

Alors que le nouveau gouvernement multiplie les appels incantatoires à une « refondation de l'école », il est bon de revenir sur la contradiction fondamentale qui travaille les systèmes éducatifs des sociétés capitalistes, et plus précisément ici revenir sur l'histoire de l'école française qui, pour avoir rompu formellement avec une « école de Jules Ferry » profondément inégalitaire (du point de vue de la classe comme du genre) et violemment nationaliste, n'est pas pour autant devenue une école de l'émancipation. C'est ce que propose ici Grégory Chambat, enseignant en collège et membre du comité de rédaction de la revue *N'Autre école*. Il est également l'auteur de *Apprendre à désobéir, petite histoire de l'école qui résiste* (CNT-RP éditions, mai 2012) et *Pédagogie et révolution, questions de classes et relecture pédagogique* (éditions Libertalia, octobre 2011).

Entre émancipation et domination¹, la question scolaire comme la pédagogie s'enracinent dans un projet social. Il y a bien deux manières opposées - et définitivement inconciliables - d'éduquer et d'enseigner.

Aussi, face au modèle éducatif et pédagogique officiel, les dominés n'ont-ils jamais ménagé leurs efforts pour imaginer et mettre en pratique une autre éducation. Cette résistance a façonné l'histoire de l'école - et de sa contestation -, au travers de combats menés hors du système mais aussi en son sein. « L'institution, écrit Edwy Plenel dans La République inachevée, est en elle-même un champ de luttes, parce que des demandes contradictoires s'y affrontent et, surtout, parce que l'école n'est pas dans un rapport d'instrumentalisation directe par la classe dominante². » Mais ces subversions ne restent possibles - et compréhensibles - que seulement, et seulement si, on s'efforce de démonter les mécanismes de certains mythes fondateurs, à commencer par celui de l'école de Jules Ferry, plutôt que d'en célébrer la mémoire...

Ferry et les mythes de l'école républicaine

En quête d'un thème fédérateur, emblématique des « valeurs de gauche », le candidat socialiste à la dernière élection présidentielle prétendait faire de l'éducation sa priorité. Réduit aux seules - bien que nécessaires - questions des effectifs ou des rythmes scolaires, son projet n'a su (ou n'a pas voulu ?) afficher d'autres ambitions que celles d'aménager le système, sans réelle rupture avec l'héritage d'une école de la reproduction sociale. Et, en plaçant sa cérémonie d'investiture sous l'ambigu patronage de Jules Ferry, le nouveau président a finalement conforté cette orientation au prix d'une inquiétante amnésie historique.

Ordre colonial, ordre social

Père de l'école républicaine, Jules Ferry est aussi un symbole de ce colonialisme français aux relents racistes : « Il faut dire ouvertement qu'en effet les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. (...) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. [...] *De nos jours, je soutiens que les nations européennes s'acquittent avec largeur, grandeur et honnêteté de ce devoir supérieur de la civilisation*³. » Si le président Hollande a été contraint de condamner ces « égarements politiques » (sic)⁴, c'était pour

mieux se revendiquer de l'héritage éducatif : « L'École, comme lieu de la véritable égalité. Celle des chances, celle qui ne connaît comme seuls critères de distinction que le mérite, l'effort, le talent car la naissance, la fortune, le hasard établissent des hiérarchies que l'École a pour mission, sinon d'abolir, du moins de corriger. [...] Égalité, mixité, laïcité, instruction, apprentissage de la citoyenneté : tels sont les principes contenus dans les lois dites Ferry⁵. » C'était quand même passer un peu vite sur une certaine cohérence entre les deux facettes d'une politique « d'ordre » étayée par une même célébration des hiérarchies naturelles, récurrente sous la plume de Jules Ferry : « je le dis bien haut, il est juste, il est nécessaire que le riche paye l'enseignement du pauvre, et c'est par là que la propriété se légitime⁶. »

École communale contre école de la Commune

La réalité historique de ce projet éducatif et politique, tout comme la personnalité de son instigateur, sont donc des plus ambigus : « Ferry est avant tout un homme d'ordre et son action pédagogique s'inscrit dans une perspective délibérément conservatrice. S'il a œuvré pour le prolétariat, ce fut, avant tout, par souci de discipline collective, pour améliorer le fonctionnement de l'organisme social, en un mot et conformément à l'inspiration positiviste, pour mettre fin à la révolution⁷. » Ainsi, arpentant le pays, Jules Ferry défendait en ces termes ses lois scolaires : « Dans les écoles confessionnelles, les jeunes reçoivent un enseignement dirigé tout entier contre les institutions modernes. On y exalte l'Ancien régime et les anciennes structures sociales. 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 24 mai 1871⁸. » On retrouve là comme un écho de l'avertissement de Félix Pécaut⁹, formulé le 23 mai 1871, au cœur des exécutions de la semaine sanglante – « Si vous voulez une saine domination des classes supérieures, il ne faut pas fusiller le peuple, mais l'instruire. » – qui invite à une lecture moins « naïve » de l'entreprise scolaire républicaine.

Partager le savoir sans partager le pouvoir

La référence fondatrice à l'insurrection parisienne, dix ans après son brutal écrasement, témoigne de la frayeur qu'elle suscite encore et dont Jules Ferry a été un témoin direct : alors maire de Paris, il retenait le ravitaillement dont il était chargé et fut chassé par les insurgés. Mais cette évocation, emplie de terreur, est aussi, d'une certaine manière, un hommage du bourreau à sa victime. La fameuse école « publique laïque, gratuite et obligatoire » n'est pas l'invention de la III^e République ; elle est née sous la Commune, dont elle fut une des réalisations les plus ambitieuses, dépassant dans bien des domaines le projet républicain. Gratuite, véritablement laïque dans le cadre de la séparation de la l'Église et de l'État, appliquant, à défaut de mixité, l'égalité d'éducation entre les garçons et les filles, instaurant un salaire identique pour les instituteurs et les institutrices, aspirant à bannir les châtiments et les classements, etc. Elle se proposait de « former des hommes complets, c'est-à-dire capables de mettre en œuvre toutes leurs facultés et de produire non seulement par les bras mais par l'intelligence » (*Le Père Duchêne*).

Car ce qui distingue avant tout le projet de la Commune – inspirée pour une part du

programme d'enseignement « intégral » de la Première Internationale – de celui de Jules Ferry, c'est son ambition émancipatrice et sa volonté de partager l'accès à la production des savoirs. Quand, avec son école, Ferry se propose de « clore l'ère des révolutions », Louise Michel l'égérie de la Commune, se donne pour devise : « Apprendre toujours, partager ce savoir, soulager la misère et pour cela prêcher la révolution. » Deux projets antagonistes : d'un côté, instruire les masses en « détournant contre lui l'instruction que le peuple revendiquait pour son émancipation¹⁰. », et de l'autre, permettre aux masses de produire les savoirs susceptibles de renverser cette société et pour cela instaurer une école *du* peuple et non simplement une école *pour* le peuple.

Si l'École de la République se construit contre l'enseignement de l'Église, rempart de l'ancien ordre social, elle se prémunit également contre la menace d'une éducation populaire et « révolutionnaire ». À cette différence près que, si la première hurle au scandale et s'insurge contre un projet qui entame son monopole, l'opposition ouvrière, anéantie par une décennie de répression, est alors réduite au silence.

Les germes de la contestation

La comparaison entre l'école de Jules Ferry et le système éducatif imaginé sous la Commune de Paris illustre ce qui, au-delà des fausses apparences, distingue deux conceptions de l'éducation. Même si, dans ce contexte historique et social bien particulier, les débats ont été escamotés jusqu'à faire oublier l'existence de deux projets éducatifs et politiques que tout oppose. Certes, le foisonnement des pédagogies « révolutionnaires » ne se réduit pas à l'œuvre de la Commune. Mais cet antagonisme contient en germes les grandes lignes de la contestation syndicale et pédagogique de l'école depuis l'expérience de Paul Robin à Cempuis jusqu'aux Écoles populaires kanak¹¹, en passant par l'École moderne de Célestin Freinet.

Publique, l'école de Jules Ferry est avant tout une institution au service des intérêts du pouvoir, celle qui va progressivement asseoir le triomphe de l'État éducateur jusqu'à devenir « l'agence de publicité qui nous fait croire que nous avons besoin de la société telle qu'elle est », pour reprendre la formule d'Ivan Illich. Avec Ferry, c'est moins l'avènement d'une nouvelle ère que l'achèvement d'un processus d'encadrement de la population – à commencer par les indigents – impulsé par ses prédécesseurs, et ce quel que soit la nature du régime en place. Dès 1831, le philosophe Victor Cousin affirmait que « de tous les moyens d'ordre intérieur, le plus puissant ne soit l'instruction générale. C'est une sorte de conscription intellectuelle et morale¹² ». Guizot, l'autre « père » du système éducatif français, avait déjà fait le même constat : « Le grand problème des sociétés modernes c'est le gouvernement des esprits car l'ignorance rend le peuple turbulent et féroce ; l'instruction primaire universelle sera pour lui une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale », à condition bien sûr, précise-t-il par ailleurs, de « veiller à ne pas trop étendre l'enseignement ; [d'] insister sur l'instruction morale et religieuse, fondamentale ; [de] développer l'esprit d'ordre¹³. » Ce contrôle de l'enseignement, de ses méthodes et de ses contenus (que l'on songe à la politique d'éradication des langues régionales) répond évidemment moins aux attentes et aux besoins des opprimés qu'aux exigences de l'État et de la classe possédante. Même les progrès de l'alphabétisation, résultat d'un lent mais constant processus engagé dès la Renaissance, ne sont pas, contrairement à ce que l'on pense souvent, à mettre au seul crédit de l'école publique¹⁴.

À l'inverse, l'école imaginée par le mouvement ouvrier se veut une éducation *du* et *par* le

peuple – une aspiration que l'on retrouvera, malgré ses maladresses et ses errements, dans les Universités populaires –, répondant à ses besoins immédiats, et pour cela enracinée dans les processus de production. Prônant « la culture de soi-même » (Fernand Pelloutier) *par* et *pour* l'émancipation de toute une classe, l'éducation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes...

Parce qu'elle vise une autre organisation économique, qu'elle sous-tend d'autres rapports sociaux, elle ne saurait se résoudre à accepter l'enseignement qui lui est proposé : « Le pouvoir libérateur d'un système éducatif ne réside pas dans la quantité de savoirs qu'il transmet mais dans l'élargissement qu'il permet des bases sociales des processus de production de ces savoirs. En quoi une école prépare-t-elle les travailleurs à être utilisateurs de savoirs construits par une minorité et dont la mise en œuvre reproduira la hiérarchie sociale qui les a conçus ? 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 savoir¹⁵. »

Derrière les mots

Gratuite ? L'instruction concédée aux masses ne l'est que dans la mesure où le système reste cloisonné en deux filières, l'une accessible au peuple mais cantonnée aux connaissances de base, l'autre payante et réservée à une élite sociale. « Quand on arrive à l'enseignement secondaire, déclare Jules Ferry à la Chambre le 13 juillet 1880, il n'y a plus la même nécessité et la prétention ne serait plus admissible si l'on disait : « Tout le monde a droit à l'enseignement secondaire ». Non : ceux-là seuls y ont droit qui sont capables de le recevoir et qui, en le recevant, peuvent rendre service à la société. ». La disparition de ce système ségrégatif dans les années 60 n'empêchera pas de perfectionner les mécanismes de sélection – et de reproduction sociale. La finalité reste celle d'une institution de légitimation des inégalités et des hiérarchies. En ce sens, malgré les sempiternelles évocations de la « crise » de l'école, celle-ci remplit sa mission avec succès en justifiant l'ordre établi, car, comme l'écrivait Paul Willis dans les années 1970, « on n'abolit pas une société de classes à coup de diplômes ou d'examens¹⁶. » Face à ce jeu de dupes, le mouvement ouvrier du début du 20^{ème} siècle comprend que l'éducation qui lui est servie est un leurre : « cette éducation qu'il faut bien « pour le peuple » ; une culture en solde, riche occasion, un peu défraîchie à l'étalage, le classicisme du pauvre ; enfin quelque chose qui fût bien assez bon pour ces sales primaires¹⁷. » D'où une réticence face à l'idée même d'une école unique dont on pressent l'hypocrisie, enrobée de formules sur l'égalité des chances, la célébration du mérite et de l'effort... qui se réduit finalement à un « apprentissage de l'infériorité » pour reprendre la très juste analyse d'Edwy Plenel¹⁸. C'est aussi pour cela que la Commune de Paris décide d'abolir les classements, les notes et les châtiments. À l'individualisme, à la compétition, aux mystifications de la « réussite scolaire », Albert Thierry et les instituteurs syndicalistes révolutionnaires opposeront le « refus de parvenir » où l'émancipation collective de la classe ouvrière et de ses enfants doit se substituer à l'arrivisme individuel et, pour cela, dénoncer une « école [qui] se voudra libératrice dans la mesure où elle permettra à un plus grand nombre de dominés de rejoindre le camp des dominants¹⁹. »

De l'obligation à la soumission

L'obligation scolaire, pourtant prônée par les deux systèmes, ne répond pas non plus aux mêmes objectifs. Pour la bourgeoisie, après l'adoption des lois sur le travail des enfants (adoptées entre 1841 et 1893), il s'agit d'occuper et de contrôler cette population désœuvrée et potentiellement agitée : « ...quand elles (les familles), peut-on lire dans la fameuse lettre de Jules Ferry adressée aux instituteurs, remarqueront que vos leçons de morale commencent à produire de l'effet, que leurs enfants rapportent de votre classe de meilleures habitudes, des manières plus douces et plus respectueuses, plus de droiture, plus d'obéissance, plus de goût pour le travail, plus de soumission au devoir, enfin tous les signes d'une incessante amélioration morale, alors la cause de l'école laïque sera gagnée... » On se souvient que l'échec de la méthode mutuelle d'enseignement a quelque chose à voir avec cette volonté d'encadrement : « Le plus grand service à rendre à la société serait peut-être d'imaginer une méthode qui rendît l'instruction destinée à la classe inférieure et indigente de la société plus difficile et plus longue... Cette instruction trop facilement acquise engendre à la fois cette nombreuse bureaucratisation qui dévore la France et cette foule dangereuse de désœuvrés qui corrompt les mœurs... Nous regrettons de voir Son Excellence faire la part de l'instruction trop forte au détriment de l'éducation... Il faut occuper les enfants de 4 à 12 ans, ne pas laisser se créer ce vide qui permettrait une instruction de vingt mois... L'enseignement mutuel est révoltant parce qu'il apprend à lire, écrire, chiffrer machinalement... »²⁰. Moins onéreux et « trop efficace »²¹, le système d'enseignement mutuel sera délaissé au profit de la méthode « simultanée » des Frères des écoles chrétiennes, plus conforme aux exigences de maintien de l'ordre social. Il est vrai aussi que « parmi les leaders de la Première Internationale, écrit Philémon, vétéran de la Commune²², on trouve beaucoup d'anciens élèves de l'école mutuelle. Je me suis quelque fois demandé si l'habitude d'enseigner contractée à l'école par beaucoup d'enfants de ma génération n'avait pas formé cette pépinière d'ouvriers qui préparèrent dans les associations et les réunions publiques la chute de l'Empire. »

Mais si l'éducation ouvrière se propose également de soustraire les plus jeunes aux affres de l'usine ou de la mine, elle n'entend pas les couper de la production et du travail. Il est d'ailleurs significatif que le terme « obligatoire » soit remplacé par celui d'« intégrale » dans le Manifeste des sections de l'Internationale (23 mars 1871) qui revendique l'instauration d'une « instruction laïque, gratuite et intégrale²³ ». C'est aussi dans le travail réel que l'adolescent va se réaliser et se former : on ne comprend le monde qu'en le transformant et on ne le transforme qu'en le comprenant, une leçon essentielle qui traverse l'histoire des pédagogies alternatives, des « écoles-ateliers » de Proudhon à l'éducation du travail de Freinet : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. » (Paulo Freire).

Ni l'Église ni l'État

Laique, enfin, l'école ne peut l'être pleinement que dans un régime de séparation de l'Église et de l'État, tel qu'il fut adopté par la Commune. Ce à quoi ne se résout pas Jules Ferry, pour qui les avantages de maintenir l'enseignement des devoirs envers Dieu l'emportent sur la politique de laïcisation de l'école... une leçon que d'autres ont retenu : « *L'instituteur ne pourra jamais remplacer le curé ou le pasteur dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal* »²⁴. Là encore, la rupture avec l'ancien ordre est moins flagrante que ce que l'on a voulu faire croire. Le culte de la Nation, de la propriété s'adosse au catéchisme plus qu'ils ne s'y substituent, ce que ne manqueront pas de dénoncer les militants ouvriers, comme Fernand Pelloutier :

« Il faut reconnaître que, sous notre Troisième 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 de même 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 au 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. »²⁵

Questions de méthodes

L'école républicaine ne se contente pas de ménager l'école religieuse, elle saura aussi s'inspirer de ses méthodes et de son organisation pour les adapter à ses propres finalités. Ainsi la rigueur des règlements des écoles normales (« Avoir pour le chef et les sous-maîtres tout le respect et toute la soumission que j'exigerai un jour de mes élèves. [...] Me conformer, aussi sincèrement que ponctuellement, au règlement de la maison et le trouver bon, quel qu'il soit, afin de m'exercer à l'esprit et à l'habitude de la soumission et pouvoir un jour exiger l'obéissance à mon tour »²⁶...) s'inspire-t-elle directement des règles des Frères des écoles chrétiennes :

« Les Frères regarderont toujours Dieu dans la personne de leur directeur... Ils auront une humble et entière confiance à son égard et lui découvriront toutes leurs infirmités tant du corps que de l'esprit... Ils auront même un très grand soin de lui faire connaître simplement et en particulier tout ce qui se passera en eux... Ils ne donneront aucune réplique dans tous les avertissements, les représentations et les commandements qui leur seront faits soit par le Frère directeur, soit de sa part ; et ils se mettront en état d'exécuter sur-le-champ ce qu'il leur aura ordonné ou fait ordonner quoiqu'ils trouvent de la peine et de la difficulté²⁷ ».

Des principes qu'il faut bien entendu inculquer aussi aux élèves. Edwy Plenel, dans *La République inachevée*, reproduit cet édifiant exercice publié dans un manuel datant de... 1974 !

« Le chef. Je barre le nom de celui qui doit obéir : le général, le soldat ; le maître, l'écolier ; le roi, le pauvre ; l'ouvrier, le patron ; le chien, le chasseur ; le dompteur, le lion ; le gendarme, le voleur ; le petit frère, le grand frère ; le

Si la formation des maîtres revêt une telle importance, c'est que, depuis Guizot et sa loi de 1833 qui impose une école normale dans chaque département, le pouvoir a compris que c'est sur les personnels que repose l'édifice et la continuité du projet éducatif. Les enseignants sont bien le maillon faible qu'il convient de soigneusement surveiller. L'enjeu est aussi de rassurer les notables en proposant une école de l'ordre, de la continuité, une école du même, qui se perpétue :

« Le passé survit au présent ; et le « conservatisme » de l'institution, ces résistances et ses lourdeurs que l'on se plaira à souligner, ne se ramène pas à des pesanteurs. Il traduit, plus essentiellement, la récurrence du modèle, la reproduction de l'autonomie dans la clôture, d'autant plus nécessairement que celle-ci garantit l'adhésion des agents. [...] L'école est routinière : le présent y relève sans cesse du passé ... c'est le règne du même²⁹. »

Jean Foucambert en a résumé les principes constitutifs : discipline, par cœur, mérite, élitisme, « faire-semblant », clôture et rupture avec le milieu, « synthétisme » (réduction de la complexité du réel en unités « simples » - ou plus exactement « simplifiées »). S'il est inutile de développer ces principes - que nous avons tous expérimentés dans notre enfance - la manière dont ils ont été combattus ouvre des pistes bien plus intéressantes. Mais il ne faudrait cependant pas croire que l'éducation « populaire » se contente d'en prendre le contre-pied ; c'est bien parce qu'elles s'adosent sur des projets de société antagonistes que les méthodes pédagogiques adoptées s'opposent.

Un enseignement intégral

Ces pratiques, héritées de l'enseignement religieux, sont contestées et ce dès l'avènement des lois scolaires. C'est paradoxalement sous la tutelle de l'Administration que Paul Robin dans son orphelinat de Cempuis met en œuvre un enseignement intégral, inspiré des motions éducatives de la Première Internationale, dont il a été le rédacteur. Robin est d'ailleurs introduit auprès de Ferdinand Buisson - figure « progressiste » - par James Guillaume, autre internationaliste. À Cempuis, il applique les principes de l'éducation intégrale (enseignement universel, mixte, rationnel, physique, intellectuel et moral). Outre la co-éducation des garçons et des filles et l'introduction de l'éducation physique, cet enseignement tend à dépasser l'opposition manuel/intellectuel : l'enfant passe dans une série d'ateliers où il a la possibilité de s'initier aux principes de base de nombreux métiers manuels. Délaissant l'éducation livresque, il s'appuie sur la curiosité des élèves :

« Le cadre scolaire, ennuyeux, imposant doit éclater : laboratoires-ateliers, expositions de toutes natures, musée de mathématiques, observatoire, jardin, ménagerie, laboratoire spécial permettant d'étudier les mœurs des êtres vivants. [...] L'établissement doit être autosuffisant, payé par les enfants eux mêmes. Le mode d'organisation : c'est une microsociété égalitaire, où dans la période transitoire l'esprit de révolte devient la première des vertus³⁰

L'expérience s'achève dans le scandale, suite à une campagne virulente menée par l'extrême droite et en particulier *La Libre parole* du polémiste antisémite Édouard Drumont. D'un trait de plume, le gouvernement révoque Robin et ferme son orphelinat.

Ce dénouement rappellera à ses successeurs (Sébastien Faure à la Ruche ou Madeleine Vernet à l'Avenir social, mais aussi Francisco Ferrer en Espagne) que l'indépendance politique et financière vis-à-vis des pouvoirs est une nécessité. Car très vite, ce sont moins les pratiques pédagogiques (dont on soulignera la continuité, résumée dans les invariants de Freinet) que les conditions concrètes de leur mise en œuvre à grande échelle qui poseront question ; ce sont moins les micro-expérimentations, même si elles traversent l'histoire des pédagogies alternatives, que les efforts pour faire émerger un mouvement organisé et une démarche collective - « sociale », qui accaparent les éducateurs.

Sortir du système ?

Au tournant du XXe siècle, face au système éducatif républicain, la question d'une éducation ouvrière autonome est posée. Vingt ans après sa création, à l'heure des bilans et des débats sur la séparation de l'Église et de l'État, la critique de l'école de Ferry est unanime dans les rangs du mouvement ouvrier :

« Tout jeunes, nous avons appris, non la liberté, mais la servitude. Et l'école qui devait être la réaction salutaire contre l'influence de l'Église n'en a été que le prolongement. On nous a gavés de formules, on a entassé pêle-mêle dans nos cerveaux des faits, des conclusions, des vérités partielles... On nous a appris à jurer *in verba magister*, et lorsque nous avons voulu être nous-mêmes, ce n'est plus le prêtre, c'est le magister que nous avons vu se lever devant nous pour refréner notre audace. »³¹ .

Syndicats et Bourses du travail envisagent d'ouvrir leurs propres écoles :

« Nous devons fonder des écoles. Des écoles où ceux en qui est placé notre avenir apprendront que le nationalisme, le militarisme, le cléricalisme ne peuvent être que le suppôt des erreurs du passé dirigé contre l'avenir, incarné dans la liberté, la solidarité, la justice³². »

Dans l'Espagne voisine, ce rêve est déjà une réalité, en lien avec les organisations révolutionnaires. Les Écoles modernes de Ferrer font trembler les tenants de l'ordre. Religieux et militaires s'acharnent sur le pédagogue catalan jusqu'à le faire exécuter en 1909 sous le prétexte d'être l'instigateur de la Semaine tragique de Barcelone.

En France, malgré les déclarations de congrès, la création de ces écoles syndicales ne se fera pas. D'abord pour des raisons matérielles, la CGT n'est pas en mesure de prendre en charge financièrement un tel projet. Surtout, au cœur de la bataille anticléricale, alors que se discute le projet de loi séparant l'Église et l'État, se pose la question du monopole de l'enseignement. Ouvrir des écoles syndicales, c'est défendre l'idée d'un système éducatif concurrent à celui de l'école d'État et donc reconnaître à l'Église le droit de disposer de son propre réseau scolaire. Tactiquement, le mouvement socialiste se rallie au compromis

républicain – abandonnant son projet sans pour autant parvenir à imposer le monopole de l'enseignement (toujours réclamé aujourd'hui par certains).

L'influence du syndicalisme révolutionnaire

Mais c'est finalement un autre facteur qui va se révéler décisif. Une nouvelle génération d'instituteurs et d'institutrices, formée au combat politique dans la tourmente de l'affaire Dreyfus, s'organise et veut secouer les habitudes de soumission et de collaboration avec l'administration. D'abord organisés au sein des « Émancipations », associations en rupture avec les amicales d'instituteurs, ils se décident à se constituer en syndicats et demandent à entrer dans la CGT dont elles partagent les orientations syndicalistes révolutionnaires. L'affaire ne se fait pas sans mal. Le pouvoir multiplie les actes de répression (les fonctionnaires sont exclus de la loi de 1884 sur les syndicats). Les militants ouvriers se méfient de ces déclassés. Le corps enseignant n'est guère séduit par la radicalité de la CGT ; seule une infime minorité est décidée, mais elle compte des militants acharnés.

Ceux-ci n'attendront pas 1925 et l'autorisation de se syndiquer pour s'organiser et trouver leur place au sein du mouvement révolutionnaire. Mais comment lutter aux côtés de leurs camarades prolétaires pour renverser l'ordre social ? Le droit de grève leur est interdit et d'ailleurs ils ne le revendiquent pas : en cas de grève générale, leur place est en classe, avec les enfants de la classe ouvrière. Dès lors, dans l'esprit du syndicalisme révolutionnaire qui entend faire de l'ouvrier conscient un modèle dans son travail, ils vont, en parallèle à leurs luttes contre l'administration, pratiquer « l'action directe en pédagogie ». En perfectionnant leurs méthodes, en mettant leur enseignement au service des exploités, ils espèrent subvertir l'institution de l'intérieure. Pour cela ils se dotent d'outils comme la revue *L'École émancipée* avec sa devise « Instruisons-nous et armons-nous », organisée autour de trois rubriques : « Vie sociale », « Vie scolaire » et « Vie pédagogique ». Leur soutien aux expériences alternatives reste mesuré. On comprend que « l'autre école » qu'ils rêvent de créer c'est l'école publique « rénovée ». C'est au plus près des dominés, au sein de l'école de la République mais aussi dans les Bourses du travail, qu'ils luttent et, pour reprendre la formule des maîtres camarades de Hambourg, qu'ils « attendent la révolution en la préparant ». En France, cette orientation influencera durablement le mouvement pédagogique. C'est de ce courant qu'est issu Freinet et sa pédagogie, dont les origines syndicales ont été largement occultées :

« L'éducateur est d'abord un homme socialement éduqué et actif, qui lutte dans les organisations sociales, syndicales et politiques, pour la préparation du terrain favorable au travail pédagogique subséquent³³. »

Fin de l'école de Jules Ferry, fin de la contestation ?

Mais lorsque la révolution tarde à advenir, que faire ? C'est la question qui traverse toute la seconde moitié du XXe siècle jusqu'à nos jours. Le triomphe de l'État éducateur, la fin de l'école de Jules Ferry³⁴ – dans les faits mais non dans l'imaginaire collectif – ont ébranlé les certitudes de ceux qui voulaient changer l'école et la société. Si une partie des revendications historiques a été digérée par l'institution (la mixité), de nouvelles questions

ont surgi, comme l'apparition des « écoles-casernes » ou la massification du secondaire. Ces évolutions vont aussi souligner la manière dont les mouvements pédagogiques étaient encore, d'une certaine manière, liés à l'existence même du système de Jules Ferry.

Ils ont également dû surmonter de nouveaux obstacles : la « neutralisation » des méthodes alternatives, dénoncée par exemple par la pédagogie institutionnelle qui comprend que les transformations dans la classe se révèlent impuissantes et mènent à une impasse si les pratiques pédagogiques ne posent pas également la question de la remise en cause politique de l'institution dans son ensemble.

L'autre écueil est celui de l'intégration aux rouages et aux finalités du système. Baptisé « pédagogisme » par ses adversaires, cette orientation a conduit à une double impasse : le repli sur un habillage scientifique et jargonneux des pratiques pédagogiques ; le renforcement de l'illusion d'un changement par le haut. Dans les deux cas, c'est un même abandon du social. De l'illusion pédagogique à la désillusion pédagogique il n'y a qu'un pas...

Ces impasses n'ont pas pour autant entravé les luttes contre l'institution, même si elles ont capté une partie des énergies mobilisées. Mai 68 a réactivé l'intérêt pour les pédagogies alternatives et a contribué à renforcer les aspirations à davantage de liberté et de démocratie dans les établissements scolaires. Une parenthèse qui se referme progressivement au nom d'une normalisation et d'un retour en force des discours réactionnaires et sécuritaires. D'autres expériences audacieuses ont émergé. Ainsi l'exemple des Écoles populaires kanak au milieu des années 1980, dans le contexte du soulèvement indépendantiste. Cette expérience est intéressante à plus d'un titre parce qu'elle révèle à la fois les impasses et les mystifications du système traditionnel tout en explorant d'autres possibles. Nées de l'appel au boycott de « l'école coloniale », ces établissements ont exploré une pédagogie « du milieu », ancrée dans les réalités sociales des communautés, sans tomber dans les pièges d'une sacralisation des traditions (ainsi, l'organisation autogestionnaire a permis en partie de dépasser l'héritage sexiste et le culte de la parole des anciens). Pour ses promoteurs, les EPK sont « une structure de rupture », une entreprise de « décolonisation des structures scolaires » et de « décolonisation des esprits et lutte contre l'assistanat ». Nées du combat contre les institutions et leur bilan (renforcement des inégalités et création d'une classe kanak bourgeoise), elles se présentent au premier abord comme un reflet inversé du système éducatif colonial (une « anti-institution »³⁵). Méthodes, contenus, pédagogie, fonctionnement (refus des examens, recrutement, interaction avec les familles et le milieu), et même organisation du calendrier scolaire calqué sur le cycle de culture de l'igname³⁶... prennent le contre-pied du modèle dominant.

Dénonçant le piège de la promotion intellectuelle d'une élite autochtone, mais aussi le scandale de la division savoir intellectuel/savoir manuel, elles opposent les principes de solidarité, de travail collectif, de respect, etc., à ceux de concurrence, d'individualisme (les sports de compétition sont proscrits, comme l'alcool, par le FLNKS) et de sélection³⁷.

Cette aventure à grande échelle s'inscrit, même de manière inconsciente, dans une tradition féconde, celle de la pédagogie sociale qui vise, selon les termes d'Hélène Radlinska³⁸, son instigatrice polonaise, une éducation *dans, par* et *à travers* le milieu pour le comprendre et le transformer. L'élève ne doit plus être spectateur (dans le cas de l'enseignement traditionnel) ou acteur (l'éducation nouvelle) mais auteur de son éducation. D'abord découverte en France au début des années 80 à travers l'action des GPAS³⁹, cette pédagogie sociale (on trouve aussi l'expression sous la plume de Freinet et ses intuitions

dans les écrits éducatifs de la philosophe Simone Weil) connaît aujourd'hui un renouveau, à travers les réflexions d'un chantier qui lui est dédié au sein de l'Icem⁴⁰, les pratiques expérimentées dans et hors de l'école, les actions d'un certain nombre d'associations (Intermèdes⁴¹), les écrits de Laurent Ott ou encore les publications de la revue *N'Autre école* qui appelle au développement d'une « pédagogie socialement critique ».

Refonder ou dépasser l'école de la République ?

Ni les lamentations nostalgiques ni les célébrations médiatiques ne sauraient masquer la disparition dans les faits de l'école de Jules Ferry. Mais le brouillage idéologique qui accompagne ces hommages ne doit pas être pris à la légère. La promesse d'une « refondation de l'école de la République » pourrait nous écarter d'avantage encore des chemins imaginés par ceux et celles qui ont lutté pour une éducation émancipatrice. L'école est l'objet de bien des intentions, chaque année le flot des publications « réacpublicaines » ne cesse de submerger les librairies ou de s'afficher en « une » des journaux⁴², nous entraînant toujours plus loin dans la démagogie (remise en cause de la mixité, rétablissement des examens d'entrée en sixième, du port de la blouse, etc.). Elle croise parfois sur sa route des alliés de circonstances que les menaces d'une marchandisation de l'école pressent de défendre un système en passant sous silence ses tares et ses mystifications⁴³.

Dans son étude sur les mythes de l'école de Jules Ferry, Jean Foucambert relevait que « L'école s'est implantée dans les contradictions d'une lutte simultanée contre deux adversaires dont elle a dû tenir compte. Les dominés l'ont transformée comme elle les a transformés. De là son ambiguïté et ses espoirs. » La « resocialisation » de la pédagogie est une nécessité. L'ignorance des conditions d'apparition de l'école des dominants - ou pire, sa célébration - ne peuvent, à l'inverse, que déboucher sur une impasse.

Nos contenus sont sous licence Creative Commons, libres de diffusion, et Copyleft. Toute parution peut donc être librement reprise et partagée à des fins non commerciales, à la condition de ne pas la modifier et de mentionner auteur-e(s) et URL d'origine activée.

références

références

- ↑ **1** La formule est empruntée à Charlotte Nordmann, *La Fabrique de l'impuissance II. L'école, entre domination et émancipation*, éditions Amsterdam, 2007, 128 p.
- ↑ **2** Edwy Plenel, *La République inachevée. L'État et l'école en France*, Payot, 1985, 479 p.
- ↑ **3** Discours de Jules Ferry à la Chambre des députés, 28 juillet 1885.

- Et il est vain de s'abriter derrière les « contingences historiques » pour expliquer ces propos. La réponse de Georges Clémenceau au discours de Jules Ferry suffit à le disqualifier sans autre forme de procès : « Regardez l'histoire de la conquête de ces peuples que vous dites barbares et vous y verrez la violence, tous les crimes déchaînés, l'oppression, le sang coulant à flots, le faible opprimé, tyrannisé par le vainqueur ! Voilà l'histoire de votre civilisation ! [...] Combien de crimes atroces, effroyables ont été commis au nom de la justice et de la civilisation. Je ne dis rien des vices que l'Européen apporte avec lui : de l'alcool, de l'opium qu'il répand, qu'il impose s'il lui plaît. Et c'est un pareil système que vous essayez de justifier en France dans la patrie des droits de l'homme ! Je ne comprends pas que nous n'ayons pas été unanimes ici à nous lever d'un seul bond pour protester violemment contre vos paroles. Non, il n'y a pas de droit des nations dites supérieures contre les nations inférieures. [...] Ce n'est pas le droit, c'en est la négation. Parler à ce propos de civilisation, c'est joindre à la violence, l'hypocrisie. »
- ↑4
- ↑5 Discours de M. le président de la République en hommage à Jules Ferry, 15 mai 2012, en ligne sur le site www.elysee.fr
- ↑6 Discours *De l'égalité de l'éducation*, Jules Ferry, 10 avril 1870.
- ↑7 Louis Legrand, *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*, Rivière, 1961.
- ↑8 Discours de Jules Ferry devant le Conseil général des Vosges, 1879.
- Félix Pécaut (3 juin 1828 – 31 juillet 1898) fut inspecteur général de l'Instruction
- ↑9 publique, chargé par Jules Ferry de fonder l'École normale supérieure de jeunes filles de Fontenay-aux-Roses en 1880.
- ↑10 Jean Foucambert, *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*, Retz, 1986.
- ↑11 L'orthographe du mot *Kanak* est un enjeu de lutte. Il est aujourd'hui employé de manière invariable en genre et en nombre.
- ↑12 Victor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse: Première partie, Francfort-sur-le-Main, Duché de Weymar, Royaume de Saxe*, 1832.
- ↑13 François Pierre Guillaume Guizot, *Lettre aux directeurs d'École Normale*, octobre 1834.
- ↑14 Voir François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, éditions de Minuit, Le sens commun, 1977.
- ↑15 Jean Foucambert, *Op. cit.*
- ↑16 *L'École des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Paul Willis, trad. B. Hoepffner, Agone, 2011, 456 p.
- ↑17 Albert Thierry, *La Vie Ouvrière*, n° 63, 5 mai 1912.
- ↑18 Edwy Plenel, *op. cit.*, p. 107 et 108.
- ↑19 Jean Foucambert, *Op. cit.*
- ↑20 Dubois-Bergeron, *La Vérité sur l'enseignement mutuel*, Paris, 1821.
- ↑21 Anne Querrien, *L'École mutuelle, une pédagogie trop efficace ? Les empêcheurs de penser en rond / Synthélabo*, 2005.
- Philémon, vétéran de la Commune, racontant ses mémoires à Lucien Descaves, cité
- ↑22 dans Georges Duveau : *Les Instituteurs*, Paris, éditions du Seuil, collection « Le temps qui court », 1962.
- ↑23 *Journal officiel de la Commune*, 27 mars 1871.
- ↑24 Nicolas Sarkozy, discours dit de Latran, décembre 2007.
- ↑25 VIIe Congrès des Bourses du travail de France et des colonies, Paris, 5-8 septembre 1900.
- M. Matter, *L'Instituteur primaire. Conseils et direction pour préparer les instituteurs primaires à leur carrière et les diriger dans l'exercice de leurs fonctions*, Paris, Hachette, 1843.
- ↑26

- ↑27 Extrait des statuts de 1687 de l'Institut des Frères des écoles chrétiennes.
- ↑28 *Mon cahier de lecture*, cours élémentaire, Hachette, 1974, cité par Edwy Plenel, *Op. cit.*, p. 103.
- ↑29 Edwy Plenel, *Op. cit.*
- ↑30 Demeulenaere-Douyere, Christiane, *Paul Robin et l'éducation intégrale : principes et expérimentation*».
- G. Etber, *Les Annales de la jeunesse laïque*, n° 12, mai 1903, cité par Thierry
- ↑31 Flamant, *L'École émancipée. Une contre-culture de la Belle-Époque*, Les Monédières, 1982, p. 62.
- ↑32 Déclaration d'un congressiste de la CGT, Paris septembre 1900, rapporté par M.-T. Laurin dans *L'école rénovée*.
- ↑33 Célestin Freinet au Congrès de la ligue pour l'éducation nouvelle (1932), cité par Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris Maspéro, 1981, p. 333.
- ↑34 Avec l'abandon progressif, à partir des années 1950 de la sélection à l'entrée du secondaire, jusqu'à l'instauration du collège unique dans les années 1970, on assiste à la disparition « officielle » du modèle scolaire hérité de Jules Ferry.
- Jacques Gauthier (*Les Écoles populaires kanak, une révolution pédagogique ?*, L'Harmattan, 1996) fait ici référence à la distinction entre l' « anti-institution » « qui oppose des contenus autres... mais selon les mêmes formes institutionnelles (bureaucratiques) » à la « contre-institution » « qui invente de nouvelles formes d'existence sociale, de nouveaux modes de fonctionnement (plus démocratiques, avec des assemblées générales, des bilans institutionnels réguliers en Ag) ». Il renvoie au Que sais-je ? De R. Hess et A. Savoye, *L'Analyse institutionnelle*, PUF, 1993.
- ↑35 L'igname est l'élément de base de l'alimentation kanak et de ce fait possède une forte valeur culturelle. Le cycle de sa culture est associé à de nombreux rites qui scandent le calendrier kanak.
- ↑36 Sur l'expérience des Écoles populaires kanaks, voir Jacques Gauthier, *Les Écoles populaires kanak, une révolution pédagogique ?*, L'Harmattan, 1996, p. 275 et l'article « De Louise Michel aux EPK, la révolution éducative kanak », Grégory Chambat, *N'Autre école* n° 33, automne 2012.
- ↑37 Voir « Hélène Radlinska, aux sources de la pédagogie sociale », Grégory Chambat, *N'Autre école* n° 31, automne 2011.
- ↑38 Pour une présentation des GPAS (Groupes de pédagogie et d'animation sociale) voir leur site <http://www.gpas.infini.fr> et l'article d'Ewelina Cazottes, « La pensée de Helena Radlinska et ses perspectives en France » dans *N'Autre école* n° 33, automne 2012.
- ↑39 Institut coopératif de l'École moderne - Mouvement Freinet.
- ↑40 <http://assoc.intermedes.free.fr/>
- ↑41 Dernier exemple en date, *Le Figaro Magazine* du 24 août 2012 qui pose cette question en Une « Qui veut casser l'histoire de France ? ». On y apprend que l'école s'efforce aujourd'hui de créer des « citoyens du monde » plutôt que « des citoyens aimant leur pays ».
- ↑42 Sur cette question, voir l'article de Charlotte Nordmann à propos du livre *La nouvelle école capitaliste* de Christian Laval, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux, « Peut-on défendre l'école publique sans la critiquer ? » *La Revue des livres* n° 2, novembre-décembre 2011.