorantins avaient été congédiés. Plusieurs appels à candidature furent publiés. Les citoyens furent également invités à s'exprimer sur la réforme de l'enseignement et sa mise en œuvre.

« *La fureur de la pensée versaillaise à l'encontre des institutrices et instituteurs laïques de la Commune fut très grande car ils incarnaient la rupture de la République avec la domination cléricale* ». Après la Commune, ils firent l'objet d'une répression particulièrement impitoyable. « *Tout autant que les ouvriers, ils incarnaient aux yeux des partisans de l'ordre un dérèglement culturel généralisé, une négation de la religion et de la morale et un danger mortel pour l'ordre social* ».

La méthode expérimentale et scientifique -

« celle qui part toujours de l'observation des faits, quelle qu'en soit la nature, physiques, moraux, intellectuels », dit la requête du 1^{er} avril.

Il y avait de quoi faire si l'on en croit cette critique acerbe : « *L'éducation est restée, à peu de choses près, ce qu'elle était avant 1789. Elle persiste dans les mêmes routines, préconise les mêmes erreurs et prépare nos enfants à la vie d'homme en leur apprenant à lire dans les sermons des prédicateurs de la cour du Roi Soleil !*⁶³ ».

Au lieu de cela, les producteurs « *avaient besoin d'une éducation égalitaire et libératrice tournée vers le bonheur collectif, non vers les réussites individuelles, autrement dit d'une éducation démocratique* ». « *Démocratie, c'est démopédie*⁶⁴ », disait ainsi Proudhon.

⁶³ Henri Bellenger, *L'enseignement professionnel et intégral*, in **Le Vengeur**, 7 mai 1871.

⁶⁴ Instruction et surtout éducation du peuple.

Nombre d'ouvriers et d'employés partageaient ces idées, qui fréquentaient des cours d'enseignement secondaire, et auxquels Marx avait rendu hommage : *« Il faut avoir connu l'application studieuse, la soif de savoir, l'énergie morale, l'infatigable instinct de développement des ouvriers français et anglais, pour pouvoir se faire une idée de la noblesse humaine de ce mouvement⁶⁵ »*. A ce titre, Dupeyron nous fait connaître Jules Andrieu, un militant républicain investi dans l'éducation du peuple, qui dirigea un temps les services publics de la Commune (cf. p. 193-198).

Les enfants et la Commune (p. 201-214)

Et les enfants dans tout cela ? *« L'enfant de l'éducation républicaine et socialiste était perçu comme un futur travailleur et un futur citoyen »*, mais au-delà (ou en-deçà) de ces conceptions générales quel était son quotidien ?

Les enfants de cette époque n'étaient pas confinés dans les écoles et les familles. Ils participèrent aux principaux événements de la Commune, aux marées humaines, aux combats ; ils étaient omniprésents et rendirent des services subalternes divers et variés. On en vit même dans certains bataillons de la Garde nationale. Du coup, la répression ne les épargna pas. 651 enfants de moins de 17 ans furent arrêtés par la police versaillaise à l'issue de la Commune, et 87 jugés⁶⁶.

Ce contexte permet de comprendre que *« penser l'enfance ce n'était pas penser une chose à part, une abstraction, une forme idéale pour les théories éducatives, mais raisonner au niveau de la vie familiale, sociale, économique et subjective »*.

C'est ce qu'illustre bien le projet éducatif pour la petite enfance de Maria Verdure. Le 10 avril, la Commune avait décidé d'allouer *« une pension aux femmes, mariées ou non, et aux enfants, illégitimes ou légitimes, des gardes nationaux tués au combat, ce qui était une reconnaissance de la pleine légitimité des unions libres et des enfants nés hors mariage »*. A la mi-mai, Maria Verdure présenta avec son "fiancé" Elie Ducoudray *« un projet de crèches municipales laïques »* qui insistait *« sur l'importance de la première éducation et de la santé du jeune enfant »* et qui, par ailleurs, était bien dans l'esprit de la Commune (cf. p. 210-212) : accompagnement des initiatives locales conformément à la méthode syndicale, prendre les gens tels qu'ils sont et non tels qu'on voudrait qu'ils soient, inscription du projet dans un cadre républicain socialiste et laïcisation complète.

⁶⁵ Karl Marx & Friedrich Engels, *La Sainte Famille* [1845], éditions sociales, 1969.

⁶⁶ *« Un d'entre eux fut condamné aux travaux forcés, huit à la prison et trente-six à l'internement dans une maison de correction »*.

Que cette femme ait été rayée de l'historiographie paradigmatique est anormal. D'une manière générale, *« la Commune n'est pas connue du grand public parce qu'elle n'a pas été enseignée par l'école républicaine qui lui a succédé »*. La Commune a été et demeure, dit Didier Nourrisson, *« une Érinye⁶⁷ de l'enseignement⁶⁸ »*.

« La République honteuse qui (...) succéda (à la Commune) mit 10 ans pour instituer la gratuité scolaire (loi Ferry, 1881) et 11 ans pour rendre l'instruction obligatoire (loi Ferry, 1882), 15 ans pour oser édicter la laïcité des enseignants à l'école publique (loi Goblet, 1886), 33 ans pour interdire l'enseignement aux congrégations religieuses (Combes, 1904), 74 ans pour supprimer complètement la notion de « devoirs envers Dieu » de ses programmes d'instruction morale (programmes de 1945), 88 ans pour accepter de démocratiser quantitativement l'accès à l'enseignement secondaire (ordonnance Berthoin, 1959), et plus d'un siècle pour généraliser l'obligation de la mixité à l'ensemble du système scolaire (loi Haby, 1975). A l'heure où nous écrivons, elle n'a toujours pas reconnu pleinement la dignité de l'enseignement professionnel et de l'éducation manuelle, et elle demeure une implacable mécanique inégalitaire. La Commune marcha vers l'école du peuple d'un pas bien plus franc ».

⁶⁷ Dans la mythologie grecque, les Érinyes sont des divinités maléfiques, capables de continuer à persécuter les vivants depuis le séjour des morts. *« Par exemple, les républicains d'ordre oublièrent consciencieusement que la Commune avait pris une mesure tout à fait avant-gardiste et révolutionnaire : le premier décret établissant l'égalité des salaires entre les femmes et les hommes dans l'enseignement primaire »*.

⁶⁸ *La Commune de 1871, une Érinye de l'enseignement, Le cartable de Clio*, n° 3, 2003.

5-La lutte continue : le projet d'école syndicale (p. 215-274)

« Il n'y a qu'à laisser faire le peuple, c'est-à-dire la CGT, où les instituteurs et les institutrices ont leur place marquée à côté des postiers, des cheminots, des employés, des mineurs et de tout l'ensemble des fédérations de salariés. Car pour son émancipation, le peuple des travailleurs sait qu'il ne doit compter que sur lui-même ; et il sait aussi qu'il lui suffira de vouloir être libre pour le devenir⁶⁹ ».

L'historiographie paradigmatique nous explique qu'après la Commune **« la protestation anarchiste et le mouvement ouvrier n'auraient plus possédé de projet viable et constructif relatif à l'école : ils se seraient donc lentement ralliés à l'école républicaine et/ou auraient milité au sein des pédagogues marginaux de l'Education Nouvelle – ce que la grande majorité de la gauche révolutionnaire finit d'ailleurs par faire après la Grande Guerre ».**

Dupeyron conteste cette version et fait valoir le travail pédagogique des Bourses du Travail et de la CGT.

Le projet de république sociale après l'écrasement de la Commune (p. 216–221)

« La leçon donnée par les dominants avait été rude et inédite ». Pour autant, de 1871 à 1890, la combativité ouvrière se maintint à un haut niveau⁷⁰. **« Les chambres syndicales et pas seulement les réformistes ont en partie survécu à l'écrasement de la Commune et à l'effondrement de l'AIT. Ce sont elles qui ont relancé le mouvement ouvrier entre 1872 et 1880⁷¹ ».** La grève avec piquet de grève s'installa dans le paysage jusqu'en 1914, année où on estime qu'il devait y avoir un million de syndiqués. La menace de Révolution sociale était donc toujours là. **« Le projet de Commune sociale était toujours vivant »**, mais les dominants s'efforçaient de l'éluider/refouler/conjurer. Voici ce qu'écrit Michèle Perrot à ce sujet :

« la plupart des histoires du mouvement ouvrier escamotent la période 1871-1890, temps obscurs, décrits comme ceux de l'immobilisme et du désarroi, de l'aliénation et de l'errance. Pareille méconnaissance mériterait réflexion critique. Les raisons documentaires ne l'expliquent pas totalement. Elle provient d'une

⁶⁹ James Guillaume, *Lettre à Ferdinand Buisson*, in **La Vie Ouvrière** du 20 novembre 1913.

⁷⁰ Michèle Perrot, **Les ouvriers en grève, France 1871-1890**, EHESS, 1973.

⁷¹ Henri Dubief, **Le syndicalisme révolutionnaire**, Armand Colin, 1969.

double conjuration : celle de la peur et du préjugé. La Commune vaincue, les contemporains ont cherché l'oubli. Ils ont voulu croire qu' « il n'y avait pas », en effet, « de question sociale » et que les ouvriers, amoureux de la République, seraient sages. Pour se rassurer, ils ont cherché à minimiser les mouvements⁷² ».

L'héritage du 18 mars va éclater. Une première séparation (*République ou Socialisme*) va opposer ceux qui veulent compléter la République en lui donnant sa pleine dimension sociale (par la voie parlementaire et/ou de la révolution sociale) et ceux qui maintenaient le cap sur le projet socialiste, anarchiste ou communiste.

Deuxième séparation (*Parti ou Syndicat*) : **« le mouvement ouvrier devait-il prioriser la forme syndicale ou la forme politique (le parti) ? »**. Avant-guerre, la CGT affirma la primauté du mouvement syndical et la priorité à l'action directe.

Troisième division (*Réformistes ou Révolutionnaires*) : celle du monde socialiste entre réformistes et révolutionnaires.

« Au final, les désaccords étaient donc multiples, combinés et variables ».

Le pansyndicalisme révolutionnaire : un souverainisme politique (p. 221-242)

« Le mouvement ouvrier, véritable héritier de l'esprit de la Commune, sut se doter de deux puissants outils d'émancipation : la Fédération Nationale des Bourses du Travail de France et des Colonies (FNBT) et la CGT ». Les réformistes parvinrent à y imposer leurs conceptions de la lutte pendant plusieurs années (pas de critique politique ; priorité aux modalités de location de la force de travail), mais dès 1879 le congrès ouvrier de Marseille s'intitula *Congrès Ouvrier Socialiste*, et réaffirma son objectif de révolution sociale. Les républicains d'ordre en furent pour leurs frais. Ils répliquèrent par la loi Waldeck-Rousseau de 1884, qui autorisait les syndicats professionnels à condition qu'ils se cantonnent à deux secteurs d'activité : **« l'organisation de services internes (mutualité, secours, retraites, bibliothèques, perfectionnement professionnel, etc.) et la représentation des intérêts des membres, à l'exclusion de toute autre option, notamment l'option politique »**. Le mouvement ouvrier engrangea la possibilité d'enregistrer les syndicats, mais ne se conforma pas au modèle syndical de la loi. En 1886, au Congrès de Lyon, fut créée la *Fédération nationale syndicale* (FNS) et le fil fut renoué avec la *République sociale de Paris*. Ce **« nouveau syndicalisme subversif »** fut d'abord plutôt contrôlé par les guesdistes, jusqu'à ce qu'en 1892,

⁷² **Les ouvriers en grève...**, op. cit.

la toute nouvelle *Fédération Nationale des Bourses du Travail*⁷³, émancipée des partis socialistes, impose une ligne qui mettait en avant la nécessaire souveraineté ouvrière. En 1894, les guesdistes perdirent la maîtrise du mouvement syndical. Enfin, en 1895, au Congrès de Limoges, fut créée la CGT, qui considéra rapidement **« qu'elle pouvait se passer des partis socialistes pour accompagner le prolétariat vers la révolution sociale. Selon Madeleine Rebérioux, « deux socialismes différents⁷⁴ » s'étaient alors cristallisés »**. La CGT fusionnera avec la FNBT en 1902.

« Nous appelons pansyndicalisme une théorie et une pratique de l'action syndicale visant à faire du mouvement syndical une force autosuffisante, non seulement pour assurer la révolution sociale, mais encore pour constituer à l'intérieur même de la société capitaliste une contre-société indépendante dont les organisations avaient pour vocation de devenir les structures de la société révolutionnée ». Ce ne pouvait être qu'un syndicalisme révolutionnaire, mais selon un sens à préciser. L'idée n'était pas d'attendre le grand basculement de la société, mais d'œuvrer au jour le jour pour faire avancer le **« remplacement de l'Etat capitaliste par les Communes ouvrières (les Bourses⁷⁵) et par les organisations de travailleurs (les syndicats et leurs fédérations⁷⁶) »**.

Dans ce schéma, les Bourses étaient **« une enclave ouvrière dans la société capitaliste »**, faisant vivre toute la palette des services communs indispensables à l'action ouvrière et à son développement. Une véritable cité dans la cité. On comprend qu'à l'époque **« le syndicalisme était une forme transformatrice jugée supérieure au socialisme parlementaire »**.

Cette nouvelle société ne pouvait pas ne pas s'intéresser à la question scolaire. Celle-ci faisait l'objet de réflexions théoriques et de publications savantes dans les organes de la CGT. Pierre Monatte, principal animateur de *La Vie Ouvrière*, y avait fait venir à cet effet Maurice Dubois, originaire de la fédération des syndicats d'instituteurs. Et c'est ainsi que ce dernier commit la recension de Dewey.

Cela dit, **« les enseignants syndiqués finirent par faire le choix majoritaire d'une autre stratégie avant 1914 : la transformation interne de l'école laïque »**, ce qui donna un syndicalisme enseignant à double focale, **« politico-syndicale (la transformation sociale révolutionnaire) et pédagogique (la transformation de l'école existante) »**, et donc possiblement en tension (Que faut-il changer d'abord ? La Société ou l'école ? Peut-on changer l'école avant de changer la société ?). Ils furent une majorité à penser **« qu'ils pourraient changer l'école étatique avant de changer la société ou même sans**

⁷³ La première Bourse du Travail avait été créée en 1887 à Paris. Fernand Pelloutier sera secrétaire général de la FNBT de 1895-1896 jusqu'à sa mort précoce en 1901.

⁷⁴ *Le socialisme français de 1871 à 1914*, in Jacques Droz (dir.), **Histoire générale du socialisme de 1875 à 1918**, PUF, 1997.

⁷⁵ Structure horizontale, qui donné naissance aux unions locales et départementales.

⁷⁶ Structure verticale, qui a donné naissance aux fédérations de métiers ou d'activités.

changer la société, ce en quoi ils quittaient l'axe du pansyndicalisme révolutionnaire ». Cela faisait donc trois écoles : l'école noire (des congrégations religieuses), l'école laïque tricolore de la République d'ordre et l'école rouge.

Vers l'école rouge (p. 242-274)

L'école rouge (ou école syndicale), c'est *« l'ensemble des réalisations scolaires, éducatives et pédagogiques du mouvement syndical avant 1914 »*.

Sa philosophie éducative comprenait trois principes :

- *« L'affirmation des capacités politiques et pédagogiques de la classe ouvrière »*. L'école syndicale *était « doublement reliée à l'émancipation des travailleurs : elle était la conséquence et la démonstration de cette émancipation tout en étant également l'agent de la démultiplication des effets de cette première émancipation »*.

- La responsabilité pleine et entière de l'œuvre d'éducation était placée *« entre les mains des organisations de travailleurs, notamment dans ces véritables Communes ouvrières que constituaient les Bourses du Travail »*. *« C'est en matière d'enseignement surtout qu'il faut se réjouir de la création des Bourses du Travail⁷⁷ »*, disait Pelloutier, qui voyait bien que l'Ecole d'Etat était *ce « grand dispositif moral et culturel censé dispenser les dominants de recourir à nouveau à la violence comme ils l'avaient fait lors de la Semaine sanglante. Elle devait jouer pour les capitalistes le rôle qu'avait précédemment joué l'Eglise »*.

- L'éducation et l'instruction devaient être construites *« à partir des besoins effectifs des classes populaires »*. Par exemple, aborder plutôt *« la question sociale et la question socialiste »* que *« les thématiques politiques de la République et de la citoyenneté »*. Donc, une école plus centrée sur le travail que sur le politique. Cela passait donc par l'école-atelier.

Priorité fut donnée aux cours professionnels. Il s'en développa beaucoup dans les Bourses du Travail au cours des années 1890-1900. Celle de Nîmes était citée en exemple à cet égard. Marseille avait neuf cours. On estime que 5000 ouvriers en bénéficièrent au plan national.

Les cours professionnels étaient prolongés par l'action culturelle et éditoriale. De 1897 à 1899, la FNBT publia ainsi *L'ouvrier des deux mondes*, sorte de répondant à *La revue des deux mondes*. Il s'agissait d'*« instruire pour révolter »*. Mais le public ne fut pas au rendez-vous, et c'est Pierre Monatte qui reprit le flambeau quand il créa *La Vie Ouvrière* en 1909. Quand on sait tout cela, la recension de Dewey en 1914 surprend beaucoup moins. L'action culturelle, ce fut aussi la création de bibliothèques dans les Bourses du Travail, des groupes artistiques ouvriers, des groupes de pupilles, et même un projet de *musées du travail*.

Au Congrès de 1900 des Bourses du Travail, Fernand Pelloutier lança l'idée d'un enseignement primaire à caractère syndical. L'éducation intégrale, en effet, c'est

⁷⁷ *Histoire des Bourses du Travail*.

enseignement professionnel + enseignement primaire. La BT de Nîmes, toujours en pointe, se fendit d'un long rapport approbateur qui **« condensait plusieurs éléments fondamentaux du projet d'école rouge »** et l'idée fut retenue par les congressistes, mais rien (ou presque) ne se fit et, en 1908, le projet d'école rouge fut enterré.

Cela n'empêcha pas que **« le mouvement syndical (se dote) d'une littérature pédagogique alternative »** : critique des manuels scolaires étatiques, livres à l'usage des enfants⁷⁸, critique du catéchisme civique et moral de l'école républicaine. En 1904, Gustave Hervé publie ***Histoire de France à l'usage des cours élémentaires et moyen***. Parallèlement, **« du côté de l'Ordre, Ernest Lavisce avait mis la main sur la version historiographique officielle »**. On comprend de mieux à mieux la recension de 1914.

⁷⁸ Cf., p. 267 à 273, la relation de l'expérience de ***Les Petits Bonshommes***.

Conclusion (p. 275-278)

Ce livre voulait montrer des informations sur la question scolaire habituellement maintenues hors champ par l'historiographie paradigmatique, celle des vainqueurs. Ce qui, dans l'histoire des alternatives pédagogiques, nous apparaît comme **« des singularités, des pluralités, des raretés et des originalités »** présente en réalité **« une unité philosophique et politique, un fil conducteur, une aspiration commune plus ou moins partagée »**.

Nous avons voulu aussi rappeler **« que le modèle scolaire institutionnel fut clairement pensé et établi en réaction à la menace que constituait le projet révolutionnaire de République sociale et son volet pédagogique d'éducation nouvelle »**. Pour bien comprendre l'école de Jules Ferry, il faut bien voir contre quoi elle s'est faite ; contre l'école confessionnelle, sans aucun doute ; c'est là une évidence largement partagée ; mais aussi, mais aussi contre l'école rouge.

« Concernant plus spécifiquement l'héritage de la Commune, ses partisans ont toujours pensé que, si elle était bien un sphinx défiant l'entendement bourgeois, selon le mot de Marx, elle était aussi un phénix, cet oiseau légendaire renaissant perpétuellement de ses cendres ».

Que nous enseigne la Commune ?

- Il nous faut maintenir vivaces **« (...) toutes les actions communes et émancipées revendiquant une société de justice sociale, c'est-à-dire (...) les formes variées et inventives de lutte sociale et politique relevant de la thématique contemporaine du Commun »**.
- **« La mise à l'épreuve des capacités politiques d'une population émancipée de ses tuteurs et de ses exploités »** peut produire des choses formidables.
- **« Le retour spontané et créatif d'un Commun autogestionnaire et émancipé, apte à refonder une République démocratique, laïque et sociale », « une communauté d'individus dans laquelle personne n'est contraint de servir et personne n'est autorisé à dominer »**, pourrait conjurer la déliquescence démocratique actuelle.

Il faut, pour cela, bien se garder d'attendre *“le Grand Soir”*, et, au contraire, commencer dès aujourd'hui à accumuler les réalisations incarnant la *“nouvelle société”* car – autre leçon de la Commune, et sans doute la plus grande – **« un soulèvement plébien et un mouvement de transformation sociale de la société n'apparaissent jamais ex-nihilo. Ils supposent, en amont, un travail militant créatif et une mise en marche collective sans lesquels la formule rebattue “La Commune n'est pas morte” n'a guère de sens »**.