

GRÉGORY CHAMBAT

# PÉDAGOGIE ET RÉVOLUTION

*Questions de classe et (re)lectures pédagogiques*



*n'autre école*

LIBERTALIA 





## PÉDAGOGIE ET RÉVOLUTION



GRÉGORY CHAMBAT

# PÉDAGOGIE ET RÉVOLUTION

QUESTIONS DE CLASSE  
ET (RE)LECTURES PÉDAGOGIQUES



LIBERTALIA

DÉJÀ PARUS DANS LA COLLECTION « N'AUTRE ÉCOLE »

1. APPRENDRE À DÉSOBÉIR

*Laurence Biberfeld & Grégory Chambat*

2. CHANGER L'ÉCOLE

*Collectif*

3. L'ÉCOLE DES BARRICADES

*Grégory Chambat*

4. ENTRER EN PÉDAGOGIE FREINET

*Catherine Chabrun*

5. PÉDAGOGIE ET RÉVOLUTION

*Grégory Chambat*

6. TROP CLASSE !

*Véronique Decker*

7. L'ÉCOLE DES RÉAC-PUBLICAINS

*Grégory Chambat*

8. LE MAÎTRE INSURGÉ

*Célestin Freinet*

9. L'ÉCOLE DU PEUPLE

*Véronique Decker*

10. PAULO FREIRE, PÉDAGOGUE DES OPPRIMÉ·E·S

*Irène Pereira*

Actualités & catalogue complet : [editionslibertalia.com](http://editionslibertalia.com)

*La collection N'Autre École*

*engage le débat sur une éducation émancipatrice.*

*À partir de pratiques militantes, sociales et pédagogiques,*

*s'y explorent des pistes de réflexion et d'action*

*pour ceux qui veulent changer l'école et la société.*

*Cet ouvrage a été initialement publié*

*dans la collection Terra Incognita (Libertalia) en 2011.*

*La présente édition a été actualisée*

*et augmentée d'un chapitre sur Simone Weil*

---

© Éditions Libertalia, 2015-2019

*À Mayie, Léo, Titouan et Lili.*





*L'instruction est comme la liberté :  
elle ne se donne pas, elle se prend.*

Joseph JACOTOT



## PRÉFACE

*L'institution scolaire est une institution qui pose problème : lieu d'une possible diffusion d'instruments d'une augmentation de notre puissance de penser et d'agir, elle est aussi le lieu de la légitimation et de l'intériorisation de l'ordre social existant, c'est-à-dire de la domination. Ce qu'on y fait concrètement – le type de rapport aux savoirs et aux outils de leur élaboration, le type de rapport aux corps et aux sujets qui s'y construisent – n'est pas moins problématique. Enfin, les problèmes que soulève l'institution scolaire sont d'autant plus profonds que c'est une institution tendanciellement monopolistique, qui se présente comme le lieu central de l'apprentissage et le seul lieu (hors la famille) qui convienne aux enfants.*

*S'intéresser à l'école, à la question scolaire, c'est être constamment confronté à ces problèmes et y chercher des éléments de solution, tout en étant sans cesse renvoyé au fait que la solution d'un problème en crée souvent un nouveau.*

*Dans une situation historique où – alors même que ce monopole de l'école n'est pas contesté – une offensive, un tir groupé organisé par les promoteurs du néolibéralisme accentue encore les dimensions les plus problématiques de l'école, pour en faire avant tout une gare de triage social et un lieu d'adaptation des individus aux conditions du marché, et à l'heure où se font entendre avec de plus en plus de force des discours qui nous assurent qu'il est vain de chercher à*

*construire une école plus égalitaire et plus émancipatrice, il est particulièrement nécessaire de revenir aux sources vives de la critique de l'école. Contrairement à ce qu'affirment certains, parfois plus attachés à consolider leurs positions de pouvoir qu'à affronter les problèmes fondamentaux que pose l'institution scolaire, et parfois simplement tétanisés par ce qu'augurent les évolutions actuelles, ce n'est qu'en ayant une conscience aiguë de ces problèmes, ce n'est qu'en les posant de façon radicale, qu'on se donnera les moyens de défendre la valeur et les potentialités de l'école – à savoir d'être un espace, un temps et un lieu où donner à tous les moyens de développer leur puissance d'agir et leur prise sur le monde.*

*La difficulté est de faire que cette critique radicale ne débouche pas sur un renoncement, ne nourrisse pas le sentiment que – décidément – rien n'est possible dans cette institution. Si les pédagogues, les militants et les théoriciens qui ont critiqué le fonctionnement courant de l'école et qui ont proposé d'autres façons de faire, d'autres institutions fondées sur d'autres principes, sont si précieux aujourd'hui, c'est aussi parce que, dans ce domaine, il est urgent d'ouvrir notre imaginaire, de nous autoriser à penser que d'autres choses sont possibles. On ne peut pas mieux le faire qu'en allant voir du côté de ceux qui ont effectivement mis en œuvre d'autres façons de faire, en partant de l'idée que les principes qui nous paraissent les plus évidents sont parfois les moins fondés, et en n'ayant pas peur de reconnaître les difficultés auxquelles, malgré la meilleure volonté du monde, on ne peut pas ne pas être confronté. Nombre des expériences évoquées ici se sont*

développées dans des contextes historiques à la fois assez proches pour que les problèmes et les questions qui les ont motivées résonnent avec ceux que nous rencontrons, et assez lointains pour qu'ils nous suggèrent des possibilités que nous aurions aujourd'hui peine à imaginer spontanément.

Ces chroniques ont donc bien plus qu'un intérêt historique ou documentaire : parce qu'elles résonnent, chacune différemment, avec notre situation, elles sont à même de nourrir et de déplacer nos pratiques, nos analyses et nos positions ; elles peuvent nous aider aujourd'hui à penser autrement l'institution scolaire et à inventer des pratiques et des changements à la hauteur des problèmes soulevés par l'école.

Charlotte NORDMANN.

*Traductrice, essayiste et enseignante, Charlotte Nordmann est l'auteur de La Fabrique de l'impuissance II. L'école entre domination et émancipation (Amsterdam, 2008) et Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie (Amsterdam, 2006).*



« Pédagogie et révolution », l'association n'a rien d'évident tant il est convenu que l'école ne changera vraiment que si l'ensemble du système social se transforme et que, parallèlement, c'est dans cette même institution scolaire que le pouvoir trouve une des plus efficaces garanties de sa perpétuation. Enfermés dans ce dilemme – pédagogie *ou* révolution –, les dominés, d'hier et d'aujourd'hui, font l'expérience de cette « fabrique de l'impuissance » qui caractérise tout aussi bien le libéralisme que son école.

Cet ouvrage s'ouvre sur deux moments fondateurs pour notre institution scolaire. La Commune de Paris pose les bases d'un enseignement public, gratuit, laïc et... « intégral » afin que chacun-e « puisse écrire un livre, avec sentiment et talent, sans quitter son établi ». C'est sur ses décombres et pour « clore l'ère des révolutions » que Jules Ferry instaure son école *pour* le peuple. Et en France comme ailleurs, celle-ci deviendra, pour reprendre la formule d'Illich, « la meilleure agence de publicité qui nous fait accepter la société telle qu'elle est ».

Si la question scolaire est devenue, que ce soit pour les pouvoirs économiques ou pour la révolution conservatrice en marche, un enjeu social et politique si crucial, comme en témoigne l'hystérie qui accompagne chaque réforme éducative, c'est bien que s'y joue une bataille économique, idéologique et culturelle décisive. Patronat et



réactionnaires entendent définitivement monopoliser toute contestation du système en circonvenant le débat à leur propre horizon. Leur alliance se scelle autour du projet d'une pédagogie au service de la reproduction des privilèges et de l'ordre établi.

Rappeler les espérances – et les expériences – d'une pédagogie individuellement et collectivement émancipatrice, tout en menant le combat pour une autre société, telle fut l'ambition des pédagogues sociaux dont nous proposons ici les portraits. Ce fut aussi celle des grands moments révolutionnaires que nous abordons dans leur rapport à l'éducation.

Mais ces références plus ou moins éloignées ne valent que dans l'incessant aller-retour entre l'histoire et notre quotidien. Ces pédagogies de la subversion peuvent éclairer nos pratiques militantes et pédagogiques. Non plus en les opposant, mais en les nourrissant réciproquement.

*Grégory CHAMBAT, août 2015.*

Ce livre rassemble des chroniques initialement publiées dans la revue syndicale et pédagogique *N'Autre École*, pour la plupart dans la rubrique « (re)lecture pédagogique ». Un titre qui s'est progressivement imposé pour définir une démarche de confrontation entre quelques grands textes de la littérature pédagogique et les pratiques de celles et ceux qui luttent aujourd'hui pour une révolution sociale et éducative.

« (Re)lecture » parce que le pari est de dépasser la simple évocation d'une œuvre ou d'un parcours, si exemplaires soient-ils, pour forger des outils de compréhension et d'émancipation utiles, ici et maintenant. Ce qui compte alors, ce n'est donc pas tant l'effort de mémoire, pour rappeler aux éducateurs d'aujourd'hui ce passé qu'on a peu à peu oublié, que la réactualisation critique de ces réflexions et de ces pratiques.

Bien qu'initialement publiées de façon séparée, ces chroniques sont guidées par une même logique. À côté des « incontournables » (Ferrer, Freire, Illich, Freinet...), la présence de pédagogues moins illustres (Thierry) ou de figures que l'on n'associe pas spontanément à l'histoire de la pédagogie (Pelloutier) s'explique par la volonté de renouer les fils épars d'une pratique révolutionnaire de l'éducation. C'est que nous avons tenu à déborder – ou plus exactement « ressourcer » – une définition trop restrictive de la pédagogie, ou du

moins l'aborder dans une dimension à nos yeux incontournable, sa dimension sociale et militante. C'est elle que nous avons d'abord essayé de définir dans le premier texte de ce recueil, « Vers une pédagogie socialement critique... ».

Et qui dit social dit collectif. Dès lors, les éclairages individuels se devaient de croiser également des expériences historiques plus globales : celle des syndicats ouvriers du début du siècle dernier ou celle des révolutionnaires espagnols de 1936<sup>1</sup>.

Un parti pris en phase avec le combat pour une autre école et une autre société, au moment où l'abondante littérature sur l'école – et les débats qu'elle prétend porter – se contente d'opposer une vision « réac-publicaine » de l'école, élitiste, politiquement réactionnaire et socialement inégalitaire à un « pédagogisme » aseptisé, plus ou moins avide de reconnaissance officielle et de légitimation institutionnelle, sans véritable boussole politique.

Que ce piteux débat soit truqué, voilà la rengaine que ses propres instigateurs se complaisent tous à entonner. Sauf que, lorsqu'il s'agit de pointer l'absence symétrique de référence au social, le silence de chacun des deux camps devient connivence. D'où le renvoi, dans les pages qui suivent, aux apports de l'histoire de l'éducation, de la sociologie ou de la philosophie. Mais, là encore, en adoptant les exigences concrètes des praticiens : dans le domaine de la pédagogie, comme dans celui de l'action militante, ceux qui savent de quoi ils parlent sont ceux qui font...

---

1. Là encore, d'autres références – la Commune de Paris, la pédagogie des maîtres camarades de Hambourg, etc. – auraient eu toute leur place.

Puisque la répétition est l'art du pédagogue, qu'on nous permette une nouvelle fois d'insister sur la conviction que la pédagogie s'inscrit inévitablement dans un projet politique et social. N'en déplaise à ceux qui s'efforcent cyniquement de le camoufler ou à ceux qui ont déposé en cours de route ce fardeau devenu trop encombrant.

En ce qui nous concerne, c'est en reliant ces deux engagements – l'action pédagogique et l'action syndicale – que nous entendons avancer, au milieu de la foule de ceux qui ont rêvé un autre monde.



Dès qu'on s'adresse à l'autre avec un contenu, dès qu'on essaye d'éclairer, on est dans la pédagogie; le syndicalisme est aussi pédagogie. Quand on est en situation d'éducation, on ne peut pas oublier le monde en dehors et dans la classe : l'éducation et le syndicalisme font partie de la même démarche de responsabilité sociale. Nous ne cessons de distinguer et de lier à la fois les deux faces du même engagement. Les réflexions qui suivent sont une invitation à emprunter ce chemin.

« En entendant parler d'une société sans classe, l'enfant rêve d'un monde buissonnier. » Ces vers de Jacques Prévert (*L'École libre*) nous rappellent que toute pédagogie s'élabore à la croisée d'un projet social et de pratiques éducatives. C'est à cette conviction que fait écho le sous-titre adopté par la revue *N'Autre École* : « Pour une révolution sociale, éducative et pédagogique. » Œuvrer à cette triple transformation, qui inspire aussi bien notre action syndicale que nos conduites professionnelles, c'est réfléchir à l'élaboration d'une pédagogie accompagnant et guidant notre militantisme. Une pédagogie définie, faute de mieux, comme « socialement critique ». Sociale, parce que cette dimension est déterminante aussi bien pour s'approprier les différentes pédagogies « alternatives » que pour analyser et dénoncer l'école « officielle » que nous combattons et où pourtant nous

travaillons tant bien que mal. La question scolaire, la question posée dans « nos » classes, est bien une question sociale, une question de classe.

Cette approche n'est certes pas « notre » propriété, nous savons que nous partageons ces principes avec de nombreux militants, dans les rangs des organisations syndicales ou des mouvements pédagogiques – et même en dehors de tous les « bataillons » constitués et formés...

Pour échapper aux polémiques sans horizon qui alimentent journaux, colloques et conversations de salle des profs, pour construire la (les?) pédagogie(s) en phase avec notre projet social émancipateur, il importe de dépasser ces querelles par trop réductrices (la pédagogie « innovante » contre la pédagogie traditionnelle, l'incantation autour du grand soir ou le confinement dans l'expérimentation pédagogique). En changeant de perspective, il s'agit d'abord d'envisager ces débats sous un autre angle pour savoir où se dessinent les véritables lignes de fracture.

### *Discours sur la méthode*

Libérale (et/ou même autoritaire) ou républicaine (et/ou même libertaire) – si l'école, au bout du compte, (re)produit et légitime les inégalités sociales, s'attachant simplement à rendre la pilule plus ou moins douce à avaler, l'édifice s'en trouve-t-il finalement ébranlé? Traditionnelle ou moderne, qu'importe, si cette éducation se met au service des dominants, de leur flexibilité, et d'une société qui ne laisse finalement d'autre choix qu'entre la jungle ou le zoo... Certainement

les enjeux d'une véritable rupture avec le système sont ailleurs. N'a-t-on d'ailleurs pas vu certains animateurs de projets innovants se rendre aux meetings d'Alain Madelin? Quant aux réflexes syndicaux, ils ont depuis bien longtemps démontré qu'au sommet, en tout cas, l'intérêt pédagogique pesait bien peu face à la démagogie électoraliste et au consensus corporatiste. La résistance à la marchandisation de l'école illustre cette ambiguïté de la lutte « à court terme ». Pour ratisser large, la confusion est savamment entretenue entre école d'État, version III<sup>e</sup> République, et le service social public d'éducation... Lutter pour ce dernier ne doit pas signifier défendre les tares de l'école inégalitaire d'aujourd'hui ou d'hier...

*Sur les chemins buissonniers d'une autre école*

La marge de manœuvre est étroite, et s'il peut sembler assez facile de s'accorder sur ce que nous ne voulons plus, reste, immense chantier, à explorer les voies d'une autre éducation. Comment définir alors ce projet toujours en construction, mais nourri déjà de décennies d'expériences, d'échanges, d'errements et de succès? D'abord en ne se coupant pas de ses sources, celles des méthodes dites « modernes » de Ferrer, de Freinet, des pédagogues libertaires, d'hier et d'aujourd'hui, des associations pédagogiques... Au-delà des divergences, ce qui relie ces chemins entre eux – et les relie à nous – c'est bien justement la cohérence d'un projet éducatif construit autour d'une perspective sociale affirmée et assumée de transformation du monde ou, pour reprendre



une autre formule consacrée, la conviction qu'il est nécessaire de « changer l'école pour changer la société, [et de] changer la société pour changer l'école ». De la I<sup>re</sup> Internationale à l'insurrection zapatiste, de la Commune de Paris à Mai 68, l'éducation a toujours été considérée comme le pivot de l'oppression des puissants et en même temps de l'émancipation des opprimés. Parce qu'il existe bien deux façons d'éduquer, deux postures qui se rejettent et se combattent, deux visions de l'élève, antagonistes et inconciliables.

« Éduquer ce n'est pas emplir un vase, éduquer c'est allumer un feu », disait Montaigne. Éduquer, c'est aussi s'insurger contre les fausses éducations. C'est choisir entre un rôle de transmission, de continuité, de conservation et un projet de rupture, d'émancipation et d'autonomie. Certes, l'un n'exclut jamais absolument l'autre : pour se libérer, se placer en position de rupture, il faut avoir connaissance de ce qui précède. Pour transmettre et conserver, il faut aussi placer cette transmission dans une perspective d'autonomie du sujet. Mais il existe un point de rupture au-delà duquel il n'y a point de retour possible. Enseigner dans et par l'obéissance et le culte de la tradition, c'est se refuser à construire les outils de l'émancipation. « Allumer un feu », c'est renoncer à l'adoration stérile du passé et à sa reproduction servile.

### *Dans et hors de la classe*

Ce serait faire injure au lecteur que de rappeler les motivations qui appuient notre rejet de cette société inégalitaire. De même, c'est pour nous une

conviction que tout projet éducatif conséquent ne peut être validé que s'il s'attaque aussi à la misère sociale. Cette pédagogie sociale commence – mais ce n'est point un détail ni une coquetterie – par un ancrage de nos actes militants dans la vie de la cité, dans le monde. Le pédagogue social, c'est d'abord l'acteur engagé, à partir et au-delà de l'école. Des réseaux de soutien aux élèves sans papiers aux comités de mal-logés, ce militantisme, s'il se justifie par lui-même, n'est pas sans incidences sur notre intervention professionnelle. Lorsque le pédagogue n'est plus celui qui « parle » depuis l'extérieur, étranger à une situation dont il ignore tout, il est moins perméable aux sirènes réactionnaires et aux jugements catégoriques...

La première de nos revendications doit être l'affirmation d'une appartenance sociale dépassant les corporatismes. Se dire « travailleurs ou travailleuses » de l'éducation, c'est manifester sa solidarité avec une classe sociale pour réactualiser le fameux « refus de parvenir » cher à Albert Thierry. C'est aussi dépasser les frontières mortifères entre le syndicalisme enseignant et le syndicalisme ouvrier et confédéré. L'incapacité de ce syndicalisme sectoriel à porter les aspirations intercorporatistes, au printemps 2003 comme à l'automne 2010, est là pour nous le rappeler et (re)donner toute sa légitimité à cette idée-force de notre engagement... C'est développer, enfin, au sein même des établissements, des principes d'égalité au-delà des statuts, des fonctions et des « grades ». C'est dire que le balai n'est pas réservé aux mains des « femmes » de ménage et que la parole éducative n'est pas le domaine exclusif de l'enseignant.

Militant syndical au sens plein du terme, le pédagogue « socialement critique » sait tout autant qu'on n'apprend rien le ventre vide, qu'on ne peut étudier, s'instruire, rechercher lorsque l'on est sous la menace perpétuelle d'une reconduite à la frontière. Il sait tout aussi sûrement qu'on ne peut enseigner, se former, construire des projets avec un contrat de deux cents heures ou sous la menace d'un licenciement. Pour ne se placer que du côté de l'enseignant, la question pédagogique est en premier lieu une question syndicale. Le statut de fonctionnaire se comprend comme une garantie de continuité du service public d'éducation, en dehors des contraintes immédiates, de la pression du pouvoir... Inversement, que ce soit à l'école, mais plus généralement dans l'ensemble de son champ d'intervention, le syndicalisme est une question pédagogique, une question de pédagogie. Aborder syndicalement les questions pédagogiques, et dans le même temps aborder pédagogiquement les questions syndicales, voilà presque ce qui pourrait dessiner les contours d'une pédagogie socialement critique.

Dans les deux cas, nos pratiques doivent être au cœur de notre engagement. Elles nourrissent nos revendications, elles légitiment notre action. La question de la titularisation sans concours des précaires en est une illustration. Casser le mythe du concours comme système égalitaire de recrutement, c'est s'appuyer également sur une analyse et des propositions alternatives de formations initiale et continue. C'est avancer, d'une part, que la formation actuelle n'offre aucune garantie

quant à la qualité du travail fourni, c'est, de l'autre, pointer du doigt le fait que l'administration ne place pas au centre du projet éducatif les qualités de ses agents puisqu'elle recrute, de fait, sans condition. La faiblesse du discours syndical majoritaire sur la question est patente.

### *Pédagogie de la critique sociale*

Imaginer une éducation socialement critique, c'est d'abord s'interroger sur les conditions sociales de l'exercice de notre activité. C'est également s'intéresser aux conséquences sociales de ces pratiques. Le choix entre méthode traditionnelle et méthode révolutionnaire ne se joue pas au niveau des désirs du pédagogue ou de ses fantasmes, de ses centres d'intérêt ou de ses convictions, mêmes sincères... mais se mesure aussi en termes d'efficacité dans la lutte contre les inégalités qu'il est supposé combattre. Le professeur «révolutionnaire» n'est pas celui qui parle de révolution, même s'il ne doit pas se l'interdire... Son rôle consiste sûrement plus à analyser les conditions objectives (culturelles, institutionnelles, didactiques...) qui limitent son projet émancipateur au sein de l'école. Son enseignement prend alors une triple dimension critique : une critique en termes d'efficacité scolaire des contenus, méthodes et finalités actuelles de l'éducation, une critique en actes à travers ce qu'il est possible de mettre en place dès aujourd'hui, et enfin une critique révolutionnaire à travers des pratiques qui ne visent plus seulement à mettre de l'huile dans les rouages du système, mais bien à accumuler les grains de sable qui peuvent bloquer la machine.

Si, au cœur d'une société inégalitaire et au sein d'un système censé légitimer et reconduire ces inégalités de génération en génération, il est bien difficile de mesurer l'impact de telle ou telle pratique, il demeure possible d'étudier l'effet local au nom du fameux « toutes choses égales par ailleurs ». C'est l'objet de la microsociologie de l'école. Partant du constat qu'il existe un réel « effet établissement » ou un « effet classe » mesurable en termes d'impact sur les inégalités (effet aussi bien positif que négatif), ces études ont tenté d'en analyser les causes. Il ressort de ces travaux (*cf.* Marie Duru-Bellat) que l'opposition libérale/autoritaire (ou traditionnelle/moderne) n'est pas pertinente et ne recouvre pas de manière significative les effets constatés. En revanche, l'analyse en termes de perspectives sociales est plus déterminante, une pédagogie socialement critique serait plus « efficace » (avec tous les guillemets qu'impose ce vocable).

Que recouvre cette notion? Avant tout, une pédagogie qui prend le temps, car les potentiels de chacun ne sont pas question de capacités mais de temps pour les atteindre. Une pédagogie sociale est une pédagogie qui s'interroge et qui dénonce les choix de classe; qui les connaît pour mieux les dévoiler et les combattre. Ainsi, à contretemps des discours convenus, l'hétérogénéité au sein d'une classe ou d'un établissement est un facteur non négligeable de réussite, pour les élèves les plus en difficulté mais également pour ceux qui ont le plus de facilités. De même, le travail sur la langue, ses implicites sociaux ou bien la mise en place d'une réflexion méthodologique, cohérente et continue, contribuent à réduire les écarts dits « de niveaux ».

*De la goutte d'huile au grain de sable*

Pas à pas, cette réflexion sur l'émergence d'une pédagogie «égalitaire» ou «populaire», partant de l'expérience et de l'observation, conduit à remettre en cause un à un les fondements de l'institution. Les pratiques de groupe, l'apprentissage de la coopération et de l'entraide sapent les valeurs promues par l'école, que ce soit la réussite individuelle, la compétition, la soumission... Reste une étape à franchir, celle qui fera basculer cette pédagogie de la pacification à l'émancipation. Une idée absente malheureusement de la plupart des démarches innovantes. S'inscrivant dans une perspective de rupture, dans et hors de l'école, notre projet ne peut se contenter de faire fonctionner la machine, il lui faut également, et dans le même temps, la détourner de sa fonction initiale. Ne plus seulement améliorer mais aussi combattre. La promotion d'une véritable démocratie au sein de l'établissement et au sein de la classe, une démocratie directe et autogestionnaire, ne se justifie plus alors en termes d'efficacité, mais au regard d'un projet d'émancipation collective qui passe par l'apprentissage d'autres modes d'organisation, de décision, de prise en main de son destin et de celui de la collectivité. Il ne s'agit plus là de savoir si l'introduction de ce mode de fonctionnement favorise le fameux bouclage du programme, mais s'il permet l'émergence d'autres rapports entre les individus et la critique des rapports existants dans la société actuelle. De même en ce qui concerne la revendication d'un enseignement «polytechnique» pour

tous, elle ne vise pas tant à savoir si un médecin doit aujourd'hui savoir réparer un moteur ou tenir une perceuse pour obtenir son diplôme, mais elle s'inscrit dans une perspective sociale où les oppositions manuelles/intellectuelles n'auront plus lieu d'être.

### *Menace sur l'égalité*

Il convient donc de définir nos attentes en matière de pédagogie. Dans une école qui bénéficie en priorité aux classes moyennes et aisées, mais dont la massification a augmenté les coûts, de plus en plus nombreux sont ceux qui rechignent à payer pour ces autres, ces pauvres qui ne savent même pas en tirer «profit»... La défense du service public masque parfois des enjeux moins reluisants... Subrepticement, le discours antilibéral prend une tournure agressive à l'encontre de tous ceux qui veulent changer cette machine à légitimer les inégalités. Cette critique n'est d'ailleurs jamais si explosive que lorsqu'elle s'en prend à tout ce qui ressemble de près ou de loin à une transformation du système. Haro sur le pédagogue, l'innovateur, celui qui a osé remiser son estrade. Freinet, Ferrer, Oury... voilà les nouveaux fossoyeurs de l'école publique, livrés à la vindicte populaire d'une gauche citoyenne et républicaine. Par un curieux retournement de situation, ceux qui hier moquaient ces pédagogies, incapables d'adapter les élèves à la vie scolaire, aux réalités de la vie professionnelle, à la vie sociale tout court, craignant que ces méthodes actives en fassent des inadaptés, leur reprochent

aujourd'hui de mettre l'école au service de l'entreprise, de créer, pour les «élites», des cadres préformés. On reprochait hier de ne pas «réussir» et aujourd'hui on «réussit» trop bien.

Impossible tout simplement de conclure cette esquisse d'une pédagogie que nous croyons «révolutionnaire» au sens plein à travers des pratiques qui s'expérimentent aujourd'hui, dans le tâtonnement des salles de cours, dans la tourmente d'une société de plus en plus inégalitaire, violente et injuste. Des expériences qui se mènent aujourd'hui mais qui n'attendent d'une transformation radicale de la société, non pas le signal pour se lancer, mais l'espoir de voir se généraliser une autre école, un autre système éducatif. Une pédagogie encore et toujours en construction, avec tous ceux et toutes celles qui pensent qu'il est temps de changer...





UN MYTHE QUI A LA VIE DURE :  
L'ÉCOLE DE FERRY SELON FOUCAMBERT

Du haut de la tribune de l'Assemblée, défendant son projet d'école « publique, laïque, gratuite et obligatoire », Jules Ferry ne cache nullement son ambition de « mettre fin à l'ère des révolutions ». Ne plus revivre le cauchemar de la Commune, doter le pays d'une école adaptée aux besoins croissants de l'industrie, assurer la paix civile : « Dans les écoles confessionnelles, les jeunes reçoivent un enseignement dirigé tout entier contre les institutions modernes. [...] Si cet état de chose se perpétue, il est à craindre que d'autres écoles se constituent, ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans, où l'on enseignera des principes diamétralement opposés, inspirés peut-être d'un idéal socialiste ou communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 28 mai 1871. »

Cent ans plus tard, au printemps 2003, des enseignants « en lutte » se revendiquaient de ce même Ferry contre son homonyme et lointain successeur... et nul ne s'en étonnait, ne s'en révoltait... si ce n'est Jean Foucambert, l'inlassable animateur de l'Association française pour la lecture<sup>1</sup>. Cet aveuglement de ceux qui auraient dû constater – et contester – les

---

1. L'Association française pour la lecture (AFL) édite une revue *Les Actes de lecture* et dispose d'un site : [www.lecture.org](http://www.lecture.org)

limites de l'école de Jules Ferry a sans aucun doute pesé sur le projet de réédition d'une œuvre initialement publiée au milieu des années 1980<sup>1</sup>.

*Les victoires de Jules Ferry*

Sans nul doute, *L'École de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure* n'a perdu ni de sa pertinence ni de son actualité : « Comprendre comment fonctionnait l'école de Jules Ferry, c'est se donner le moyen, tout à la fois, de lutter contre la nostalgie ambiante et d'éviter les fausses solutions qui ne font que la renforcer. » Car, pour Foucambert, bien qu'enterrée par le collègue « pour tous », l'école de Ferry a finalement tenu son pari : « Instruire en détournant contre lui l'instruction que le peuple revendiquait pour son émancipation. » Depuis la première édition, le combat pour l'égalité n'a cessé de reculer au profit de « l'égalité des chances ». Une défaite pour tous ceux qui s'étonnaient, à la suite de Robespierre, que les opprimés remettent aux oppresseurs le soin de les éduquer, « comme si un homme d'affaires était chargé d'apprendre l'arithmétique à ceux qui doivent vérifier ses comptes... » Balayées les Bourses du travail, l'Éducation nouvelle, Freinet et son éducation prolétarienne... Balayées, ou plus exactement intégrées, digérées par ceux qu'ils voulaient combattre, conséquence du sacrifice de la dimension politique, révolutionnaire, de leur pédagogie – « l'innovation » a remplacé l'émancipation.

---

1. *L'École de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*, Jean FOUCAMBERT, Retz, 1986; réédition AFL, 2004.

Pourtant ce livre n'est pas, au final, le récit d'une débâcle. « Leur » victoire n'est que partielle, fragile, car « les modalités pédagogiques les plus quotidiennes participent au maintien ou à la mise en question des rapports sociaux » que nos pratiques basculent de l'un à l'autre et tout redevient possible.

### *Pédagogie de la nostalgie*

« En moins d'un siècle, près de cinquante milliards de journées semblables ont été vécues par les enfants de France, quelle que soit leur province et, mis à part les 10 à 15% issus des milieux les plus aisés, leur situation de naissance. » La force du modèle de l'école de Ferry, c'est son hégémonie, sa capacité à faire intégrer des valeurs historiquement et socialement marquées. « Nous en sommes tous, collectivement et individuellement, les héritiers, les bénéficiaires ou les victimes et sans doute les trois à la fois. Mais, au-delà de cet héritage, l'école de Jules Ferry modèle le futur en enfermant la réflexion éducative dans l'illusion d'un monde clos et protégé où tout effort, par-delà les inégalités sociales, devrait porter également ses fruits, où le respect mutuel abolirait l'injustice, où le sérieux ouvrirait à chacun les perspectives d'un bonheur qui se mérite. »

Dès sa création, l'école de Jules Ferry est une école de la nostalgie (d'une société rurale, ordonnée, sécurisante...) dans un monde rendu inhumain par la brutalité des nouveaux rapports sociaux. Pourtant, cette école « immuable », « éternelle », a bien une histoire. Celle-ci s'achève entre 1965 et 1970 avec la fin du « certifié » et l'entrée de tous les élèves en sixième. Commence alors l'ère du mythe...

### *La « communale » contre la Commune*

L'histoire que nous raconte Foucambert n'est pas inscrite dans nos manuels scolaires, ou alors en creux. C'est l'histoire d'une bourgeoisie industrielle en plein essor, entravée par le conservatisme de sa grande sœur terrienne et menacée par le bouillonnement du prolétariat naissant. Pour former une main-d'œuvre issue des campagnes, mais plus encore pour « convaincre de la légitimité de ce nouveau projet économique et social », la diffusion d'une instruction générale est une nécessité. Afin d'asseoir un pouvoir menacé, cette classe doit établir un nouveau contrat social, créer une communauté nationale capable de masquer les contradictions sociales.

Nier la division en classes de la société, plaider pour l'élévation individuelle par la réussite scolaire, tel est le moyen de préserver l'équilibre social, au prix d'une toute relative porosité entre les classes. Citant Gramsci, Foucambert rappelle toute l'innovation de ce choix : « La bourgeoisie, grâce à l'école, manifesterait cette volonté de conformer, c'est-à-dire de susciter chez les classes dominées un désir de conformité et une illusion de ressemblance qui, en détruisant leur espace d'autonomie culturelle, puissent les enchaîner à la pérennité de l'ordre social. » L'école de Ferry vient d'inventer l'escroquerie de l'égalité des chances : donner à chacun les « chances » égales d'accéder aux échelons les plus élevés d'une société inégalitaire « et non aider les classes dominées à développer les savoirs qui transformeraient

la nature inégalitaire du système ». Cynique tour de passe-passe que Ferry résume ainsi : « C'est l'absence d'éducation chez le prolétaire qui crée le sentiment et la réalité de l'inégalité. »

*Quels savoirs enseigner ?*

« Comment transvaser davantage de savoirs sans partager pour autant le pouvoir ? », c'est ainsi que Foucambert décrypte le dilemme de l'école de Ferry. Une évidence s'impose alors : « Ce qui est essentiel, ce n'est ni la manière dont les savoirs se transmettent, ni la quantité de savoirs existants que les dominés pourraient s'approprier, mais les conditions dans lesquelles des savoirs nouveaux vont être produits, au plan individuel comme au plan social. [...] En quoi une école associe-t-elle tous les individus, à l'occasion de la construction de leurs propres savoirs, à un processus d'élaboration de savoirs nouveaux. Le problème fondamental n'est pas l'accès au savoir mais l'accès à la production du savoir. [...] C'est en cela que toutes les conceptions fondées sur l'élitisme dans une perspective pédagogique de transmission des savoirs sont par essence conservatrices. »

Et c'est sur ce précepte que Ferry va bâtir son école. Il ne s'agit nullement de faire « mieux » (Foucambert rappelle qu'en 1860, 87 % des ouvriers parisiens savaient déjà lire et écrire), mais de faire « autrement » afin de s'assurer le contrôle des processus de transmission et de production du savoir. La première victime de cette « standardisation » fut l'enseignement mutuel adopté

par le mouvement ouvrier<sup>1</sup>. Un investissement incontournable, puisqu'il en va de la sauvegarde de l'ordre économique : « Il est nécessaire que le riche paye l'enseignement du pauvre, et c'est par là que la propriété se légitime », selon Jules Ferry. Tout l'enjeu et toutes les limites de cette école se réduisent donc à sa volonté de « transmettre un savoir qui puisse se réinvestir dans l'économie mais pas dans le politique ».

### *La question pédagogique*

Au cœur du dispositif, les croisés de l'instruction, les instituteurs, dont le parcours individuel illustre et garantit l'attachement aux valeurs de promotion par l'effort. Ce modèle qu'ils vont promouvoir, parfois bien malgré eux, cimente l'ensemble du système. « La promotion collective va se transformer en course à la réussite individuelle » : l'école n'est pas un projet collectif et politique mais un service aux individus permettant de s'élever dans un système inégalitaire. Si le mérite doit faire accéder aux hautes sphères, il est important que cette hiérarchie se manifeste et s'intègre dès l'école : les rangs, les examens. « L'école se voudra libératrice dans la mesure où elle permettra à un plus grand nombre de dominés de rejoindre le camp des dominants<sup>2</sup>. »

---

1. Sur la richesse, l'efficacité et... l'élimination de cet enseignement mutuel proche de la culture ouvrière, voir Anne QUERRIEN, *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace?*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.

2. On retrouve bien sûr les analyses du mouvement syndical du début du XX<sup>e</sup> siècle, et en particulier celles d'Albert Thierry et de Marcel Martinet (voir le chapitre sur Albert Thierry).

Pour ce faire, elle devra transmettre les savoirs permettant d'être reconnu par le système (et non faire acquérir les savoirs pour le transformer). Principe à fort pouvoir reproducteur qui favorise inévitablement ceux qui, par leur milieu, leur culture, sont les plus proches des valeurs de ce système. Quant aux autres, il ne leur restera justement comme système de référence que celui qui leur a été inculqué par l'école... Tout l'édifice repose sur les incontournables piliers pédagogiques : discipline, « par cœur », mérite, élitisme, « faire-semblant », synthétisme. Une pédagogie patiemment façonnée pour répondre au projet social et politique initial.

### *Résistances*

S'il est une leçon à retenir de cette histoire de l'école de Jules Ferry, c'est bien que « le choix n'est pas entre une école sans pédagogie et une école avec ». Le combat pour une éducation « visant à détruire la domination d'une classe sur une autre » passe donc inévitablement par un combat pédagogique. Combat ambigu, comme l'est cette école que « les dominés ont transformée comme elle les a transformés ». « L'école de Jules Ferry a cessé d'exister en tant qu'institution cohérente au cours des années 1960. Mais elle n'a pas été remplacée. Elle se survit dans l'attente d'un nouveau projet cohérent. » La perspective affichée – et quasiment réalisée – de 80 % de bacheliers repose la question de la transmission du savoir sans modifier l'accès à son processus de production. Dans des conditions sociales nouvelles,



il n'est pas imaginable de reprendre les recettes d'hier. D'autant que les ressources dont dispose le système sont nombreuses. Du modèle dévoyé et totalitaire d'*Une société sans école* esquissé par Illich<sup>1</sup> (télé-enseignement), à l'exacerbation de la compétition entre individus (gestion libérale de l'école avec les chèques éducation ou encore modèle japonais de soutien individuel à outrance dès la maternelle), les redoutables alternatives au défunt système de Ferry ne manquent pas. Autant de perspectives où le rêve d'une école au service de tous ne sera plus qu'un lointain souvenir, à moins que, conclut avec optimisme Foucambert, « l'école [ne] se [conçoive] dans un projet politique de transformation sociale et s'intéresse vivement à la pédagogie ».

---

1. Modèle qui, bien que tendant à « éliminer » l'école, prend le contre-pied du projet d'Illich. Il est d'ailleurs à noter qu'Illich lui-même avait dénoncé dans son ouvrage cette possible déviation de ses thèses (voir le chapitre « Une société sans école, Ivan Illich »). Sur cette question du télé-enseignement, voir Nico HIRTT et Gérard DE SÉLYS, *Tableau noir*, EPO, 1998.

AUX SOURCES DU SYNDICALISME :  
NI CURÉS, NI PATRONS, NI ÉTAT

À l'heure où la défense et l'apologie des services publics sont devenues l'élément constitutif de toute action syndicale et politique, se replonger dans l'histoire du mouvement ouvrier et de ses rapports avec les institutions de l'État n'est pas un détour inutile tant ce voyage dans le temps révèle bien des surprises...

À bien y regarder, coincé entre la révolution jacobine et la boucherie de 1914, le XIX<sup>e</sup> siècle pourrait être considéré comme celui du divorce croissant entre le monde ouvrier et l'État – avant que s'opère la grande réconciliation du XX<sup>e</sup> siècle sur fond d'horreur totalitaire. Pour le mouvement ouvrier, les souvenirs de la République de 1848, qui n'hésita pas à sabrer dans ses faubourgs, et de l'écrasement de la Commune par les futurs promoteurs de la III<sup>e</sup> République, sont encore frais. Les instituteurs, en revanche, sont de tous les combats républicains – le mouvement de 1848 fut qualifié de « République des instituteurs » (Jean-Michel Gaillard) – au point de faire corps avec des gouvernements eux-mêmes assez accommodants pour leurs fiers « missionnaires » laïques.

*Deux stratégies différentes*

En cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que naissent les syndicats ouvriers, l'émergence des regroupements

professionnels d'enseignants, connus sous le nom d'« amicales », se fait sous l'aile bienveillante et protectrice – du moins au début – de l'administration (les ministres président les premiers congrès nationaux). Cette « union » se constitue autour d'un ennemi commun à combattre : l'Église et sa mainmise sur l'enseignement. Pour le pouvoir, l'intérêt est grand d'amalgamer école d'État et école laïque. Cette confusion pèsera d'ailleurs toujours très lourd dans les rapports entre les ouvriers révolutionnaires et antiétatistes, et les enseignants, avant tout anticléricaux. Cet anticléricalisme fera bon ménage avec des intérêts gouvernementaux bien plus conservateurs. Ainsi Guizot, ministre de l'Instruction publique, rappelle que le développement de l'éducation permet de contrôler les « classes dangereuses » : « L'ignorance rend le peuple turbulent et féroce ; l'instruction doit assurer l'ordre public et le repos de l'avenir. »

Face à un corps enseignant assez bien domestiqué, le mouvement ouvrier, qui se remet de la répression de la Commune, est farouchement attaché à son autonomie et à son indépendance. L'État et le patronat suscitent le même rejet, et les thèses syndicalistes révolutionnaires et antiautoritaires se propagent chez les exploités.

La tradition socialiste, dans ses différents courants, conserve une grande suspicion vis-à-vis de l'enseignement républicain et le juge peu favorable aux enfants d'ouvriers. Cette thèse ne manque pas d'arguments, le « père fondateur » de l'école publique, Jules Ferry, ne déclarait-il pas, peu après la Commune de Paris, qu'avec l'école « nous fermerons l'ère des révolutions »...

Cette hostilité perdure au moment où le syndicalisme est reconnu officiellement par la loi de 1884. Une loi qui entérine le droit des ouvriers à constituer des organisations syndicales, mais le refuse aux travailleurs des services publics et aux fonctionnaires, donc aux enseignants.

*Instruire et révolter*

Absents des premiers congrès syndicaux ouvriers, les enseignants n'influenceront pas les positions adoptées sur l'éducation. Globalement d'ailleurs, ces rencontres, peu soucieuses d'aborder des sujets « politiques », renvoient ces questions aux partis tout en déclarant, en accord avec ces derniers, que l'école est un instrument de la domination de la classe possédante.

Les rares allusions aux problèmes éducatifs renforcent le sentiment que l'instruction donnée par l'école de la République ne convient pas aux délégués ouvriers. Cette tendance s'affirme au fil des congrès, surtout au moment où l'idée s'impose que pour s'émanciper le prolétariat doit s'instruire : « C'est grâce à l'ignorance qu'on a bâti le monde d'injustice que nous subissons ; c'est grâce à l'ignorance qu'on a pu déformer les cerveaux, les façonner à l'erreur, les saturer d'un enseignement faux, en enserrant les esprits dans les toiles inextricables des préjugés et des mensonges conventionnels, si bien que, de nos jours encore, l'ouvrier ne voit que par les yeux du maître et n'entend que par les oreilles du patron. [...] Voilà pourquoi il est indispensable – et on ne saurait trop souvent le répéter – que la classe ouvrière

s'instruise, que ses facultés soient élargies par des connaissances multiples qui développeront sa conscience et lui permettront de discerner clairement, par elle-même, l'erreur de la vérité, d'analyser le mal dont elle souffre, de trouver le remède qui l'en guérira<sup>1</sup>. » Pelloutier transformera cette thèse en devise pour le mouvement : « Instruire pour révolter », voilà les deux tâches impératives des Bourses du travail. Insistant sur la nocivité de l'école de l'État, cette déclaration donne une nouvelle orientation aux discussions sur l'instruction : l'éducation des prolétaires sera l'œuvre des prolétaires eux-mêmes.

On ne s'étonnera pas, dans le contexte d'alors et dans le dénuement de ces structures naissantes, que les militants s'intéressent avant tout à l'enseignement professionnel. La CGT va réclamer que les écoles professionnelles comme Boule et Estienne passent directement sous contrôle syndical. Mais les ouvriers sont également attentifs aux universités populaires qui fleurissent un peu partout en France, parfois en relation avec les Bourses du travail. Dans ce débat, l'école publique se voit confinée au rôle de diffusion des « outils cognitifs de base ».

### *Une éducation ouvrière et émancipatrice*

Les organisations se mobilisent et dépensent beaucoup d'énergie pour mettre en place un enseignement destiné aux ouvriers. Mais les universités

---

1. Fernand Pelloutier, secrétaire des Bourses du travail, lors du IX<sup>e</sup> congrès national des Bourses du travail de France et des colonies, 17-21 septembre 1901.

populaires déçoivent. On craint l'émergence d'une élite qui, profitant de cette formation pour acquérir le statut de cadre, perpétuerait l'exploitation des travailleurs. Autre reproche, pour ce mouvement toujours jaloux de son autonomie, l'intervention d'instructeurs extérieurs au prolétariat et la dépendance aux subventions municipales. L'heure est donc aux bilans : la question est posée de savoir si les syndicats ne devraient pas financer eux-mêmes ces expériences et se substituer au patronat et à l'enseignement public. La tentation de créer un enseignement primaire directement rattaché aux Bourses du travail est grande. Quand bien même les délégués en auraient conscience, cela reviendrait à réclamer la liberté de l'enseignement, et donc la « légitimation » des écoles privées.

Si la révolution est à ce prix, les syndicats sauront alors se charger d'enseigner eux-mêmes l'orthographe et l'arithmétique, une motion est d'ailleurs déposée en ce sens : « Il faut reconnaître que sous notre III<sup>e</sup> République, l'enseignement populaire n'a subi, au point de vue moral, que quelques transformations anodines, en comparaison avec celui auquel il succédait. Les instituteurs laïques ont suppléé les ecclésiastiques, mais l'esprit déiste n'en a pas moins subsisté, soit dans les livres consacrés à la jeunesse, soit dans la bouche des instituteurs. Les rois y sont également portés sur le pavois du triomphe et des chants d'allégresse accompagnent leurs exploits belliqueux, préparant ainsi les jeunes cervelles à l'enthousiasme national et à l'esprit de conquête, qui peuvent être funestes aux destinées d'un pays.

La patrie est placée au-dessus de tout : au-dessus de la justice, au-dessus de la fraternité, au-dessus de l'humanité. La charité y est prônée en place et lieu de la solidarité réciproque. L'obéissance aveugle, passive, l'automatisme de la brute y sont recommandés ; le respect aux forts et à leur puissance immuable ; la résignation aux infortunés : voilà camarades, de quel enseignement on obsède les jeunes têtes de nos enfants. Étonnons-nous ensuite si, après trente années de République, on est contraint de lutter contre le chauvinisme, contre le retour aux guerres de religion, que l'on croyait à jamais éteints. Mais qu'avons-nous fait pour enrayer ce mal que nous dénonçons si facilement ? À peu de choses près, rien<sup>1</sup>. »

*Reviement et réconciliation ?*

Pourtant, en 1902, les ouvriers acceptent de syndiquer et d'accueillir les enseignants : « Nulle catégorie de travailleurs ne peut être mise en dehors de l'action syndicale, que ces travailleurs soient salariés de particuliers ou salariés de l'État. Le congrès invite les Bourses à accepter des organisations d'employés et d'ouvriers de l'État, ainsi que les associations de professeurs des écoles de l'État<sup>2</sup>... » Cette décision constitue forcément pour le mouvement une évolution. Mais celle-ci n'est pas si incohérente qu'on pourrait le croire. En 1907, lorsque la Fédération nationale des

---

1. Délégué de la Bourse de Nîmes au VIII<sup>e</sup> congrès national des Bourses du travail et des colonies, Paris, 5-8 septembre 1900.

2. X<sup>e</sup> congrès national des Bourses du travail de France et des colonies, Alger, 15-18 septembre 1902.

syndicats d'instituteurs (FNSI) adhère formellement à la CGT, le secrétaire général et syndicaliste révolutionnaire Victor Griffuelhes s'en félicite. En effet, s'il se méfie des fonctionnaires carriéristes, il estime les instituteurs pour leur critique du contenu de l'enseignement bourgeois et chauvin, et de l'assujettissement de l'école à l'État. À la différence des précédentes générations, ces enseignants qui rejoignent la CGT sont dorénavant des syndicalistes révolutionnaires pour lesquels l'État est un ennemi à abattre.

*Défendre l'État pour défendre la « laïque » ?*

Du moins sur le papier, car si théoriquement les enseignants révolutionnaires combattent l'État, ils s'inquiètent également de la contre-offensive cléricale. Le débat s'engage entre ceux qui souhaitent un soutien tactique à l'école publique contre les curés et ceux qui refusent toute concession face au système éducatif étatique. Ce sont bien deux visions de l'éducation – et de la révolution – qui s'affrontent, et de façon surprenante : les « pragmatiques » qui crient avec les républicains « Défendons la laïque ! » ne sont pas toujours en position de force, même s'ils finiront par l'emporter.

Dans un débat sur l'école laïque publié dans *La Guerre sociale* en 1909, l'anarchiste individualiste André Lorulot déclarait : « N'est-ce pas de l'école laïque que sont sortis les pioupiou qui, à Narbonne et à Draveil-Vigneux, ont assassiné leurs frères de travail ? [...] L'école cléricale abrutit au nom de la religion, au nom de Dieu. Mais l'école



laïque est également remplie de préjugés. On y impose la patrie, le capital, la propriété, l'autorité, l'obéissance. La laïque est un abrutisseur, une fabrique d'abrutis et d'esclaves au même titre que l'école où l'on donne l'enseignement religieux. » L'influence des individualistes peut certes être contestée comme étant bien marginale. Mais dans les colonnes de l'organe officiel de la FNSI, *L'École émancipée*, on retrouve la même idée, présentée de façon plus nuancée – et plus élégamment tournée : « Il y a quelque chose de plus redoutable pour le mouton que la dent du loup : c'est la protection du boucher<sup>1</sup>. » Les enseignants syndiqués se réfèrent encore, malgré l'offensive cléricale, aux positions de feu la I<sup>re</sup> Internationale, de la Commune et de Marx. Ce dernier, qui souhaitait « arracher l'éducation à l'influence de la classe dirigeante », avait, contrairement à ce qu'une certaine tradition libertaire prétend, lui aussi un programme éducatif, qui rejoint sur certains points les principes des éducateurs libertaires : « La formation polytechnique transmet les principes généraux de tous les procès de production et en même temps initie l'enfant et le jeune à l'usage pratique et au maniement des instruments élémentaires de toutes les branches de travail<sup>2</sup>. »

L'abrutissement de l'école laïque serait donc aussi néfaste que celui de l'école des curés. Et face à ces deux aspects d'une même oppression,

---

1. Émile RIPERT, *L'École émancipée*, n° 44, 29 juillet 1911.

2. Instructions pour les délégués du conseil central provisoire de la I<sup>re</sup> Internationale, point 4 : le travail des jeunes et des enfants des deux sexes, 1866.

il faudrait – enfin! – bâtir ces fameuses écoles syndicales. « Ce sera vraiment là l'école émancipée où nous pourrons réaliser l'adaptation de l'enseignement aux besoins de la classe ouvrière », écrit Georges Yvetot dans le premier numéro de *L'École émancipée* du 1<sup>er</sup> octobre 1910. Le même journal apporte d'ailleurs un appui important aux expériences parallèles parfois en marge de l'école « officielle » (comme La Ruche de Sébastien Faure). N'oublions pas également que l'organe du syndicat des instituteurs s'inscrit dans l'héritage de la publication de Ferrer, *L'École rénovée*, dont le programme était ainsi tracé par son inspirateur : « Il y a deux voies qui s'ouvrent à ceux qui veulent transformer l'école. Étudier les enfants et prouver scientifiquement que les modèles d'éducation actuels sont défectueux, et doivent être changés. Ou bien, fonder des écoles dans lesquelles les principes sont directement appliqués au service de leur idéal. La première méthode offre de grands avantages, est en harmonie et correspond à la façon progressive dont les hommes de sciences, pensent arriver à leurs buts. Ils ont théoriquement raison [...]. Néanmoins je ne crois pas que ceux qui veulent travailler à la régénération de l'humanité aient beaucoup à attendre de cette voie. Les dirigeants ont toujours pris soin de contrôler l'éducation du peuple; ils savent mieux que quiconque que leur pouvoir repose entièrement sur l'école et c'est pourquoi ils insistent pour en garder le monopole. »

Mais les partisans de la défense de la laïque ont aussi des arguments de poids : « Ce serait un mensonge que de faire croire aux ouvriers qu'ils

peuvent, peu à peu, par la création d'écoles, reprendre à l'État son enseignement » (*L'École émancipée*, n° 1). D'autant que « si contradiction il y a entre l'utilité sociale de l'école laïque et le contenu du savoir transmis, le syndicalisme révolutionnaire se présente comme le moyen de la dépasser<sup>1</sup> ». Aux instituteurs militants, avec les méthodes nouvelles qu'ils propagent, de subvertir l'école. C'est le credo et la raison d'être de *L'École émancipée*. Là-dessus, défenseurs et détracteurs de la laïque se rejoignent : « Car enfin, mon camarade, je me demande ce que les curés et les réactionnaires ont à crier contre notre beau système d'enseignement. Il est curé autant qu'on voudra ; ancien régime autant qu'on voudra<sup>2</sup>... » Reste donc l'appel aux énergies, et finalement aux principes mêmes du syndicalisme : « Nous nous efforcerons de faire de l'école laïque l'école du peuple et de la vérité », prédit Albert Thierry. Illusion, naïveté ? Oui, si cette position finalement conciliante avec l'école de l'État n'était pas accompagnée de son corollaire qui ne fit pas défaut à ces militants : l'union révolutionnaire avec la classe ouvrière, qui cimente, au final, les deux positions. « La Bourse du travail, le syndicat, voilà en fin de compte les écoles les plus aptes à servir les intérêts moraux du prolétariat. »

### *Leçons d'histoire*

Un siècle plus tard, reste à comprendre le revirement du mouvement syndical sur la question des

---

1. Thierry FLAMMANT, *L'École émancipée, une contre-culture de la Belle Époque*, Les Monédières, 1982.

2. ALAIN, *L'École émancipée*, n° 42, 15 juillet 1911.

services publics et de l'enseignement étatique. Si la défense de la laïque reste vive, elle cache bien souvent l'abandon de toute volonté de «révolutionner» l'école pour la mettre au service de l'émancipation des exploités. Comment est-on passé d'une revendication d'autonomie ouvrière intégrale, jusque dans son instruction, à un soutien et une défense inconditionnelle de l'école d'État? Les explications sont multiples et nous concluons en émettant quelques hypothèses.

La massification du syndicalisme, en particulier du syndicalisme enseignant, joue un rôle non négligeable, d'autant qu'après la grande boucherie, ce sont les amicales, modérées et souvent acoquinées avec l'administration, qui rejoignent une CGT devenue réformiste en créant le Syndicat national des instituteurs, revendiquant 55 000 syndiqués, alors que les minorités révolutionnaires (8 000 adhérents) se tournent vers la plus modeste CGTU. Cela ne sera pas sans conséquences pour le mouvement ouvrier : en 1937, 10 des 90 unions départementales de la CGT réunifiée seront dirigées par des instituteurs!

L'influence étouffante de l'idéologie bolchevique, puis stalinienne, sur le mouvement ouvrier explique également le renforcement du culte de l'État et le soutien à la politique de «nationalisation» qui se réalisera à la Libération. L'attirance du corps enseignant pour ces théories n'est certainement pas à négliger.

L'autonomie du syndicalisme dans l'éducation, d'abord choisie, puis subie, a bien entendu

renforcé cet attachement à l'école de l'État (qui ne s'est pas gênée pour acheter cette adhésion). Aujourd'hui, fédérations enseignantes et confédérations ouvrières sont bien loin des espoirs dont elles étaient les porte-parole, dans ce domaine comme dans bien d'autres...

Enfin, la prise de contrôle du mouvement social par les classes moyennes (associations, partis...) et la faible conscience de classe chez une grande partie des ouvriers expliquent certainement l'adhésion à une thèse – la défense du service public d'éducation – qui, toutes les études sur les inégalités à l'école le prouvent, bénéficie en premier lieu à cette classe moyenne.

Est-ce une fatalité? Probablement pas, à condition de reprendre de manière consciente le flambeau des luttes d'hier, d'affronter la contradiction entre la lutte antiautoritaire, antiétatique et le militantisme syndical dans l'éducation. À condition de n'oublier ni l'échec du repli en marge du système ni l'illusion d'une éducation syndicale remplaçant progressivement et pacifiquement le système actuel.

Figure majeure des débuts du syndicalisme révolutionnaire français, Fernand Pelloutier, journaliste et animateur inlassable de la Fédération des Bourses du travail, n'est pas un pédagogue au sens traditionnel ni même un éducateur. Le thème de l'éducation en tant que tel n'apparaît presque jamais de manière centrale dans ses nombreux écrits : un passage – certes conséquent – dans son *Histoire des Bourses du travail* et seulement deux articles consacrés (exclusivement) à cette question sur les 225 textes référencés dans la bibliographie de Jacques Julliard<sup>1</sup>. On trouve également un résumé de la « démarche » pédagogique de Pelloutier dans « Le musée du travail<sup>2</sup> ».

Pourtant, la réflexion pédagogique imprègne l'ensemble de l'œuvre et s'impose quasiment à chaque page : « La question de l'enseignement est incontestablement la plus importante, car d'elle seule dépend toute la vie sociale », écrit-il dans « L'Enseignement en société libertaire ». On ne pourrait être plus clair, pour Pelloutier tout est « éducatif », y compris et avant tout l'action syndicale. Et si on lui attribue la

---

1. Jacques JULLIARD, *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Points Seuil histoire, 1985.

2. Article publié le 1<sup>er</sup> avril 1898 dans la revue *L'Ouvrier des deux mondes* et repris dans Fernand PELLOUTIER, *L'Art et la Révolte*, édition établie et annotée par Jean-Pierre Lecercle, Place d'armes, 2002.

paternité de l'expression « action directe », on lui doit également des formules comme « la science de son malheur<sup>1</sup> », « la culture de soi-même », « l'anarchisme est tout simplement l'art de se cultiver et cultiver suffisamment les autres pour que les hommes puissent se gouverner et jouir eux-mêmes » et le fameux « instruire pour révolter ».

### *Pelloutier à l'école*

De père anticlérical et de mère pieuse et fervente, Pelloutier et son frère reçoivent une éducation religieuse pratiquante et fréquentent les frères des écoles chrétiennes puis le petit séminaire de Guérande. C'est là, dans ce lieu décrit comme triste, vétuste, aux rudes méthodes autoritaires et à la nourriture médiocre, que Pelloutier contracte les germes de la maladie qui devait l'emporter à 33 ans. Une ambiance qui a de quoi révolter Fernand, qui professe déjà un anticléricalisme féroce. Malgré son travail brillant mais trop irrégulier, des fugues à répétition et la détention de littérature « subversive » le mènent à la porte. Finalement, il se retrouve au collège laïque – et moderne – de Saint-Nazaire d'où il sort sans décrocher le bac. Cette formation intellectuelle inachevée explique sans doute ce besoin de se « cultiver soi-même », cette démarche d'autodidacte que Pelloutier cherche à théoriser dans son « programme » éducatif.

---

1. En 1924, vingt-trois ans après sa mort, la CGT érigea une stèle dans le cimetière de Sèvres où repose Pelloutier ornée de cette citation : « Ce qui manque à l'ouvrier, c'est la science de son malheur. »

### *Pelloutier contre l'école*

En syndicaliste conséquent, Pelloutier a consacré sa vie à l'émancipation des travailleurs et à l'avènement d'une société plus juste issue de la grève générale (confondue chez lui avec l'idée de révolution sociale). Libertaire convaincu, il sait que cette révolution ne se décrète pas. Au contraire, l'étude de l'histoire du mouvement ouvrier lui fait prendre conscience que le rôle d'un militant est de préparer patiemment cette révolution et d'armer la classe ouvrière en conséquence. Il s'agit de combattre quotidiennement ceux qui se dressent contre l'émancipation : la bourgeoisie, son État, son armée, sa police, sa justice, mais aussi et surtout son idéologie qui permet à une infime minorité de légitimer son pouvoir. Cette oppression idéologique, il la pourchasse et la traque dans l'art<sup>1</sup> et dans l'école. Ces deux « appareils idéologiques d'État », comme on dirait aujourd'hui, ont ceci de commun qu'ils sont à la fois les pires chaînes pour l'humanité exploitée et les outils qui lui permettront de se forger un autre avenir. Sans éducation du peuple, aucune révolution véritable ne sera possible. « Nous n'avons pas seulement en vue de préparer une révolution qui soit une simple transmission de pouvoirs. Nous voulons habituer le prolétariat à se passer de gouvernants. Nous devons donc conseiller, instruire, mais non diriger. »

---

1. Voir Fernand PELLOUTIER, *L'Art et la Révolte*, *op.cit.*, où l'on vérifie, que pour lui, l'art et l'éducation sont inséparables, en ce qu'ils touchent la culture de l'homme, celle qui se transmet et celle qui se crée.



Faudrait-il balayer l'institution scolaire de la république bourgeoise? La réponse de Pelloutier sur l'intérêt ou l'utilité de l'école pour les ouvriers est sans ambiguïté : lui, le fervent républicain, qui défendra toujours le système du « moindre mal », précise que les syndicats n'ont que faire de l'école de l'État. Ce n'est pas de là que sortiront les hommes « fiers et libres » qu'il espère voir un jour prendre en main leur destin. Tant que l'école n'est pas gérée directement par ses utilisateurs pour leur propre compte, leur propre émancipation, elle n'est pas un service public. Pour Pelloutier, même les universités populaires qui fleurissent à son époque sont des écoles pour le peuple et non du peuple, à la différence des Bourses du travail, ces « universités de l'ouvrier » selon la formule d'Édouard Petit qu'il reprend à son compte dans *L'Histoire des Bourses du travail*.

Faute de projet émancipateur, le système d'enseignement public se révèle, pour l'État, un outil d'asservissement : « Il serait donc puéril de croire et d'espérer que l'État, sauvegarde des hautes classes, consentît, en rendant à la collectivité la liberté de son enseignement, à briser lui-même son meilleur instrument de domination. » Pelloutier s'attachera donc à imaginer, et à construire, un « enseignement [...] absolument libre ». Et cette tâche s'inscrit pleinement dans l'action syndicale. « Les syndicats conçoivent – par une application toujours plus large du principe de la lutte des classes et en vertu de leur tendance socialiste à éliminer progressivement toutes les institutions

actuelles – la nécessité de façonner eux-mêmes les services de tout ordre... » et à la tête de ces services figure l'instruction. « Faire appel au concours de l'État? [...] Le prier de révéler au prolétariat le secret de l'iniquité capitaliste? Non. Le peuple seul peut et doit recueillir les éléments de son instruction. »

Cette critique d'un enseignement « bourgeois », nourrie d'une observation fine de la réalité sociale, n'est pas l'expression d'un simple radicalisme verbal mais la conclusion d'une analyse rigoureuse, non seulement des contenus de l'enseignement dispensé aux ouvriers de l'époque mais également des méthodes employées. En effet, imbriquant idéologie et pédagogie, chaque système d'organisation sociale invente son mode de transmission du savoir, « le régime monarchique, l'esprit catholique, le régime démocratique, l'esprit protestant – esprit souple aux hypocrites bénisseurs qui cherchent dans une apparence de libre examen le moyen d'approuver plus à l'aise ». Tout enseignement étranger à ses destinataires est voué à la manipulation. Visionnaire, Pelloutier dénonce également l'enseignement « socialiste » et, c'est d'une actualité brûlante, la « marchandisation » de l'éducation. « Si d'une part la stabilité des professeurs et la liberté des doctrines sont bien, comme elles le paraissent, incompatibles avec l'existence d'une caste dominante et d'un pouvoir central, intéressé à s'asservir les esprits; si d'autre part la gratuité de l'instruction intégrale ne peut être obtenue dans une société où toutes choses auront cessé d'être marchandise,

comment la masse hésiterait-elle à sacrifier l'État au mieux-être social<sup>1</sup> ? »

*Travail de classe*

« Culture de soi-même », « science de son malheur », « instruction »... il est parfois difficile de cerner avec précision ce que Pelloutier entend par « éducation », d'autant que, nous l'avons souligné, pour lui tout est « éducation ». Autre difficulté, son propos pédagogique ne concerne pas seulement les enfants, mais une classe sociale tout entière. Son projet ne se limite pas aux premières années (même s'il invite expressément à prolonger l'âge de fin de la scolarité à 20 ans), mais doit durer tout au long de la vie. À la différence de Freinet ou de Sébastien Faure, Pelloutier s'intéresse autant à la « formation des adultes » qu'à l'apprentissage des plus jeunes, il ne parle d'ailleurs jamais « d'élèves », mais d'individus à former. On trouvera par exemple dans la « pédagogie des opprimés » de Paulo Freire un écho à cette volonté « d'instruire pour révolter ». Les prolétaires, au mieux ignorés, au pire dressés, « décervelés » par l'école, sont le public auquel il destine son programme. Face à l'école de la classe dominante, il s'agit de bâtir l'école des exploités. Celle-ci n'a rien de commun avec l'école « publique ». D'ailleurs, défendant son projet, Jules Ferry expliquait qu'il cherchait avant tout à contrer la menace d'une multiplication d'écoles du peuple indépendantes « ouvertes aux fils d'ouvriers et de paysans où l'on enseignera

---

1. Conclusion de l'article « L'enseignement en société libertaire ».

des principes diamétralement opposés [à ceux des écoles confessionnelles] inspirés peut-être d'un idéal socialiste et communiste emprunté à des temps plus récents, par exemple à cette époque violente et sinistre comprise entre le 18 mars et le 28 mai 1871<sup>1</sup> ». Ferry n'est pas loin de voir ses craintes se réaliser : les Bourses commenceront (trop tard?) à mettre en place des cours destinés aux adultes avant que l'idée d'instaurer des écoles primaires soit envisagée (idée jamais mise en pratique bien qu'adoptée très largement en congrès). L'éducation exposée par Pelloutier est donc à la fois bien réelle, déjà pratiquée à grande échelle dans les cours organisés par les nombreuses Bourses réparties sur le territoire, et encore en devenir, comme un horizon à atteindre, une exigence à accomplir, Pelloutier parle dans « Le musée du travail » de « la nécessité d'une marche constante vers l'inaccessible perfection ».

*« La bourgeoisie ne dompte plus le peuple,  
elle le siffle »*

Pour Pelloutier, instruire est une tâche révolutionnaire, au même titre que la constitution de syndicats ou la création des Bourses : « La mission révolutionnaire du prolétariat éclairé est de poursuivre plus méthodiquement et plus obstinément que jamais l'œuvre d'éducation morale, administrative et technique nécessaire pour rendre viable une société d'hommes fiers et libres. » (Appel pour le 1<sup>er</sup> mai 1895.) Seul l'homme instruit peut

---

1. Cité par Pierre BADIOU dans *Les Actes de lecture*, n° 81, mars 2003.

être libre et capable de s'autogouverner, de se débarrasser de toutes les oppressions. L'action directe ne se consolide que si cette instruction est accomplie. Mais l'action syndicale directe est également le moteur qui doit pousser les ouvriers vers cette culture de soi-même. Cette pédagogie d'action directe embrasse toute l'action militante. Est-ce de l'endoctrinement? Au contraire! Non seulement cette pédagogie perfectionne et dépasse l'activité habituelle, la propagande révolutionnaire, mais pour Pelloutier, l'éducation est l'antithèse de la propagande, en ce qu'elle ne s'appuie que sur le concret qui la nourrit et l'inspire. L'éveil de la conscience révolutionnaire chez les exploités ne se trouvera pas dans les discours mais dans l'action, l'observation et la recherche de la vérité. Ainsi, pour l'ouvrier, c'est la « science de son malheur » qui deviendra la science de son émancipation. « Réussir la révolution, ce n'est pas faire table rase du passé mais avoir su préparer de longue main les structures mentales et les institutions nouvelles », l'action des Bourses se « résume » finalement à ces deux rôles « d'organisation et d'éducation<sup>1</sup> ».

*L'enseignement mutuel  
à l'origine d'une pédagogie syndicaliste?*

Ennemi de l'autorité, observateur avisé de la classe ouvrière et de ses méthodes « naturelles » d'apprentissage (« compagnonnage », tuilage, etc.),

---

1. Dans *Les Syndicats en France*, brochure de 31 pages, Librairie ouvrière, 1897, reprise en 1921 par la Librairie du travail.

Pelloutier ne pouvait imaginer qu'un enseignement émancipateur passe par des méthodes archaïques et autoritaires. Convaincu que « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes », il va chercher à appliquer ce principe dans le domaine de l'éducation. Mais comment mettre en place cette « pédagogie d'action directe »? Précisons d'abord ce qu'il faut entendre par « action directe », formule hélas souvent caricaturée. Bien qu'inspirée de Pelloutier, cette notion fut définie par Émile Pouget, autre grande figure du syndicalisme révolutionnaire : l'action directe « signifie que la classe ouvrière, en réaction contre le milieu actuel, n'attend rien des hommes, des puissances et des forces extérieures à elle, mais attend qu'elle crée ses propres conditions de lutte et puise en soi les moyens d'action. Elle signifie que, contre la société actuelle qui ne connaît que le citoyen se dresse désormais le producteur » (Pouget, *L'Action directe*).

Pelloutier va alors s'intéresser à l'enseignement mutuel, cet enseignement qui remet en cause les deux grands courants traditionnels, l'enseignement individuel et l'enseignement simultané. L'enseignement mutuel voit le jour dans le pays le plus « avancé » industriellement : l'Angleterre. Le maître s'occupe de plusieurs dizaines d'élèves (en moyenne 150, divisés en groupes) pris en charge par des élèves-moniteurs. L'enseignant orchestre le travail de ces élèves-moniteurs en orientant leur action en direction des autres élèves. L'analogie avec la fabrique et l'atelier est évidente, ainsi qu'avec la nouvelle division du travail. Mais – et c'est son

intérêt – cette organisation attribue aux élèves eux-mêmes un rôle pédagogique et repose sur la mise en commun des connaissances au service de tous. Si bien que ceux qui la définissent le mieux sont ses ennemis. « Il est facile de sentir combien la méthode mutuelle est vicieuse, puisque les enfants apprennent de bonne heure à ne compter pour rien l'autorité de l'âge, à n'avoir confiance que dans le mérite qu'ils se persuadent d'avoir. [...] Toute la morale qui résulte d'une semblable méthode se réduit à ceci : que le meilleur des gouvernements est celui où l'on n'obéit qu'à ses égaux. C'est là, évidemment, un principe républicain<sup>1</sup> ! » La méthode coopérative, mutualiste, décentralisée, antiautoritaire dans ses principes, ne pouvait que séduire Pelloutier, mais il se méfie cependant de son aspect trop utopique et entend l'aménager.

#### *Vers une pédagogie d'action directe*

Il faut d'abord fournir un « contenu » en accord avec sa finalité sociale, cette « science du malheur ». Pelloutier pense en premier lieu à l'histoire, car le malheur de l'ouvrier est un malheur « historique » : homme de l'instant, son mouvement prouve trop souvent qu'il ne sait pas tirer les leçons du passé. Ainsi quatre chapitres (sur huit) de *L'Histoire des Bourses du travail* retracent la genèse du mouvement révolutionnaire. Mais cette histoire à transmettre, c'est aussi celle du

---

1. Le Vicaire général du diocèse d'Amiens, *Nouveau traité des écoles primaires*, 1826. Cité par Michel BARAER dans « Individuel, simultané, mutuel ? Une petite histoire des modes d'enseignement à l'école primaire », *Dialogue*, n° 106.

présent. C'est elle qui inspirera demain les futurs militants. Pelloutier s'attache à la décrire, privilégiant la forme de la monographie (étude sur un point spécial d'histoire, de science, sur un personnage, une région, etc.). Et cet historien du présent pense avoir trouvé son école dans « Le musée du travail ». Le but de ce musée est d'exposer aux yeux de tous l'histoire et l'organisation du travail, de l'extraction des matières premières à la vente des produits finis, avec chiffres de production, prix de revient et valeur de la plus-value tirée de l'exploitation du travail à l'appui. Le résultat ne ferait aucun doute : « Ces muettes leçons ne seront-elles pas plus éloquents que les vaines clameurs révolutionnaires à quoi s'essoufflent les orateurs d'estaminet? [...] Qu'on se représente l'effet d'une pareille leçon de choses, l'intensité d'agitation, l'extraordinaire crise que déterminerait en même temps chez tous les travailleurs, la conviction que le mal social est partout le même et que, quoi qu'on fasse, il va toujours en s'aggravant! » L'éducation s'ancre donc dans le réel, puis dans les livres (Pelloutier ne cesse de s'indigner du peu de lecture des militants), et se doit d'être une autoéducation puisque ce sont les ouvriers eux-mêmes qui réaliseront ce musée.

Il faudra compléter cette « histoire sociale » par l'étude de la science économique, ou plutôt « l'économie sociale » telle qu'elle se vit dans le musée du travail, où « la monographie accolée à chaque objet serait la plus complète et la plus éloquente leçon de socialisme et de révolution ». Rêvant d'administrer la société, une fois



la révolution accomplie, le mouvement syndical accumule statistiques et graphiques sur la production industrielle. Cette collecte minutieuse est d'ailleurs la tâche que Pelloutier confie à sa revue, *L'Ouvrier des deux mondes*, mais aussi à la fédération des Bourses. Toutes deux ambitionnent en effet de décrypter, chiffres à l'appui, les mécanismes et les ressorts de l'exploitation capitaliste.

Une large place est accordée à l'enseignement professionnel pour lutter contre la déqualification qui menace le travailleur « contre la tendance dominante dans l'industrie moderne à faire de l'enfant un manœuvre, un accessoire inconscient de la machine, au lieu d'en faire un collaborateur intelligent ». Cet enseignement, réellement mis en pratique avec succès dans les cours des Bourses, se singularise par son refus de se présenter uniquement comme un enseignement « technique » et sa volonté d'aborder aussi une réflexion « théorique et critique » sur le métier, son organisation et ses finalités. Réussite incontestable au point que d'autres, après la mort de Pelloutier, insisteront sur le « refus de parvenir », de ne pas trahir sa classe, et de mettre cette éducation au service du mouvement et non de ses ambitions personnelles.

On pourrait, à ce niveau, craindre que cette éducation ne soit qu'utilitaire, ne développant chez l'ouvrier que ce qui organise son quotidien ou ses combats. Mais c'est avec fierté que Pelloutier dément cette tendance en dressant l'inventaire des cours dispensés dans les Bourses : « Dessin, sciences mathématiques et physiques,

technologie, langues vivantes, linguistique, rien de ce qui complète l'homme n'y est oublié, rien de ce qui fait la vie intellectuelle et morale n'y est omis<sup>1</sup>. » Par ailleurs, la culture livresque n'est pas négligée. En témoigne cette analyse de Rolande Treppe sur les bibliothèques des Bourses : « À cette époque, en dehors du discours (donc de la parole directe), le seul moyen de connaissance était l'écriture (journaux, revues, livres). La lecture, son apprentissage, sa maîtrise et l'accès aux livres, était donc une question primordiale. Savoir lire et pouvoir lire étaient les conditions premières pour combattre l'ignorance "qui fait les résignés" selon Pelloutier, qui permet à ceux qui savent de dominer la masse des ignorants, qui entrave la formation professionnelle et l'essor des métiers qualifiés. C'est pourquoi l'une des grandes préoccupations des Bourses fut l'enseignement sous toutes ses formes<sup>2</sup>. »

### *Une méthode d'enseignement syndicaliste ?*

Le « programme » d'éducation idéal, établi par Pelloutier, comporte quatre points, partant du constat qu'« il faut que l'instruction soit intégrale », c'est-à-dire qu'elle dote l'enfant de tous les outils capables de lui permettre d'appréhender l'ensemble des connaissances humaines. Objectif vaste mais concret : « L'enseignement devrait donc avoir pour objectif premier d'exercer l'esprit plutôt que la mémoire, compte tenu de

---

1. Dans « L'enseignement en société libertaire ».

2. Rolande TREPPE, « Savoir lire et pouvoir lire », *Les Actes de lecture*, n°51, septembre 1995.

la faiblesse cérébrale de l'enfant. Deuxièmement, d'inculquer uniquement, mais à fond, le rudiment, le mécanisme de toutes les connaissances, de façon que le jeune homme [...] eût la clef de toutes les sciences. » Pelloutier cite ensuite Pierre Denis : « L'enseignement intégral n'est l'extension ni de l'enseignement primaire ni de l'enseignement secondaire. C'est autre chose [...]. Si je ne craignais de faire du paradoxe, je dirais que c'est le contraire. C'est une autre méthode. [...] En outre, cette méthode qui se propose uniquement de fournir aux individus le moyen d'acquérir des connaissances et de les utiliser suivant leurs aptitudes ne se préoccupe en aucune façon des concours, des classements et des diplômes<sup>1</sup>. » Finalement, on trouve bien une « méthode » d'enseignement chez Pelloutier. Une méthode à l'image de l'homme, de son histoire et de sa pensée, une « méthode » qui associe la fréquentation des livres et l'observation du concret pour accéder au savoir. Une méthode qui s'élève contre tous les dogmatismes en mettant en avant le tâtonnement, le développement et l'exercice de toutes les facultés.

Et les « maîtres » ? Pelloutier ne délaisse pas la question « professionnelle ». Il l'aborde en syndicaliste, mais avec un souci « pédagogique » : « Il faut que les éducateurs soient soustraits aux préoccu-

---

1. Dans *La Cocarde* du 26 février 1895, journal dirigé par Maurice Barrès qui rassembla des signatures de syndicalistes comme celle de Pelloutier, avant que ceux-ci ne quittent la revue à la suite des positions antidreyfusardes de la publication.

pations de l'avancement, par quoi leur sollicitude se limite aux élèves les mieux doués, et que leur volonté seule les éloigne d'un établissement. »

*Éducation ou révolution ?*

*Éducation et révolution !*

Loin de toute démarche réformiste ou « évolutionniste », l'action de Pelloutier, comme sa pédagogie, ne tournent jamais le dos à la révolution. Les Bourses du travail restent pour lui, selon l'expression de Julliard, « un instrument total de lutte, de l'organisation jusqu'à la révolution, en passant par l'éducation ouvrière ». Leur œuvre, loin d'être achevée par l'avènement d'une nouvelle société, doit se prolonger au-delà de l'acte révolutionnaire : « Personne ne croit ou n'espère que la prochaine révolution, si formidable qu'elle doive être, réalise le communisme anarchique pur. Par le fait qu'elle éclatera sans doute avant que soit achevée l'éducation anarchiste, les hommes ne seront point assez mûrs pour pouvoir s'ordonner absolument eux-mêmes, et longtemps les caprices étoufferont en eux la voix de la raison... »

La démarche de Pelloutier demeure donc originale, résolument hostile à l'école de l'État, elle porte surtout la réflexion dans le cadre plus global de la lutte pour une société libre, égalitaire et émancipatrice. Elle a sans doute beaucoup apporté à ses continuateurs (Ferrer, Freinet, Freire...) qui inscrivent à leur tour leur pédagogie dans une démarche sociale et collective visant à mettre l'école au service du peuple et non plus des dominants. Malheureusement, Pelloutier disparut

avant d'avoir pu réellement échanger avec ceux qui poursuivirent sa tâche, en particulier les instituteurs syndicalistes révolutionnaires qui rejoignirent quelques années plus tard la CGT. Nul doute que la pensée de Pelloutier se serait enrichie de l'apport de ces pratiques révolutionnaires au cœur même de l'école, qu'il aurait creusé les contradictions de ce syndicalisme et se serait penché sur le rôle des syndicats de l'éducation dans l'avènement d'une pédagogie d'action directe...

L'éducation fut au centre des préoccupations du syndicalisme naissant. Et pourtant, aucun nom de ceux qui tentèrent de doter ce mouvement ouvrier d'une réflexion pédagogique n'est arrivé jusqu'à nous. Pas même celui d'Albert Thierry – « l'homme en proie aux enfants » comme il se définissait lui-même dans le titre de l'un de ses ouvrages –, l'homme du « refus de parvenir », l'homme qui certainement incarna le mieux cette éducation syndicaliste aujourd'hui oubliée.

Né à Montargis en 1881, Albert Thierry, fils « d'un gars du bâtiment », comprend très vite que la vie est un combat. Brillant mais solitaire, il suit ses études au prestigieux collège Chaptal à Paris puis à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Déjà sensibilisé aux débats sociaux de son temps, il manifeste une irréprouvable curiosité pour les alternatives pédagogiques, et tout particulièrement pour celle ébauchée par Proudhon. Sa rencontre avec l'anarchisme est précoce. Elle date de ses premières années de collège, où, avec ses jeunes amis, il monte un cercle de discussion, « le groupe de Puteaux ». Proudhon restera pour lui un modèle, et son œuvre se place souvent sous le parrainage de l'ambigu père de l'anarchisme. Bien qu'il n'ait jamais adhéré formellement à la CGT, son engagement libertaire et social lui fait embrasser la cause syndicaliste, non sans réticences parfois (en particulier sur

l'antipatriotisme et le néomalthusianisme professés par la confédération, et, plus généralement, vis-à-vis de toute la phraséologie dogmatique).

Une bourse lui permet de voyager en Allemagne et en Autriche. Devenu instituteur, refusant les honneurs et les promotions, Albert Thierry, fils de la classe ouvrière, « ne souffrît pas une minute l'idée qu'il pût un jour en sortir. Il a mis son point d'honneur à s'y rengager à chaque progrès davantage », selon Paul Desjardins. Il est nommé professeur à l'école primaire supérieure de Melun (1906-1911), puis à l'école normale de Versailles, de 1911 à la mobilisation, en 1914.

Si Thierry a une pensée forte et originale, il fait aussi preuve d'un style et d'une passion infinie pour l'écriture. Entre son premier article sur la liberté d'enseignement (15 octobre 1902) et ses dernières notes de tranchées (mars 1915), douze années seulement s'écoulent. Une période durant laquelle il aligne articles dans la presse syndicale, poèmes, contes et fictions, réflexions sociales et pédagogiques... Son écriture, élégante et originale, relève le plus souvent de la méditation et de l'exigence de vérité.

Incapable de dissocier les principes des actes, il clame son « refus de parvenir » jusque dans l'enfer des tranchées, dédaignant les postes d'officier qui lui sont proposés, acceptant – aux côtés de ses camarades – les plus dures besognes. Celui que ses compagnons d'infortune surnomment « l'écrivain », portant un barda rendu trop lourd par le poids des livres dont il ne se sépare jamais, est frappé en première ligne par un obus, le 26 mai 1915, après avoir

couché sur le papier ses dernières notes : « Le capitaine passe et me dit qu'il est défendu de faire un carnet de route. Je le sais bien. Et surtout celui-ci, trop vrai qu'il est, tout surprenant qu'il soit. Mais nous ne parlerons pas du danger. »

Au-delà de cette fin tragique, Thierry nous parle et nous touche parce qu'il élabore sa pédagogie sur l'expérience intime de son échec. Son œuvre en porte irrémédiablement la marque, elle apparaît, avec *L'Homme en proie aux enfants*<sup>1</sup>, dans une forme insaisissable, surprenante, dérangement, comme le sont, pour le lecteur comme pour Thierry lui-même, les idées qui y sont exposées. Ni roman, ni journal, ni traité pédagogique : « Ce n'est pas de la littérature, c'est mieux ; c'est la voix d'une âme. L'accent d'Albert Thierry, sa façon de sentir et de dire étaient à lui... », écrira Robert Kemp<sup>2</sup>.

*Du « moment pédagogique » à l'action directe*

Le « choc pédagogique » date de ses premiers pas maladroits d'enseignant à travers une expérience probablement commune à tous les pédagogues. Sorti premier de l'École normale supérieure de Saint-Cloud, le voilà confronté à une classe de petits paysans étrangers à toute culture scolaire. Lui, le fils de maçon arraché à sa condition, le « boursier » égaré au milieu des hussards noirs, est habité d'un immense et naïf espoir dans sa

---

1. Paru en 1909, il est aujourd'hui disponible aux éditions Fabert, 2010.

Dans *La Liberté* du 14 mai 1924. Robert Kemp, journaliste et critique littéraire, fut élu à l'Académie française en 1956.



mission émancipatrice. Sa prise de conscience du désintérêt et de la douloureuse indifférence de ses élèves n'en sera que plus amère. Une scène, rapportée dans *L'Homme en proie aux enfants*, cristallise cette violente désillusion. Alors qu'il lit avec, on l'imagine, toute la conviction du militant passionné un passage soigneusement choisi des *Misérables*, il se heurte incrédule à l'ennui de son jeune public. Quelques minutes après, dans la cour de récréation, le texte devient le prétexte de parodies grossières et de jeux cruels. Albert Thierry est anéanti par ce pitoyable échec.

Homme de caractère, il cherche à questionner ce dialogue impossible, cet insupportable conflit entre les aspirations de l'enseignant et la résistance de l'élève. Comment sortir de cette impasse où – c'est la découverte de Thierry – élèves et maître vivent une égale souffrance? Comment rendre possible l'échange pédagogique sans rien céder de ses ambitions émancipatrices?

Le jeune instituteur vient de faire la rencontre avec l'autre, celui que tous les manuels scolaires et toutes les instructions officielles ignorent superbement et qui pourtant s'impose par son mutisme ou par la violence de ses débordements : « Ainsi je ne consulte pas les programmes : cette cause est entendue. Je n'interroge pas les autorités. Je n'aurais pas une répugnance absolue à le faire, car je n'ai pas de principes. [...] Je n'agis pas même d'après mon savoir. Allemand, grammaire, philosophie, histoire, j'ai appris à tout désapprendre. À quoi bon fatiguer sous l'abstraction ces petits esprits débiles? D'ailleurs, ils auraient dormi. C'est de mes

élèves que je voudrais tirer toute ma pédagogie. Leur désir, je l'épie; leur volonté m'indique leurs besoins, leur expérience me fournit mes exemples, leur curiosité dirige ma méthode, leur fatigue commande mes inventions... Voulez-vous, proportions gardées, que nous appelions cela de l'action directe? » Surprenante conclusion que ce recours aux principes du syndicalisme pour surmonter cette épreuve professionnelle et personnelle. Comment, sans renier ses aspirations révolutionnaires, concilier la «besogne» éducative quotidienne et l'action collective émancipatrice? Comment surtout, à partir de cet échec, élaborer une pédagogie de rupture capable d'intégrer cette épaisseur de la relation pédagogique et de surmonter cette résistance? Instruit par sa propre expérience, Thierry relève le pari de construire une pédagogie révolutionnaire, exempte de toute tentation utopique, s'attachant à éduquer les hommes tels qu'ils sont et conciliant réalisme et ambition émancipatrice.

Fort de sa cruelle découverte, deux solutions s'offrent au jeune instituteur confronté à l'idéalisme de ses aspirations : considérer toute pratique pédagogique illusoire dans l'état actuel de l'école et de la société, et donc établir le plan d'une éducation pour demain, une éducation pour « après la révolution », ou bien «révolutionner» sa pédagogie et tenter, en dépit des obstacles, de surmonter cette résistance. Car finalement, c'est bien avec les hommes tels qu'ils sont aujourd'hui qu'il faudra changer le monde. Comment alors les armer, comment définir le rôle que peut jouer l'école dans la préparation de la révolution? C'est

à ces questions que Thierry tente de répondre dans ses *Réflexions sur l'éducation*.

*Telle révolution, telle éducation*

« Individualiste et syndicaliste », telle sera l'éducation prônée par Albert Thierry pour reprendre l'expression de Maurice Dommanget. Le travail de réflexion pédagogique est tout entier tourné vers l'avènement de la révolution sociale. Mais l'ardent partisan du syndicalisme révolutionnaire ne cache pas son agacement face aux illusions romantiques insurrectionnelles. À la révolution des barricades, il oppose, en préambule à ses *Réflexions sur l'éducation*, la révolution constructive, œuvre patiente et quotidienne. C'est par son action continue et résolue que le syndicalisme a su donner au socialisme la pratique qui lui faisait jusque-là défaut. Pourtant, précise-t-il, s'illusionner sur le potentiel révolutionnaire de l'éducation serait une grossière erreur. Impasse, que cet espoir de substituer au catéchisme chrétien ou bourgeois le catéchisme syndical. L'illusion d'une révolution pédagogique est à dénoncer sans ménagement : « L'éducation intégrale est dans l'État bourgeois impossible et criminelle. » De son douloureux échec, Albert Thierry a retenu une belle leçon : on ne peut aborder la question pédagogique sans se référer aux conditions sociales de son fonctionnement. C'est pourtant ce que l'école actuelle fait, incapable d'interroger le but qu'elle poursuit : « Du vide et une impuissance fatale à remplir ce vide », écrira Marcel Martinet dans la préface

de *Réflexions sur l'éducation*. La tâche urgente du pédagogue est de se poser la question : pourquoi?, pour qui?; viendra ensuite le temps du « comment? ».

Homme droit, exigeant, rigide probablement, Albert Thierry ne s'embarrasse pas de demi-mesure dans le portrait qu'il trace de l'école : « Si le secondaire est le préceptorat des exploités, si le primaire est le préceptorat des exploités, le primaire supérieur est le séminaire des traîtres, le préceptorat des jaunes. » Pour le peuple, l'école est « un vestiaire », « une ménagerie », « une prison »... Enchaînés à leur pupitre par la loi, les enfants y attendent que le temps passe. Si la société est le théâtre de l'affrontement entre deux classes antagonistes, l'éducation reflète cette lutte. D'un côté s'élève une école de l'apparence, du semblant, du « symbole » : mensonge odieux de la gratuité qui ne bénéficie qu'aux riches, saucissonnage de la science et de la littérature dans les « morceaux choisis », mépris érigé en dogme pour tout ce qui est « manuel », simulacre de l'effort et du travail (« tant d'heures à écrire, pour des enfants qui devenus hommes n'écriront jamais; tant d'heures à lire, pour des enfants qui devenus des hommes ne liront jamais qu'un journal à faits divers et des proclamations électorales; tant d'heures à compter, pour des enfants qui devenus hommes ne calculeront jamais que la paye et les dettes... ») Pour la bourgeoisie, l'éducation, sous la dorure des humanités et la respectabilité de la « grande culture », n'est finalement qu'un enseignement professionnel qui n'ose avouer son

nom : elle prépare « les jeunes gens et les hommes de la classe dirigeante à diriger ». L'exploité doit prendre conscience que cet enseignement, cette culture, lui sont étrangers...

### *Le refus de parvenir*

Pour mieux les asservir et les domestiquer, la bourgeoisie d'hier et d'aujourd'hui refuse aux enfants de la classe ouvrière l'accès à ses écoles d'élite et les parque dans les zones de rétention de l'enseignement professionnel. La situation de cet enseignement du temps de Thierry ne semble pas si différente de celle que nous connaissons aujourd'hui. Cette ségrégation éducative est dénoncée par les bonnes âmes : « Revalorisons ces établissements ! » disent les uns, se promettant de ne jamais y envoyer leurs propres enfants... « Collège, lycée, université, uniques pour tous ! Revendiquons la culture bourgeoise élitiste pour tous ! » s'emportent les autres, peut-être convaincus de tenir là un vrai discours radical... Postures dérisoires, indignes et stupides, réplique Thierry. Trouver la voie qui nous mènera vers l'enseignement syndicaliste, c'est se positionner de manière syndicalement conséquente, c'est aborder la question d'un point de vue social. Premier devoir pour l'exploité conscient et déterminé : ne pas céder aux mirages de l'école républicaine. Que lui propose-t-elle ? S'élever au-dessus de sa condition, mais pour servir qui ? Ceux qui se font une spécialité d'exploiter les esprits comme ils exploitent les corps ? Faire carrière ? Mais au prix de combien de renoncements

et de douleurs? Certes, la posture revendiquée par Albert Thierry est exigeante, héroïque, anachronique. Elle n'en pose pas moins la question éducative en des termes aussi originaux que stimulants. Parce que la solution ne peut être individuelle mais collective, mais parce que l'individu est au cœur de ce collectif, il n'est qu'une position honnête et viable : « refuser de parvenir ». C'est là, n'en doutons point, que se trouve la clé de sa pédagogie, le nœud des aspirations collectives et individuelles, la fondation du système éducatif qu'il bâtit méticuleusement... « Refuser de parvenir, ce n'est ni refuser d'agir ni refuser de vivre : c'est refuser de vivre et d'agir aux fins de soi. »

#### *Quelle école pour la classe ouvrière?*

Albert Thierry est l'un des rares pédagogues à aborder la question de l'enseignement professionnel. Lui qui raille les utopies pédagogiques, élaborées pour un monde irréel, entend établir les plans d'une école révolutionnaire – syndicaliste dit-il – pour aujourd'hui et surtout pour ceux qui en ont besoin dans l'immédiat. Une école qui, avant de servir les intérêts d'une cause, d'une idéologie, doit servir les intérêts et les besoins de ceux au nom de qui on la construit. Cette école n'apprendra pas la révolution – c'est entendu –, ce n'est pas à elle de le faire, mais au syndicat. L'apprenti se syndique, précise-t-il, pas l'écolier. L'école, quant à elle, tracera le chemin qui mène au syndicat. Non par la propagande, non par la persuasion, mais de la même manière que le syndicalisme est porteur d'avenir parce qu'il

répond aux aspirations profondes des exploités, aujourd'hui et demain, cette éducation devra veiller à offrir à chacun la voie de son émancipation individuelle et collective. Cette voie, c'est celle de l'enseignement professionnel, du métier. Personne n'a mieux pressenti que Thierry que cet enseignement aujourd'hui était une école au rabais, aussi inefficace pour apprendre une profession que pour transmettre une culture. Ce n'est donc pas en s'inspirant de l'enseignement professionnel, ni même en le réformant, que l'on établira une éducation syndicaliste. C'est d'abord en suivant les orientations des Bourses du travail et du syndicat. C'est là, déclare Thierry, que les instituteurs doivent se rendre, autant pour instruire que pour apprendre...

Résumons, si cela est possible, les grandes lignes du plan d'éducation syndicale tracé par Thierry. D'abord l'enseignement primaire, dont il est entendu qu'il n'a rien à voir avec l'éducation syndicaliste. « Pas une éducation, un enseignement », précise-t-il, avant de reconnaître : « Loin de préparer l'avenir, il répare le passé. » Il sera général et élémentaire, identique pour tous et toutes et devra obligatoirement être complété par un enseignement secondaire. L'enfant, préservé des classements, punitions et examens, y viendra pour acquérir « l'outillage » indispensable : outillage intellectuel (lire, écrire, compter, mais également observer et exprimer), outillage physique (pratique raisonnée de la gymnastique, de l'hygiène, alimentation...) et moral. Par manque d'expérience (Thierry enseigne à des

adolescents), par manque d'intérêt peut-être, par conviction que cette étape n'est pas la plus déterminante dans son projet, Thierry n'accorde pas une grande importance à cet enseignement primaire. Et pourtant, dans la description qu'il en fait, se trouvent en germe bien des pratiques d'une pédagogie novatrice et hardie. Plus de manuels ni de leçons... Parce qu'écrire c'est écrire quelque chose, lire c'est lire quelque chose... Thierry bâtit cet enseignement sur l'observation, l'expression – écrite et orale – du monde qui entoure le jeune enfant. Est-ce finalement commettre un anachronisme que d'y déceler les bribes des pratiques de l'école Freinet? Comme l'instituteur de Vence, auteur de *L'Éducation du travail*<sup>1</sup>, après avoir raillé le faux travail scolaire, Albert Thierry entend lui substituer des activités de production concrètes et adaptées aux besoins et à la curiosité du jeune enfant : « Introduire à temps la production dans cette éducation, afin de la rendre vraie comme la vie, c'est évidemment en démolir le symbolisme. Substituer le travail manuel au travail intellectuel, la sensation à l'abstraction, la promenade et la causerie à la lecture, l'atelier à la classe; bref rapprocher, réunir l'existence économique des hommes et l'existence scolaire des enfants, voilà tout ce que contient notre principe... »

Mais le cœur du projet se situe après ces premières années. Doté des outils indispensables à son développement futur, armé d'une culture de l'observation et de l'expression, le jeune adolescent

---

1. Dans *Œuvres pédagogiques*, tome 1.



est prêt à entrer dans l'enseignement professionnel, à recevoir cette éducation syndicaliste à la fois enseignement professionnel et enseignement d'une culture ouvrière.

Culture, le mot est lâché, car rien n'est plus éloigné de ce « refus de parvenir » que le refus de s'élever par la science et la connaissance. L'auteur de *Culture prolétarienne*, Marcel Martinet, admirateur de Thierry, écrira quelques années plus tard, à propos de l'école républicaine : « Ce qui caractérise cette instruction, c'est la misère de la culture concédée au peuple », « le pire ennemi de l'intelligence, le pire ennemi de la révolution aujourd'hui, ce n'est plus l'ignorance, mais l'instruction faussée, tronquée, truquée, telle que la société bourgeoise la donne au peuple ». Pour Albert Thierry, comme l'a fort justement démontré Philippe Meirieu dans un documentaire passionnant<sup>1</sup>, la rencontre avec la culture se vit dans la confrontation directe avec l'œuvre. Homme de littérature, de culture, son enseignement « professionnel » est aussi un rempart contre la fausse culture transmise par les humanités bourgeoises...

Quant aux parcours des petits collégiens, ils se dessineront en fonction des grandes familles

---

1. « Étudier » et non « enseigner »... *Albert Thierry (1881-1915)*, un film de Thierry KÜBLER, dans la collection « L'éducation en questions » dirigée par Philippe Meirieu. Sur Albert Thierry et le « moment pédagogique », voir le remarquable passage de Meirieu dans *La Pédagogie entre le dire et le faire*, chapitre premier, ESF éditeur, 1996. On regrette cependant que pour Meirieu l'expérience d'Albert Thierry s'arrête à cette découverte et qu'il n'évoque plus les intuitions sociales de ce pédagogue dans la suite de son texte...

économiques : agriculture, industrie... La pratique en sera nourrie et réciproquement. Enseigner ces pratiques, c'est partir à la rencontre des sciences qui s'y rattachent. Ainsi, dans l'enseignement agricole, le premier esquissé par Thierry, seront passées en revue la biologie, la géologie, la zoologie, la botanique, l'électricité, la mécanique... L'instituteur, laissant le soin aux travailleurs de déterminer au sein de leurs organisations professionnelles les besoins de cet enseignement, se verra attribuer une vaste tâche : « Adapter le savoir au besoin, la leçon à l'application... »

Si pour cet enseignement industriel Thierry s'en remet au syndicat, invitant l'instituteur à se rendre à la Bourse du travail, pour y enseigner et pour y apprendre, il serait totalement erroné d'y déceler un quelconque ouvriérisme ou un rejet intellectuel de la « culture ». Au contraire, toute l'éducation tend vers cette « culture de soi-même », cette exigence morale d'une éducation qui prétend former « des hommes »...

### *Mais aujourd'hui ?*

Déstabilisant, Albert Thierry ? Assurément, que de certitudes ébranlées, d'évidences sociales, syndicales, militantes, jetées à bas. Actuel ? Non, dans ses positions sur l'éducation des femmes, dans un messianisme archaïque et suspect... Oui, dans sa capacité à élaborer une pédagogie révolutionnaire en partant de son expérience, de son « inquiétude » et surtout de la réalité sociale. Précurseur et « révolutionnaire » ? Sans aucun doute, parce que la voix d'Albert Thierry, une

fois son livre refermé, continue à parler en nous, parce qu'elle exige l'effort du questionnement permanent, parce qu'elle rappelle que l'éducation, à l'image du syndicalisme, est ce lieu où l'émancipation individuelle croise l'émancipation collective<sup>1</sup>.

---

1. Qu'il me soit permis ici de remercier Charles Jacquier pour ses pertinentes remarques et corrections, et pour ses patientes relectures.

13 octobre 1909 : c'est face au peloton d'exécution, dans les fossés de Montjuich à Barcelone, que Francisco Ferrer délivre son ultime leçon. L'écho de la fatale détonation se répercute à travers toute la planète : fermer son école n'a pas suffi, il leur faut aussi liquider physiquement le pédagogue.

Dans les grandes métropoles ouvrières d'Europe ou d'Amérique, des rassemblements de protestation tournent parfois – comme à Paris – à l'émeute. En Argentine, en Uruguay, la grève générale est décrétée<sup>1</sup>... Et depuis, le nom de Ferrer sert d'étendard à tous ceux qui se dressent contre l'obscurantisme religieux et l'injustice sociale. « F. Ferrer pensait que nul n'était méchant

---

1. Francisco Ferrer (1859-1909). Accusé d'être l'instigateur de l'insurrection de 1909 à Barcelone, il est fusillé. Sa mort cause une vive émotion dans le monde entier et entraîne la chute du gouvernement espagnol. À Paris, de violents affrontements ont lieu avec la police devant l'ambassade d'Espagne, une dizaine de manifestants sont blessés, mais également le préfet Lépine et un agent qui décèdera à l'hôpital. Des meetings et manifestations auront lieu à Bruxelles, Gand, Anvers, Liège, Londres, Milan, Naples, New York (avec échauffourées à Madison), Rome, Turin, Vienne, Genève, Prague, Chicago, etc. Le drapeau est en berne sur l'hôtel de ville de Lisbonne. En Argentine, un meeting de la Fédération ouvrière régionale argentine (FORA) réunit 20 000 ouvriers et appelle à une grève générale qui durera jusqu'au 17 octobre. À Montevideo, tous les corps de métier cessent également le travail. Source : Éphéméride anarchiste.

volontairement et que tout le mal qui est dans le monde vient de l'ignorance. C'est pourquoi les ignorants l'ont assassiné et l'ignorance criminelle se perpétue encore aujourd'hui à travers de nouvelles et inlassables inquisitions. En face d'elles, pourtant, quelques victimes, dont Ferrer, seront toujours vivantes », écrira Albert Camus.

La martyrologie née de l'assassinat de Ferrer mériterait à elle seule un chapitre. Un peu partout dans le monde, statues et monuments saluent son combat ; des rues, des écoles, des maisons de quartier, portent son nom<sup>1</sup>. Aucun autre pédagogue n'est peut-être porteur d'une telle charge symbolique et polémique<sup>2</sup>.

Alors que l'hommage rendu au martyr de Barcelone s'arrête souvent là, pourquoi ne pas aussi tendre l'oreille et retrouver, derrière l'assourdissant écho de la fusillade, la parole de l'éducateur et de l'homme d'action. Chercher à comprendre comment la postérité a fait de cet « obscur pédagogue, une figure universelle [...] le

---

1. *Mappemonde* propose une étude et une histoire des rues Francisco Ferrer en France : <http://www.mgm.fr/PUB/Mappemonde/>

2. Inauguré en 1911, à Bruxelles, le monument dédié à la mémoire de Francisco Ferrer signé du sculpteur Robert Gnyslens a été érigé grâce à une souscription internationale avec l'inscription : « À Francisco Ferrer fusillé à Montjuich le 13 octobre 1909. Martyr de la liberté de conscience. » Il sera démonté durant l'occupation allemande, pendant la Première Guerre mondiale, sa remise en place se fera sans l'inscription originale « Martyr de la liberté de conscience », effacée par les Allemands. La statue sera finalement déplacée et installée le 12 octobre 1984 en face de l'Université libre de Bruxelles. En 1990, une copie sera inaugurée dans les jardins de Montjuich à Barcelone.

représentant le plus célèbre du mouvement pour l'éducation libertaire », selon la déroutante formule de Paul Avrigh.

Le contexte de la mort de Ferrer n'épuise pas sa portée. Tous ses commentateurs ont pressenti ce paradoxe et s'efforcent de compenser l'indigence de l'héritage pédagogique (« Francisco Ferrer ne se distingue pas par l'originalité ou par la profondeur de ses propos<sup>1</sup> ») par une méticuleuse exploration de son existence. Comme si la biographie – parfois romancée – pouvait camoufler les failles de la théorie. Salué par Freinet – qui s'appropriia le « label » École moderne<sup>2</sup> –, évoqué par Illich, Freire... l'ombre ambiguë de Ferrer plane sur l'histoire de la pédagogie.

### *Un héritage décevant*

Pourtant, les six principes constitutifs de l'École moderne – coéducation des sexes et des classes sociales, hygiène scolaire, autodiscipline, autonomie et liberté de l'enfant, refus des examens –, s'ils ébranlent les fondements de la société et de l'enseignement clérical et bourgeois de l'époque, ne sont pas une nouveauté à proprement parler puisqu'on y retrouve les invariants de l'éducation libertaire exposés mais surtout expérimentés en France

---

1. Antonio NOVOA et Conrado VILANOU, « Francisco Ferrer », dans *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, sous la direction de Jean Houssaye, Bordas Pédagogie, 2003.

2. Voir la très pertinente étude de J.-P. CARO « Freinet et Ferrer », dans *Célestin Freinet et l'École moderne*, sous la direction d'Ahmed LAMIHI, Ivan-Davy éditeur, 1997.

par Paul Robin<sup>1</sup> ou Sébastien Faure plusieurs décennies auparavant. Ni révolution théorique ni pratiques méthodologiques inédites ; pas non plus d'avancées didactiques bouleversantes : disciple, plutôt que précurseur, Ferrer ouvre les portes de son école vingt ans après La Ruche et Cempuis. En Espagne même, « à première vue cette école était une de plus parmi les 600 et quelque écoles qui existaient à Barcelone au début du siècle, ville où l'on pouvait trouver autant d'écoles que de groupes idéologiques et d'options politiques : laïques, espritistes, évangéliques, anarchistes ou internationalistes, catholiques, ouvrières, bourgeoises, catalanistes et républicaines, tenues et contrôlées par les groupes et groupuscules respectifs<sup>2</sup> » (Buenaventura Delgado Criado). Si l'on écarte un instant le refus des examens, l'autonomie de l'enfant et l'accent mis sur l'autodiscipline, cette école « mixte, laïque, rationnelle et scientifique », selon la formule de Maurice Dommanget, mérite-t-elle qu'on s'y attarde

---

1. Paul Robin (1837-1912) est une figure majeure de la pédagogie libertaire. Militant de la I<sup>re</sup> Internationale, membre de son conseil général, il rejoint les rangs des partisans de Bakounine. Proche de Ferdinand Buisson, il fut chargé de diriger un orphelinat à Cempuis, dans l'Oise (1880-1894), où il mit en pratique ses conceptions libertaires de l'éducation, « l'éducation intégrale » (internationalisme, athéisme, prise en compte de l'enfant dans sa globalité physique, morale et intellectuelle, coéducation des sexes... dans une perspective sociale et révolutionnaire). La radicalité de ses méthodes, qui inspirèrent nombre de pédagogues, lui valut d'être révoqué de son poste, à la suite d'une virulente campagne de l'extrême droite.

2. Citation extraite de *La Escuela Moderna de Ferrer y Guardia*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1979.

autrement que pour remarquer qu'elle est en avance sur son temps? L'éducation actuelle, en validant les audaces de Ferrer, n'a-t-elle pas rétrospectivement désamorcé toute prétention « révolutionnaire »? Une école moderne aujourd'hui frappée d'archaïsme : la formule – facile! – n'est-elle qu'une simple pirouette rhétorique? Les carences de la méthode, principalement étayée par un candide humanisme scientifique et un optimisme indéfectible en la nature humaine – et enfantine – laissent en effet planer un soupçon sur la « modernité » de ce modèle rationaliste.

Certes, Ferrer défend une éducation libérée des examens, il prône l'autodiscipline et la liberté de l'enfant mais sans sortir des déclarations de principe et nous proposer les outils que nous pourrions saisir aujourd'hui. D'autres ont su conserver leur actualité : Oury, Freire et même Freinet dont les pratiques, elles aussi mises au ban, restent d'une modernité incontestable. Si l'optimisme de Ferrer reconforte, reste à savoir comment dépasser les errements du scientisme et combler les lacunes de l'expérimentation.

### *Moderne, l'école de Ferrer?*

Et pourtant, tout est là, comme en creux, ainsi qu'en témoignent les éloges des visiteurs : le rejet quasiment maniaque de toute parcelle de dogmatisme, la libre discussion avec les enfants, telles les prémices des débats philosophiques, la correspondance dont la forme est adoptée dans le manuel de lecture, les sorties scolaires à la



campagne ou à l'usine, le bannissement de toute réprimande, sanction ou punition, la disparition des examens, et même jusqu'à l'attention portée à l'élaboration d'un mobilier véritablement adapté à la physionomie des enfants. On pourrait, comme certains ne s'en sont pas privés, ajouter à la liste de nos « émerveillements » l'intuition du « conseil », l'entraide, la coopération, ou encore la libre fréquentation... pourquoi pas ! Mais pour aussitôt s'écrier, comme Jean-Pierre Caro<sup>1</sup> et tant d'autres, « on aimerait en savoir plus ! », afin de trancher entre le fantasme et la réalité.

Pour sortir de cette impasse byzantine, une hypothèse mériterait d'être explorée : et si, en voulant voir en Ferrer un précurseur de toutes les futures pédagogies émancipées et émancipatrices, nous faisons fausse route ? Si, au-delà des principes libertaires généraux, Ferrer était parti explorer une route qui n'appartient qu'à lui ? On sait l'agacement de Freinet, par exemple, face à ces principes trop vagues (et dans le contexte français d'une « récupération » habile de certains thèmes progressistes par l'école de Ferry) : « Ce sont les techniques pédagogiques qui vont nous permettre cette marche en avant dans la direction prévue par notre méthode. Celle-ci est donc le but, la direction, la ligne ; les techniques sont les moyens d'action<sup>2</sup>. »

Et si Ferrer avait opté pour d'autres choix que ceux de la technique ? Une piste que Jean-Pierre

---

1. Auteur de « Freinet et Ferrer » dans *Célestin Freinet et l'École moderne, op.cit.*

2. Célestin Freinet, *L'Éducateur prolétarien*, n° 10, février 1935.

Caro n'est pas loin de nous inviter à explorer lorsqu'il s'intéresse à cette passion commune de Ferrer et de Freinet pour l'édition. La comparaison de leurs deux approches est éloquente : alors que Ferrer ambitionne d'inonder les écoles d'ouvrages révolutionnaires (parfois de pure propagande...), Freinet publie *Plus de manuels scolaires* (1928). Non sans malice, l'analyse parallèle des trajectoires des deux éducateurs « modernes » se conclut par une interrogation ironique sur leurs contradictions pédagogiques et politiques : « Ainsi, le pédagogue libertaire Ferrer est tenté par une transmission dogmatique d'un savoir libérateur, et le matérialiste pédagogue Freinet est pour un temps fasciné par une démarche autoritaire – dans le domaine politique et organisationnel tout au moins. Rien n'est simple... »

Il faut donc chercher ailleurs; retrouver l'intuition qui anime encore ses défenseurs, abandonner la quête d'une théorie révélée pour exhumer, dans la vie même de Ferrer, cet héritage qu'il nous aurait légué. S'il est facile de dépasser l'idée que Ferrer est un mythe, un martyr ou un symbole, ne devrions-nous pas également renoncer à voir en lui un « pédagogue » ?

#### *Une passion positive de la destruction*

S'il en vient à croiser la question éducative, c'est en premier lieu par réaction à sa propre expérience : « Je n'aurai qu'à prendre exactement le contre-pied de ce que j'ai vécu », aurait-il déclaré à son ami William Heaford. Moderne, son école le sera sous la forme d'une « vengeance »

(l'expression est de Maurice Dommanget), parce qu'elle se présente comme « la négation positive de l'école du passé ». Autodidacte en révolte contre le système scolaire de son temps, il puise avec rage dans la littérature pédagogique de son époque. Mais s'il monte une société d'édition pour diffuser des ouvrages et des manuels conformes à l'esprit de son enseignement, c'est avant tout avec les révolutionnaires et les rebelles, comme ceux du Comité d'initiative pour l'enseignement intégral (1898), qu'il préfère partager ses intuitions pédagogiques.

*Fondateur de réalités et réalisateur d'idées*

L'engagement militant de Ferrer – probablement né du sentiment d'avoir été spolié de son éducation – ne cesse de se radicaliser au fil des ans et au contact direct de l'injustice sociale et de ceux qui la combattent. Sa pédagogie ne précède pas le militantisme, elle se présente plutôt comme la clé de l'émancipation individuelle et collective. Ce n'est d'ailleurs pas tant son enseignement (son école était fermée depuis deux ans) que son action d'agitation politique qui sert de prétexte à son exécution. Si Ferrer se fait pédagogue, c'est dans le prolongement de son action militante : « Il me semble que travailler, dès à présent, en vue de l'abolition de la peine de mort ou de la grève générale, sans savoir comment nous élèverons nos enfants, c'est commencer par la fin et perdre du temps » (Lettre à M<sup>lle</sup> Henriette Meyer, 11 mai 1902).

Agitateur plus qu'éducateur, animateur et organisateur révolutionnaire plus que « didacticien »,

le libre-penseur, le franc-maçon, se réalise dans le mouvement anarcho-syndicaliste naissant dont il explore avidement toutes les potentialités. Il participe, en 1903, à la fondation du journal *La Grève générale* (« *La Huelga General* ») et collabore à *Solidaridad Obrera* créée en 1907. Il fréquente les militants de la future CNT. Ce choix du syndicalisme révolutionnaire dépasse probablement les seules conjonctures historiques ou géographiques. Certes le mouvement est alors puissant dans la capitale catalane, mais surtout, à la différence d'autres courants ouvriers, il porte en principes et en actes une utopie sociale, éducative et culturelle (voir la résolution sur l'éducation du fameux congrès de Saragosse de mai 1936) qui embrasse toutes les dimensions sociales et humaines dans lesquelles l'universalisme et l'humanisme de Ferrer trouvent à s'épanouir.

Là réside sans doute le plus actuel enseignement de Ferrer : la conviction de l'indispensable convergence entre le combat social/syndical et le combat pédagogique. Quasiment une règle de vie qui ne se limite pas à des postures ou des incantations. Un « combattant en éducation sociale [...] fondateur de réalités et réalisateur d'idées », selon Ramon Safon, qui s'attache davantage à organiser un mouvement pédagogique révolutionnaire qu'une science de l'éducation et qui se consacre aussi bien à la rédaction d'articles pour les journaux de la classe ouvrière qu'à la création non pas d'une mais de dizaines d'écoles. En 1905, on dénombre 147 écoles modernes en Catalogne; dès 1908 il y en a dix rien qu'à Barcelone pour un

millier d'élèves ; on en trouve également à Madrid, Séville, Malaga, Grenade, Cadix, Cordoue, Valence... puis au Portugal, au Brésil, en Suisse, aux Pays-Bas, en Amérique... Une étincelle que la révolution de 1936 va rallumer, non sans déchirements autour de l'héritage du « maître » et de remises en cause pragmatiques (voir le chapitre « Espagne 36 : l'école fait sa révolution »).

*Un « héritage-projet » : dépasser la pédagogie*

Enfin, la pédagogie de Ferrer dépasse la problématique strictement scolaire pour celle de l'éducation au sens large : ouverture sociale de l'école (l'École moderne accueille les réunions des groupes syndicaux et anarchistes locaux), conférences en direction des familles et des travailleurs du quartier, développement d'une maison d'édition diffusant textes pédagogiques et ouvrages de propagande, publication du bulletin *L'École moderne*, animation de la Ligue internationale pour l'éducation rationnelle de l'enfance... S'il n'est ni un pédagogue au sens strict ni un véritable expérimentateur, c'est parce qu'il transcende ces catégories au travers d'un projet émancipateur qui ne circonscrit son action ni aux murs de la classe ni même aux faubourgs de Barcelone, mais rêve d'une éducation universelle. Sa capacité de mobilisation exemplaire, son sens de l'organisation, s'appliquent indistinctement à l'action sociale et à l'action pédagogique. Lorsque certains observateurs soulignent que, parmi les héritiers de Ferrer, « on trouve plutôt des militants politiques que

des militants pédagogiques », n'est-ce pas le plus cinglant désaveu de l'actuel aveuglement social des mouvements pédagogiques ?

L'héritage de Ferrer serait donc à chercher davantage dans son action quotidienne et son engagement aux côtés des plus démunis que dans les révélations d'une théorie achevée. Lui-même n'ambitionnait pas d'offrir un système verrouillé. L'histoire de la pédagogie offre trop d'exemples des scléroses d'une telle prétention. On peut lire, dans le premier numéro du *Boletín de la Escuela Moderna* qu'« avec le temps [notre école] perdra sans doute le titre de moderne, tout en renforçant de plus en plus les dimensions rationnelle et scientifique ». Cette humilité se manifeste jusque dans le choix du nom de son école qu'il a finalement préféré à celui d'« École émancipatrice du xx<sup>e</sup> siècle ». L'École moderne, selon Ferrer et ses continuateurs, se définira toujours comme un projet en devenir, dont les faiblesses initiales, loin d'être une entrave, invitent à de continuels perfectionnements, ainsi qu'en témoigne l'œuvre éducative de la CNT en 1936, qui, bien que placée sous « l'autorité » de Ferrer, poussa beaucoup plus loin son action pédagogique. Autre exemple, celui du Portugais Adolfo Lima qui voyait dans l'École moderne la première étape d'une longue chaîne aboutissant à l'école sociale en passant par l'école humaine, l'école libre, l'école intégrale ou encore l'école active... Nombreux sont ceux qui soulignent aujourd'hui la dynamique de cet « héritage-projet » dont peut se réclamer la lutte pour une autre école et une autre société.

On n'assassine pas des idées mais des individus, peut-être parce qu'ils se révèlent au final bien plus dangereux. Plus de cent ans après son exécution, retenons peut-être, derrière le symbole, derrière les slogans pédagogiques, cet enseignement de Ferrer : ce sont les individus, par leur action collective, qui transformeront le monde. « La société craint de tels hommes ; elle n'acceptera jamais une éducation qui les produise », écrivait-il.

Mai 1936. Réunis en congrès à Saragosse, les délégués de la CNT définissent le concept de communisme libertaire et couchent sur le papier leur programme révolutionnaire<sup>2</sup>... Quelques semaines plus tard, s'appuyant sur l'élan révolutionnaire des journées de juillet, ces militants passeront de la théorie à la pratique. Pour qui connaît l'histoire du mouvement ouvrier espagnol, il n'est guère surprenant que l'éducation occupe une place prépondérante dans le projet des anarcho-sindicalistes.

C'est l'un d'entre eux, Francisco Ferrer, fondateur de l'École moderne rationaliste, fusillé après une parodie de procès en 1909 par la clique réactionnaire au pouvoir, qui cristallisa sans doute le mieux cet intérêt jamais démenti pour la question éducative. Après lui, d'autres ont pris la relève, aux côtés des ouvriers organisés, avec l'égal souci d'œuvrer concrètement à l'avènement d'une autre éducation. Lorsque éclate la révolution, fort de ses réflexions et surtout de ses pratiques, le mouvement sait où il veut aller en matière de

---

1. Les ouvrages consacrés directement à la question éducative dans l'Espagne révolutionnaire sont rares. La quasi-totalité des références utilisées dans cet article ont donc été empruntées à l'ouvrage de Cédric DUPONT, *Ils ont osé! Espagne 1936-1939*, Los Solidarios, 2002.

2. « *Concepto confederal del comunismo libertario* ». Motion adoptée à Saragosse lors du IV<sup>e</sup> congrès de la Confédération nationale du travail d'Espagne au mois de mai 1936, éditions CNT-RP, 1994.



pédagogie. Dans ce domaine comme dans bien d'autres, il n'a pas attendu le « grand soir » pour expérimenter, tâtonner, analyser... Outre les athénées libertaires, bouillonnants foyers d'agitation culturelle, des syndicats ont animé des cours du soir et même monté leur propre école. En dépit des années de féroce répression (saccage, pillage, emprisonnement des animateurs de ces écoles libertaires et syndicales), rien n'est parvenu à éteindre la flamme et la passion du mouvement pour les questions pédagogiques.

*Une urgence!*

Dans l'effervescence de l'été 1936, la révolution scolaire est à l'ordre du jour. Le 27 juillet, sous la pression de la rue, la Généralité – le gouvernement catalan – annonce par décret la constitution du Conseil de l'école nouvelle unifiée (Cenu). « La volonté révolutionnaire du peuple a supprimé l'école de tendance confessionnelle. C'est le moment venu pour une nouvelle école qui s'inspire des principes rationalistes du travail et de la fraternité humaine. Il faut organiser une école nouvelle unifiée, d'une façon telle que non seulement elle se substitue au régime scolaire que le peuple peut détruire, mais aussi qu'elle crée une vie scolaire qui s'inspire d'un sentiment de solidarité universelle et du respect des diversités sociales et individuelles, et qui a pour base la suppression de toute classe de privilèges. »

Hier monopole de la très réactionnaire Église espagnole, l'école passe aux mains des révolutionnaires qui la réorganisent totalement. Composé à part égale de représentants de l'UGT, de la

Généralité et de la CNT, le Cenu est présidé par un anarcho-syndicaliste, Juan Puig Elias<sup>1</sup>, animateur de l'école libertaire du syndicat CNT du textile, continuateur de Ferrer et, comme lui, en proie à la répression. C'est un signe parmi d'autres de l'indéniable influence cénétiste sur cet organisme et du prestige de l'expérience et des pratiques libertaires en matière de pédagogie.

« À ce sujet, nous pouvons dire avec satisfaction que le concept anarchiste de l'école a amplement été adopté. Et le plus intéressant est qu'il s'est imposé par la logique de la conviction, par la force de la conviction<sup>2</sup>. » Le Cenu doit relever un immense défi : la situation de l'Espagne des années 1930 est déplorable. Le taux d'analphabétisme est de 52 % (10 400 000 personnes ne savent ni lire ni écrire), 60 % des enfants ne sont pas scolarisés. À Barcelone, aux 50 000 enfants non scolarisés à la veille de la révolution s'ajoutent les 70 000 élèves des écoles confessionnelles désormais fermées.

---

1. Né le 30 juillet 1898 à Sallent, Juan Puig Elias est un pédagogue libertaire et militant anarcho-syndicaliste. Influencé par Francisco Ferrer et son « École moderne », il crée « l'Escola Natura », école libertaire qui survivra à la dictature de Primo de Rivera. En 1931, avec la proclamation de la République, l'école prend son essor. Juan Puig Elias participe au mouvement syndical et prend part aux congrès de la CNT. Il y défend l'orientation « communiste libertaire » qui servira de base aux collectivités socialisées durant la révolution. Pendant la guerre civile, il est chargé de la socialisation de l'enseignement au sein du Cenu et est nommé sous-secrétaire au ministère de l'Instruction publique. Après la victoire de Franco, il s'exile en France, où il est interné dans des camps de concentration. Il participe ensuite à la Résistance. Il meurt le 5 septembre 1972.

2. Entretien avec Juan Puig Elias dans *Tierra y Libertad*, 3 juillet 1937.

Quantitativement, l'effort de scolarisation de la révolution espagnole est incontestable. Le Cenu, malgré la tourmente de la guerre et les tensions internes au sein de la République, déploie une énergie sans limite pour réaliser son mot d'ordre : « Pas un enfant sans école. »

Ce projet – simple en apparence – se heurte à des problèmes matériels importants : à Barcelone, malgré les réquisitions « spontanées », les locaux font défaut. Dans ce contexte d'effondrement administratif, seules les organisations ouvrières sont à même d'apporter une aide efficace. Le syndicat du bâtiment propose un plan d'urgence de construction d'écoles. Dans l'immédiat, le syndicat des transports s'organise pour que les enfants partent gratuitement le matin dans des établissements hors de Barcelone – à l'abri des bombardements – et reviennent le soir dans leurs familles. Mesures d'urgence, dictées par les conditions exceptionnelles du moment, mais également justifiées par la volonté de mettre les petits citadins en contact avec la nature et leurs « frères » des campagnes. Dans le même esprit, les petits potagers pédagogiques créés autour des nouvelles écoles répondent tout autant à un souci éducatif qu'à la satisfaction de besoins alimentaires en ces temps de pénurie.

### *Premiers bilans*

En juillet 1937, un an après le début de la révolution, le président du Cenu dresse un bilan chiffré : « Le Cenu a nommé, en six mois, 4 707 maîtres en Catalogne. Ils gagnaient avant un salaire

annuel de 3 000 pesetas. Aujourd'hui, ils gagnent 5 000 pesetas. Dans le même temps, 82 515 enfants ont été inscrits, contre 34 431 l'année dernière dans les écoles officielles. Et quelque chose d'extrêmement important : nous en avons fini avec les orphelinats. Les enfants de ces institutions humiliantes, foyers de déviations et de vices, sont aujourd'hui libres ; ils assistent à différentes écoles, mêlés aux autres. Il n'y a pas de différence. La révolution les a sortis de ces prisons, de ces antres de punition et d'isolement, et les a mis à l'air libre ; elle leur a rendu la joie de vivre. »

### *Révolution dans l'école*

Mais le programme du Cenu ne se limite pas à scolariser les enfants ou à construire des écoles. À côté de l'œuvre éducative, une révolution pédagogique se dessine. D'abord en réaction à l'éducation d'hier. Cette école, baptisée « nouvelle », entend mettre à bas toutes les tares de l'école traditionnelle : « Les internats, les maisons de correction et les casernes scolaires disparaissent ; l'idée d'éducation se substitue à celle du châtiment. L'école nouvelle est l'expression d'un idéal social et d'une pédagogie détachée des traditions autoritaires<sup>1</sup>. »

« Unifiée », cette école se propose d'inventer l'éducation de demain et non d'enrôler la jeunesse : « Nous ne voulons ni école ouvrière ni école bourgeoise [...] De la même manière que nous considérons comme nuisible que la vieille école enseigne à l'enfant à crier "Vive le roi!",

---

1. Article de Juan Puig Elias dans *L'Espagne antifasciste*, 26 août 1936.

“Vive la République!” nous pensons qu’il est également néfaste de lui apprendre à crier : “Vive Marx ou Bakounine!” “Vive la révolution!”<sup>1</sup> »

Respectueux avant tout de l’entière liberté des enfants, ennemis de toute autorité, ces éducateurs pressentent le danger d’une école « aux ordres ». « [L’école nouvelle] fait exception à la règle, qui veut que chaque secte, chaque parti dans le cours de l’histoire, n’a rien fait que modeler l’esprit de l’enfant selon ses normes et ses dogmes. De cette façon se sont formés des troupeaux sans idée propre, qui ont changé de couleur politique, sociale ou religieuse, mais qui ont conservé le même sentiment grégaire, la même structure mentale de servilité et de refoulement des instincts naturels<sup>2</sup>. »

Il s’agit de bâtir une école de la liberté abritant une éducation pleinement émancipatrice. Comment? Une confiance absolue dans la toute-puissance des valeurs éducatives habite les animateurs du Cenu : « Développer d’une façon graduelle et harmonieuse toutes et chacune de ses facultés. Quand il sera grand, il aura nos idées, si celles-ci sont les meilleures, ou bien il ira plus loin, si elles sont fausses ou mesquines<sup>3</sup>. » Dans ce tâtonnement vers une éducation totalement inédite, les principes libertaires de l’éducation intégrale servent de boussole : « Quelques-uns parlèrent de l’école “rationnaliste”. En vérité, nous ne sommes pas d’accord. L’école, le plan d’enseignement, doit être intégral. Pourquoi réduire ses

---

1. *Tierra y Libertad*, 3 juillet 1937, *op. cit.*

2. *L’Espagne antifasciste*, *op. cit.*

3. *Ibid.*

objectifs à la faculté qu'à l'individu de raisonner? Il ne suffit pas que l'homme pense bien, il est nécessaire qu'il ressente et œuvre bien<sup>1</sup> ! »

La phraséologie révolutionnaire espagnole est volontiers lyrique, le programme scolaire est ainsi résumé en ces termes : « Que tous les enfants aient du pain, de la tendresse et de l'instruction dans la plus absolue condition d'égalité et que soit assuré le libre développement de leur personnalité<sup>2</sup>. »

« *Éducation, pain et tendresse* »

S'inspirant donc des réalisations scolaires libertaires d'avant la révolution, les méthodes d'enseignement sont remises à plat, non sans difficultés, en particulier dans le recrutement des enseignants. Difficile en effet de trouver les hommes et les femmes acceptant d'endosser une telle responsabilité et surtout capables de répondre aux ambitions d'une révolution pédagogique expérimentale en guerre contre la discipline et la scolastique : « L'école doit placer l'enfant dans une ambiance telle que l'exercice d'impulsions antisociales soit rendu impossible, non par la contrainte et la violence, mais par la solidarité, la sincérité, le travail, l'amour et la liberté caractéristiques du milieu physique et humain qui l'entoure [...]. L'école nouvelle respecte la personnalité de l'enfant. Nous croyons que toutes les méthodes doivent être éprouvées, en optant toujours pour celle qui convient le plus selon les caractéristiques locales,

---

1. *Tierra y Libertad*, 3 juillet 1937, *op. cit.*

2. *L'Espagne antifasciste*, *op. cit.*

la nature et le caractère de chaque enfant, etc. Il est évident qu'il ne suffit pas de changer le nom de l'école : il faut changer son esprit, sa morale, ses méthodes. Un bon maître ne donnera pas de définitions *a priori*, mais mettra aussi pour l'observation de l'enfant le matériel nécessaire. L'enfant doit découvrir par lui-même. Pour cela, le contact permanent avec la nature est indispensable. Qu'il n'y ait pas de mystères ni de tromperies pour l'âme ingénue de l'enfant!<sup>1</sup> » On devine les convergences avec les expérimentations menées à plus petite échelle dans d'autres pays, par Freinet et son mouvement par exemple<sup>2</sup>.

Le programme élaboré cherche un équilibre entre acquisition d'une culture émancipatrice de base et savoirs pratiques : scolarisation continue pour tous de l'école maternelle jusqu'au collège « polytechnique basique » (15 ans) – non figée dans des « classes d'âge », mais respectueuse des rythmes de chacun. Les écoles « supérieures » (polytechniques et universités) sont organisées de telle sorte qu'elles puissent également accueillir ceux qui n'ont pas bénéficié d'une scolarisation durant leur jeunesse.

---

1. *Ibid.*

2. L'influence de Ferrer sur Freinet est problématique, comme en témoigne l'article de Jean-Pierre CARO « Freinet et Ferrer » dans *Célestin Freinet et l'École moderne, op. cit.* Notons cependant que l'instituteur de Saint-Paul-de-Vence accueille dans son école des enfants des combattants espagnols et que le journal de l'école devint pendant un temps bilingue. En Espagne, un mouvement pédagogique se définissant comme « freinétiste » est fondé par deux militants anarchistes et regroupe 120 écoles pratiquant l'imprimerie, la correspondance, et publiant la revue *Colaboración*.

L'éducation devient un droit fondamental pour tous, quelle que soit son origine sociale : « Que les parents soient riches ou pauvres, l'enfant a droit à l'école, l'étude, la science, l'art<sup>1</sup>. » Embrasser la totalité de la condition humaine, susciter sans cesse la curiosité de tous... vaste chantier! Cet enseignement présente la fréquentation de la nature comme une priorité. Tout comme l'art qui occupe une place centrale dès la maternelle où l'accent est mis sur son aspect d'initiation technique. Pour ceux qui le souhaitent, ils peuvent se spécialiser et rejoindre les « cités des arts ». Cette attention portée à l'art permet de mieux saisir les méthodes pédagogiques retenues : « Ce n'est qu'un jeu pour l'élève d'atteindre le raffinement de la sensibilité, d'aiguiser son esprit, de féconder et de faire éclore sa personnalité active, placé comme il l'est dans une telle ruche de travail, son esprit étant rafraîchi par le souffle créateur qui présidera aux multiples réalisations de pures conceptions de l'esprit<sup>2</sup>... »

### *Bouillonnement pédagogique*

Mais cette œuvre « institutionnelle » n'est qu'un des aspects de l'effervescence de l'Espagne

---

1. Article de *La Nouvelle Espagne antifasciste*, 23 décembre 1937.

2. Le ministre de l'Éducation, Jesús Hernández, était membre du parti communiste. Les rapports entre l'administration et les collectivités étaient tendus, y compris sur les questions éducatives. Ainsi à Calanda, l'institutrice ne fut pas autorisée à enseigner à l'école Francisco-Ferrer, car le ministère n'avait jamais décidé de la création de cette école! Quant aux rapports de certains militants libertaires avec le Cenu, le secrétaire général de la Fédération régionale des écoles rationalistes de Catalogne répond dans un entretien accordé à *Umbral*, au mois d'août 1937 : « Je préférerais ne pas en parler, mais je me limiterai à te dire que nos activités sont complètement indépendantes et que nous nous ignorons mutuellement. »



révolutionnaire. Parmi ceux qui accusent le Cenu de ne pas aller assez loin, d'être prisonnier d'une politique de compromis<sup>1</sup>, et ceux qui, dans leur coin, ignorants ou indifférents à la réorganisation « par en haut », s'inventent leur propre chemin vers la révolution, la richesse des pratiques pédagogiques étonne. Bien avant 1936, syndicats et organisations libertaires s'étaient dotés d'écoles ou de cours du soir, à l'image de Ferrer qui, s'il s'était toujours engagé sans compter pour l'avènement de la révolution, n'avait pas attendu son déclenchement pour réaliser en actes ses principes et ses espoirs. Des témoignages relatent ces expériences et leur multiplication après juillet 1936 où les militants intensifient l'œuvre originale amorcée bien des années avant.

### *Vers l'autogestion*

La révolution espagnole ne fut pas avare de symboles. Ainsi le quartier général militaire des Jeunesses libertaires de Barcelone, un ancien couvent, enlevé le 19 juillet aux factieux les armes à la main, se transforme en quelques semaines en institut d'enseignement. Gratuité, mixité et respect mutuel entre maîtres et élèves y sont devenus une évidence. Les frais sont pris en charge par l'organisation des jeunes libertaires qui aménage le local, choisit les professeurs, « réquisitionne » les livres et le matériel scolaire. L'accent est mis sur la grande hygiène du centre et des classes – en opposition à l'insalubrité des écoles de naguère.

---

1. Article d'Antonio Esteban Mambrilla, *Umbral*, 10 juillet 1937.

L'influence libertaire est indéniable, l'autogestion s'est imposée tout naturellement : « L'organisation interne est régie par la démocratie la plus absolue. Tous les problèmes qui se présentent sont résolus par des assemblées communes d'enfants et de professeurs. On comprend facilement qu'avec ce procédé, il n'y ait besoin d'aucun directeur<sup>1</sup>. » Situation exemplaire – mais pas unique – qui conduisit le mouvement pédagogique libertaire à faire de cet institut un centre de formation pour les nouveaux enseignants.

En effet, en août 1937, une Fédération régionale des écoles rationalistes de Catalogne se crée, sous l'égide de la CNT, avec la ferme intention d'aller encore plus loin que le Cenu. Forte d'une centaine d'écoles regroupant 1 200 élèves, cette fédération se fixe pour tâche de coordonner les anciennes écoles alternatives, qui ont connu un second souffle, et les nouvelles issues des espoirs de 1936.

### *Éducation syndicale*

Indépendantes du Cenu, ces écoles libertaires entendent appliquer les préceptes de l'éducation syndicale intégrale, à l'image de l'Escuela Natura, l'école fondée par le syndicat CNT des ouvriers du textile au milieu des années 1910. Dès le 19 juillet, l'école déménage et occupe une belle demeure, au cœur d'un vaste parc, autrefois propriété de l'évêché. C'est une revanche pour ces instituteurs plusieurs fois jetés en prison ou malmenés par les curés et les militaires.

---

1. *Ibid.*

Comment fonctionne cette école présentée par ses animateurs comme « sous l'ancien régime déjà, la mieux outillée et la plus moderne de l'Espagne, celle qui sert de modèle aux réalisations actuelles de l'école nouvelle unifiée » ? Tout d'abord elle est entièrement financée – depuis sa création – par le syndicat CNT du textile de Barcelone. La mixité y est la règle. Les manuels sont proscrits, remplacés par un cahier personnel où les dessins tiennent une place prépondérante. Pour répondre à la curiosité des élèves, une vaste et riche bibliothèque est à leur disposition mais également des ateliers, des jardins d'essai, des élevages de divers animaux, du matériel de cinéma manié par les enfants eux-mêmes. L'école traditionnelle semble un lointain souvenir : plus de classes, les tables individuelles bougent à volonté, le professeur a perdu sa chaire pour se retrouver au milieu des enfants qu'il suit durant tout leur séjour à l'école, à moins qu'ils ne demandent à changer de groupe. Loin d'être un lieu refermé sur lui-même, l'école organise également sorties, voyages et colonies de vacances.

### *L'école pour tous et toutes*

Si ces deux expériences urbaines ne peuvent avoir valeur de généralité, il n'en demeure pas moins vrai que le souci éducatif s'est répandu dans toute l'Espagne révolutionnaire. Observateur engagé et admiratif, Gaston Leval en témoigne : « De même les enfants ont vu leur droit reconnu spontanément. Non comme une aumône accordée par l'État, mais bien comme

l'exercice d'un droit que nul ne pensait à nier. En même temps, les écoles leur ont été ouvertes jusqu'à 14 ou 15 ans : seule façon d'éviter que les parents ne les envoient travailler avant l'âge, et pour rendre l'instruction réellement générale. [...] L'enseignement progressa avec une rapidité jusqu'alors inconnue. L'immense majorité des collectivités et des municipalités plus ou moins socialisées a construit une ou plusieurs écoles. Chacune des collectivités de la Fédération du Levant avait son école au début de 1938. » L'honnêteté oblige à nuancer ce tableau idyllique. L'enthousiasme des témoins ou des acteurs de cette révolution, s'il est contagieux, n'interdit pas un regard critique. Çà et là les commentaires sont moins élogieux et plus circonspects : « Pour les systèmes d'enseignement, il n'y a pas eu de grands changements. Mais, par exemple, était instituée la mixité filles et garçons ensemble, alors que la République ne l'acceptait pas. Il y a eu des changements quant aux textes. On s'est procuré de nouveaux livres<sup>1</sup>. »

Pourtant, alors que la guerre dévore la révolution, l'œuvre éducative reste un élément d'orgueil et d'espérance pour les révolutionnaires authentiques : « Il n'y avait plus [fin 1938] qu'une seule sphère dans laquelle l'optimisme fût encore possible : celle de l'enseignement<sup>2</sup>. »

---

1. Témoignage de Miguel Celma, Collectif Equipo Juvenil Confederal, *La Collectivité de Calanda. 1936-1938*, éditions CNT-RP, 1997.

2. Hugh THOMAS, *La Guerre d'Espagne, juillet 1936-mars 1939*, Robert Laffont, 1985, p. 662.

*Ce ne fut pas un « essai »...*

Même relativisé, le bilan de cette expérience sans égale dans l'histoire d'une volonté collective de purger l'école de tout autoritarisme au nom de la liberté des enfants reste un exemple à méditer. Ce qui l'a rendue possible, outre les circonstances, ce sont bien ces heures et ces heures de discussion, de débats, de réflexions qui ont précédé l'explosion sociale. C'est aussi et surtout la multiplication de ces espaces éducatifs, modestes ou grandioses, que le mouvement ouvrier a portés pendant des décennies, sans attendre que la société change pour changer l'école.

C'est enfin la diffusion passionnée et effrénée d'une culture de la liberté et de l'action collective. Lorsque le journaliste de *Tierra y Libertad* demande à Puig Elias si les « essais ont donné, de cette manière, d'excellents résultats », celui-ci répond : « Oh, c'est indiscutable ! Mais tu fais une erreur. Pour nous, ceci n'est pas un "essai". Durant presque vingt ans, nous avons essayé dans la clandestinité et perfectionné nos méthodes. » Une expérience qui doit faire école.

SIMONE WEIL  
ET LA QUESTION DE L'ÉDUCATION OUVRIÈRE

Nombreuses sont les études qui interrogent la dimension pédagogique de la pensée de Simone Weil<sup>1</sup>. La question éducative y apparaît en effet si ce n'est centrale, du moins transversale. Elle se prolonge et résiste tout au long d'une œuvre pourtant marquée par des renoncements et des revirements<sup>2</sup>, et ce jusqu'aux ultimes lignes tracées peu avant sa mort, saisissante synthèse de ses multiples engagements : « Enseigner ce que c'est que connaître (au sens scientifique)<sup>3</sup>. » Pour elle, l'éducation n'a jamais été un pur sujet de spéculation. C'est une pratique concrète qu'elle a expérimentée personnellement : au sein de l'institution – même si ce fut de manière brève et chaotique (à peine plus de quatre années, du fait de ses nombreux problèmes de santé) – mais aussi en tant que

---

1. Outre les propres écrits de Simone Weil abordant largement cette problématique, différentes contributions accessibles en ligne rendent également compte de cette réflexion.

2. D'abord militante syndicaliste révolutionnaire, puis proche du mouvement anarcho-syndicaliste, très critique vis-à-vis du stalinisme mais aussi du trotskisme, Simone Weil professe progressivement un pessimisme sur la possibilité même de toute révolution sociale et se tourne vers un mysticisme chrétien, sans pour autant délaisser les questions sociales. Même si certaines références de cet article sont empruntées à cette dernière période, c'est avant tout à la militante syndicaliste que nous nous intéressons ici.

3. Dernière page des *Carnets*, vol. 4 : juillet 1942-juillet 1943, dans *Œuvres complètes*, André A. Devaux et Florence de Lussy (dir.), Gallimard, 1988.

militante syndicaliste, dans les cercles d'études et les universités ouvrières<sup>1</sup>.

### *Travailleuse de l'éducation*

Simone Weil enseigne la philosophie à des lycéennes et devient même un temps « institutrice<sup>2</sup> ». Vocation ou « refus de parvenir » ? Son milieu d'origine, sa fréquentation de l'École normale supérieure (ENS) l'aurait davantage destinée à une carrière universitaire – ou au rôle d'épouse cultivée... Mais la soif d'enseigner et d'apprendre lui colle à la peau, tout autant que le refus des distinctions, des honneurs ou le besoin de partager le sort des plus humbles. Sa pédagogie est donc spontanément engagée et s'inspire des méthodes actives, loin du « bourrage de crâne » qu'elle dénonce au sein de l'École de la République. Écartant l'usage de tout manuel, dédaignant les notes et les classements, elle tente – souvent maladroitement – d'adapter les techniques de Freinet dans sa classe de lycée, à travers la pratique du texte libre, les cours en plein air et l'utilisation de l'imprimerie<sup>3</sup>. Comme l'auteur de *L'Éducation du travail*<sup>4</sup>, elle établit un parallèle entre le travail scolaire et l'activité professionnelle en

---

1. C'est Simone Weil qui emploie ce terme de préférence à celui d'université populaire dans son « Appel pour la création d'une université ouvrière », décembre 1935.

2. Plus précisément « préceptrice » auprès d'enfants dans une famille aisée, expérience dont elle se lassera au bout de quelques semaines...

3. Ses élèves lui firent abandonner cette pratique qui « leur salissait trop les doigts » !

4. Célestin FREINET, *L'Éducation du travail (tome I)*, 1942-1943, dans *Œuvres pédagogiques*, Le Seuil, 1994.

rêvant « de faire de la classe un lieu de production collective<sup>1</sup> » où les élèves pensent, parlent et écrivent par et pour eux-mêmes.

*Apprendre : attention et désir*

Quelques années plus tard, elle proposera une analyse des mécanismes d'apprentissage, insistant sur les notions d'attention et de désir. « Le plus souvent on confond avec l'attention une espèce d'effort musculaire. Si on dit à des élèves : “Maintenant vous allez faire attention”, on les voit froncer les sourcils, retenir la respiration, contracter les muscles. Si après deux minutes on leur demande à quoi ils font attention, ils ne peuvent pas répondre. Ils n'ont fait attention à rien. Ils n'ont pas fait attention. Ils ont contracté leurs muscles. On dépense souvent ce genre d'effort musculaire dans les études. Comme il finit par fatiguer, on a l'impression qu'on a travaillé. C'est une illusion. La fatigue n'a aucun rapport avec le travail<sup>2</sup>. » Ces réflexions, rédigées alors que Simone Weil s'est réfugiée dans un mysticisme chrétien radical, n'en demeurent pas moins éclairantes : « L'intelligence, conclut-elle, ne peut être menée que par le désir. Pour qu'il y ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie. L'intelligence ne grandit et ne porte de fruits que dans la joie. La joie d'apprendre est aussi indispensable aux études que la respiration aux coureurs.

---

1. « Simone Weil : une pensée de l'éducation », conférence donnée à l'IUFM du Puy le 4 février 2009, disponible sur [www.presencephilosophiqueaupuy.over-blog.com](http://www.presencephilosophiqueaupuy.over-blog.com).

2. « Réflexions sur le bon usage des études scolaires en vue de l'amour de Dieu », dans *Attente de Dieu* (lettres de janvier à mai 1942 au Père J.-M. Perrin), introduction de Joseph-Marie Perrin, éditions du Vieux-Colombier, 1950 ; rééd. Fayard, 1966.



### *La pédagogue enragée*

Dès sa première affectation en 1931, impliquée dans les luttes de chômeurs et dans le mouvement syndical du Puy (Haute-Loire), elle fait immédiatement l'objet de nombreuses convocations, inspections et menaces de sanctions, malgré le soutien de ses élèves et de leurs parents. Dans un rapport, l'inspecteur, tout en saluant « un effort d'information et de réflexion personnelle », la mettra en garde contre un « enseignement très tendancieux » : « Mlle Weil ne se rend pas du tout compte de la réserve que lui imposent ses fonctions de professeur. »

Dans et hors de l'école, Simone Weil ne ménage effectivement pas son énergie pour arracher le partage du savoir. Comme chez tant d'autres figures militantes, pratiques pédagogiques émancipatrices et engagement social ne se conçoivent pas l'un sans l'autre (« Nous ne devons jamais cesser de lutter pour l'amélioration de notre enseignement dans les cadres de la société actuelle », écrit-elle en 1933<sup>1</sup>). Dès ses débuts, elle est attirée par le syndicalisme, au point de se décider à une double adhésion : la Fédération unitaire de l'enseignement (oppositionnelle au sein d'une CGT-U inféodée au Parti communiste) et le Syndicat national des instituteurs<sup>2</sup> – de la CGT

---

1. « Contre la politique néfaste de la direction fédérale », *Le Travailleur de l'enseignement*, n° 5, février 1933, dans *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical (1927-1934)*, *Œuvres complètes*, tome II, Gallimard, 1988, p. 196.

2. Elle entre dans le syndicat des instituteurs et institutrices et non dans celui des professeurs. Selon certains biographes, c'est par choix délibéré, pour d'autres c'est le fait d'une possible absence de structure du second degré au Puy.

(réformiste et majoritaire dans cette profession). Une manière d'affirmer son combat pour l'unité syndicale<sup>1</sup>, mais aussi de constater qu'aucune de ces deux organisations ne représente réellement, dans le milieu enseignant, ce syndicalisme révolutionnaire dont elle se sent si proche. L'idée qu'elle se fait du syndicat est des plus exigeantes et subversives, à l'image de la CGT d'avant 1914, dont elle espère la renaissance avec ses camarades de *La Révolution prolétarienne*. En témoigne son questionnement sur les revendications corporatistes enseignantes dans un texte resté à l'état de notes « Programme pour les syndicats de l'enseignement<sup>2</sup> ». Concernant les éducateurs, elle écrit : « Fonction dans la société : former les cadres. Instruire sans éclairer jusqu'au fond, car éclairer serait dangereux. Participer à ce mélange savant d'instruction et de bourrage de crâne. [...] Notre situation matérielle est accidentelle : on peut l'améliorer sans nuire à cette fonction. Dira-t-on qu'on nous paye mal, comme des valets ? Mais des valets bien payés sont encore des valets. Donc l'oppression intellectuelle et morale est pour nous l'essentiel. » En découle un programme de lutte qui écarte les questions salariales pour se consacrer à « la liberté d'opinion en dehors de notre service », et qui s'oppose au « bourrage de crâne » et à « l'autorité administrative » en défendant les indispensables « réformes pédagogiques », « les

---

1. « Pour moi un syndicat n'est pas un parti et il ne devrait y avoir qu'une centrale syndicale. En fait il y en a deux. L'idéal est d'adhérer aux deux. » Brouillon de lettre à « B », avril 1932.

2. « Programme pour les syndicats de l'enseignement », notes inédites, fin juin 1933, *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical*, op. cit., p. 242.

diminutions des différences entre les traitements » et « les catégories les plus exploitées ». Elle caresse alors l'idée de monter un « syndicat des agrégés » dont le programme serait la suppression de leurs privilèges et l'égalité des traitements entre tous les corps.

Travail en classe et militantisme syndical nourrissent sa réflexion sur le système éducatif et sa nécessaire transformation. Elle expose ses principes pédagogiques après ses années d'enseignement, inspirés de son expérience d'ouvrière à l'usine (voir repères biographiques).

### *Quelle révolution pour l'école ?*

Révolutionnaire, Simone Weil n'ignore pas l'influence et le rôle de l'éducation dans les mécanismes de l'oppression capitaliste. Ses différentes expériences à l'usine lui font cependant comprendre que l'univers scolaire, malgré ses défauts, est loin d'atteindre le degré de violence et d'aliénation du monde du travail. « L'enfant à l'école, bon ou mauvais élève, était un être dont l'existence était reconnue, qu'on cherchait à développer, chez qui on faisait appel aux meilleurs sentiments. Du jour au lendemain, il devient un suppléant à la machine, un peu moins qu'une chose, et on ne se soucie nullement qu'il obéisse sous l'impulsion des mobiles les plus bas, pourvu qu'il obéisse<sup>1</sup>. » Tout à la fois radicale et lucide, elle aborde donc cette question scolaire avec mesure. Ainsi, elle reconnaît que la laïcité permet, jusqu'à un certain point, une relative liberté pédagogique, mais elle condamne sans appel le mythe

---

1. *Ibid.*, p. 1073 et suivantes.

de l'école républicaine pour qui « il ne s'agissait pas d'émanciper les esprits mais de substituer à la religion de l'Église une religion de l'État ». Anticipant les analyses d'Ivan Illich, elle constate que le propre de toute institution – religieuse, politique ou scolaire – est avant tout d'œuvrer à sa propre perpétuation : elles « n'ont d'autres buts que d'exister, et d'exister le plus possible ». L'école reproduit également le fonctionnement capitaliste : « Les examens exercent sur la jeunesse des écoles le même pouvoir que les sous sur les ouvriers qui travaillent aux pièces. » L'institution se détourne de sa mission éducative pour se consacrer au culte de la performance et à la légitimation des inégalités : « Un système social est profondément malade quand un paysan travaille la terre avec la pensée que, s'il est paysan, c'est parce qu'il n'était pas assez intelligent pour devenir instituteur. »

*Une éducation par, pour et à travers le milieu*

Simone Weil considère donc que « l'instruction telle qu'elle est conçue aujourd'hui » est la seconde cause du déracinement de la classe ouvrière et paysanne, après l'argent. Depuis la Renaissance, regrette-t-elle, l'école est ainsi devenue le lieu où s'est établie « une coupure entre les gens cultivés et la masse » (« La culture est un instrument manié par les professeurs pour fabriquer des professeurs, lesquels, à leur tour, fabriqueront des professeurs », ironise-t-elle dans *L'Enracinement*<sup>1</sup>). L'école ne transmet en réalité qu'une vulgarisation desséchée d'un savoir

---

1. Simone WEIL, *L'Enracinement*, dans *Œuvres*, Gallimard « Quarto », 1999, p. 1059.

élaboré par une caste sclérosée : « une culture commune, une culture pour tous et pour personne ». Il s'agit au contraire de travailler une « traduction » de ces savoirs qui pourrait entrer en résonance avec la culture des élèves et s'enraciner dans son expérience et son identité. « La mauvaise tentation de l'école, c'est de sortir l'enfant de son histoire, de sa communauté, de son être incarné pour le laisser suspendu dans une sorte de culture savante, commune et vulgarisée, qui lui restera de toute façon extérieure et fera de lui un esprit évanescent. » Cette analyse de l'école, elle l'expose dans *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale* : « La science est un monopole, non pas à cause d'une mauvaise organisation de l'instruction publique, mais par sa nature même; les profanes n'ont accès qu'aux résultats, non aux méthodes, c'est-à-dire qu'ils ne peuvent que croire et non assimiler. » S'explique ici l'hostilité de Simone Weil – partagée alors par les instituteurs syndicalistes révolutionnaires – au concept d'École unique ou même à la possibilité pour les éléments « les plus méritants » de poursuivre leurs études. L'objectif n'est pas de « sauver » ou d'élever quelques individus mais de créer les conditions d'une émancipation collective.

*L'Enracinement*, texte plus tardif et plus éloigné de l'influence syndicale (certains des thèmes du syndicalisme révolutionnaire restent néanmoins présents), esquisse le projet d'une école enracinant la culture scolaire et le savoir dans une dynamique à la fois individuelle et collective, inscrite dans l'histoire et le milieu social. Ce texte réactive l'héritage socialiste en matière de pédagogie, retrouvant le chemin d'une

« éducation intégrale », professionnelle et intellectuelle, prônée par la I<sup>re</sup> Internationale ou la Commune : « Il est nécessaire que l'enfant passe insensiblement de l'école à l'atelier, devienne en même temps capable de gagner sa vie et apte au travail intellectuel ; il faut que chaque ouvrier, chaque homme occupé à un travail physique puisse écrire un livre, avec sentiment et talent, sans quitter son établi<sup>1</sup>. » Simone Weil imagine un apprentissage étendu au moins jusqu'à 18 ans et prolongé jusqu'à 25 ou 30 ans... Une école laissant d'abord le temps à l'enfant de « bricoler » et de fréquenter les lieux de production qui lui sont proches et familiers, avant de s'engager dans une « demi-scolarité », quelques heures d'étude, quelques heures de travail en attendant le « voyage initiatique » à la découverte des différents lieux et formes de production, ateliers et usines.

« *La Révolution elle-même* »

La pensée éducative de Simone Weil ne se réduit cependant pas à l'enseignement scolaire : « Ainsi, à mes yeux, la transformation de la science, la transformation du travail, la transformation de l'organisation sociale, sont trois aspects d'un seul et même problème<sup>2</sup>. » Avant même d'être professeure, la philosophe a questionné et mis en pratique une forme originale de pédagogie au sein de divers cercles d'études syndicaux. C'est là qu'elle espérait atteindre la dimension émancipatrice et

---

1. Henri BELLENGER, « L'enseignement professionnel et intégral », *Le Vengeur*, 7 mai 1871. L'article vient d'être reproduit dans *Les Actes de lecture*, n° 117, mars 2012.

2. Simone WEIL, *L'Enracinement*, *op. cit.*, p. 1073 et suivantes.

révolutionnaire de l'éducation : « Les travailleurs doivent se préparer à prendre possession de l'héritage de la culture humaine. Cette prise de possession, c'est la Révolution elle-même<sup>1</sup>. »

### *Éducation sociale*

Dès 1928, étudiante à l'ENS, elle participe au Groupe d'éducation sociale des cheminots animé par Lucien Cancouët<sup>2</sup>, ami du philosophe Alain. Puis, en 1932, elle rejoint l'aventure du Collège du travail fondé par des instituteurs syndicalistes révolutionnaires pour lutter contre la division du travail intellectuel et du travail manuel. « Aux yeux de Marx, écrit-elle dans le journal syndical *L'Effort*, la conquête la plus importante peut-être de la Révolution prolétarienne devait être l'abolition de ce qu'il nommait "la division dégradante du travail en travail intellectuel et travail manuel". L'abolition de cette division dégradante, l'on peut et l'on doit la préparer dès maintenant. Il faut à cet effet, tout d'abord, donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit. »

Elle anime des cours à la Bourse du travail de Saint-Étienne et inscrit cet engagement dans la durée, n'hésitant pas à parcourir de nombreux kilomètres pour ne pas rater ce rendez-vous hebdomadaire. Cet enseignement, héritier du mouvement des universités populaires du début du xx<sup>e</sup> siècle, s'en distingue par une orientation clairement syndicale et par un regard lucide

---

1. Simone WEIL, *La Condition ouvrière*, « Folio », 2002, p. 147.

2. « En marge des comités d'études », *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical*, op. cit., p. 69.

sur les impasses des premières expériences : « Il importe plutôt de distinguer, parmi les tentatives de culture ouvrière, celles qui sont conduites de manière à renforcer l'emprise des intellectuels sur les ouvriers, et celles qui sont conduites de manière à dégager les ouvriers de cette emprise<sup>1</sup>. » L'objectif est d'affirmer une culture ouvrière tournée vers l'action. L'enjeu n'est pas d'inspirer « le mépris de la culture, qualifiée à cet effet de bourgeoise », mais de libérer « les travailleurs de la domination des intellectuels<sup>2</sup> ». La révolution dans et par l'éducation, ce n'est pas le transfert d'un savoir d'une classe à une autre, mais le développement d'une culture ouvrière, c'est-à-dire la transformation profonde des conditions de production du savoir : « L'éducation véritable est une révolution, en ce qu'elle change la perception de la réalité, et, partant, la réalité elle-même<sup>3</sup>. »

En 1935, forte du bilan de ces expériences, et pour faire face au péril fasciste, elle lance un appel pour la création d'universités « ouvrières ». En effet, à l'activisme et à la propagande, fondés sur la seule parole démagogique, elle oppose le véritable apprentissage, celui qui donne à voir et à ressentir, celui qui ouvre à la vérité : « Depuis qu'il y a des exploités, il y a des révoltés. Ces révoltés ont tué, se sont fait tuer; ils n'ont ni détruit ni même le

---

1. *Ibid.* Le projet du syndicat des cheminots comporte deux volets : une préparation à des concours internes et une éducation « à la culture de l'esprit et au libre examen ». Simone PÉTREMENT, *La Vie de Simone Weil*, Fayard, 1997, p. 86.

2. *Ibid.*

3. « Simone Weil : une pensée de l'éducation », conférence donnée à l'IUFM du Puy le 4 février 2009.



plus souvent fait adoucir l'exploitation. Il ne suffit pas de se soulever contre un ordre social fondé sur l'oppression, il faut le changer et on ne peut le changer sans le connaître<sup>1</sup>. » Instruite par son séjour en Allemagne, elle réalise que l'agitation ne suffit pas et que la classe ouvrière allemande, faussement éduquée politiquement, n'a su opposer une résistance organisée et efficace au nazisme.

### *Enseigner et apprendre*

Sur ses cours à proprement parler, on sait, d'après les témoins, qu'ils répondaient à une attente et étaient très appréciés. Là, comme dans son quotidien, Simone Weil n'échappe pas toujours aux maladresses et aux malentendus de l'intellectuelle déclassée. Mais sa sincérité lève la plupart des obstacles et des réticences.

Organisés autour de questions littéraires ou économiques, souvent consacrés à l'étude de la pensée de Marx (mais aussi sur des problématiques telles que « Le peuple doit-il nourrir les intellectuels ? » ou encore sur l'égalité d'instruction), ils s'ouvraient par un rapide exposé (dont certains nous sont parvenus) puis par une lecture de textes et une discussion qui se prolongeait souvent au bistrot. Dans les *Cahiers*, Simone Weil en définit la méthode et l'ambition : « Une université populaire à forme socratique concernant les fondements des métiers. » Ces lignes cristallisent en quelques mots l'essentiel du projet : un échange réciproque de savoirs (« Ce

---

1. « Les modes d'exploitation », dans *L'Effort*, 30 janvier 1932, repris dans *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical*, op. cit., p. 82.

que nous voulons, ce n'est pas faire une série de conférences, c'est une entreprise d'instruction mutuelle<sup>1</sup> »), ancrés sur l'expérience concrète du milieu et du travail (« un ouvrier qui éprouve sans cesse la loi du travail peut connaître bien plus et sur lui-même et sur le monde que le mathématicien qui étudie la géométrie<sup>2</sup> ») dans une perspective générale d'émancipation par le savoir (pour combattre « la domination de ceux qui savent manier les mots sur ceux qui savent manier les choses<sup>3</sup> »).

Pour mener à bien ce projet, en évitant les errements de l'enseignement religieux, étatique ou politique – c'est-à-dire dans la propagande – l'éducation syndicale doit viser autre chose que sa propre perpétuation. Il s'agit moins de former des militants que d'accéder à la parole véritable et à la réflexion à travers le partage et l'échange. Elle renoue explicitement avec la pensée de Fernand Pelloutier, le fondateur des Bourses du travail, qui rêvait de former « des hommes fiers et libres [...] amants passionnés de la culture de soi-même. » Pour elle, « un syndicat comme une église, doit, au cours des années, laisser comme un sillage dans le monde des hommes ; mais, à la différence des églises et des partis, ce sillage n'est pas constitué par des militants, ni même par des syndiqués ; il est constitué par des hommes libres. Ainsi « l'entreprise d'une éducation générale de la

---

1. « Introduction à des cours à l'intention des ouvriers », *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical, op. cit.*, p. 45.

2. « Du temps », *Œuvres complètes I*, p. 136.

3. « Introduction à des cours à l'intention des ouvriers », *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical, op. cit.*, p. 45.

jeunesse ouvrière est, pour les organisations syndicales, un devoir pressant, dans la mesure même où il est vrai que l'instruction libère les travailleurs<sup>1</sup> ». Et c'est seulement dans ce cadre que le pouvoir pourra changer de camp.

Ouvrière, cette éducation l'est dans la mesure où elle procède d'un (ré)enracinement dans la culture, la communauté et l'histoire de l'individu et de sa classe. Contre cette aliénation de la division manuel/intellectuel, elle proclame que chacun est en mesure d'accéder au savoir. « La géométrie, comme toute pensée peut-être, est fille du travail ouvrier », affirmait-elle déjà dans son premier travail universitaire, consacré à Descartes, ce philosophe qui voyait dans un cordonnier ou son valet des mathématiciens en puissance et en actes... Conséquence, l'enseignement ouvrier ne saurait se limiter à un travail scolaire – son point de départ tout comme son horizon restent l'expérience professionnelle – « Les travailleurs savent tout, mais, hors du travail, ils ne savent pas qu'ils ont possédé toute la sagesse<sup>2</sup>. » Pour y parvenir, c'est moins l'accumulation des connaissances que leur traduction dans le monde réel que vise cette instruction : « Si un ouvrier, en une année d'efforts avides et persévérants, apprend quelques théorèmes de géométrie, il lui sera entré dans l'âme autant de vérité qu'à un

---

1. « Sur une tentative d'éducation du prolétariat » (1929 ou 1930), *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical, op. cit.*, p. 56-57.

2. « Sur la science », *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical, op. cit.* p. 95.

étudiant qui, pendant le même temps, aura mis la même ferveur à assimiler une partie de la mathématique supérieure. » Il ne s'agit pas d'atteindre une connaissance abstraite et desséchée mais bien d'engager l'action. Peut-être est-ce pour cela que l'abstraction, d'après Simone Weil, est le secret de l'oppression. Mettre en place « une université ouvrière où chaque ouvrier aurait acquis les notions théoriques nécessaires pour comprendre son propre métier<sup>1</sup> », c'est renverser le scandale de l'oppression où l'ouvrier est dépossédé de la pensée qui régit son action, et est réduit à l'état de machine. Cette expérience de dépossession, Simone Weil l'a vécue dans sa chair au cours des quelques mois passés à l'usine. En 1935, après une visite de l'usine de Rozière, elle invite ainsi les ouvriers à écrire leurs impressions, moins pour être entendus du patronat que pour partager entre eux des pensées non formulées et engager une éducation syndicale « horizontale ».

Une pratique qui rappelle celle des ouvriers du XIX<sup>e</sup> étudiée par Jacques Rancière dans *La Nuit des prolétaires*<sup>2</sup>. D'ailleurs, comme lui, Simone Weil dénoncera cette prétention des intellectuels à s'ériger en maîtres et cette dérive du mouvement socialiste, principalement marxiste, qui dépossède la classe ouvrière de sa parole au nom du savoir et de la science : « Dans l'ensemble, ces assembleurs de mots, prêtres ou intellectuels, ont toujours été du côté de la classe dominante, du

---

1. *Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, Gallimard, 1934.

2. Jacques RANCIÈRE, *La Nuit des prolétaires*, Fayard, 2012.

côté des exploiters contre les producteurs<sup>1</sup>. »  
Témoin privilégiée et farouche opposante de la bureaucratiation du mouvement communiste, Simone Weil se raccroche à la seule perspective cohérente : « Donner aux ouvriers le pouvoir de manier le langage, et en particulier le langage écrit. Ce pouvoir d'user du langage, qui a gardé en réalité jusque dans la société actuelle le prestige qu'il possédait au temps de la magie, les travailleurs cesseront de le respecter dès qu'ils l'auront acquis<sup>2</sup>. »

### *Leçons de Simone Weil?*

Alors que le syndicalisme s'est inexorablement écarté des espérances et des exigences portées par Simone Weil et que le prolétariat s'est effacé de l'horizon politique et culturel, que retenir du parcours de la philosophe pédagogue? On notera d'abord la richesse de ses intuitions qui la mènent sur les chemins de la pédagogie sociale ou de la conscientisation de Freire. On insistera sur la cohérence du cheminement intellectuel et de l'engagement syndical, inséparables l'un de l'autre : Simone Weil n'enseigne pas sa philosophie, elle la vit, la pratique et la partage sans concession, jusqu'à ses extrêmes limites (le choix de la simplicité matérielle au quotidien, l'engagement à l'usine, le combat dans les milices libertaires en Espagne, etc.). Pour elle, les opprimés n'ont pas à être éduqués, ils portent en eux un

---

1. « En marge des comités d'études », *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical*, op. cit., p. 69.

2. *Ibid.*

savoir confisqué par la classe dominante : « La première pensée du prolétaire, c'est la conscience de l'exploitation dont il est victime et la révolte devant cette exploitation<sup>1</sup>. » Pour l'intellectuel, le savant, le militant, les mots n'auront jamais le même sens que pour l'ouvrier, puisqu'ils ne partagent pas la même réalité. Son approche de la science et du savoir préfigurent les analyses d'un Rancière, d'un Goody ou d'un Lahire sur l'ambivalence de la culture écrite, tout à la fois oppressive et libératrice. L'éducation alors consiste non pas à importer un savoir extérieur à l'individu ou au collectif, mais à amorcer les conditions d'émergence d'une parole propre afin de formuler l'exploitation et l'oppression pour apprendre à les renverser.

« L'instruction est comme la liberté, écrivait déjà Philippe Jacotot, elle ne se donne pas, elle se prend. »

---

1. « Les modes d'exploitation », *Écrits historiques et politiques, l'engagement syndical*, *op. cit.*, p. 82.



« Dans le paysage de son époque, sa silhouette se dessine comme celle d'un errant exceptionnellement solitaire. Pour chacun, il était étranger, mais respecté partout, comme c'est le cas pour tout étranger respectable<sup>1</sup>. » (Igor Newerly)

Qui était Janusz Korczak? Si l'on en croit ses contemporains, la réponse ne manque pas d'ambiguïté : « Les radicaux-socialistes et les communistes de l'entre-deux-guerres le considéraient comme un conservateur parce qu'il n'était pas politiquement actif, et les conservateurs voyaient en lui un radical à cause de ses sympathies socialistes<sup>2</sup>. » En faut-il davantage pour établir autour de son nom de plume « Janosz Korczak » – devenu « Janusz » à la suite d'une coquille de son premier imprimeur – la légende d'un individu à deux visages? Tout à la fois juif laïque et polonais, scientifique méthodique et romancier à la plume facétieuse, étranger à tout esprit de parti, mais militant enragé, pédagogue délaissé par ses pairs et pourtant mondialement reconnu comme l'inspirateur du combat

---

1. Igor Newerly, écrivain polonais, fut le secrétaire de Korczak à *La Petite Revue*, il fut également l'initiateur de l'Association internationale Korczak.

2. Betty Jean LIFTON, *Janusz Korczak, le roi des enfants*, Laffont, 1989, repris également par Jean HOUSSAYE, *Korczak, l'amour des droits de l'enfant*, Hachette, 2000. Voir également la bibliographie commentée sur le site de la revue *N'Autre École*.



pour les droits de l'enfant<sup>1</sup>, figure de la résistance accaparée par le pouvoir communiste polonais et martyr annexé par les nationalistes israéliens<sup>2</sup>, animateur de causeries radiophoniques sous le pseudonyme de « vieux docteur » et éternel gamin malicieux de 6 ans dont la photo sert de frontispice à son roman le plus fameux... « Il était chaleureux et plein d'esprit, mais aussi solitaire et triste. Il était tout à la fois et vous devez saisir cela », nous avertit Igor Newerly, l'un de ses collaborateurs.

### *Une postérité martyrisée*

Et pour nous aujourd'hui, qui est Korczak? La confirmation, sans doute, de cette formule tirée du *Roi Mathias I<sup>er</sup>*, son célèbre roman pour la jeunesse : « Les réformateurs finissent mal. Ce n'est qu'après leur mort qu'on leur donne raison et qu'on leur élève des statues. » Des statues de Korczak, il en existe, érigées ici et là. Celle du cimetière juif de Varsovie immortalise ce matin du 6 août 1942 où le vieux barbu décharné, un enfant dans les bras, un autre à la main, conduit

---

1. En 1978-1979, l'Unesco célébra le centenaire de Korczak en associant à son nom l'année de l'enfance.

2. La question des multiples récupérations de Korczak (politiques, religieuses et même pédagogiques) est longuement évoquée par Jean Houssaye. Au-delà de la dimension parfois secondaire de ces querelles, on y verra la survivance de la dimension polémique qui entoure l'œuvre de Korczak, polémique qui n'épargne pas la question du sens à accorder à son « sacrifice » final. Outre les débats autour du film *Korczak* de Andrzej Wajda, l'article d'Ilana Löwy « L'utopie pédagogique de Janusz Korczak » (*Mouvements*, n° 49, p. 104-113, 2007) s'ouvre par une virulente mise au point sur ces récupérations politico-religieuses.

les 200 pensionnaires de son orphelinat pour un voyage sans retour à destination du camp d'extermination de Treblinka. Voilà pour la statue et la légende. Mais les réformes? Signe de notre amnésie, le sculpteur de Varsovie n'a pas jugé utile de représenter le drapeau vert qui flottait au-dessus de la petite troupe, cet étendard de la révolte enfantine brandi par les partisans du roi Mathias en marche contre la société des adultes mais aussi par les orphelins du ghetto de Varsovie en marche vers la mort.

*Dis, qu'as-tu fait de ta jeunesse?*

Le souffle de ses réformes aurait pu renaître quelques décennies plus tard, lorsqu'en 1989, l'assemblée générale des Nations unies adopta la convention internationale sur les droits de l'enfant, dont Korczak se voyait attribuer la paternité. Mais, nouveau contresens, ce fut encore pour les abandonner à leur sort, lui et «ses» enfants. Cette reconnaissance officielle était-elle d'ailleurs en mesure de tenir les promesses révolutionnaires du projet de Korczak : reconnaître dans les enfants « non pas les personnes de demain, mais des personnes d'aujourd'hui ». De conventions en déclarations, ne s'est-on pas écarté du message original et subversif de Korczak? Lui-même, loin de toute illusion, dénonçait la première déclaration des droits de l'enfant de 1923 comme un catalogue de bonnes intentions entretenant la confusion entre « les notions de droit [de l'enfant] et le devoir [des adultes] et dont le ton relève de la prière et pas de l'exigence ».

### *L'éducation comme révolution*

« Je ne serai pas écrivain, mais médecin. La littérature, c'est seulement des mots, la médecine, des actes. » Cette soif d'engagement – où l'écriture conserve malgré tout une place prépondérante – s'oriente finalement vers une autre voie, pour les raisons que nous expose Alexandre Lewin<sup>1</sup> : « La médecine peut prévenir et guérir les maladies ; elle ne peut améliorer les individus. Aussi décide-t-il d'enseigner et d'éduquer, ce qui lui donnera de plus grandes possibilités d'influer sur les esprits et, partant, d'améliorer la société. » Ces lignes recèlent-elles les clés du mystère Korczak, celles qui nous permettront de lever les contresens sur sa pédagogie ?

Parce qu'il était médecin de formation et parce qu'il a toujours cherché à décrypter la personnalité de l'enfant en se passionnant pour la psychologie, on a eu tendance à voir en Korczak un original et brillant pédopsychiatre, une sorte de Dolto polonais. Alexandre Lewin, dans un remarquable article consacré à la pédagogie de Korczak, nous met pourtant en garde contre un « pankorczakisme » « pour lequel tout ce qui est bon, noble et beau en pédagogie est mis en relation avec Korczak. En y cédant, on perd totalement de vue que les éléments essentiels de la pensée et

---

1. Alexandre Lewin : éducateur au côté de Korczak, il fut l'un des artisans de la promotion de sa pédagogie après guerre. Il contribua également au développement du mouvement Freinet en Pologne. Voir son article disponible en ligne : « Sur les traces de la pensée pédagogique de Janusz Korczak », traduction Odette et Michel Neumayer, sur le site du Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) [www.gfen.asso.fr](http://www.gfen.asso.fr)

de l'action de Korczak trouvent tout simplement leur source dans l'esprit de l'époque ». Salutaire avertissement qui incite à repolitiser l'œuvre de Korczak pour rechercher son irréductible originalité au-delà de son appartenance et de son apport au courant de l'Éducation nouvelle. Quelle cohérence en effet tirer de ce parcours chaotique et de cette œuvre foisonnante ? Assurément, le refus du monde tel qu'il est et tel qu'il s'acharne à vouloir être. Guerres, massacres, oppression, répression, injustice, misère, Korczak semble avoir fait l'expérience des pires instincts de l'homme. Bien qu'absolument innocents, les enfants en sont les éternelles victimes, et, si la place n'était déjà occupée, c'est à eux que reviendrait le titre de « prolétaires du prolétaire » : « Quelle tragédie que le monde contemporain, quelle honte pour cette génération qui laisse en héritage aux enfants un monde désordonné. »

*L'émancipation des opprimés  
sera l'œuvre de leurs enfants*

Au concept aseptisé de pédagogie « du cœur » communément associé à Korczak, Alexandre Lewin oppose l'idée d'une pédagogie de l'intranquillité pour définir ce pari d'une humanité qui pourrait se libérer en émancipant ceux qui portent son avenir : « Le point de départ de la conception pédagogique de Korczak n'est pas l'enfant, mais sa vision du monde [...]. Cette vision est tragique et marquée par la catastrophe : le monde est mal dirigé et mal organisé, le mal et l'injustice se répandent, les hommes n'ont pas

fini avec cela et se dirigent – comme dans *La Nef des fous* – vers l'autodestruction. » Des logements ouvriers insalubres au ghetto juif de Varsovie en passant par les pensionnats inhumains, Korczak est confronté non pas à une jeunesse « idéale » ou abstraite, mais à une réalité sociale qu'il ne peut nier ni accepter. Se taire ou combattre : le défi est aussi simple que radical ; si on ne sauve pas les plus opprimés des opprimés, personne ne sera sauvé. L'enfance se voit confier une mission historique à retardement : renverser cette société qui exploite et musèle ses descendants pour mieux assurer sa reproduction et perpétuer son fonctionnement.

« Ce que nous déclarons maintenant à propos des enfants, on en disait jadis autant des paysans, des ouvriers, des femmes, des Juifs, des Noirs. Aux uns on reproche un défaut, aux autres quelque chose de différent et tout cela sert de prétexte pour ne donner aucun droit aux enfants » (*Le Roi Mathias I<sup>er</sup>*). Ces droits, quels sont-ils ?

« Le droit de l'enfant à la mort ;  
Le droit de l'enfant à vivre sa vie d'aujourd'hui ;  
Le droit de l'enfant à être ce qu'il est<sup>1</sup>. »

Que Korczak place de manière délibérée en tête de ces droits celui de mourir écarte tout soupçon de mièvrerie ou de démagogie dans cette démarche et rappelle les conditions sociales dans lesquelles le

---

1. Janusz KORCZAK, *Comment aimer un enfant* (1919-1920), suivi du *Droit de l'enfant au respect*, Robert Laffont, 2006.

pédagogue exerça. « Cette vision de l'enfant et de l'enfance conduit le médecin à le considérer non comme un objet d'éducation mais comme un sujet de droit », selon Yves Jeanne<sup>1</sup>. Pour Korczak, ces droits de l'enfant sont un impératif, non pas un horizon lointain ou un supplément d'âme, mais la condition qui rend possible l'émergence d'une pédagogie révolutionnaire dans sa démarche autant que dans son projet : « Il est inadmissible de laisser le monde dans l'état où on l'a trouvé. » La dimension politique de sa démarche fut longtemps occultée par ses relations ambiguës avec le mouvement révolutionnaire. La question, visiblement, dérange nombre de ses commentateurs et la récupération dont il fut l'objet n'est pas étrangère au portrait consensuel que certains se sont efforcés de broser. S'il fréquenta les cercles radicaux polonais – sans jamais il est vrai adhérer à un parti –, on peut difficilement accepter les versions d'un Korczak apolitique. Nombre de ses écrits et de ses actes contredisent cette vision : il se tourne vers les syndicats ouvriers pour créer son orphelinat et il ne cache pas ses sympathies révolutionnaires, citant Kropotkine par exemple. Son *École de la vie*, utopie éducative écrite en 1907 est explicitement destinée aux enfants des exploités. Sa devise est : « Pour des prolétaires, au service du prolétariat. » Enfin, et c'est probablement l'essentiel, on ne peut comprendre sa pédagogie sans l'appréhender, d'après Yves Jeanne, comme une « théorie politique de l'éducation ».

---

1. Docteur en sciences de l'éducation.

*Non pas apprendre la démocratie,  
mais la pratiquer*

La révolution de Korczak est une révolution « institutionnelle » et qui par là se démarque des proclamations verbeuses. Sans illusion sur l'univers de l'enfance, ses violences, sa cruauté, ses méchancetés, Korczak comprend qu'il n'existe pas de droits sans institutions, sans procédures pour les faire appliquer et respecter. Parallèlement, il prend conscience qu'on ne peut parler de justice sans défendre le droit de s'exprimer, de participer aux décisions qui nous concernent, d'(auto)gérer sa vie, quels que soient son âge et son origine sociale. Abandonnant sa carrière de pédiatre, il se lance dans la mêlée, poussé par une nécessité impérieuse de consacrer sa vie aux enfants. Il prend la direction d'un orphelinat, puis en dirige un deuxième. C'est là que Korczak et ses petits pensionnaires vont faire vivre une république éducative (baptisée « notre maison ») à travers des institutions calquées sur celles de la société. République éducative ou plus exactement communauté démocratique et autogestionnaire, une « collectivité coopérative régulée par le droit », dont Yves Jeanne détaille les principes fondateurs : « Éduquer c'est coopérer, s'attacher à créer pour et avec les enfants les conditions et les règles d'une vie susceptible de satisfaire à leurs besoins et à leurs aspirations en tenant compte de ce qu'ils sont. [...] Ces dispositifs ne sont pas conçus pour apprendre le fonctionnement démocratique mais pour le pratiquer. Ce sont réellement des instruments de

nature politique. » L'objectif est d'œuvrer à l'instauration d'une nouvelle société qui émergera de ces orphelinats, héritiers de siècles de traditions d'asservissement, de dressage, de mauvais traitements. Un projet que salueront les initiateurs de pédagogie institutionnelle pour son inspiration autogestionnaire. « Korczak a jeté les bases de ce que les pédagogues institutionnalistes français appelleront dans les années 1960 "l'autogestion pédagogique". Comme lui, ils chercheront à remplacer le dirigisme par la non-directivité, la contrainte par le consentement mutuel, l'arbitraire par la loi, la dépendance par l'autonomie, l'individu égoïste par l'être collectif », conclut Ahmed Lamihî au terme de son étude sur « Korczak et l'autogestion pédagogique ».

Jean Houssaye (*Korczak et l'amour des droits de l'enfant*) propose un classement de ces institutions qui ont vu le jour, au fil des ans et des besoins, jusqu'à constituer un ensemble cohérent qui organisaient la vie des enfants comme celle des adultes, placés sur un pied de stricte égalité :

– l'admission et la régulation : un comité de tutelle et un plébiscite accompagnent et valident officiellement l'intégration de tout nouvel arrivant dans la communauté ;

– l'exécutif : le conseil, le parlement et les permanences (qui organisent et répartissent les travaux au sein de l'orphelinat) assurent la gestion et l'organisation – « politique » ou matérielle – quotidienne ;

– les relations : le tableau d'affichage, la boîte aux lettres, l'étagère-bibliothèque, la vitrine aux objets



trouvés, la boutique et les paris (où l'éducateur et l'enfant se lancent des défis sur le comportement et le travail);

– l'expression : les fêtes et les ateliers, les réunions et débats, le journal;

– et enfin le tribunal, certainement l'institution la plus chère à Korczak avec ces fameux « 1 000 articles » qui insistent davantage sur le pardon que sur la sanction.

Mais si l'on se réfère à la mise en garde d'Alexandre Lewin, citée au seuil de notre étude, ce n'est pas seulement vers cette expérimentation autogestionnaire radicale qu'il faut tourner nos regards. Elle est un maillon – assurément important – de la longue histoire de l'Éducation nouvelle, de ses prémices anarchistes jusqu'à ses développements ultérieurs dans la pédagogie institutionnelle. Certes, elle inspira les expériences pédagogiques des kibboutzim socialistes dans les années 1930, certes sa condamnation par la société bourgeoise comme par la doxa stalinienne officielle vaut toutes les cartes de visite. Elle ne doit pourtant pas nous faire oublier que ce qui prime chez Korczak c'est davantage la finalité politique que l'élaboration d'une méthode. Son originalité réside peut-être moins dans ses réalisations spectaculaires que dans des réflexions et des pratiques plus obscures.

### *Une pédagogie au travail*

À la lecture de principes si ambitieux, on en vient à se demander comment cette pédagogie a

pu s'arracher du monde idéal de la pure projection de l'esprit. Assurément, la matrice utopique a joué un rôle déterminant, en témoigne le recours à la fiction, au fantastique, à la science-fiction même, dans nombre d'écrits pédagogiques de Korczak.

Cette idéalisation est assumée quand il s'agit d'œuvrer à l'élaboration d'une société qui n'existe pas encore. Mais cette « école de la vie » est justement celle qui entend avoir une prise sur le réel, pour pouvoir le transformer. C'est même le moteur du principe de coopération conçue comme la participation de tous à la transformation active du monde. Si la coopération est le principe, le travail est le pilier qui maintient l'ensemble de l'édifice en équilibre. Travail de tous, pour tous : « L'élément principal de cette éducation, le seul qui permet l'évolution normale de l'esprit, est un travail au but bien précis. » (*L'École de la vie.*) Dès lors, l'opposition entre travail manuel et travail intellectuel est abolie, puisqu'il s'agit d'apprendre à « voir, comprendre et aimer, tout comme à lire et à écrire ».

Mais le travail, c'est aussi l'autogestion, la rotation des tâches, l'éducation. Balais, seaux et brosses, loin d'être remisés à l'écart, trônaient à l'entrée de l'orphelinat, comme un avertissement au visiteur. Ces principes, ces pratiques, se proposaient tout autant de revaloriser le travail que les travailleurs, comme l'illustre l'émouvant texte « Pourquoi je ramasse la vaisselle », dernier témoignage pédagogique que rédige Korczak avant sa mort.

*Éduquer les éducateurs pour apprendre  
aux enfants à devenir eux-mêmes*

Révolutionnaire, la pensée de Korczak l'est par l'attention portée à la formation des éducateurs. Paradoxalement, rares sont les pédagogues à avoir abordé avec autant d'exigence et d'ambition cette question fondamentale. Ainsi, loin de l'image du bonhomme solitaire, immergé dans le monde des enfants et plongé dans ses recherches, Korczak consacre une part importante de son énergie à transmettre son expérience et à s'interroger sur le rôle de l'éducateur : « On ne comprend pas les autres hommes, on ne les transforme pas si l'on ne se transforme pas soi-même. [...] Plus le niveau spirituel de l'éducateur est pauvre, plus sa morale est incolore, plus grand sera le nombre des injonctions et interdictions qu'il imposera aux enfants, non pas par souci de leur bien, mais pour sa propre tranquillité et son propre confort<sup>1</sup>. » Cette réflexion est parfois amère, nourrie de ses échecs et de l'écart entre ses illusions et ses pratiques de terrain. Mais une conviction demeure, il faut définitivement rompre avec les deux piliers de l'éducation traditionnelle : le modèle et la contrainte.

Raillant et méprisant les spécialistes, et en premier lieu les pédagogues qu'il exérait, il délivrait ce conseil au jeune éducateur : « Les incapables, dehors, et une gifle à la canaille ! Tu manques d'expériences ? Tant mieux si "expé-

---

1. Janusz KORCZAK, *Comment aimer un enfant*, *op.cit.*

rience” veut dire : ramper toute la vie. » Dans l’un des rares textes consacrés explicitement au système éducatif, il oppose l’école de la vie à l’école de la mort : « Les élèves des “écoles de la mort” reçoivent une réponse avant qu’ils s’éveillent à une question, une réponse superficielle, souvent cyniquement affirmative et arrogante. Ils ont donc peu de chances de poser les bonnes questions, et craignent des vérités nouvelles. » Inversement, dans « Le départ », article rédigé à l’intention des jeunes qui quittaient son orphelinat, il explicite sa vision de la mission de l’éducateur : « Nous ne vous donnons rien. Nous ne vous donnons aucun dieu car il vous faudra le chercher vous-mêmes dans votre âme à vous, dans vos efforts. Nous ne vous donnons aucune patrie, car il vous faudra la trouver dans votre propre travail, dans votre cœur et dans vos pensées. Nous ne vous donnons aucun amour du prochain car il n’existe aucun amour sans pardon, pardonner, c’est l’épreuve, c’est la difficulté que chacun doit endurer seul. Mais nous vous donnons ceci : le désir d’une vie meilleure, qui n’existe pas encore mais existera un jour ; le désir d’une vie emplie de droit et de justice. Ce désir guidera peut-être vos pas vers Dieu, vers la patrie et l’amour. »

« Éduquer ce n’est pas emplir un vase mais allumer un feu. » Korczak, défenseur de la coéducation, renchérit sur la célèbre formule de Montaigne : « L’enfant porte en lui sa propre étincelle capable d’allumer des foyers de bonheur et de vérité. »

### *La plume et l'insurrection*

Selon Yves Jeanne, si l'éducateur devient ce « chercheur engagé de la vie quotidienne », il doit se doter d'outils pour mener à bien sa tâche : « Observer, critiquer, proposer puis construire, réguler et garantir. » C'est là qu'intervient l'écriture. D'abord à travers la prise de notes, définie dans *Les Moments pédagogiques*. De sa formation médicale, Korczak conserve une posture clinique. « Son esprit le porte à accorder son attention au singulier, au particulier. Sa compréhension de l'enfant est le fruit de son observation » [...]. C'est précisément par et dans cette attention au particulier qu'il rejoint l'essentiel et atteint l'universel. » Cette démarche, disséquée par Yves Jeanne comme une dialectique de l'individuel et du collectif, appliquée à la pédagogie, au social ou à l'engagement militant, s'exprime pleinement dans son rapport à l'écriture et à la littérature. Lui, le scientifique, comprend que l'artiste dispose d'autres moyens pour comprendre l'enfant. Autant écrivain qu'écrivant, Korczak nous transmet sa confiance dans le pouvoir de la plume. Il y a les milliers de textes recensés, les 24 livres publiés – romans, pièces de théâtre, poèmes, récits pour enfants... –, les articles pour les journaux, les chroniques. Le titre du journal de l'orphelinat est déjà un manifeste : *L'Alphabet de vie*. « Plus tard les écoles normales proposeraient des cours de journalisme pédagogique », prédit Korczak ! Lui qui animait, dans le journal *Le Soleil*, une rubrique pour les enfants (« Que se passe-t-il dans le monde ? »), lui qui lança *La Petite Revue*, hebdomadaire à diffusion

nationale écrit par et pour les enfants, entendait promouvoir le rôle de la presse « scolaire ». Mais le journal, c'est aussi celui du pédagogue, celui qu'on rédige pour soi et qui permet le regard réflexif sur soi et sur ses pratiques.

Si le retour sur les expériences pédagogiques du passé permet d'éclairer notre présent d'éducateur, Korczak est celui qui nous invite à nous emparer de l'arme de l'écriture. Et si son expérience ne nous cache rien de l'extrême difficulté de ce chemin, elle nous rappelle aussi que de cette expérience banale et simple – aussi ingrate qu'exaltante – peuvent naître les conditions de l'autogestion et de l'émancipation.



« *Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger.* » Ivan Illich, *Une société sans école*.

Aborder le texte d'Ivan Illich *Une société sans école* serait-il une gageure ? Tombée dans un oubli aussi soudain que total, cette œuvre paraît si datée et si marquée par son époque qu'une lecture actuelle semble impensable. Pourtant, par bien des aspects, cette pensée originale et radicale éclaire encore les débats qui agitent le système éducatif. Quarante ans après la sortie d'*Une société sans école*, débarrassée des contresens et des analyses superficielles, la pensée d'Illich continue d'offrir des pistes à explorer et pourrait n'avoir rien perdu de sa portée révolutionnaire.

#### *De l'Église à la révolution*

Né à Vienne en 1926, Ivan Illich s'est éteint le 2 décembre 2002 à Brême. Entre ces deux dates défile une vie faite de convictions, de réflexions, de combats mais aussi de contradictions. On peut s'interroger en effet sur les raisons qui conduisent un jeune et brillant prêtre catholique, repéré par le Vatican, à abandonner le sacerdoce pour rejoindre les rangs des révolutionnaires tiers-mondistes... Est-ce la fréquentation d'une paroisse portoricaine à New York ? La formation des prêtres américains qu'il est chargé de familiariser à la



culture latino-américaine au sein de l'université catholique de Porto Rico? Sa traversée, à pied, du continent sud-américain? La création du Center for Intercultural Documentation (Cidoc) à Cuernavaca (Mexique) où les séminaires qu'il dirige sont l'occasion de violentes attaques contre l'Église catholique?

Quelle que soit la réponse, il est clair que cette critique de l'Église, comparée à une entreprise mercantile intéressée en premier lieu par sa propre conservation, est le détonateur d'une virulente remise en cause de toute institution, et en premier lieu de l'école. Illich sécularise le centre en 1968 et abandonne le sacerdoce en 1969. C'est d'ailleurs dans ces années que sa production est la plus intense et la plus subversive, portée par la vague de contestation née de l'après-68. Tout au long des années 1970, il passe au crible de sa pensée rebelle les différentes institutions.

Le reflux des idées révolutionnaires, le triomphe du libéralisme mais aussi les reniements de ses anciens supporters (en particulier les animateurs de la « deuxième gauche » en France) expliquent l'oubli dans lequel tombe Illich. Il n'en continue pas moins d'enseigner au Mexique mais également en Allemagne.

Avant qu'il disparaisse en 2002, ses idées sont remises au goût du jour par le mouvement altermondialiste. Mais l'audace d'Illich cadre mal avec la frilosité des dirigeants autoproclamés de ce mouvement. Finalement, en France, au-delà des hommages de circonstances qui accompagnèrent sa disparition, si l'on veut lire des références à

son œuvre, il faut se contenter des textes de ses détracteurs...

### *L'institution scolaire*

Le risque avec les fausses idées simples, c'est qu'elles soient perçues comme des idées simplistes. C'est le sort réservé au texte d'Illich. D'autant que le titre de l'édition française – sans conteste provoquant et percutant – a assuré un certain succès à l'ouvrage au détriment d'une lecture moins caricaturale qu'inspirait son titre original *Deschooling Society* (« Déscolarisons la société »).

Ce texte, fruit d'un bouillonnant travail au sein du Cidoc<sup>1</sup>, doit être replacé dans le cadre plus large de la réflexion d'Illich sur les impasses du développement des sociétés industrielles. Publié en 1971, il s'insère dans une série d'œuvres – *Libérer l'avenir* (1971), *La Convivialité* (1973), *Énergie et équité* (1975) et *Némésis médicale* (1975) – où l'auteur

---

1. « Poursuivant sa démarche en matière de développement et de renforcement des relations interculturelles, Illich fonda, en 1961, le Centre interculturel de documentation à Cuernavaca (Mexique). Le Cidoc, conçu au départ pour former des missionnaires américains travaillant en Amérique latine, se transforma, au fil du temps, en un centre para-universitaire où, par ailleurs, étaient mises en pratique les idées d'Illich sur une éducation déscolarisée. [...] C'est de cette époque que datent les fameux débats passionnés entre Paulo Freire et Ivan Illich sur l'éducation, la scolarisation et la conscientisation, ainsi que les dialogues entre Illich et d'autres spécialistes de l'éducation, tous préoccupés de trouver des moyens éducatifs permettant de transformer chaque moment de la vie en une occasion d'apprendre, et ce, généralement, en dehors du système scolaire. » Marcela GAJARDO, *Revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, Unesco : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 733-743.

analyse les unes après les autres les différentes institutions (école, travail, médecine, transports...) qui façonnent la société de consommation tels « des outils de conditionnement puissants et efficaces – qui produiront en série une main-d'œuvre spécialisée, des consommateurs dociles, des usagers résignés<sup>1</sup> ». S'y dessine une théorie des institutions modernes qui tend à démontrer que « passé un certain seuil, l'outil, de serviteur devient despote. Passé un certain seuil, la société devient une école, un hôpital, une prison. Alors commence le grand enfermement<sup>2</sup>. » Toute institution devient alors « contre-productive » et ne vise plus que sa propre conservation, y compris au détriment des services qu'elle prétend assurer. Illich parle d'« institutionnalisation » des valeurs, puisque les besoins fondamentaux (l'éducation, la santé, la sécurité...) sont confondus avec les services institutionnalisés (l'école, l'hôpital, la police...) qui les détournent au profit de leur emprise totalitaire : « Santé, instruction, dignité humaine, indépendance, effort créateur, tout dépend alors du bon fonctionnement des institutions qui prétendent servir ces fins, et toute amélioration ne se conçoit plus que par l'allocation de crédits supplémentaires aux hôpitaux, aux écoles, et à tous les organismes intéressés<sup>3</sup>... »

### *L'école contre l'éducation*

Pour Illich, l'école est à cet égard le paradigme de l'institution fourvoyée, peut-être la

---

1. Ivan ILLICH, *La Convivialité*, Seuil, 1973, p. 10.

2. *Ibid.*, p. 45.

3. Ivan ILLICH, *Une société sans école*, *op.cit.*, 1971, p. 168.

plus sournoise et la plus menaçante de toutes : « Nous sommes tous prisonniers du système scolaire, si bien qu'une croyance superstitieuse nous aveugle, nous persuade que le savoir n'a de valeur que s'il nous est imposé, puis nous l'imposerons à d'autres – production et reproduction du savoir<sup>1</sup>. » Pourtant, les signes de la rupture entre scolarisation et éducation sont nombreux, même si l'art du système consiste à en masquer l'évidence. En premier lieu, en dépit de ses prétentions universelles, le modèle de scolarisation obligatoire est incapable de s'imposer à l'échelle de la planète. La démocratisation de l'enseignement, si fragile dans les pays occidentaux, reste une chimère pour la plupart des sociétés.

Les chiffres évoqués par Illich sont sans appel : un diplômé américain a bénéficié d'une éducation dont le coût représente cinq fois le revenu d'une vie entière d'un travailleur d'un pays pauvre. L'éducation d'un étudiant latino-américain coûte à l'État 150 fois plus que celle de ses concitoyens de revenu moyen. Bien qu'en apparence généreux, le projet de vouloir étendre de façon systématique ce système onéreux et élitiste est aussi utopique qu'irresponsable. D'autre part, tout indique que l'inefficacité de l'école ne décline pas en proportion de l'élévation, même significative, des crédits qui lui sont attribués. Là encore, l'exemple des pays riches démontre que la massification n'assure pas une répartition égalitaire des savoirs et de la culture. Mais surtout, toute « démocratisation »

---

1. *Ibid.*, p. 85.

de l'école tend moins à faire reculer l'ignorance qu'à accentuer les inégalités et renforcer son pouvoir normatif sur la société. Car si les riches en viennent malgré tout à redistribuer les surplus des crédits qu'ils ont extorqués aux pauvres, ce n'est que pour leur permettre de sortir du système en ayant intériorisé leur échec et en adhérant aux lois scolaires qui font du diplôme l'étalon de toute réussite sociale.

Pourtant, du Nord au Sud, un seul discours émerge : « Il faut toujours plus d'école ! » Si celle-ci peut se vanter d'une réussite, c'est bien d'avoir convaincu ceux qui n'y ont jamais mis les pieds de son impérieuse nécessité. C'est que malgré cette inefficacité patente, l'école est devenue en quelques années une nouvelle Église : « L'école est devenue la religion mondiale d'un prolétariat modernisé et elle offre ses vaines promesses de salut aux pauvres de l'ère technologique. L'État-nation a adopté cette religion, enrôlant tous les citoyens et les forçant à participer à ses programmes gradués d'enseignement sanctionnés par des diplômes. »

### *L'école de la consommation*

Comme toute religion, l'école alimente une série de mythes qui assoit son emprise et masque sa véritable fonction. En confondant fréquentation scolaire et apprentissage, en donnant une valeur à cette fréquentation, valeur mesurable et mesurée par les grades et diplômes, l'école tourne le dos au véritable apprentissage. En alimentant et en entretenant la confusion entre la consommation

de l'instruction et le véritable savoir, elle nous éloigne de la connaissance et de l'épanouissement. Formaté par les programmes et les certifications, le savoir devient une chose quantifiable, une marchandise. L'école est devenue une officine qui vend des programmes et où un distributeur-enseignant livre un produit fini aux consommateurs-élèves auxquels la seule véritable chose que l'on enseigne est d'« adapter leurs désirs aux valeurs commercialisables ».

C'est à la même époque que Paulo Freire, contemporain d'Illich, parlera d'une conception « bancaire » du savoir. Institution de consommation, l'école est également institution productrice qui fabrique l'adhésion à un ordre économique, une institution qui apprend que « l'accroissement des capacités cognitives passent par la consommation de services revêtant une forme industrielle, planifiée, professionnelle », pour qui « l'apprentissage est une chose plus qu'une activité. Une chose qui peut être accumulée et mesurée et qui permet aussi de mesurer la productivité de l'individu dans la société. Autrement dit, sa valeur sociale... »

#### *Vraies et fausses ruptures*

« Le système scolaire obligatoire représente finalement pour la plupart des hommes une entrave au droit à l'instruction. » Telle est selon Illich la conclusion à laquelle l'analyse du phénomène scolaire doit nous conduire. La question de la libération du savoir ne saurait donc emprunter les chemins de la réforme pédagogique, même

« radicale ». Toute tentative pour démocratiser cette institution de l'intérieur est vouée à l'échec. Seule une révolution éducative, renversant le système éducatif institutionnel peut espérer « déscolariser » la société. Quatre idées-forces structurent l'analyse d'Illich :

- la scolarisation universelle, même inspirée de principes alternatifs, n'est et ne sera jamais viable ;

- la révolution éducative n'est affaire ni de nouveaux outils, ni de nouveaux rapports enseignants/enseignés, ni de nouvelles méthodes ;

- face au gavage institutionnel, il convient d'opposer l'apprentissage en réseau permettant non seulement d'apprendre, mais aussi de partager, d'éveiller la curiosité tout au long de la vie ;

- ce n'est pas seulement l'école qu'il faut déscolariser mais la société dans son ensemble.

### *Quel projet éducatif ?*

« Le but qu'il faut poursuivre, qui est réalisable, c'est d'assurer à tous des possibilités éducatives égales. Confondre cet objectif et la scolarité obligatoire, c'est confondre le salut et l'Église. » On devine aisément qu'Illich n'est pas homme à se satisfaire d'un simple constat. Les pistes qu'il propose pour « déscolariser » l'école apparaissent dès les premières pages de son livre. L'école, rappelle Illich, a une histoire. Cette institution aujourd'hui incontournable n'a pas toujours existé. En monopolisant la diffusion du savoir, elle s'est également efforcée de disqualifier toute alternative, et en premier lieu les réseaux traditionnels

d'éducation populaire : « Ni dans le Nord ni dans le Sud, les écoles n'assurent l'égalité. Au contraire, leur existence suffit à décourager les pauvres, à les rendre incapables de prendre en main leur propre éducation. Dans le monde entier, l'école nuit à l'éducation, parce qu'on la considère comme seule capable de s'en charger. »

« Déscolariser l'école » signifie en premier lieu battre en brèche son monopole sur le savoir et sa diffusion. Comme l'exprime le dicton africain, « il faut un village pour éduquer un enfant ». Replacer l'échange et le partage des connaissances au centre de la vie sociale, et inversement, en partant des besoins fondamentaux et des méthodes évidentes d'apprentissage, voilà le projet de « déscolarisation » dont Illich dresse le programme : « Un véritable système éducatif devrait se proposer trois objectifs. À tous ceux qui veulent apprendre, il faut donner accès aux ressources existantes, et ce à n'importe quelle époque de leur existence. Il faut ensuite que ceux qui désirent partager leurs connaissances puissent rencontrer toute autre personne qui souhaite les acquérir. Enfin, il s'agit de permettre aux porteurs d'idées nouvelles, à ceux qui veulent affronter l'opinion publique, de se faire entendre<sup>1</sup>. »

À travers des réseaux d'échange de savoirs, des lieux de rencontre, des organismes dont le seul but est de mettre en relation les individus et de référencer les compétences des uns et des autres, Illich soumet au lecteur les lignes directrices d'une éducation libérée, autogérée, économique et qu'il

---

1. *Ibid.*, p. 128.



assure efficace et respectueuse des inclinaisons naturelles de l'homme pour l'apprentissage.

### *Mise en perspective*

Bien qu'empruntant des chemins différents, Illich renoue avec un certain nombre des aspirations culturelles et éducatives du mouvement syndical ouvrier. Bourses du travail, cours syndicaux, création d'espaces de convivialité en dehors des sphères institutionnelles, expérience de mutualisation des connaissances et de tutorat... autant de réponses apportées par le mouvement antiautoritaire à une même méfiance vis-à-vis de l'école officielle et de sa prétention au monopole sur les esprits et le savoir.

Mais surtout, Illich ne cache pas ses références aux modes traditionnels de transmission du savoir. Observateur avisé des cultures du tiers-monde, il pressent que des alternatives éducatives sont possibles. De nombreuses ONG à travers le monde, tirant les leçons de leur échec à favoriser le retour des jeunes à l'école, tentent d'organiser, dans les lieux de vie des enfants, des solidarités, des dispositifs d'aide à l'autonomie. L'éducation aux valeurs passe alors par l'action sur les conditions de vie ordinaires.

Enfin, la description des réseaux illichiens évoque forcément le développement d'Internet. Au-delà de toute fascination naïve pour cet outil, il convient cependant de noter qu'il témoigne d'une soif d'échange et de communication en marge des systèmes institutionnels établis. Les thèses d'Illich, souvent considérées comme utopiques, s'avèreraient-elles finalement des alternatives réalistes?

### *Actualité d'Illich*

Il a fallu l'annonce du décès d'Illich, en 2002, pour que quelques articles saluent la mémoire de ce penseur original. Depuis, plus rien... Il est vrai que le nom d'Illich reste attaché à une critique sans concession de l'école qui n'est plus en vogue aujourd'hui, ni dans les milieux de gauche ni même à l'extrême gauche. C'est pourtant cet aspect critique du discours sur l'école qui aujourd'hui nous fait défaut. Alors que le champ du débat s'est rétréci autour de la question de la privatisation du système éducatif, opposant binairement école d'État et école privée, Illich nous rappelle que la réalité nous renvoie à une tout autre division. Paradoxalement, s'il est un camp qui a mieux su digérer les thèses d'Illich, c'est l'idéologie libérale. Nombre de ces attaques contre l'institution et sa bureaucratie inefficace et coûteuse sont brandies à présent pour «casser» l'école publique. Contrairement aux fantasmes de ses détracteurs qui en font à la fois le prophète du pédagogisme et l'ange noir du libéralisme, Illich ne se fait aucune illusion sur l'intégration des nouvelles technologies ou les nouvelles méthodes de «management» de l'école. Il n'y décèle qu'un perfectionnement redoutable des mécanismes qu'il combat<sup>1</sup>. Par sa critique sans appel de la société marchande, sa dénonciation du mythe du progrès, son adhésion aux théories de la «décroissance», Illich ne peut

---

1. Ainsi il réfute l'idée du chèque «éducatif», chère aux libéraux. Loin de libérer l'école, cette pratique ne ferait que renforcer la ségrégation sociale tout en maintenant l'utopie d'une école «éducatrice».

être soupçonné de collusion même rétroactive avec les pouvoirs financiers, « ce serait une erreur de croire que l'instauration d'un marché ouvert du savoir représenterait une solution opposée à celle d'aujourd'hui », rappelle-t-il aux apôtres du libéralisme.

Mais la pensée d'Illich constitue tout autant une réfutation des thèses des défenseurs de l'école publique. Hâtivement rangé dans le camp des penseurs « altermondialistes », il s'en distingue néanmoins par une condamnation explicite du modèle social de l'État. Dénoncer ces services « contraires aux intérêts du public » en se plaçant du point de vue des opprimés, c'est selon lui la seule solution pour ne pas défendre au bout du compte les intérêts d'une classe dominante. Son analyse de la marchandisation du savoir, ce nouveau slogan antilibéral, le conduit à renvoyer dos à dos le système privé et le système public. C'est l'école même, par sa structure, son idéologie, son fonctionnement, qui a transformé la connaissance et l'éducation en marchandise : « Éduquer pour une société de consommation revient à former des consommateurs... » Qu'importent les commanditaires, les révolutionnaires n'ont pas à défendre les intérêts d'une classe bureaucratique dont le seul but est de maintenir et de vendre un système économique : « L'école est l'agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est. »

Assurément il faut relire aujourd'hui Illich, passer outre certaines envolées et affirmations datées, certains jugements abrupts, certains dérapages du

raisonnement (sur le « complot obscur » de l'école en particulier), dépasser les résidus de discours religieux<sup>1</sup>, une certaine complaisance dans l'érudition, pour faire de ce texte un outil au service de l'action éducative et de l'émancipation sociale.

---

1. Outre de très nombreuses références religieuses, la pensée d'Illich ne s'est pas toujours affranchie des thèses de l'Église catholique. Ainsi sur la question de la place des femmes, dont l'émancipation a exigé le transfert d'une partie de son travail aux institutions, pour échapper au travail non rémunéré, comme c'était le cas dans la famille traditionnelle et dans la société patriarcale.



En 1970, venu du continent sud-américain sous le joug des dictatures militaires, sortait *Pédagogie des opprimés*, dont le retentissement mondial doit beaucoup à l'effervescence de l'après-68. Aux quatre coins du monde, des groupes de réflexion, en particulier dans le domaine de l'alphabétisation, s'emparèrent des thèses développées dans cet ouvrage pour renouveler radicalement leurs pratiques pédagogiques – mais aussi politiques. Quelques décennies plus tard, reste un auteur, parfois cité par quelques « spécialistes », et un ouvrage dont on a retenu au plus le titre pour mieux en oublier le contenu...

Comment expliquer cette lente disparition d'une pensée aussi originale que stimulante, contemporaine de celle d'Illich? D'abord, disons-le d'entrée de jeu, parce que la lecture de cet ouvrage est ardue. Contrairement à ce que son titre pourrait suggérer, le livre, selon l'aveu même de l'auteur, s'adresse exclusivement aux militants révolutionnaires « éclairés », aux éducateurs chevronnés, familiarisés avec les concepts philosophiques, le langage militant ou la rhétorique universitaire. Même le « pédagogue » sera dérouté par un style qui emprunte bien plus au monde de la philosophie qu'à l'univers des sciences de l'éducation. Enfin, le lecteur des années 2010 ne pourra que rester désappointé par un style et des références politiques bien datées...

Et pourtant, Freire n'est pas homme de salon, mais bien homme d'action et de pratiques : « Ce que nous avançons dans cet essai n'est pas le fruit de rêves intellectuels, et ne provient pas non plus de simples lectures, même si celles-ci nous ont beaucoup servies. Nos affirmations sont toujours ancrées [...] dans des situations concrètes. Elles expriment des réactions de prolétaires, ruraux ou urbains, et de gens des classes moyennes que nous avons observés, directement ou indirectement, au cours de notre travail pédagogique. »

*Paulo Freire, une vie aux côtés des opprimés*

Né en 1921 au Brésil, Paulo Freire, issu d'une famille de la moyenne bourgeoisie, est d'abord un homme d'étude et de culture. Droit, philosophie, sciences du langage, autant de domaines qui éveillent sa curiosité et l'amènent à s'intéresser à l'existentialisme et à un marxisme « humaniste ». Homme d'action aussi, car dès les années 1960, il s'investit dans le vaste mouvement d'éducation populaire qui traverse son pays et fonde le Mouvement de culture populaire (MCP), l'un des plus actifs et des plus innovants. En 1962, lors de la première expérimentation de la « méthode Freire », on retrouve déjà les deux constantes de cette œuvre : engagement concret sur le terrain et recul théorique pour analyser ces pratiques (au sein de l'université de Recife). Les campagnes d'alphabétisation s'enchaînent avec succès, au point que Freire est appelé à coordonner le programme national d'alphabétisation (1963-1964) sur les bases de sa méthode. Cet investissement

lui vaut la prison au moment du coup d'État militaire de 1964, puis l'exil au Chili. Il y perfectionne encore sa pédagogie auprès des paysans chiliens, le gouvernement en fait sa méthode « officielle ». C'est à l'issue de cette expérience « de masse » qu'il rédige *Pédagogie des opprimés*. Freire s'installe aux États-Unis et anime différents instituts en Europe. Nombre de mouvements sociaux s'intéressent alors à sa pédagogie, séduits par le refus de séparer action pédagogique et action révolutionnaire. Ses idées allument alors des foyers d'éducation populaire au Nord comme au Sud (Mozambique, Angola, Nicaragua). En 1989, il peut enfin retourner dans son pays natal. Fondateur du Parti des travailleurs, il devient secrétaire de l'Éducation de la ville de São Paulo, gérée par ce parti. Il s'éteint en 1997.

### *Pédagogie de la révolution*

Pourquoi vouloir ressortir Freire de sa bibliothèque? D'abord parce qu'il établit, à la suite de bien d'autres (Ferrer, Freinet), son projet pédagogique dans une perspective révolutionnaire. Parce qu'il rappelle surtout que projet éducatif et projet social sont indissociables l'un de l'autre.

Pour Freire, révolution et éducation doivent être abordées dans la même perspective, avec les mêmes exigences, les mêmes convictions et la même démarche... une démarche pédagogique qui s'applique aussi bien à « l'éducateur » qu'au militant s'engageant dans le combat social (Freire parle « du caractère essentiellement pédagogique de la révolution »). Comprendre cette « pédagogie des



opprimés », c'est comprendre qu'elle est avant tout une pratique politique : « La pédagogie des opprimés [...] est la pédagogie des hommes engagés dans la lutte pour leur libération. »

### *Pédagogie de l'opprimé*

Arrêtons-nous un instant sur le titre, puisqu'il recèle à lui seul l'essentiel des thèses de Freire. Cette « pédagogie des opprimés » n'est pas une pédagogie « pour les opprimés », ce n'est pas une recette pour partir à la conquête du peuple, l'éduquer selon un programme préétabli en suivant une méthodologie figée... C'est à la fois, dans le même mouvement, une démarche de conscientisation des opprimés, et une éducation révolutionnaire et émancipatrice où l'éducateur apprend autant de ses élèves qu'il leur apporte, où le chemin vers la connaissance se fait ensemble dans l'expérience de la rencontre entre deux consciences et le monde. Une éducation où les opprimés deviennent pédagogues pour eux-mêmes autant que pour ceux qui « enseignent ». Une pédagogie enfin « qui fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera ». Un projet qui rompt totalement avec tout ce qui s'est fait jusque-là, c'est-à-dire ce que Freire appelle la conception « bancaire » de l'éducation. Il n'y a plus celui qui sait et celui qui ignore : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »

### *Opprimés et oppresseurs*

Qu'est-ce que « l'opprimé » ? Cette question est le point de départ de l'analyse de Freire. Dans l'esprit de la dialectique hégélienne du maître et de l'esclave, cette première partie replace l'enjeu pédagogique dans sa dimension philosophique : tout acte éducatif véritable doit avoir pour objectif, bien plus que le savoir, la réalisation pleine et complète de l'humain en chacun de nous. Ni le dominé ni le dominant ne se réalisent pleinement. L'oppresseur, par définition, n'est pas celui qui peut libérer « l'homme », il ne peut s'émanciper véritablement tant que subsiste la domination. Cette domination, il est objectivement incapable de la dépasser puisque c'est elle qui assure sa survie en tant qu'oppresseur. L'opprimé, nié dans son humanité, est porteur d'un potentiel libérateur : « Voilà la grande tâche humaniste et historique des opprimés : se libérer eux-mêmes et libérer leurs oppresseurs. Ceux qui oppriment, exploitent et exercent la violence ne peuvent trouver dans l'exercice de leur pouvoir la force de libérer les opprimés et de se libérer eux-mêmes. Seul le pouvoir qui naît de la faiblesse sera suffisamment fort pour libérer les deux. »

Mais, pour mener à terme cette libération, le dominé doit comprendre qu'il abrite aussi en lui l'oppresseur (à qui il rêve de ressembler et qui lui semble le modèle ultime de l'humanisation) et que la peur de la liberté l'habite. Le rôle d'une éducation véritable est de dépasser cette peur, de faire prendre conscience à l'opprimé de sa dualité pour qu'il se sépare de la partie de l'oppresseur

qui est en lui. Pourquoi ce long détour philosophique? Pour comprendre que la pédagogie, pour Freire, doit choisir son camp, celui des opprimés et non celui des oppresseurs, car c'est sa seule façon d'être une éducation véritable et de se réaliser pleinement : « Notre but, dans cet ouvrage, est seulement de présenter quelques aspects de ce que nous appelons la pédagogie des opprimés : celle qui doit être élaborée avec les opprimés et non pour eux, qu'il s'agisse d'hommes ou de peuples, dans leur lutte continuelle pour recouvrer leur humanité. »

À la lecture de ces pages, on ressent tout le poids et toute l'influence du colonialisme sur un projet pédagogique issu du tiers-monde. Détour philosophique nécessaire aussi pour comprendre que la situation d'oppression est une situation historique, donc dépassable, à condition d'analyser sa nature d'opprimé. Pour changer le monde, il faut d'abord le comprendre. Pédagogie et révolution ne peuvent se dissocier.

#### *Vraie et fausse éducation*

Reste à définir ce qu'est cette pédagogie. Pour cela, Freire oppose la pédagogie des opprimés à la conception bancaire de l'éducation où l'enseignant déverse un « dépôt » dans l'esprit de ses élèves. Il y a celui qui possède le savoir et ceux qui en sont dépourvus. Au terme de leur apprentissage, ils devront à leur tour le restituer tel quel. L'éducateur n'entre donc jamais en communication avec ceux auxquels il enseigne, il se contente de leur livrer un savoir suivant un programme préétabli. Freire analyse longuement les méthodes, qui

sont en même temps les valeurs, de cette éducation «bancaire» : la conquête (des corps, des esprits, de la culture), la division (par la sélection), la manipulation et l'invasion culturelle (qui s'autorise par l'idée que le peuple n'a pas et ne peut avoir de culture). Tant qu'il reste dans cette posture, l'éducateur, même sincère, perpétue l'oppression. Au mieux parviendra-t-il à transformer une minorité d'opprimés en oppresseurs.

Aux antipodes de cette éducation, le projet de Freire, l'éducation «dialogique» qui repose sur l'échange et le dialogue entre éducateur et éduqué, tend à abolir ces distinctions pour faire de l'éducateur un élève et de l'élève un éducateur. « Quand ils découvrent en eux le désir de se libérer, ils perçoivent que ce désir ne peut devenir réalité que s'il est partagé avec d'autres. » Coopération, union, organisation et synthèse culturelle seront donc les valeurs avancées. « La liberté est une conquête, non une donation, et elle exige un effort permanent. » La démarche pédagogique devra donc suivre la voie de cette éducation dialogique.

#### *La «méthode» d'éducation dialogique*

Elle « fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération, à travers laquelle cette pédagogie s'exercera et se renouvellera ».

Freire tient à rappeler que son projet éducatif est issu de ses différentes expériences sur le terrain, en particulier dans le cadre des campagnes d'alphabétisation. Dans *Pédagogie des opprimés*,

il esquisse à grands traits ce programme et sa démarche.

Comment transmettre une culture qui ne soit ni intellectuellement ni politiquement aliénante? Face à la « culture du silence » intégrée par les opprimés, la réponse de Freire est centrée sur la notion de « dialogue », c'est-à-dire la parole en action, la parole authentique qui « transforme le monde » au moment où elle dit ce qui était tu. Loin du verbiage, parole sans action, à la fois aliénée et aliénante, le dialogue sincère et véritable est déjà une libération. Ce sont donc les conditions de ce dialogue qu'il faut rechercher et faire émerger. Car sortir du premier stade, celui du « mutisme », n'est pas suffisant, encore faut-il dépasser l'individualisation du problème, prendre conscience de sa capacité de changer le monde avec les autres. Si le problème de l'éducation bancaire est de faire accepter à l'élève le monde tel qu'il est, celui de l'éducation dialogique est de lui faire dire le monde tel qu'il devrait être. L'initiative doit donc rester aux dominés. Dans une première étape, il s'agit pour l'éducateur de rencontrer la réalité du peuple et de la lui faire dire avec ses mots à lui, de dénoncer le discours de l'opresseur selon lequel le dominé est celui qui n'a pas de culture. L'éducateur se fait « animateur culturel », il se met en position non plus d'enseigner à l'éduqué, mais d'apprendre avec lui. L'objectif est de faire émerger des « thèmes générateurs » qui feront sens pour les éduqués et serviront de déclencheurs au processus d'apprentissage. Cette enquête est inutile si elle ne se fait pas avec le

peuple lui-même. De l'analyse de ce travail, mené en commun par les éducateurs et des « opprimés » volontaires, doit émerger un état des lieux de la culture, des connaissances des élèves, mais surtout, et c'est là le travail de l'éducateur, des contradictions qui trahissent la présence de l'opresseur dans les représentations de l'opprimé.

Sortiront de ces analyses un certain nombre de thèmes générateurs, présentés la plupart du temps sous forme d'images (par exemple de *favela*) qui permettront de libérer la parole au sein de « cercles culturels », en la faisant partir d'une réalité connue et familière pour la faire arriver à l'énonciation des contradictions qu'elle renferme. L'apprentissage de la lecture prendra appui sur ces thèmes générateurs, elle sera motivée par l'élaboration d'un projet et d'une envie d'apprendre commune à l'éducateur et à l'éduqué. Il s'agit tout autant de « décodifier » la réalité à l'image du lecteur s'essayant au « déchiffrage » des mots. Paulo Freire a démontré qu'il ne fallait pas plus de 17 mots générateurs pour apprendre à lire en portugais et en espagnol, ce qui pouvait être fait en une trentaine d'heures (six à huit semaines pour un groupe de 25 personnes).

### *Le social en héritage*

Que retenir finalement quelque quarante années plus tard de cette « pédagogie des opprimés »? D'abord et avant tout l'idée fondamentale que la pédagogie s'inscrit dans le contexte des luttes sociales, de la lutte entre opprimés et oppresseurs. Des dictatures sud-américaines,

qui servent de cadre à cette pensée, aux sociétés occidentales du XXI<sup>e</sup> siècle, l'enjeu politique reste un élément fondamental. Pour s'en convaincre, il n'est qu'à observer la récupération de certaines pratiques pédagogiques orphelines des projets politiques révolutionnaires qui les ont fait naître. Freire invite le pédagogue à prendre parti, non comme un supplément d'âme à sa mission éducative, mais comme le fondement de son action.

Il y a à peine plus d'un siècle, les premiers instituteurs syndicalistes lançaient cet appel : « Par leurs origines, par la simplicité de leur vie, les instituteurs appartiennent au peuple. Ils lui appartiennent aussi parce que c'est aux fils du peuple qu'ils sont chargés d'enseigner. Nous instruisons les enfants du peuple, le jour. Quoi de plus naturel que nous songions à nous retrouver avec des hommes du peuple, le soir ? C'est au milieu des syndicats ouvriers que nous prendrons connaissance des besoins intellectuels et moraux du peuple. C'est à leur contact et avec leur collaboration que nous établirons nos programmes et nos méthodes<sup>1</sup>. »

Ironie de l'histoire, le concept d'éducation « bancaire » développé par Freire sonne étrangement à nos oreilles à l'heure de la libéralisation et de la marchandisation de l'école. Filiation qu'il ne faudrait pas écarter d'un geste trop rapide lorsque l'on sait que c'est sous le gouvernement de Pinochet, dans un Chili ressemblant à bien des égards aux dictatures que connut Freire, que furent établis pour la première

---

1. Manifeste des instituteurs syndicalistes, 30 novembre 1905.

fois et à grande échelle des programmes radicaux de privatisation de l'enseignement.

Si les fondements théoriques de la pensée de Freire ne peuvent qu'emporter notre adhésion, qu'en est-il de sa méthode? Séduisante pour les cours d'alphabétisation, peut-elle également nous guider dans nos établissements scolaires? Notons que la pédagogie de Freire n'évoque pas la situation particulière des enfants. Entre la description méticuleuse de l'organisation des campagnes d'alphabétisation pour adultes et les enjeux philosophiques du projet éducatif, le lecteur ne peut que regretter l'absence de l'école dans ce tableau général. Finalement, cette pédagogie serait moins une méthode qu'une élaboration des fondements d'une action de transformation des relations humaines.

### *Limites et interrogations*

Même si on laisse de côté une certaine vision de la révolution, accordant un rôle démesuré aux «leaders» et s'inscrivant dans une tradition léniniste du parti, bien des interrogations demeurent. Celles que nous retiendrons concernent «l'applicabilité» de cette méthode. D'abord parce que Freire s'intéresse exclusivement à la question de l'alphabétisation des adultes, secteur bien particulier et dont les enjeux ne recoupent pas nécessairement ceux de l'enseignement «traditionnel». La pédagogie des opprimés est-elle transférable à l'école? Il conviendrait sans doute de mettre quelque peu entre parenthèses le protocole de Freire pour en retenir avant tout les prémices pédagogiques :



l'enseigné possède un savoir, il n'est pas un réceptacle qu'il suffirait de remplir. L'éducateur doit également se mettre dans la position de celui qui apprend : il apprend de ses élèves, mais surtout il apprend avec ses élèves. Enfin, la notion de dialogue, dialogue authentique qui transforme le monde en même temps qu'il le dit, ouvre des perspectives permettant de sortir aussi bien du cours magistral que du faux échange « dialogué » dans lequel aucune réalité n'émerge. Reste en tout cas une des analyses les plus pertinentes sur l'articulation éducation/révolution, qui refuse de séparer ces deux moments. L'éducation sera révolutionnaire ou aliénante, non par son contenu mais par le rapport, la relation éducateur/éduqué qu'elle instaure. Point n'est besoin d'attendre la révolution pour transformer en profondeur ces rapports, ou alors nous voilà condamnés à attendre bien longtemps : « C'est la raison pour laquelle, répétons-le, cette pédagogie des opprimés ne peut être élaborée ni mise en pratique par les oppresseurs. Il serait impensable que des oppresseurs encouragent et, *a fortiori*, pratiquent une éducation libératrice. Mais si l'exercice d'une telle éducation suppose un pouvoir politique, et si les opprimés n'en disposent pas, comment alors réaliser la pédagogie des opprimés avant la révolution ? [...] Un premier élément de réponse se trouve dans la distinction entre l'éducation systématique, qui peut seulement être changée lorsque l'on détient le pouvoir et les travaux éducatifs, qui doivent être élaborés avec les opprimés. La pédagogie des opprimés, comme

pédagogie humaniste et libératrice, comprendra deux moments bien distincts. Le premier, quand les opprimés découvrent le monde de l'oppression et qu'ils s'engagent dans la praxis pour sa transformation ; le second quand, la réalité oppressive étant transformée, cette pédagogie n'est plus celle des opprimés, mais celle des hommes en marche permanente vers la libération. »



Les recherches de Pierre Bourdieu sur l'école, son enquête *Les Héritiers*<sup>1</sup> ou ses analyses (*La Reproduction*<sup>2</sup>), sont devenues des « classiques » qui inspirent encore sociologues, pédagogues et militants. Pourtant, ses thèses se voient aujourd'hui doublement contestées. Par la vague « réac-publi-caine » qui leur attribue une responsabilité dans le renoncement à de hautes exigences scolaires, mais aussi par de nouvelles études qui questionnent des conclusions jugées trop schématiques. La publication de *Bourdieu/Rancière, la politique entre sociologie et philosophie*<sup>3</sup> de Charlotte Nordmann, relecture critique de l'œuvre de Bourdieu, est l'occasion de présenter une rapide synthèse des théories, des apports, mais aussi des impasses du sociologue, non seulement dans sa contestation du système scolaire mais surtout dans son incapacité à appréhender la complexité des processus d'émancipation sociale.

Comment entrer dans l'œuvre de Bourdieu, si ce n'est, comme le propose Charlotte Nordmann, par ce « scandale » de la domination qui ne cesse de traverser la réflexion du sociologue et qui nourrit sa colère face à l'insupportable et indicible « dépossession » ? « Ce qui

---

1. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, Minuit, 1966.

2. Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, 1970.

3. Éditions Amsterdam poches, 2008. (Première édition, 2006).

fait problème, c'est que pour l'essentiel, l'ordre établi ne fait pas problème<sup>1</sup>. » Pour dénoncer ce « paradoxe de la doxa<sup>2</sup> », Bourdieu entend rompre avec les thèses traditionnelles, au premier rang desquelles la notion marxiste « d'idéologie », aussi inaptes à décrypter l'intégration corporelle de la domination qu'inopérantes dans une perspective émancipatrice. À l'idéologie, représentation du réel imposée de l'extérieur, il substitue la notion d'*habitus* façonnée par la répétition d'expériences proprement physiques tendant à leur perpétuation. Il s'agit autant d'un dressage que d'un apprentissage modélisant une « mémoire » du corps où les perceptions sensibles et la pensée rationnelle s'entremêlent.

À propos des ouvriers, Bourdieu souligne dans *La Distinction* « qu'il faudrait examiner comment les conditions de travail, et plus précisément, les disciplines – en particulier temporelles –, imposées par l'entreprise tendent, par elles seules, et en dehors même de toute inculcation idéologique, à renforcer continûment les dispositions inculquées par une prime éducation reproduisant à la fois par nécessité et par volonté les nécessités, les duretés et les rigidités de l'existence à laquelle elle prépare<sup>3</sup> ».

« Sans l'adhésion des dominés, en effet, la domination ne pourrait se perpétuer, et en même temps cette adhésion est reproduite par le fait même de la domination, qui informe l'expérience

---

1. Pierre BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 213.

2. Pierre BOURDIEU, « De la domination masculine », dans *Le Monde diplomatique*, août 1998.

3. Pierre BOURDIEU, *La Distinction*, Minuit, 1979, p. 534-535.

et les schèmes de perception des individus<sup>1</sup> », résume Charlotte Nordmann. Cette adhésion, contrairement à la théorie de l'idéologie, est une connaissance, un savoir (une « raison pratique »), la connaissance des règles du monde social. Mais il ne s'agit que d'une connaissance tronquée que seuls les « dominants » sont capables de dépasser grâce à la « raison logique », une raison qui ouvre la voie à la maîtrise symbolique de l'expérience par le biais de la maîtrise du langage. C'est ce rapport au langage, monopole de la classe dominante, qui constitue le « capital culturel » mis à jour par Bourdieu. Un capital que l'on a tendance à réduire à la seule confiscation de la reconnaissance scolaire et sociale mais qui est aussi – et avant tout – le seul à permettre à l'homme l'accès à la généralité, à la subjectivité et donc à l'humanité.

#### *Centralité de la question scolaire*

Rentrer par ce biais de la théorie générale de Bourdieu permet de saisir la centralité de la question éducative et scolaire. Une pensée scolaire dont Charlotte Nordmann, dans son ouvrage, présente les apports et les zones d'ombre, les cohérences et les ruptures. Entre *Les Héritiers* et les *Méditations pascaliennes*, s'il y a continuité, se lit également, souvent en creux, une vision duale de l'école, jamais totalement explicitée par Bourdieu lui-même.

En 1998, dans les colonnes du *Monde diplomatique*, Bourdieu revient une nouvelle fois sur la

---

1. Charlotte NORDMANN, *Bourdieu/Rancière, La politique entre sociologie et philosophie*, op. cit., p. 28.

spécificité de l'institution scolaire : « C'est paradoxalement en ignorant toute autre exigence que celle de sa propre reproduction, [que le système scolaire] contribue le plus efficacement à la reproduction de l'ordre social<sup>1</sup>. » Il démonte une nouvelle fois le contresens si récurrent d'une dénonciation des seuls processus scolaires de reproduction « mécaniques » des inégalités. Il renvoie dos à dos l'illusion de l'école institution autonome, exempte de toute détermination sociale, et sa définition en termes d'appareil idéologique d'État. L'identification éducation/endocritinement reste incapable de démonter les mécanismes profonds de reproduction.

Certes, le niveau scolaire « autorise » son détenteur, « sommé d'être à la hauteur de sa définition sociale ». Parallèlement, toute parole non légitimée scolairement est socialement illégitime. Le système scolaire reproduit l'ordre social sans se donner cette finalité parce que « la fiction de l'égalité permet la reproduction de l'inégalité ». Dans le « primat [que l'école] accorde au rapport à la culture sur la culture » elle demande « uniformément de tous ceux qu'[elle] accueille qu'ils aient ce qu'[elle] ne donne pas<sup>2</sup> ». Dans le même mouvement, elle reproduit, légitime et « naturalise » la place de chacun pour qu'il y reste. Aux dominés « servilité, vulgarité, lourdeur, lenteur, pauvreté », aux dominants « sincérité, ampleur, richesse, aisance, savoir-faire, finesse, ingéniosité, subtilité, intelligence, culture<sup>3</sup> ».

---

1. « De la domination masculine », *op. cit.*

2. Pierre BOURDIEU, *La Reproduction*, *op.cit.*, p. 163.

3. Pierre BOURDIEU, *La Noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, Minuit, 1989, p. 57.

### *Contre-feux aux contresens*

Pourtant, la lecture des *Héritiers* s'arrête trop souvent en chemin. Si, « en l'état actuel de la société et des traditions pédagogiques, la transmission des techniques et des habitudes de pensée exigées par l'école revient primordialement au milieu familial<sup>1</sup> », il s'agit d'un premier palier et non d'une conclusion, comme on le pense trop souvent. Contresens historique que rectifie Charlotte Nordmann : « À l'époque où Bourdieu et Passeron lancent leur enquête [...], les critiques de l'école capitaliste ne manquent pas : on dénonce par exemple la division entre éducation primaire et secondaire, propre à assurer la reproduction des hiérarchies sociales [...]. Mais ce que Bourdieu et Passeron entendent établir, ce n'est précisément pas cela : l'école n'assure pas la reproduction de l'ordre simplement par ses structures extérieures ou les usages qui sont faits des qualifications qu'elle dispense, mais à travers sa pédagogie même<sup>2</sup>. »

Car, pour légitimer la domination, l'école se doit d'être légitime : la culture scolaire n'est pas la culture des classes dominantes (même si celles-ci s'en attribuent le quasi-monopole), elle la dépasse. Dès 1964, dans *Les Héritiers*, on peut lire : « Ce n'est pas assez de constater que la culture scolaire est une culture de classe, c'est tout faire pour qu'elle reste telle que d'agir comme si elle n'était que cela. » Les valeurs de l'école « ne peuvent remplir leur fonction symbolique de légitimation que parce que, précisément, elles bénéficient en

---

1. Pierre BOURDIEU, *Les Héritiers*, op. cit., p. 111.

2. Charlotte NORDMANN, *Bourdieu/Rancière*, op. cit., p. 52.



principe d'une reconnaissance universelle – aucun homme ne pouvant les nier ouvertement sans nier en lui-même son humanité ». Bourdieu invite donc à ne pas confondre la confiscation de ses valeurs par la classe dominante et leur réalité de classe.

### *Ambiguïté de l'analyse*

Cette analyse de l'école à plusieurs niveaux n'est pas sans conséquence sur le rôle que Bourdieu lui attribue dans les processus de lutte contre la domination. Il pense que l'autonomisation relative de l'école autorise sa transformation, sa réforme, à condition de désamorcer toute complicité avec les inégalités sociales et de rompre avec « le hasard des talents individuels, c'est-à-dire, en fait, la logique des privilèges sociaux<sup>1</sup> ».

Utopie? La question est posée, mais non définitivement tranchée. Entre la thèse de *La Reproduction* (« Seul un système scolaire servant un autre système de fonctions externes et, corrélativement, un autre état du rapport de force entre les classes, pourrait rendre possible une telle action pédagogique ») et celles esquissées dans les *Méditations pascaliennes* où l'école semble être la clé paradoxale de la rupture de la dépossession (« L'apprentissage scolaire [...], affranchi de la sanction directe du réel [...] est l'occasion d'acquérir par surcroît, avec l'accoutumance, la disposition permanente à opérer la mise à distance du réel directement perçu qui est la condition de la plupart des constructions symboliques ») se

---

1. Pierre BOURDIEU, *Les Héritiers*, *op.cit.*, p. 111.

lit toute l'évolution – ou les contradictions – de l'analyse bourdieusienne.

Paradoxal, ce recours à l'école, à la culture, parce que Bourdieu note lui-même que « le système scolaire enseigne non seulement un langage, mais un rapport au langage qui est solidaire d'un rapport aux choses, un rapport aux êtres, un rapport au monde complètement déréalisé<sup>1</sup> ». Comment Bourdieu pense-t-il alors cette possible révolution éducative et pédagogique? C'est dans cette confrontation au politique qu'il faut peut-être chercher les limites de son analyse.

### *Résistances*

Aux deux bouts de la pensée bourdieusienne, « la question de l'école est cruciale pour lui puisqu'il définit toujours l'émancipation politique comme, indissociablement, une émancipation intellectuelle : la contestation de la domination exige l'élaboration de catégories de pensée alternatives à celles que produit la domination, et elle passe par la revendication par les dominés d'une capacité à penser autrement<sup>2</sup> ».

Qui dit rupture, résistance, implique une faille dans la mécanique sociale. Et dans l'absolutisme de sa démonstration, Bourdieu peine à expliquer ces phénomènes de « ratés ». Certes, les *Méditations pascaliennes* offrent un début de réponse : « La généralisation de l'accès à l'éducation – avec le décalage structurel qui s'ensuit

---

1. Intervention au congrès de l'Association française d'enseignement du français, 1977.

2. Charlotte NORDMANN, *Bourdieu/Rancière*, *op. cit.*, p. 58.

entre les titres détenus, donc les positions espérées, et les postes obtenus – et de l'insécurité professionnelle tend à multiplier les situations de désajustement, génératrices de tensions et de frustrations. C'en est fini à jamais de ces univers où la coïncidence quasi parfaite des tendances objectives et des attentes faisait de l'expérience du monde un enchaînement continu d'anticipations confirmées<sup>1</sup>. » Mais si la massification crée de la frustration sociale, celle-ci ne débouche pas pour autant sur une contestation politique de la société ou de l'école.

Nous touchons là certainement aux impasses de la théorie d'émancipation de Bourdieu, incapable de saisir la résistance sociale des opprimés au-delà de la « délégation » et/ou de l'alliance avec le monde intellectuel. Difficile de condenser en quelques lignes la pertinence des critiques de Nordmann qui éclairent les zones d'ombre de Bourdieu à la lumière des théories politiques de Rancière.

Le langage des dominés n'est pas seulement illégitime socialement, il est aussi, selon Bourdieu, dans l'incapacité fondamentale de dépasser l'immédiat et de porter un discours émancipateur collectif. Les « résistances pratiques », bien que réelles et utiles, sont enfermées dans l'individualité. Collectivement, les dominés ne disposent pas des outils rhétoriques et conceptuels. Individuellement, dès lors que la reproduction fonctionne à la méconnaissance, toute libération est impensable. Le langage des dominés est ravalé

---

1. Pierre BOURDIEU, *Méditations pascaliennes*, *op.cit.*, p. 276.

au rang de « plainte, entendue comme simple expression de la douleur, de l'insatisfaction ou du mécontentement incapable de se transformer en plainte au sens juridique, en énonciation d'un tort ou d'une injustice [...] ou en revendication universelle<sup>1</sup> ». Les dominés n'ont pas de parole... Terrible conclusion, impasse théorique et politique<sup>2</sup>.

S'offrent alors deux issues : le recours à la délégation de la parole dominée (« La dépossession culturelle des dominés implique en effet qu'ils n'ont pas les moyens techniques de former leur propre opinion politique, et doivent recourir à des représentants, lesquels "portent" moins leur parole qu'ils ne la constituent<sup>3</sup> » ou l'accession à la culture pour traduire dans la langue des dominants les plaintes des dominés (« On a ainsi parfois l'impression, en particulier dans un autre passage des *Méditations pascaliennes* [...] que l'école est la clé de la rupture de la dépossession<sup>4</sup> »).

Dans le premier cas, les intellectuels « critiques » peuvent porter, encore que de manière décalée, cette délégation : « Ce n'est donc pas seulement une maîtrise technique de la langue dominante, et du vocabulaire proprement politique, que les représentants apportent aux dominés : ils permettent en fait la constitution de catégories de pensée en rupture avec l'ordre de la domination – qui font

---

1. *Ibid.*, p. 72-73.

2. Profitons-en pour citer cette phrase de Thomas Münzer : « Ils ont de pauvres mots plein la gueule, mais leur cœur est à cent mille milles de là », dans Maurice PIANZOLA, *Thomas Münzer ou la guerre des paysans*, Ludd, 1997.

3. Charlotte NORDMANN, *Bourdieu/Rancière*, *op. cit.*, p. 65.

4. *Ibid.*, p. 49.

apparaître l'ordre social comme une domination, et non comme une hiérarchie naturelle –, en même temps qu'ils donnent à ces catégories une légitimité, en les formulant au nom d'un groupe qui n'aurait qu'une existence théorique sans cette incarnation<sup>1</sup>. » Une « solution » qui maintient au bout du compte un rapport dominé/dominant (le porte-parole, le savant, l'expert).

Dans le second cas, les dominés, en accédant au savoir et à la science, peuvent espérer se défaire, du moins partiellement, de la nécessité de la délégation. Partiellement parce que l'accès au savoir reste cantonné à la capacité de comprendre et d'écouter les intellectuels. Partiellement aussi parce que cette prise de conscience de « la dignité culturelle implique une forme de soumission aux valeurs dominantes et à certains des principes sur lesquels la classe dominante fonde sa domination comme la reconnaissance de hiérarchies liées aux titres scolaires ou aux capacités que l'École est censée garantir<sup>2</sup> ». Cette citation ne peut qu'éveiller le souvenir de cette théorie du « refus de parvenir » développée par Albert Thierry et les syndicalistes du début du siècle dernier. Nouvelle piste qui débouche également sur une aporie, celle du dépassement des rapports de domination.

Pour en savoir davantage, on ne peut que renvoyer à la stimulante lecture de l'ouvrage de Charlotte Nordmann pour comprendre comment un autre penseur, Jacques Rancière, se propose de

---

1. *Ibid.*, p. 68.

2. Pierre BOURDIEU, *La Distinction*, *op.cit.*, p. 460.

dépasser ces contradictions et ces impasses. Pour le militant et le pédagogue, l'œuvre de Bourdieu est un outil sans pareil pour comprendre les processus cachés de domination et de reproduction sociale. Il reste encore à inventer, dans ses pratiques de classe et dans ses pratiques syndicales, les secrets de la réappropriation par les dominés eux-mêmes d'une culture libératrice et d'une parole émancipatrice.



« [La démocratie] n'est fondée dans aucune nature des choses et garantie par aucune forme institutionnelle. Elle n'est portée par aucune nécessité historique et n'en porte aucune. Elle n'est confiée qu'à la constance de ses propres actes. La chose a de quoi susciter de la peur, donc de la haine, chez ceux qui sont habitués à exercer le magistère de la pensée. Mais chez ceux qui savent partager avec n'importe qui le pouvoir égal de l'intelligence, elle peut susciter à l'inverse du courage, donc de la joie<sup>1</sup>. »

Comment ne pas être emporté par ce dénouement optimiste de *La Haine de la démocratie* et ne pas céder à l'envie – à la joie? – de chercher à comprendre, aux côtés du philosophe Jacques Rancière, en quoi la démocratie reste, aujourd'hui encore, un scandale. Ce penseur «indiscipliné<sup>2</sup>» qui nous avait fait découvrir *Le Maître ignorant* de Jacotot<sup>3</sup> est peut-être aujourd'hui l'un de ceux dont la pensée politique renouvelle le mieux notre champ des possibles. Encore que, chez lui, la question des liens entre l'école et la démocratie, loin d'être une évidence, sonne souvent comme une douloureuse dissonance.

---

1. Jacques RANCIÈRE, *La Haine de la démocratie*, La Fabrique, 2005, p. 106.

2. Selon la formule du n° 17 de la revue *Labyrinthe* consacré à Jacques Rancière : <http://labyrinthe.revues.org/>

3. *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Jacques RANCIÈRE, 10/18, réédition septembre 2004.



Nous tenterons malgré tout – malgré mais aussi avec Rancière – de travailler ce couple à la lumière de cette exigence d’émancipation que nous partageons avec lui.

*Le blasphème démocratique*

Bien qu’il soit illusoire de résumer en quelques lignes la richesse et la complexité de la réflexion de Rancière sur la notion de démocratie, un survol s’impose pour introduire notre réflexion sur sa relation avec l’éducation. La démocratie, définie comme « la mise en acte du principe égalitaire » dans *La Haine de la démocratie*, ne cesserait d’être ce qu’elle a toujours été, une « insulte ». Considérant que l’égalité n’est pas une fiction – « l’intelligence est la chose du monde la mieux partagée et [...] l’inégalité elle-même n’existe qu’en raison de l’égalité. Ces choses inouïes sont simplement ce qui fait que la politique a un sens<sup>1</sup> » –, Rancière prend le parti de cette démocratie scandaleuse quand tout pouvoir est condamné à en combattre les principes originels du fait de sa nature même de pouvoir.

Il n’est pas innocent que le principal texte de Rancière consacré explicitement à la question démocratique soit en réalité une déconstruction du discours antidémocratique. « Entendre ce que démocratie veut dire, c’est entendre la bataille qui se joue dans ce mot : non pas simplement les tonalités de colère ou de mépris dont on peut l’affecter mais, plus profondément, les glissements de sens qu’il

---

1. Jacques RANCIÈRE, *Chroniques des temps consensuels*, Seuil, 2005, p. 14.

autorise ou que l'on peut s'autoriser à son égard<sup>1</sup>. » Dans cette logique, il faut, pour cerner le phénomène démocratique, écouter ce qui se dit dans « la fureur antidémocratique<sup>2</sup> » et l'offensive intellectuelle, à la fois éternelle et actuelle, contre ce « règne des désirs illimités des individus de la société de masse moderne<sup>3</sup> ». Face à l'homme démocratique, ce consommateur avide, cet individu égocentrique, ce gréviste égoïste et archaïque, la haine se révèle dans son insupportable paradoxe : la seule démocratie qui vaille est celle « qui réprime la catastrophe de la civilisation démocratique [...], celle par exemple qui se lève dans le sillage des armées américaines<sup>4</sup> ». Et, qu'on ne s'y trompe pas, pour ces penseurs enragés, il ne s'agit pas de promouvoir l'universel ou l'égalité, mais bien de défendre le pouvoir d'une élite, la seule, finalement, qui se proclame autorisée à vivre en démocratie.

Car Rancière nous rappelle surtout que la démocratie est étymologiquement une insulte « inventée, dans la Grèce antique, par ceux qui voyaient la ruine de tout ordre légitime dans l'innommable gouvernement de la multitude<sup>5</sup> ». De tous les titres qui peuvent fonder le droit de gouverner (naissance, propriété ou richesse, savoir et compétence), la démocratie ne peut se réclamer que du dernier et du plus sacrilège d'entre eux, « l'absence de titre », c'est-à-dire le hasard, le tirage au sort. « La démocratie n'est ni un type de

---

1. *La Haine de la démocratie*, *op.cit.*, p. 102.

2. *Ibid.*, p. 93.

3. *Ibid.*, p. 7.

4. *Ibid.*, p 10 et suiv.

5. *Ibid.*, p. 7

constitution ni une forme de société [...]. Elle est simplement le pouvoir propre à ceux qui n'ont pas plus de titre à gouverner qu'à être gouvernés<sup>1</sup>. » Et elle est, ou sera toujours, intolérable pour ceux qui rêvent de « gouverner sans peuple, gouverner sans politique<sup>2</sup> ».

### *Les chemins de l'émancipation*

S'appuyant sur l'expérience historique de l'instrumentalisation du savoir et de l'école par ceux qui ont cherché à détourner la démocratie de sa puissance égalitaire, Rancière ne lie jamais explicitement la question démocratique à celle de l'éducation. Pour Alain Badiou, « s'agissant du problème de l'éducation on peut dire ceci : Rancière n'affirme pas que l'éducation occupe une position centrale dans le processus politique ».

En abordant la question de l'éducation à travers la figure de Jacotot, ce « maître ignorant » qui enseigne ce qu'il ne sait pas, Rancière prend le contre-pied de toute l'histoire de la pédagogie et s'écarte radicalement de l'institution scolaire : « Le savoir n'appartient pas à ceux qui savent, il se construit entre ceux qui ne savent pas. » Remontant le paradoxe « jacotiste » jusqu'à sa source, il tisse une pensée déroutante. « Mon problème personnel n'était pas la pédagogie comme pratique ou comme institution mais plutôt ce que j'appellerais la vision pédagogique de la politique, celle qui pense l'inégalité en termes de retard à rattraper ou d'illusion à lever<sup>3</sup>. »

---

1. *Ibid.*, p. 54.

2. *Ibid.*, p. 88.

3. « Émancipation et éducation, entretien avec Jacques Rancière », *N'Autre École*, n° 19, été 2008.

Si la pédagogie est comprise comme une ruse de la pensée inégalitaire, comment réconcilier, dans ces conditions, l'exigence démocratique et l'exigence d'éducation? Seul lien fragile susceptible de relier les deux, cette même défiance à l'égard de toute institution – politique ou scolaire – qui fait plonger les racines de la démocratie ailleurs que dans une forme figée de régime politique, y compris celui de la démocratie directe<sup>1</sup>. Éducation, démocratie, émancipation devront dès lors se lire comme des processus, des cheminements : « Or, 68 a montré que ce qui importe, dans un mouvement, ce n'est pas le but fixé, mais la création d'une dynamique subjective, qui ouvre un espace et un temps où la configuration des possibles se trouve transformée. Pour le dire autrement : ce sont les actions qui créent les rêves, et non l'inverse<sup>2</sup>. » Des « exigences radicales » assises sur l'idée première et fondatrice : l'égalité des intelligences.

### *Éducation contre émancipation*

Dès lors, grande est la difficulté d'établir une place pour l'école (notons au passage que l'école s'oppose très souvent à l'éducation sous la plume de Rancière) dans un système où elle semble au mieux superflue, au pire complice de cet étouffement de l'égalité, de ce que Jacotot définissait

---

1. Le passage consacré à la critique de la démocratie directe dans *La Haine de la démocratie*, bien que très bref, est des plus stimulants (p. 59 et suiv.).

2. « Le plaisir de la métamorphose politique », dans *Libération*, 24 mai 2008, propos recueillis par Éric Aeschmann, repris dans Jacques RANCIÈRE, *Moments politiques. Interventions 1977-2009*, La Fabrique, 2009.

comme « l'abrutissement ». D'autant que chez Rancière, l'idée d'émancipation semble s'éloigner du savoir ou de la connaissance : « Il n'y a jamais eu besoin d'expliquer à un travailleur ce qu'est l'exploitation<sup>1</sup> », écrit-il. « En travaillant sur l'histoire de l'émancipation ouvrière, je me suis rendu compte que celle-ci ne traduisait nullement le passage d'une ignorance à un savoir ni l'expression d'une identité et d'une culture propres, mais plutôt une manière de traverser les frontières qui définissent les identités<sup>2</sup>. » Dans *Le Philosophe et ses pauvres*<sup>3</sup>, Rancière adresse cette leçon au sociologue, à l'historien, à l'intellectuel : « Qui part de l'inégalité est sûr de la retrouver à l'arrivée. »

#### *La leçon du maître ignorant*

La réflexion de Rancière sur l'école va poser celle-ci comme l'instrument de la ruse « explicative » qui permettra de renvoyer à l'infini l'avènement de la démocratie. Ce que le maître ignorant découvre, c'est l'escroquerie de la raison pédagogique qui se propose de supprimer la distance de l'ignorant au savoir au moyen de l'explication. Or l'explication (qui demande à son tour une explication, qui demande elle-même un maître, etc.) est tout autre chose qu'un moyen pratique au service d'une fin, « elle est une fin en soi, la vérification infinie d'un

---

1. Entretien avec Jacques Rancière, *Philosophie Magazine*, n° 10, mai 2007.

2. « Les territoires de la pensée partagée », entretien réalisé par Jacques Lévy, Juliette Rennes et David Zerbib, publié sur espaces-temps.net, *Actuel*, 8 janvier 2007, repris dans JACQUES RANCIÈRE, *Et tant pis pour les gens fatigués, entretiens*, Amsterdam, 2009.

3. Fayard, 2002.

axiome premier : l'axiome d'inégalité<sup>1</sup> ». Expliquer quelque chose à l'ignorant, c'est « d'abord lui expliquer qu'il ne comprendrait pas si on ne lui expliquait pas, c'est d'abord lui démontrer son incapacité<sup>2</sup> ». Le programme de Jules Ferry, « clore l'ère des révolutions » par l'instruction, dit assez la mission réelle de l'école : témoigner en acte de la mystification du progrès, légitimer l'inégalité dans l'affirmation et la mise en scène de son contraire (l'égalité des chances) : nier la démocratie et son désordre. Au terme de l'expérience de Jacotot, il y a la démonstration terrible qu'il n'existe pas « d'émancipation sociale ni d'école émancipatrice » : « L'instruction du peuple n'est pas simplement un instrument, un moyen pratique de travailler au renforcement de la cohésion sociale. Elle est proprement une “explication” de la société, elle est l'allégorie en acte de la manière dont l'inégalité se reproduit en “faisant voir” l'égalité [...]. La société se représente ainsi à la manière d'une vaste école ayant ses sauvages à civiliser et ses élèves en difficulté à rattraper [...]. L'école et la société s'entre-symbolisent sans fin et reproduisent indéfiniment la présupposition inégalitaire<sup>3</sup>. »

### *L'émancipation*

#### *peut-elle être une résignation ?*

De son travail sur Jacotot, Rancière ne peut tirer qu'une conclusion fondamentalement pessimiste.

---

1. « Sur “Le Maître ignorant” », article en ligne sur le site de la revue *Multitudes* : <http://multitudes.samizdat.net>

2. *Ibid.*

3. *Ibid.*

La seule issue serait – pour lui qui est aussi enseignant – de faire le deuil de tout espoir non seulement dans l’institution mais dans la pratique même de l’enseignement. Il se résout alors « à faire tourner la machine sociale tout en travaillant, si nous le souhaitons, à l’invention des formes individuelles ou collectives d’actualisation de l’égalité, mais [...] ces fonctions ne se confondent jamais », « un savant n’est pas un maître, un maître n’est pas un citoyen, un citoyen n’est pas un savant. Non qu’il ne soit possible d’être les trois à la fois. Ce qui est impossible en revanche c’est d’harmoniser les rôles de ces trois personnages<sup>1</sup> ».

Voilà de quoi creuser irrémédiablement le fossé entre l’exigence démocratique et l’éducation. On peut, comme Rancière nous y invite dans l’article « Sur “Le Maître ignorant” », accepter de s’y accommoder et voir dans ces principes « une dissonance qu’il faut, d’une certaine façon, oublier pour continuer à édifier des écoles, des programmes et des pédagogies, mais qu’il faut aussi, de temps en temps, réentendre pour que l’acte d’enseigner ne perde pas la conscience des paradoxes qui lui donnent sens ». Mais on sent trop – et Rancière lui-même ne peut l’ignorer – ce qu’a de boiteux cette posture. À commencer par cet impératif : « Continuer à construire des écoles. » Dans d’autres textes, Rancière reformulera son embarras face à toute tentative de dépasser l’aporie d’une émancipation qui ne pourrait être que strictement individuelle.

---

1. *Ibid.*

### *La haine de l'école*

Pour sortir de cette impasse, il convient dès lors de retourner le problème. Et de noter d'abord que le texte central sur la démocratie est une étude du discours des ennemis de la démocratie. Et là curieusement, Rancière, dans sa démonstration, s'appuie sur un exemple significatif pour illustrer ses propos, celui de l'école. Car qui n'est pas frappé de constater que ce discours de haine contre la démocratie est un discours de haine contre l'école. Si la démocratie est ce scandale qui proclame la capacité de n'importe qui à gouverner, l'école en est un aussi insupportable où chacun est en capacité de savoir, de comprendre, de penser. « Au fil des dénonciations de l'inexorable montée de l'inculture liée au déferlement de la culture du supermarché, la racine du mal allait être identifiée : c'est bien sûr l'individualisme démocratique. L'ennemi que l'école républicaine affrontait n'était plus alors la société inégale à laquelle elle devait arracher l'élève, c'était l'élève lui-même, qui devenait le représentant par excellence de l'homme démocratique, l'être immature, le jeune consommateur ivre d'égalité, dont les droits de l'homme étaient la charte<sup>1</sup>. » Logique alors que la liste de ceux qui ont fait profession de dénoncer la barbarie démocratique et la barbarie scolaire se recoupe : Arendt, Milner, Finkielkraut... tous ont écrit contre la démocratie, tous ont écrit contre l'école. C'est bien la même intelligentsia qui « n'en finit pas de déceler, dans

---

1. *La Haine de la démocratie, op.cit*, p. 33.



tous les aspects de la vie publique et privée, les symptômes funestes de l'individualisme démocratique et les ravages de "l'égalitarisme" détruisant les valeurs collectives, forgeant un nouveau totalitarisme et conduisant l'humanité au suicide<sup>1</sup> ». Si l'on considère que se joue autour de l'école la bataille centrale, peut-être n'est-il pas erroné de penser qu'il y a quelque chose encore à sauver : « C'est, de fait, autour de la question de l'éducation que le sens de quelques mots – républicain, démocratie, égalité, société, a basculé<sup>2</sup>. »

On peut alors faire le pari que l'école est en mesure de jouer un rôle dans le combat démocratique. À condition de renvoyer dos à dos ces fausses oppositions républicains/pédagogues (que Rancière nomme sociologues), et à condition de se nourrir à la fois des exigences d'égalité portées par le maître ignorant et des enseignements de l'histoire des luttes démocratiques, de ces « mouvements » de rupture dont Rancière a exploré la portée émancipatrice, à condition donc de trouver une réconciliation entre l'éducation et l'émancipation, l'individuel et le collectif.

*Émancipation individuelle,  
espoir collectif*

Pour cela, il faut probablement dépasser la conclusion d'une impossibilité pour l'enseignant d'être aussi citoyen ou militant. Le combat de

---

1. *Ibid.*, quatrième de couverture.

2. *Ibid.*, p. 37.

l'égalité, de la participation de tous à l'exercice de la pensée, donc au gouvernement de la cité, reste possible dans les interstices des rouages de l'institution, dans la rencontre des individus et des intelligences, dans les pratiques, dans ces expérimentations actuelles ou encore en devenir : « Ce que l'on peut faire, c'est s'appliquer à tisser dans le présent des relations égalitaires. L'égalité est une dynamique autonome, pas le moyen d'autre chose<sup>1</sup>. »

Sur cet espoir tenace mais fragile, que pouvons-nous construire? « On ne s'en sort qu'en posant d'autres questions. Non "que doit faire l'école?", mais "que voulons-nous y faire? Que voulons-nous en conséquence qu'elle nous permette de faire<sup>2</sup>?" »

À nous de poser ces questions, d'abord individuellement puis collectivement, « enseignants » et « enseignés », non pour confier à l'école la tâche de formater les individus émancipés de demain, mais pour explorer ces liens d'égalité qui fondent la démocratie, ne serait-ce que pour retrouver cette autre intuition de Jacotot : « L'instruction est comme la liberté : elle ne se donne pas, elle se prend. »

---

1. « Émancipation et éducation, entretien avec Jacques Rancière », *op.cit.*

2. *Ibid.*



La possibilité même d'une « relecture » de Freinet se doit d'être posée au seuil de ce chapitre. Portées par un vaste réseau militant, aujourd'hui encore très dynamique (l'Institut coopératif de l'École moderne – Icem), ce sont des centaines de classes ou d'écoles qui tâtonnent et expérimentent chaque jour « au nom de Freinet » ou qui s'en inspirent, plus ou moins fidèlement, plus ou moins ouvertement. La pérennité et l'ancrage de ces pratiques sont incontestables, si bien qu'en France, le nom de Célestin Freinet a fini par symboliser – de manière certes un peu confuse – l'ensemble des initiatives pédagogiques alternatives.

Relire Freinet aujourd'hui, ce n'est donc probablement pas réactiver une mémoire endormie. C'est, en revanche, interroger une actualité ambiguë et problématique qui, depuis quelques années, déstabilise ce mouvement en l'accusant d'avoir – même à son corps défendant – accompagné l'avènement d'une pédagogie libérale au sein de l'Éducation nationale. À l'image d'autres forces de contestations sociales, celles de la « critique artiste » analysées par Luc Boltanski et Ève Chiapello<sup>1</sup>, la pédagogie Freinet aurait été récupérée et détournée de ses intentions premières par les promoteurs du nouveau capitalisme. Ainsi, le Centre d'innovation et de

---

1. Dans *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Gallimard, 2011.

recherche en pédagogie de Paris (Cirpp), laboratoire créé par la chambre de commerce et d'industrie de Paris, a été chargé de mettre en place de nouveaux modèles pédagogiques à destination principalement des grandes écoles formatrices d'entrepreneurs, managers et autres P-DG. Depuis la rentrée 2010, une filière de formation des managers au niveau européen s'appuie sur les techniques Freinet et s'en revendique<sup>1</sup>. Tout au long du xx<sup>e</sup> siècle, nombreux ont été ceux et celles qui ont voulu mener de front révolution sociale et révolution pédagogique sans attendre que la société change pour changer son école. Célestin Freinet était de ceux-là. Mais, aujourd'hui, les partisans d'une ligne politique radicale – plus particulièrement dans les rangs des altermondialistes et de l'antilibéralisme – contestent cette ambition et se retrouvent parfois aux côtés d'idéologues réactionnaires pour dénoncer l'espérance d'une pédagogie de rupture et défendre l'école d'hier. Au seuil du xxi<sup>e</sup> siècle, « relire » Freinet, c'est aussi répondre à ces attaques, retrouver la pertinence de ses critiques de l'école de la République et redonner l'espoir dans l'engagement pédagogique – et social – au quotidien.

### *L'éducateur engagé*

« Freinet n'est pas d'abord un militant pédagogique, son militantisme est social et politique ;

---

1. Catherine HALPERN, « Célestin Freinet au secours des managers ? », *Sciences humaines*, septembre 2010.

il se veut un éducateur prolétarien. Non pas éducateur engagé, ni même un engagé qui a un métier d'éducateur, mais simplement un éducateur prolétarien<sup>1</sup>. » Freinet, c'est déjà une ligne de conduite et une vie passée au service de l'école. Henri Peyronie rappelle que *Naissance d'une pédagogie populaire* d'Élise Freinet s'ouvre par cette phrase : « Le 1<sup>er</sup> janvier 1920, Freinet était nommé instituteur adjoint dans une école à deux classes, à Bar-sur-Loup (Alpes-Maritimes) » où tout, ou presque, est dit. Le pédagogue est praticien et instituteur, et il le restera toute sa vie, en dépit de la répression, mais aussi de sa « notoriété » internationale. Inscrit dans la vie rurale, il se reconnaît dans ce monde agricole. Mutilé de guerre à 70 %, blessé en octobre 1917 au Chemin des Dames, il a payé pour connaître l'horreur guerrière et impérialiste. Cet engagement professionnel, malgré les avis médicaux, Freinet l'explique lui-même comme une revanche et une lutte à mener pour les générations futures : « Ma formation comme instituteur, je l'ai faite à la guerre. » C'est dans cette perspective que Freinet s'informe des expériences étrangères d'éducation nouvelle et de pédagogie populaire. Il visite en 1922 les écoles libertaires de Hambourg, se rend en URSS. Ce qu'il cherche, ce sont bien des pratiques « de classe » nouvelles.

Loin des laboratoires universitaires ou du confort des instituts officiels, l'histoire du mouvement et de son créateur est une succession de

---

1. Jean Houssaye, « Freinet, la pédagogie et la politique », dans *Célestin Freinet et l'École moderne*, *op.cit.*

luttons, comme l'affaire de Saint-Paul-de-Vence où les notables et l'extrême droite obtiennent du pouvoir politique et administratif le déplacement d'office de Freinet – mais aussi d'autres militants, un peu partout en France. Bataille, encore, lorsque Freinet, à la suite à cette cabale, démissionne et fonde, toujours à Saint-Paul-de-Vence, sa propre école<sup>1</sup> et accueille des enfants parisiens issus de milieux ouvriers ou ceux des combattants espagnols. Une histoire qui croise aussi la répression de Vichy : Freinet est arrêté, interné puis placé en résidence surveillée, l'école est fermée et dévastée. Le caractère indépendant du mouvement se confirme après guerre : le vaste chantier de reconstruction du système éducatif, impulsé par Langevin puis Wallon, dédaigne l'apport d'un mouvement de plus en plus actif qui se structure autour de l'Icem en 1947. C'est la rupture, enfin, avec le PCF au début des années 1950, c'est aussi une succession de divisions et de scissions au sein même du mouvement...

On le voit, l'histoire du mouvement Freinet diverge de celle d'autres courants pédagogiques, comme celui de l'Éducation nouvelle, pourtant initié à la même époque. La raison est probablement à chercher dans les perspectives politiques qui apparaissent

---

1. Cette école, créée en marge de l'Éducation nationale avait un statut privé, en dépit de l'attachement de son fondateur et de l'ensemble du mouvement Freinet au service public d'éducation. Elle fut rattachée une première fois à l'Éducation nationale en 1936, à l'initiative du gouvernement de Front populaire, décision que le régime de Vichy annula. Il fallut attendre 1991 pour qu'elle redevienne une école publique... et coopérative!

fondatrices chez Freinet. Cette référence au «peuple», relevée par Henri Peyronie, est la marque imprimée au mouvement par son fondateur : *Pour l'école du peuple* (Freinet, 1946), *Naissance d'une pédagogie populaire* (Élise Freinet, 1949), *Perspectives d'éducation populaire* (Icem, 1968)...

### *Pédagogie de la rupture*

Cette ligne de démarcation avec d'autres pédagogies nouvelles assurera le succès et la dynamique de la pédagogie Freinet, et lui permettra de s'inscrire dans la durée. Cette attention au «peuple», au «social» dirions-nous aujourd'hui, que signifie-t-elle? D'abord, l'engagement pour une véritable démocratisation scolaire, loin de l'hypocrite déclinaison républicaine de « l'égalité des chances ». C'est le refus de l'élitisme, l'attention portée aux savoir-faire autant qu'aux savoirs, c'est le refus des classements, des notes, des hiérarchies... de l'école étatiste et capitaliste : « À la soif de posséder – en pillant au besoin –, au désir de dominer par la force, qui réglementent aujourd'hui l'action sociale, correspond un état d'âme équivalent à l'école : le capitalisme de la culture. » Cette démarche sociale, c'est l'inscription de la pédagogie dans le quotidien de l'élève, son quartier, sa famille et la société dans son ensemble. Chez Freinet, l'enfant est à la fois membre de la communauté et sujet social.

### *Combattre l'illusion pédagogique*

« On comprend enfin le danger d'une instruction qui va à l'encontre du progrès humain, on voit qu'il ne



suffit plus de développer, d'améliorer, de "réformer" l'enseignement, il faut... le révolutionner<sup>1</sup>. » N'en doutons pas, c'est chez Freinet que l'on trouvera la plus virulente critique du pédagogisme. Son école sera « moderne » – c'est-à-dire révolutionnaire, comme chez Ferrer – et non « active », comme celle de tant d'expérimentateurs s'écartant de la tâche révolutionnaire à qui Freinet envoie cet avertissement : « Ce qu'il s'agit d'éviter, c'est tout autant l'illusion que la désillusion pédagogique. »

Entre le réformisme utopique de l'Éducation nouvelle et la soumission de cette « République des instituteurs » à l'ordre établi, il dessine un autre chemin, fait d'engagement politique (le PCF) et syndical (au sein de la fédération de l'enseignement de la CGT-U et de sa revue *L'École émancipée*). Son objectif est de former des individus aptes à exercer des fonctions syndicales, politiques... au service du peuple, en écho au « refus de parvenir » prôné par cet autre instituteur syndicaliste révolutionnaire, Albert Thierry.

Pour Freinet, l'école des travailleurs, c'est celle de *L'Éducation du travail*, titre de ce dialogue, publié en 1942, entre le sage paysan Mathieu et un couple d'instituteurs. Il y définit ce « matérialisme pédagogique » en précisant que « l'éducation nouvelle par le travail sera ce [qu'en] feront le matériel et l'organisation ». Par là, Freinet, comme à son habitude, nous presse alors de quitter le terrain du discours et de l'idéologie pour celui de la pratique...

---

1. Célestin FREINET, « La dernière étape de l'école capitaliste », revue *Clarté*, n° 60, 1924.

### *Dans la classe...*

« Il convient ainsi de distinguer deux plans, celui des justifications idéologiques, des projets politiques, des systèmes de valeurs, et celui des comportements pédagogiques et leur cohérence », nous avertit Jean Houssaye esquissant les rapports entre le politique et la pédagogie chez Freinet. Car on pourrait aligner sans fin les citations et les déclarations sans saisir pour autant le lien entre les deux facettes de l'engagement de Freinet. On pourrait même, reprenant la thèse de Houssaye, en conclure que ce lien est définitivement rompu et que tout projet pédagogique est aujourd'hui un système d'adaptation à la société. Les arguments ne manquent pas.

### *Freinet à la loupe*

Pour tenter d'aborder cette dimension fondamentale, nous nous tournerons vers une œuvre, un texte, qui appuiera notre démonstration. Nous avons choisi non pas un texte de Freinet lui-même, mais le résultat d'un travail méticuleux sur la réalité de sa pédagogie et de son héritage aujourd'hui. Entre juin 2001 et septembre 2006, une équipe de chercheurs s'est intéressée « à la mise en œuvre de la pédagogie Freinet dans l'intégralité d'une école primaire située dans un réseau d'éducation prioritaire de la banlieue lilloise » pour en tirer une analyse conséquente et rigoureuse présentée dans l'ouvrage : *Une école Freinet, fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*<sup>1</sup>.

---

1. Sous la direction d'Yves Reuter, L'Harmattan, 2007.

Si cet ouvrage est précieux, c'est qu'il s'attache à étudier les effets et les réalités d'une pratique alternative sur la base d'une démarche non partisane prenant en compte les multiples dimensions de l'expérience : « Relations école-famille, déviances, rapport à l'école et aux savoirs, apprentissages disciplinaires, devenir des élèves au collège... »

Cette étude a également cherché à croiser les points de vue (pédagogues, didacticiens, sociologues, psychanalystes) sous le contrôle de l'administration scolaire et de l'Université, en décryptant une « aventure » pédagogique collective (l'ensemble des enseignants du groupe scolaire Concorde de Mons-en-Barœul sont issus de l'Icem) dans un contexte social défavorisé (le groupe scolaire est classé en réseau d'éducation prioritaire) et dans un quartier urbain défavorisé (alors que la pédagogie Freinet conserve l'image d'une pédagogie rurale pour petites structures).

Cette école, animée depuis 2001 par une équipe entièrement investie dans le mouvement Freinet a donc été passée au crible, en écartant les discours et les références théoriques, pour se concentrer sur les pratiques et leurs effets. Premier constat, dressé au seuil de cette étude, dans cette école, rien n'est pensé comme « naturel » et le travail pédagogique est considéré comme une construction sans cesse interrogée autour de six principes constitutifs qu'il est important de présenter :

– « L'école est centrée sur les apprentissages » : principe fondateur – et vérifié – qui bouscule les idées reçues sur « l'enfant au centre » ou sur les

prétendues dérives ludiques de ce genre de pédagogie. Le travail est au cœur de la démarche, en témoigne, par exemple, le choix du mot « métiers » pour désigner les tâches confiées à tel ou tel élève dans le fonctionnement de la classe ;

– « L'école fait l'objet d'un travail d'institutionnalisation. » C'est un projet institutionnel et pédagogique élaboré par une équipe et par différents « conseils » ;

– « L'école est constituée comme une société. » Elle dispose de ses lois, ses règlements, ses instances de décision, ses métiers, sa culture et ses « citoyens » égaux en droits ;

– « Cette société s'appuie sur un idéal démocratique. » Égalité des droits et des devoirs, élaboration collective de règles de vie s'appliquant à tous, promotion du travail collectif (coopération et entraide en place de la concurrence et de la compétition), règlement transparent des conflits ;

– « Cette société se construit sur une culture commune », à travers, par exemple, la conservation et la mise à disposition des productions. Cette volonté est une tentative de réponse à la tension entre culture scolaire et culture extrascolaire et une médiation vers les formes culturelles plus officielles ;

– « Cette société ne vit pas en autarcie. » Elle revendique cette ouverture sur les mondes extérieurs : les familles, le quartier, les correspondants lointains, etc.

Ce socle de principes – aujourd'hui presque partagés par tous, et même par l'institution ! –

ne vaut rien s'il ne se traduit pas dans la réalité de la classe. Si l'enfant est toujours perçu comme étant désireux d'apprendre, il faut lui permettre de partir de ses questionnements et d'apprendre en faisant. Rien de « naturel » ou d'évident, l'enfant est à construire en tant que sujet apprenant, et c'est la tâche de l'école. Il importe alors de respecter – et de proposer – des rythmes et des cheminements différents, plus souples, mais toujours dans un cadre collectif. Le maître n'est plus celui qui « transmet », mais celui qui met en place des dispositifs propices et accompagne les élèves. Si l'élève « fait », il est important également de le distancier du faire, de lui proposer une multiplicité de rôles et de positions, d'expérimenter différentes formes de pensées, de le sécuriser. Quant au maître, il sera défini comme « garant », « adjuvant », « équilibriste », loin en tout cas de l'image du « technicien dogmatique » véhiculée par les opposants aux méthodes Freinet.

Les techniques déployées ici sont connues : quoi de neuf<sup>1</sup> ?, libre expression, conseil de coopération, brevets, métiers, plan de travail, conférences, correspondance, imprimerie, etc. Résultats d'années de perfectionnement à travers les tâtonnements du mouvement Freinet, elles offrent un ensemble cohérent et éprouvé. C'est donc leur influence et leur effet qu'il est intéressant d'étudier à la lumière des recherches présentées.

---

1. Rituel qui ouvre la journée de classe où, pendant un temps défini, les élèves s'expriment sur leur quotidien.

### *Vivre à l'école autrement*

Selon le fameux classement PISA<sup>1</sup> établi par l'OCDE, la France se situe au 22<sup>e</sup> rang (sur 25) en termes de qualité de vie en classe. Et en matière de stress scolaire, elle arrive en deuxième position, juste derrière le Japon ! Une réalité confirmée par un sondage paru dans *Le Parisien* en septembre 2010 : 35,9 % des écoliers et des collégiens ont mal au ventre avant d'aller en cours. 39 % ont « de temps en temps », voire « très souvent », du mal à s'endormir le soir parce qu'ils pensent à l'école ou au collège. 30 % « n'aiment pas trop », voire « pas du tout », se rendre dans leur établissement... Voilà qui suffirait à justifier l'intérêt porté à la socialisation au sein de l'école Freinet étudiée. Une analyse qui porte sur l'évolution des représentations des phénomènes de violence chez les élèves et ses liens avec les processus de socialisation spécifiques mis en place dans l'établissement. Pour mener cette enquête, 2 000 élèves du département ont été interrogés, avec un regard plus particulier sur une école témoin similaire et sur des écoles du canton de Genève pratiquant elles aussi les conseils d'élèves.

Partant d'une ambiance particulièrement tendue, à l'image de celle que l'on rencontre dans les établissements les plus difficiles, l'enquête a révélé une très rapide amélioration, et, au bout d'un an, la baisse du sentiment de violence est ressentie par tous (élèves, parents et personnels). Mais les deux années suivantes, la tendance s'inverse chez les

---

1. Programme for International Student Assessment.

élèves (mais pas chez les adultes), bien que l'école se maintienne au-dessus de la moyenne en termes de « bien-vivre ».

Résultat surprenant, que Cécile Carra et Maria Pagoni, responsables de cette étude, expliquent en soulignant que « les exigences des élèves les uns envers les autres s'accroissent au fur et à mesure que les dispositifs d'institutionnalisation des règles s'installent ». Hypothèse confirmée par la baisse significative des « nons » qui illustre bien « une évolution des représentations de la violence tant au niveau de la perception que de la qualification des faits subis ou commis ». L'acceptable devient inacceptable, la violence est progressivement redéfinie et de moins en moins tolérée (à contre-courant de comportements habituellement valorisés dans les milieux populaires), résultat de la mise en place de dispositifs pour instituer la vie scolaire (règles de vie décidées collectivement – pour la classe et les récréations, conseils, etc.) et l'acquisition de nouvelles compétences sociales chez les élèves.

Ce dernier point est peut-être le plus pertinent et le plus intéressant à relever. À travers un comparatif avec le fonctionnement des conseils d'enfants dans les écoles du canton de Genève (dispositifs inscrits dans la loi et imposés à toutes les écoles), on perçoit l'impact des principes initiaux dans l'organisation des dispositifs et surtout dans leurs effets. D'un côté, la parole de l'enseignant reste normative, les échanges se limitent à des jugements de valeur donnés individuellement. L'approche morale, fondée

sur la « sollicitude » pour ses pairs s'inscrit dans une démarche de « pacification ». Limitée à une « psychologisation des problèmes », à la « lutte contre la violence », la démarche ne vise pas à construire des compétences politiques ; à l'inverse de l'école Freinet, où ce sont des espaces de pouvoir et de décision, mais aussi d'apprentissage, qui s'élaborent, où la règle commune prime à travers la discipline envers son devoir. Une approche plus respectueuse de la séparation public/intime, qui fixe les limites aux responsabilités et aux devoirs de chacun, dans une perspective d'émancipation. Les auteurs prennent soin d'ailleurs de préciser le sens de ce mot « discipline » s'appuyant sur les analyses de Foucault opposant l'espace de droit (qui juge des actes et des faits en distinguant le permis et le défendu) de l'espace de discipline (imposée par la norme, elle juge les individus).

Faut-il vraiment ici revenir sur le débat instruction/éducation ? Notons seulement que l'établissement se détache particulièrement des autres sur la question « Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ton école ? » avec une très large majorité de réponses « Les activités scolaires », qui montre qu'il est possible de concilier la logique des apprentissages et la construction d'une identité. Les auteurs en concluent que « la gestion des problèmes se réalise grâce au groupe et par le travail scolaire, autrement dit elle ne passe pas par un traitement individuel des élèves "difficiles" qu'il conviendrait de socialiser pour pouvoir les instruire ».



### *Le collectif éducateur*

Mais justement, comment fonctionne et quels sont les effets de cette pédagogie pour les enfants les plus en souffrance? Comment se joue leur relation avec une norme aussi forte et face à un groupe aussi soudé? C'est la question à laquelle Anne-Marie Jovenet s'attaque, armée des outils de la psychanalyse. Dressant un portrait prudent de ces enfants en souffrance (et prenant soin de rappeler qu'« il n'y a pas que les difficultés scolaires ou l'échec qui soient symptômes de souffrance intérieure »), elle relève quelques invariants : le sentiment d'être « prisonnier des autres », de n'avoir « aucun pouvoir ni sur soi ni sur les autres » et surtout un rapport douloureux à la loi, au savoir et au désir d'apprendre.

Comment une classe Freinet peut répondre à ses souffrances? D'abord par un regard différent de l'enseignant. Quand, dans la classe ordinaire, l'enseignant témoigne de l'effet, de l'interférence, de tel élève sur son enseignement, sa pédagogie (« il faut sans arrêt avoir l'œil sur lui »), le maître Freinet, plutôt que de généraliser sur les apprentissages, mettra l'accent sur tel ou tel apprentissage précis, et l'effet de la pédagogie sera centré sur l'élève et non sur la démarche de l'enseignant, qui s'efface alors derrière les outils et les dispositifs. La classe et le groupe permettent de briser ce cercle infernal où « moins l'élève est acteur plus le maître est responsable ». Une démarche, qui, en s'interdisant d'aller contre le mode de fonctionnement de l'élève, rompt avec la ravageuse « toute-puissance » du maître.

Texte libre, conférences, plan de travail ou « Quoi de neuf? » permettent de construire une école du « pourquoi? » alors que l'enseignement traditionnel se tourne trop souvent vers le seul « comment? ». Les questions sont autorisées et les réponses sont le fruit du cheminement de l'élève – une démarche que l'enfant peut alors apprendre à transposer au-delà des seuls apprentissages scolaires! Ce qui conduit Anne-Marie Jovenet à formuler cette hypothèse : « La classe en pédagogie Freinet en poussant l'enfant à construire ses connaissances dans l'échange lui permettrait de se reconstruire lui-même. » À travers le respect des rythmes (le temps individualisé dans les plans de travail), de son corps et de sa maîtrise de l'espace (libre circulation au sein de la classe et de l'école), c'est ici encore le travail et ses pratiques concrètes qui créent le lien et non l'enseignant.

En multipliant les rôles et les métiers, la pédagogie Freinet n'enchaîne pas l'individu dans un seul rôle, une seule fonction. L'élève n'est pas seulement spectateur. C'est ce rapport au groupe qui la distingue. D'abord mis à la marge du système (classes de perfectionnement) en vue d'une hypothétique réintégration, puis, aujourd'hui, repéré et différencié pour faire l'objet d'une « discrimination positive », l'enfant en souffrance, malgré l'apparente opposition des formes de traitement dont il a fait l'objet, semble toujours confirmer, au regard de l'institution, l'irréductible opposition entre l'individu et le collectif. Une « évidence » combattue par la pédagogie Freinet comme en témoigne l'accent porté sur

la prise en charge par le groupe, dans la durée, plutôt que sur le dépistage, le suivi individualisé ou les actions ponctuelles de sensibilisation à la santé ou à la violence.

### *Une vie après Freinet ?*

La question de l'entrée et de l'adaptation au fonctionnement du collège est évidemment une question cruciale pour les parents, les élèves et les enseignants... La pédagogie Freinet constitue-t-elle une « bonne » préparation ? Est-ce, au contraire, un cocon dont sortiront des inadaptés et des marginaux ?

Finalement, les statistiques et les entretiens n'autorisent en rien à conclure à un échec programmé ni à une inadaptation des élèves issus de l'école Freinet. Les parcours observés ne dénotent pas et restent assez cohérents avec les niveaux scolaires initiaux.

En revanche, l'analyse des entretiens débouche, à travers les propos de ces élèves, sur un réquisitoire assez virulent contre le collège. Ils partagent le sentiment d'un « appauvrissement des activités et des échanges entre élèves », ce sentiment s'accompagne d'un autre regard sur le travail scolaire et son évaluation : on passe des « compétences » aux « disciplines » et le travail se réduit au fait « d'apprendre des leçons et de faire des devoirs ». Quand la coopération ou l'entraide sont assimilées à de la tricherie, le collège leur apparaît comme une école de la compétition. Dans ce contexte, les élèves Freinet puisent, quel que soit leur niveau scolaire, dans leur capacité à réinvestir des méthodes et surtout à porter un

regard distancié sur l'organisation et les relations au sein du collège qui les distingue des non-Freinet.

### *L'heure des bilans*

Finalement, au terme de cette étude, de grandes lignes se dégagent, tant sur le plan de l'entrée dans l'écrit que dans les pratiques mathématiques et scientifiques observées. La longue étude comparative d'Yves Reuter sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit démontre comment, dans ce domaine, les élèves Freinet ont un niveau largement supérieur à celui des milieux sociaux équivalents et rivalisent, voire parfois dépassent, ceux des milieux favorisés. Une conclusion étayée, à la différence des propos sur l'inadaptation de cette pédagogie pour les classes populaires.

Ces compétences sont renforcées par une approche plus fondamentale de l'oral, dans une perspective démocratique. La classe Freinet CP étudiée consacre 50 % de son temps aux pratiques orales, contre 18 % dans la classe témoin, avec une grande diversité de situation, parfois tout simplement inconnues dans les classes traditionnelles. Loin de l'idéologie de l'expression spontanée, les règles fixées rappellent qu'il y a des droits et des devoirs, pour celui qui écoute comme pour celui qui parle : « Loin d'être des rituels formels, les règles donnent du sens au travail effectué à l'oral dans ces situations (débat ou conseils)<sup>1</sup>. »

---

1. Isabelle DELCAMBRE, « Enseignement et apprentissage de l'oral », dans *Une école Freinet, fonctionnements, op.cit.*, p. 159 et suiv.

### *Conclusion*

Cette visite au cœur de l'univers de la pédagogie Freinet s'ouvrait sur une série de questionnements. Assurément, l'héritage porté par les successeurs de Freinet s'inscrit dans une tradition sociale, loin des clichés sur une pédagogie bobo au service du capital<sup>1</sup>.

Vivant, ce mouvement poursuit sa dynamique d'innovations, de tâtonnements et de remises en question. Il reste, aujourd'hui encore, un des foyers de la contestation en acte de l'école de la sélection et de la soumission : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens et de démocrates », prophétisait Célestin Freinet.

Pour autant, l'éloignement vis-à-vis des questions directement politiques ou sociales interroge. La recherche d'une plus grande proximité avec les hiérarchies de l'Éducation nationale aussi. Entre la reconnaissance institutionnelle et l'autonomie du mouvement, certains hésitent parfois. Depuis le début des années 1980, les mouvements pédagogiques n'ont pas été épargnés par un certain désenchantement et un repli sur le « pédagogisme ». Mais si Freinet, l'éducateur « prolétarien », pouvait se revendiquer d'un mouvement ouvrier structuré, quel horizon, aujourd'hui, permettrait de redonner une perspective sociale à l'engagement pédagogique ? L'égalité, sans doute, celle

---

1. Voir Catherine CHABRUN, *Entrer en pédagogie Freinet*, Libertalia, 2015.

pour qui le but n'est pas « que le meilleur gagne » mais le « tous capable » (slogan du GFEN) ou même le « tous ensemble ! » dans des collectifs d'apprentissage (re)trouvés. Une espérance qui croise les conclusions des recherches sur l'école de Mons-en-Barœul. S'interrogeant sur la transférabilité de la démarche pédagogique qui y est menée, les auteurs relèvent deux pistes incontournables : la cohésion d'un collectif engagé dans une dynamique commune – avec les moyens permettant de faire fonctionner ce collectif – et l'adhésion à un projet social et politique émancipateur qui guide les tâtonnements quotidiens. Un rappel essentiel à l'heure où certaines des pratiques issues des courants pédagogiques sont dévoyées – on pense par exemple à la notion de « compétences » – tant dans leurs finalités sociales que dans leur mise en place autoritaire...



## BIBLIOGRAPHIE

### VERS UNE PÉDAGOGIE SOCIALEMENT CRITIQUE...

#### LIVRES

BAILLARGEON Normand, *Éducation et Liberté. Anthologie*. Tome I. 1793-1918, Lux, 2005.

BERNARD François, BOUËT Louis, DOMMANGET Maurice et SERRET Gilbert, *Le Syndicalisme dans l'enseignement. Histoire de la Fédération de l'enseignement et du syndicalisme universitaire, L'École émancipée*, quatre volumes, 1966.

CHAMBAT Grégory, BIBERFELD Laurence, *Apprendre à désobéir. Petite histoire de l'école qui résiste*, Libertalia, 2013.

CHAMBAT Grégory (coord.), *École, une révolution nécessaire*, CNT-RP, 2008.

DOMMANGET Maurice, *Les Grands Socialistes et l'éducation. De Platon à Lénine*, Armand Colin, 1970.

DURU-BELLAT Marie, *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, PUF, 2002.

FERRÉ Max, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs, des origines à 1922*, Sudel, 1955.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Pédagogues contemporains*, Armand Colin, 1996.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, 1994.

HOUSSAYE Jean (dir.), *Quinze pédagogues textes choisis*, Bordas, 2000.

LENOIR Hugues, *Éducation, autogestion, éthique*, éditions libertaires, 2010.

LENOIR Hugues, *Éduquer pour émanciper*, CNT-RP, 2009.

NORDMANN Charlotte, *La Fabrique de l'impuissance 2. L'École, entre domination et émancipation*, Amsterdam, 2007.



PROST Antoine, *Regards historiques sur l'éducation en France. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Belin, 2007.

RAYNAUD Jean-Marc, *T'are ta gueule à la révo! : dire et agir d'éducation libertaire*, éditions du Monde libertaire, 1987.

ROBERT André Désiré, *L'École en France, de 1945 à nos jours*, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

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

## FILMS

« L'éducation en question », série de 26 films de 13 minutes coproduite par France 5 et Mosaïques films, 2000-2001.

Reprise en version papier : « L'éducation en question », MEIRIEU Philippe (présentation), PEMF, 2000, (plusieurs titres disponibles : Freinet, Makarenko, Oury, etc.).

## REVUES PÉDAGOGIQUES ET/OU SYNDICALES

*Actes de lecture*, revue de l'AFL (rubrique « Pédagogies alternatives »).

*Dialogue*, revue mensuelle du GFEN.

*L'Émancipation syndicale et pédagogique*, revue mensuelle.

*N'Autre École, Questions de classe(s)*, revue trimestrielle.

*Le Nouvel Éducateur*, revue mensuelle de l'Icem-Pédagogie Freinet.

### UN MYTHE QUI A LA VIE DURE :

#### L'ÉCOLE DE FERRY SELON JEAN FOUCAMBERT

FOUCAMBERT Jean, *L'École de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*, Retz, 1986, rééd. AFL, 2004.

HIRT Nico et DE SÉLYS Gérard, *Tableau noir. Résister à la privatisation de l'enseignement*, EPO, 1996.

QUERRIEN Anne, *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace?*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.

LELIÈVRE Claude, *Jules Ferry. La République éducatrice*, Hachette, 1999.

VIOLET Michel, « L'école sous la Commune », *Les Actes de lecture*, n° 10, juin 2010.

*AUX SOURCES DU SYNDICALISME :  
NI CURÉS, NI PATRONS, NI ÉTAT*

BARAER Michel, « Une petite histoire des modes d'enseignement à l'école primaire », *Dialogue*, « L'école, ferment social », n° 106, septembre 2002.

FERRÉ Max, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs, des origines à 1922*, Sudel, 1955.

FLAMMANT Thierry, *L'École émancipée. Une contre-culture de la Belle Époque*, Les Monédières, 1982.

GEAY Bertrand, *Le Syndicalisme enseignant*, La Découverte (Repères), 1997.

GIRAULT Jacques, « 1895-1902. CGT/enseignants, enseignants/CGT », *Les Cahiers du centre fédéral*, n° 15, février 1996.

GIRAULT Jacques, *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX<sup>e</sup> siècle-XX<sup>e</sup> siècle)*, Publications de la Sorbonne, 1996.

MERCIER Lucien, *Les Universités populaires 1899-1914*, Éditions ouvrières, 1986.

MOLLIER Gabriel, *Brève histoire du syndicalisme enseignant et de l'École émancipée des origines à nos jours*, EDMP, 2004.

MOURIAUX René, *Le Syndicalisme enseignant en France*, PUF (Que sais-je?), 1996.

OZOUF Mona, *L'École, l'Église et la République. 1871-1914*, Armand Colin, 1963.

OZOUF Jacques et Mona, *La République des instituteurs*, Le Seuil, 1992.

PELLOUTIER Fernand, *Histoire des Bourses du travail*, Schleicher frères, 1902.

ROBERT André Désiré, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Syllepse, 2006.

« INSTRUIRE POUR RÉVOLTER »,  
*PELLOUTIER OU LA PÉDAGOGIE D'ACTION DIRECTE*

BADIOU Pierre, « Voies directe/indirecte, pédagogies : des implications politiques » *Les Actes de lecture* n° 81, mars 2003.

BARAER Michel, « Individuel, simultané, mutuel? Une petite histoire des modes d'enseignement à l'école primaire », *Dialogue*, n° 106, septembre 2002.

CHAMBAT Grégory, *Instruire pour révolter, Fernand Pelloutier et l'éducation, vers une pédagogie d'action directe*, CNT-RP, 2003.

JULLIARD Jacques, *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Seuil, 1971.

LECERCLE Jean-Pierre, *Fernand Pelloutier, l'art et la révolte*, Place d'armes, 2002.

SPADONI Patrice, *Fernand Pelloutier et les Bourses du travail*, documentaire de 59 minutes, produit par Canal Marches.

TREMPÉ Rolande, « Savoir lire et pouvoir lire », dans *Les Actes de lecture* n° 51, septembre 1995.

*ALBERT THIERRY, L'HOMME EN PROIE AUX ENFANTS*

DOMMANGET Maurice, *Albert Thierry*, Sudel, 1950.

DUBIEF Henri, *Le Syndicalisme révolutionnaire*, Armand Colin, 1969.

HOUSSAYE Jean, « Albert Thierry, un saint (laïc) en pédagogie? » préface à la réédition de *L'Homme en proie aux enfants*, Fabert, 2010.

KÜBLER Thierry, « Étudier » et non « enseigner »... *Albert Thierry (1881-1915)*, film de la collection dirigée par P. Meirieu « L'éducation en questions ».

MARTINET Marcel, préface à « Réflexions sur l'éducation », *Culture prolétarienne*, réédition Agone, 2004.

MEIRIEU Philippe, *La Pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, 1996.

THIERRY Albert, *L'Homme en proie aux enfants*, édition originale par Charles Péguy, *Cahiers de la Quinzaine*, 1909.

THIERRY Albert, *Réflexions sur l'éducation*, suivies de *Nouvelles de Vosves*, Librairie du travail, 1923.

THIERRY Albert, *Le Sourire blessé*, Éditions de la NRF, 1922.

THIERRY Albert, *Vous dites grandir*, L'Amitié par le livre, 1963.

« Refus de parvenir et volonté de conquête. Misère de l'école, utopies éducatives », *Marginales*, n° 2, octobre 2003.

### FRANCISCO FERRER, UNE ÉCOLE POUR LA SOCIALE ?

CARO Jean-Pierre, « Freinet et Ferrer » dans *Freinet et l'École moderne*, sous la direction d'Ahmed Lamihi, Ivan-Davy éditeur, 1997.

DOMMANGET Maurice, *Francisco Ferrer*, Sudel, 1952.

FERRER I GUARDIA Francisco, *L'École moderne*, Couleur livres asbl, 2010.

« Francisco Ferrer : sa vie, son œuvre », *Cahiers de l'Institut d'histoire des pédagogies libertaires*, Ivan-Davy éditeur, 1984.

HIBON Jean-Marie et VIOLET Michel, « Francisco Ferrer », *Les Actes de lecture*, n° 113, mars 2011.

MARCOS Violette, RIEU Annie et MARCOS Juanito, *Francisco Ferrer i Guardia. 1859-1909. Une pensée en action*, Le Coquelicot, 2009.

NOVOA Antonio et VILANOU Conrado, « Francisco Ferrer » dans *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, sous la direction de Jean HOUSSAYE, Bordas pédagogie, 2003.

SAFON Ramon, *Le Rationalisme combattant, Francisco Ferrer y Guardia*, CNT-RP, brochure syndicaliste, n° 10, 2002.

« Textes de Francisco Ferrer », dans *Quinze pédagogues, textes choisis*, sous la direction de Jean HOUSSAYE, Bordas pédagogie, 2000.

CELMA Miguel et Equipo juvenil confederal, *La Collectivité de Calanda, 1936-1938*, CNT-RP, 1997.

« Concepto confederal del comunismo libertario » *Motion adoptée à Saragosse lors du IV<sup>e</sup> Congrès de la Confédération nationale du travail d'Espagne au mois de mai 1936*, CNT-RP, 1994.  
DUPONT Cédric, *Ils ont osé ! Espagne 1936-1939*, Los Solidarios, 2002.

RAYNAUD Jean-Marc, « La révolution espagnole » dans *T'are ta gueule à la révo!*, éditions du Monde libertaire, 1987.

SIMONE WEIL

ET LA QUESTION DE L'ÉDUCATION OUVRIÈRE

Deux ouvrages incontournables pour aborder la pensée et la vie de Simone Weil :

- *La Vie de Simone Weil*, Simone Pétrement, Fayard, 1997 (réédition). Une excellente biographie rédigée par une proche.
- *Œuvres*, Gallimard « Quarto », 2000. Une sélection de ses plus fameux textes (*Réflexions sur les causes de la liberté et de l'oppression sociale*, *L'Enracinement*) mais aussi une sélection d'articles et de lettres.

Sur la question syndicale :

- *La Condition ouvrière*, Simone Weil, Folio « Essais », 2002.
- *Œuvres complètes, tome II, Écrits historiques et politiques, volume 1, L'Engagement syndical (1927-juillet 1934)*, édition publiée sous la direction d'André A. Devaux et Florence de Lussy, Gallimard NRF, 1988, 418 p.
- *Œuvres complètes, tome II, Écrits historiques et politiques, volume 2, La Condition ouvrière (1934-1937)*, édition publiée sous la direction d'André A. Devaux et Florence de Lussy, Gallimard NRF, 1988.

– Simone Weil, *l'expérience de la vie et le travail de la pensée*, Charles Jacquier (dir.), Sulliver, 1998.

Sur la question pédagogique :

– Un très bon article en ligne : « Simone Weil, une pensée de l'éducation », conférence prononcée à l'IUFM du Puy le 4 février 2009, <http://presencephilosophiqueaupuy.over-blog.com/article-simone-weil-une-pensee-de-l-education-60666788.html>

– Marion Vorms, « À l'épreuve du monde : l'éducation au sens large », *Les Études philosophiques* 3/2007 (n° 82), p. 155-267. Plusieurs numéros des *Cahiers Simone Weil* publiés par l'Association pour l'étude de la pensée de Simone Weil, le numéro 1 « Former des êtres libres », le numéro 3 « Simone Weil dans sa classe » et le numéro 4 « Simone Weil pédagogue ? ».

#### KORCZAK, L'AUTRE INSURRECTION DE VARSOVIE

HOUSSAYE Jean, *Janusz Korczak, l'amour des droits de l'enfant*, Hachette éducation, « Portraits d'éducateurs », 2000.

« Janusz Korczak. Les droits des enfants », *Je lis des histoires vraies*, n° 188, octobre-novembre 2009.

KORCZAK Janusz, *Comment aimer un enfant*, suivi de *Le Droit de l'enfant au respect*, traduit du polonais par Zofia BOBOWICZ (1978), préface de S. TOMKIEWICZ, préface de J. Korczak en 1929, postface de S. TOMKIEWICZ suivie d'une chronologie, Robert Laffont, « Réponses », 2006.

KORCZAK Janusz, *Les Moments pédagogiques*, traduit du polonais et présenté par Anna ROYON-WEIGELT, avant-propos de Lucette COLIN, suivi de *Moment du journal* et *Journal des moments* par Rémi HESS et Kareen ILLIADE, *Économica* « Anthropos », 2006.

KORCZAK Janusz, *Le Roi Mathias I<sup>er</sup>*, traduit du polonais par Maurice WAJDENFELD (1967), ill. Claude LAPOINTE, Gallimard Jeunesse, « Folio junior » n° 1344, 2004.

- KORCZAK Janusz, *Le Roi Mathias sur une île déserte*, traduit du polonais par Maurice WAJDENFELD (1986), ill. Claude LAPOINTE, Gallimard Jeunesse, « Folio junior » n° 598, 1991.
- KORCZAK Janusz, *Journal du Ghetto*, traduit et préfacé par Zofia BOBOWICZ (1979 et 1998), suivi de *Sur un document emmuré* par Igor NEWERLY, Robert Laffont, « Pavillons », 1998.
- LEWIN Alexandre, « Sur les traces de la pensée pédagogique de Janusz Korczak », traduction Odette et Michel NEUMAYER, en ligne sur le site du GFEN.
- LIFTON Betty Jean, *Janusz Korczak, le roi des enfants*, Robert Laffont, 1989.
- LÖWY Ilana, « L'utopie pédagogique de Janusz Korczak », *Mouvements*, n° 49, janvier 2007.
- MEIRIEU Philippe, *Janusz Korczak. Comment surseoir à la violence ?*, série « L'éducation en question », coproduction France 5 et Mosaïque Films, PEMF, 2001.
- WAJDA Andrzej, *Korczak*, film, 1990, 115 mn.

#### UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE ?

- GAJARDO Marcelo, « Illich Ivan », *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Unesco, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 733-743.
- ILICH Ivan, *Libérer l'avenir*, Seuil, 1971.
- ILICH Ivan, *Une société sans école*, Seuil, 1971.
- ILICH Ivan, *La Convivialité*, Seuil, 1973.
- ILICH Ivan, *Énergie et équité*, Seuil, 1973.
- ILICH Ivan, *Némésis Médicale*, Seuil, 1975.
- ILICH Ivan, *Le Chômage créateur*, Seuil, 1977.
- ILICH Ivan, *Le Travail fantôme*, Seuil, 1981.
- ILICH Ivan, *Le Genre vernaculaire*, Seuil, 1983.
- ILICH Ivan, *H2O. Les Eaux de l'oubli*, Lieu commun, 1988.
- ILICH Ivan, *Du lisible au visible : la naissance du texte. Un commentaire du Didascalion de Hugues de Saint-Victor*, Cerf, 1991.
- ILICH Ivan, *La Perte des sens*, Fayard, 2004.

PAQUOT Thierry, « La résistance selon Ivan Illich », *Le Monde diplomatique*, janvier 2003.

#### LA PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS DE PAULO FREIRE

FREIRE Paulo, *L'Éducation comme pratique de la liberté*, éditions W, 1996.

FREIRE Paulo, *Le Mot et le monde, alphabétisation et conscientisation*, Libre Pensée, 1989.

FREIRE Paulo, *La Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Eres, 2006.

FREIRE Paulo, *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*, Maspero, 1983.

GERHARDT Heinz-Peter, « Paulo Freire (1921-1997) », *Perspectives*, Unesco, vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 445-465.

Dossier « Paulo Freire, maître à penser de l'alpha? », *Journal de l'alpha*, n° 103, janvier-février 1998.

Dossier « Dixième anniversaire de la mort de Paulo Freire », *Éducation des adultes et développement*, n° 69, 2007.

#### BOURDIEU ET L'ÉCOLE

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude et ELIARD Michel, *Les Étudiants et leurs études*, Mouton, 1964.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers : les étudiants et la culture*, éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, n° 3, 1966.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre, *La Noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*, éditions de Minuit, 1989.

BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997.



NORDMANN Charlotte, *Bourdieu/Rancière, La politique entre sociologie et philosophie*, Amsterdam, 2006.

### JACQUES RANCIÈRE. L'ÉCOLE OU LA DÉMOCRATIE ?

NORDMANN Charlotte, *Bourdieu/Rancière, la politique entre sociologie et philosophie*, Amsterdam, 2006.

RANCIÈRE Jacques, *La Nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Fayard, 1981.

RANCIÈRE Jacques, *Le Philosophe et ses pauvres*, Flammarion, 1983.

RANCIÈRE Jacques, *Le Maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987.

RANCIÈRE Jacques, *La Haine de la démocratie*, La Fabrique, 2005.

RANCIÈRE Jacques, *Chronique des temps consensuels*, Le Seuil, 2005.

RANCIÈRE Jacques, *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Amsterdam, 2009.

RANCIÈRE Jacques, « Sur “le Maître ignorant” » et « Sur “le Maître ignorant” (2) », in *Multitudes*.

« Émancipation et éducation, entretien avec Jacques Rancière », dans *N'Autre École*, n° 19, été 2008.

« Jacques Rancière, l'indiscipliné », dossier dans *Labyrinthe*, n° 17, 2004.

### FREINET... JUSQU'OU ?

*Le Nouvel Éducateur*, revue mensuelle de l'Icem-pédagogie Freinet.

BOUMARD Patrick, LAMIHI Ahmed (dir.), *Les Pédagogies autogestionnaires*, éditions Ivan-Davy, 1995.

BRULIARD Luc et SCHLEMMINGER Gérald, *Le Mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, L'Harmattan, 1996.

CHABRUN Catherine, *Entrer en pédagogie Freinet*, Libertalia, 2015.

- FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, deux tomes, Seuil, 1994.
- FREINET Élise, *L'Itinéraire de Célestin Freinet*, Payot, 1977.
- FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire*, deux tomes, éditions de l'École moderne, 1949.
- FREINET Madeleine, *Élise et Célestin Freinet. Souvenirs de notre vie, tome I : 1896-1940*, Stock, 1997.
- GENESTE Philippe et VEY Daniel, *Les Années École émancipée de Célestin Freinet 1920-1936. Fac-similé des articles publiés dans la revue*, EDMP, 1996.
- JOVENET Anne-Marie, « La pédagogie Freinet en milieu populaire : effet sur l'individu ou sur le collectif? » dans *Spirale*, n° 45, janvier 2010.
- LAMIHI Ahmed, *De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers*, éditions Ivan-Davy, 1994.
- LAMIHI Ahmed (dir.), *Freinet et l'École moderne*, Ivan-Davy éditeur, 1997.
- LEGAL Jean, *Le Maître qui apprenait aux enfants à grandir. Un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, éditions libertaires, 2007.
- MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet : comment susciter le désir d'apprendre*, « L'éducation en questions », PEMF, 2001 (livre et/ou vidéo).
- PEYRONIE Henri, « Célestin Freinet », dans HOUSSAYE Jean (dir), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Armand Colin, 1994.
- PEYRONIE Henri, *Célestin Freinet : pédagogie et émancipation*, « Portraits d'éducateurs », Hachette éducation, 1999.
- REUTER Yves (dir.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, « Savoir et formation », L'Harmattan, 2007.
- VAN DER LINDEN Jean-Luc, *Pour une révolution pédagogique*, L'Harmattan, 2009.



## SOMMAIRE

PRÉFACE .....	11
AVANT-PROPOS À LA NOUVELLE ÉDITION .....	15
INTRODUCTION .....	17
VERS UNE PÉDAGOGIE SOCIALEMENT CRITIQUE .....	21
<i>Discours sur la méthode</i> .....	22
<i>Sur les chemins buissonniers d'une autre école</i> .....	23
<i>Dans et hors de la classe</i> .....	24
<i>Pédagogie de la critique sociale</i> .....	27
<i>De la goutte d'huile au grain de sable</i> .....	29
<i>Menace sur l'égalité</i> .....	30
UN MYTHE QUI A LA VIE DURE :	
L'ÉCOLE DE FERRY SELON FOUCAMBERT .....	33
<i>Les victoires de Jules Ferry</i> .....	34
<i>Pédagogie de la nostalgie</i> .....	35
<i>La « communale » contre la Commune</i> .....	36
<i>Quels savoirs enseigner ?</i> .....	37
<i>La question pédagogique</i> .....	38
<i>Résistances</i> .....	39
AUX SOURCES DU SYNDICALISME :	
NI CURÉS, NI PATRONS, NI ÉTAT .....	41
<i>Deux stratégies différentes</i> .....	41
<i>Instruire et révolter</i> .....	43
<i>Une éducation ouvrière et émancipatrice</i> .....	44
<i>Revirement et réconciliation ?</i> .....	46
<i>Défendre l'État pour défendre la « laïque » ?</i> .....	47
<i>Leçons d'histoire</i> .....	50

« INSTRUIRE POUR RÉVOLTER », PELLOUTIER OU LA PÉDAGOGIE D'ACTION DIRECTE .....	53
<i>Pelloutier à l'école</i> .....	54
<i>Pelloutier contre l'école</i> .....	55
<i>Travail de classe</i> .....	58
« <i>La bourgeoisie ne dompte plus le peuple, elle le siffle</i> » .....	59
<i>L'enseignement mutuel à l'origine d'une pédagogie syndicaliste?</i> ..	60
<i>Vers une pédagogie d'action directe</i> .....	62
<i>Une méthode d'enseignement syndicaliste?</i> .....	65
<i>Éducation ou révolution? Éducation et révolution!</i> .....	67
ALBERT THIERRY, L'HOMME EN PROIE AUX ENFANTS .....	69
<i>Du « moment pédagogique » à l'action directe</i> .....	71
<i>Telle révolution, telle éducation</i> .....	74
<i>Le refus de parvenir</i> .....	76
<i>Quelle école pour la classe ouvrière?</i> .....	77
<i>Mais aujourd'hui?</i> .....	81
FRANCISCO FERRER : UNE ÉCOLE POUR LA SOCIALE? ....	83
<i>Un héritage décevant</i> .....	85
<i>Moderne, l'école de Ferrer?</i> .....	87
<i>Une passion positive de la destruction</i> .....	89
<i>Fondateur de réalités et réalisateur d'idées</i> .....	90
<i>Un « héritage-projet » : dépasser la pédagogie</i> .....	92
ESPAGNE 36 : L'ÉCOLE FAIT SA RÉVOLUTION .....	95
<i>Une urgence!</i> .....	96
<i>Premiers bilans</i> .....	98
<i>Révolution dans l'école</i> .....	99
« <i>Éducation, pain et tendresse</i> » .....	101
<i>Bouillonnement pédagogique</i> .....	103
<i>Vers l'autogestion</i> .....	104
<i>Éducation syndicale</i> .....	105
<i>L'école pour tous et toutes</i> .....	106
<i>Ce ne fut pas un « essai »</i> .....	108

<i>Travailleuse de l'éducation</i> .....	110
<i>Apprendre : attention et désir</i> .....	111
<i>La pédagogie enragée</i> .....	112
<i>Quelle révolution pour l'école ?</i> .....	114
<i>Une éducation par, pour et à travers le milieu</i> .....	115
<i>« La Révolution elle-même »</i> .....	117
<i>Éducation sociale</i> .....	118
<i>Enseigner et apprendre</i> .....	120
<i>Leçons de Simone Weil ?</i> .....	124

## KORCZAK : L'AUTRE INSURRECTION DE VARSOVIE ..... 127

<i>Une postérité martyrisée</i> .....	128
<i>Dis, qu'as-tu fait de ta jeunesse ?</i> .....	129
<i>L'éducation comme révolution</i> .....	130
<i>L'émancipation des opprimés sera l'œuvre de leurs enfants ..</i>	131
<i>Non pas apprendre la démocratie, mais la pratiquer</i> .....	134
<i>Une pédagogie au travail</i> .....	136
<i>Éduquer les éducateurs pour apprendre aux enfants à devenir eux-mêmes</i> .....	138
<i>La plume et l'insurrection</i> .....	140

## « UNE SOCIÉTÉ SANS ÉCOLE ? » : IVAN ILLICH ..... 143

<i>De l'Église à la révolution</i> .....	143
<i>L'institution scolaire</i> .....	145
<i>L'école contre l'éducation</i> .....	146
<i>L'école de la consommation</i> .....	148
<i>Vraies et fausses ruptures</i> .....	149
<i>Quel projet éducatif ?</i> .....	150
<i>Mise en perspective</i> .....	152
<i>Actualité d'Illich</i> .....	153

## LA PÉDAGOGIE DES OPPRIMÉS DE PAULO FREIRE ..... 157

<i>Paulo Freire, une vie aux côtés des opprimés</i> .....	158
<i>Pédagogie de la révolution</i> .....	159
<i>Pédagogie de l'opprimé</i> .....	160
<i>Opprimés et oppresseurs</i> .....	161
<i>Vraie et fausse éducation</i> .....	162
<i>La « méthode » d'éducation dialogique</i> .....	163
<i>Le social en héritage</i> .....	165
<i>Limites et interrogations</i> .....	167

BOURDIEU ET L'ÉCOLE .....	171
<i>Centralité de la question scolaire</i> .....	173
<i>Contre-feux aux contresens</i> .....	175
<i>Ambiguïté de l'analyse</i> .....	176
<i>Résistances</i> .....	177
JACQUES RANCIÈRE : L'ÉCOLE OU LA DÉMOCRATIE? ....	183
<i>Le blasphème démocratique</i> .....	184
<i>Les chemins de l'émancipation</i> .....	186
<i>Éducation contre émancipation</i> .....	187
<i>La leçon du maître ignorant</i> .....	188
<i>L'émancipation peut-elle être une résignation?</i> .....	189
<i>La haine de l'école</i> .....	191
<i>Émancipation individuelle, espoir collectif</i> .....	192
FREINET... JUSQU'OU? .....	195
<i>L'éducateur engagé</i> .....	196
<i>Pédagogie de la rupture</i> .....	199
<i>Combattre l'illusion pédagogique</i> .....	199
<i>Dans la classe...</i> .....	201
<i>Freinet à la loupe</i> .....	201
<i>Vivre à l'école autrement</i> .....	205
<i>Le collectif éducateur</i> .....	208
<i>Une vie après Freinet?</i> .....	210
<i>L'heure des bilans</i> .....	211
<i>Conclusion</i> .....	212
BIBLIOGRAPHIE .....	215

*Questions de classe(s), N'Autre École* :  
un site et une revue pour une révolution sociale,  
éducative et pédagogique

Depuis 2013, un collectif issu de divers horizons syndicaux, pédagogiques, associatifs, s'est lancé dans l'aventure d'un site collaboratif consacré à l'actualité des luttes sociales dans l'éducation et à la promotion des pratiques pédagogiques émancipatrices.

*Questions de classe(s)* met en ligne les contributions de ses visiteuses et visiteurs. C'est également une aventure éditoriale à laquelle participent des acteurs et des actrices de l'éducation au sens large (enseignants, éducateurs, chercheurs, etc.).

Le pari est de proposer un espace de réflexion et de convergences à toutes celles et tous ceux qui luttent pour une autre école dans une autre société...

Le site édite à présent une revue papier,  
la nouvelle version de *N'Autre École*  
(auparavant publiée par la CNT éducation),  
qui prolonge ce combat en abordant, tous les trois mois,  
une thématique liée aux enjeux éducatifs du moment à  
travers un dossier et de nombreuses chroniques.

La revue *Questions de classe(s)/N'Autre École*,  
en librairie ou sur abonnement :  
20 € pour 4 numéros,  
commande en ligne sur le site Q2C.

[www.questionsdeclasses.org](http://www.questionsdeclasses.org)





Pédagogie et révolution

Grégory CHAMBAT

*Édition préparée par*

*Charlotte DUGRAND,*

*Nicolas NORRITO*

*et Bruno BARTKOWIAK*

*Graphisme et maquette*

*www.brunobartkowiak.com*

*Éditions Libertalia*

*12, rue Marcelin-Berthelot*

*93100 Montreuil*

*www.editionslibertalia.com*

*Indicatif éditeur : 978-2-9528292*

*Diffusion et distribution*

HARMONIA MUNDI *livre*



*Reproduit et achevé d'imprimer  
sur les presses de La Source d'or  
à Clermont-Ferrand, le 12 février 2019  
Deuxième tirage en édition de poche :  
du 1501<sup>e</sup> au 2500<sup>e</sup> exemplaire  
Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 2015*

*Imprimé en France*











