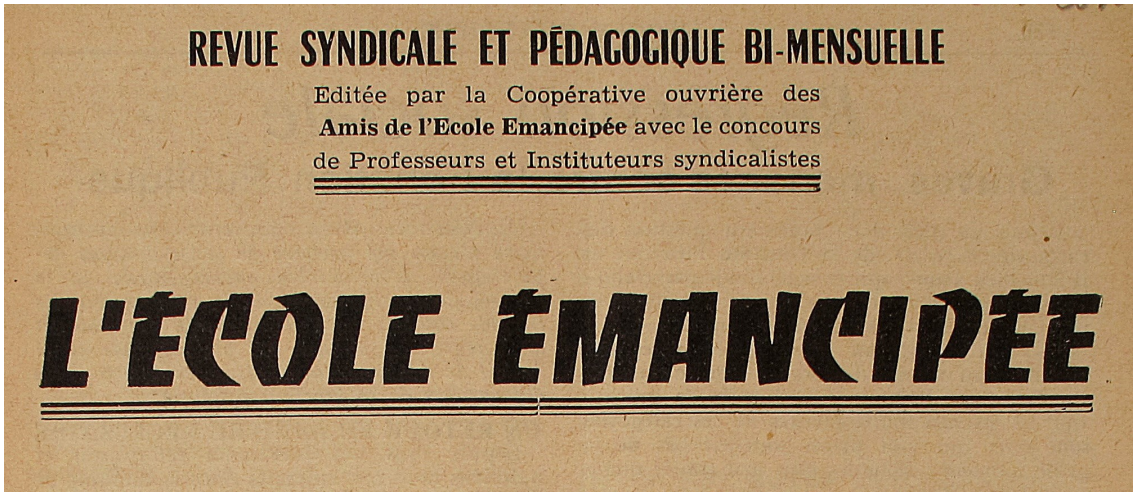
Pablo CAPDEVIELLE

Université Toulouse Jean Jaurès

UFR Histoire, Arts et Archéologie

L'École Émancipée, entre engagements pédagogiques et luttes syndicales

Histoire des instituteurs militants de la tendance syndicale
L'École Émancipée à travers sa revue de 1953 à 1958



M2 Recherche Histoire Contemporaine

Sous la direction de M. Jacques CANTIER

Septembre 2018

UNIVERSITÉ TOULOUSE Jean Jaurès

Illustration : Une de la revue L'École Émancipée du 23 février 1957

Pablo CAPDEVIELLE

Université Toulouse Jean Jaurès

UFR Histoire, Arts et Archéologie

L'École Émancipée, entre engagements pédagogiques et luttes syndicales

Histoire des instituteurs militants de la tendance syndicale
L'École Émancipée à travers sa revue de 1953 à 1958

M2 Recherche Histoire Contemporaine

Sous la direction de M. Jacques CANTIER

Septembre 2018

Remerciements

Je tiens à remercier en premier lieu mon directeur de recherche, M. Jacques Cantier, pour la confiance qu'il m'a accordée, son soutien et ses nombreux conseils me permettant de mener à bien cette recherche malgré les difficultés.

Je tiens à remercier également toutes les personnes avec lesquelles j'ai partagé de formidables expériences professionnelles au sein de l'école élémentaire Jean Zay dans le quartier de Borderouge à Toulouse. Qu'ils soient animateurs ou enseignants, je leur suis reconnaissant de m'avoir aidé et encouragé tout au long de cette étude.

Je remercie également l'ensemble de ma famille et mes chers amis qui m'ont poussé à aller au bout de ce mémoire.

Enfin, je tiens à remercier tout particulièrement ma mère, sans qui rien n'aurait été possible et qui par sa bienveillance et sa belle intelligence, m'a toujours encouragé et soutenu dans mes études.

« A quoi sert d'être cultivé ? A habiter des époques révolues et des villes où l'on n'a jamais mis les pieds. A vivre les tragédies qui vous ont épargné, mais aussi les bonheurs auxquels vous n'avez pas eu droit. A parcourir tout le clavier des émotions humaines, à vous éprendre et vous déprendre. A vous procurer la baguette magique de l'ubiquité. Plus que tout, à vous consoler de n'avoir qu'une vie à vivre. Avec, peut-être, cette chance supplémentaire de devenir un peu moins bête, et en tout cas un peu moins sommaire. »

Mona Ozouf, La cause des livres, Gallimard, 2011

Introduction générale

« On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir,
on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est. »[1]

De nombreuses données influencent les choix éducatifs d'une société. L'idée qu'elle a de son avenir conditionne les moyens et les contenus. Mais, l'avenir doit-il reproduire le passé ou doit-il évoluer par la création d'une société nouvelle ?

Au cours de notre histoire, chaque société a organisé la transmission du savoir vers les plus jeunes générations. Comme le dit Emile Durkheim « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale ».[2]

Aujourd'hui pensé comme un futur citoyen, on attend de l'enfant un certain nombre d'états physiques et mentaux que la société lui demande de développer. Par le passé, chaque société a construit un idéal de ce que l'homme doit être et de ce que l'éducation doit réaliser pour qu'il s'intègre dans son groupe social, sa caste, son clan, sa famille ou sa profession. La politique, par les idées qu'elle porte sur la société, dicte pour quel futur on doit élever l'enfant, ce qu'il y a à lui enseigner et à qui on doit l'enseigner. Il est très intéressant par exemple, de voir de quelle manière est organisé l'enseignement de l'histoire dans chaque société, celui-ci étant très représentatif de certains choix politiques et sociaux.

La religion a aussi eu une influence profonde depuis le Moyen-Âge sur les questions éducatives, des Jésuites aux Protestants, son influence sur la pédagogie est prégnante.

Au niveau philosophique, de nombreux penseurs comme Socrate, Platon, Aristote, John.Locke, Jean-Jacques Rousseau et bien d'autres ont influencé les courants éducatifs ainsi que les notions de liberté, de morale, de respect de soi et des autres, les différentes formes de connaissance et l'importance du sens. D'autres disciplines humaines, comme la psychologie, la sociologie, l'ethnographie ou encore les sciences cognitives ont un impact évident car elles permettent de mieux connaître l'enseigné et son contexte.

Si le contenu de l'enseignement et les valeurs transmises dépendent des choix fondamentaux de chaque époque, les conséquences pédagogiques sont diverses. En effet, les

[1] Citation de Jean Jaurès dans, *L'esprit du socialisme: six études et discours*, Paris, France, Gonthier, 1964, 197 p.

[2] Article "Education", in F. Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, 1911, p. 532

règles de discipline et les moyens employés pour les organiser varient, de la même manière que la relation entre le maître et l'élève avec la notion d'autorité.

Alors que toutes les sociétés sont en recherche de pérennité et désirent surtout transmettre leur techniques et leurs valeurs, les enseignants et pédagogues que nous allons présenter dans cette étude insistent sur le rôle de l'enfant dans ses propres acquisitions. Ils remettent en cause les habitudes éducatives, font des propositions afin de montrer le possible de leurs idées. Ils inventent des nouveautés qui n'en sont pas vraiment car d'une génération à une autre, la façon de les développer diffère suivant les expériences, l'époque et ses découvertes.

Le pédagogue, qui fait partie de la société, est implicitement chargé par cette dernière de combler ses manques ou de pallier ses difficultés, en influençant l'éducation de l'enfant. Par ailleurs, il est témoin de l'élan enfantin vers la connaissance portée par sa confiance dans la vie.

L'objectif des pédagogues, professeurs, instituteurs, animateurs est de respecter et de faire grandir l'enfant qui, devenu adulte, saura prendre une place constructrice dans la société. Il est donc important de porter son attention sur ces protagonistes, qu'ils soient enseignants ou enseignés. L'ensemble des convictions et des valeurs qui les animent permet de mieux cerner l'évolution des générations passées, présentes et futures.

C'est pour ces raisons que le choix de mon objet d'étude prend tous son sens. Les éducateurs sur lesquels nous allons nous pencher particulièrement sont les instituteurs et les institutrices du syndicat L'École Émancipée. L'étude du syndicat d'instituteurs L'École Émancipée et sa revue du même nom désignée par *L'École Émancipée*, nous offre un point de vue particulièrement pertinent sur la réflexion et la mise en pratique de nouvelles techniques pédagogiques qui ont pour but final une transformation radicale de la société. Loin d'être un projet utopiste, la pensée pédagogique de ces instituteurs est liée également à leurs prises de position politiques de tendance libertaire. Ainsi, le projet éducatif est intimement lié au projet d'une société nouvelle qui s'oppose de manière radicale à l'ordre social établi.

Et pourtant, ces enseignants sont traversés de nombreuses contradictions, car l'école elle-même est l'objet de multiples controverses et polémiques. De fait, ces militants ont été toujours en lien avec un syndicalisme engagé, une recherche d'une cohérence entre les luttes sociales et bien sûr un engagement pédagogique fondamental.

L'histoire de L'École Émancipée, de sa revue et de ses militants dans les années 1950, nous montre ce que l'histoire à l'école ne nous raconte pas. La pédagogie n'est pas seulement

l'œuvre de grandes figures et de grands noms, mais elle est et demeure encore aujourd'hui une aventure humaine et collective.

Dans cette étude, notre source principale est donc la revue *L'École Émancipée* à laquelle nous avons pu avoir accès grâce au fonds d'archives de la Bibliothèque du Patrimoine de Toulouse.

Les archives de cette revue pédagogique et syndicale sont disponibles de l'année 1953 à l'année 1970 avec seulement quelques numéros manquants. C'est pourquoi le sujet de notre mémoire traite de la période 1953-1958, période à laquelle aucune étude sur ce thème ne lui a été consacrée.

A l'origine de ces travaux, se trouve la volonté d'approcher le domaine de l'histoire de l'éducation en abordant les pratiques syndicales et les pratiques professionnelles de ces instituteurs, ceux qui avaient une certaine conception de la pédagogie et de ses finalités. Au cours de notre première année de Master, nous nous sommes consacrés uniquement à l'étude de l'année 1953-1954 de nos archives afin d'appréhender au mieux la constitution de la revue, l'histoire de cette tendance syndicale ainsi que les méthodes pédagogiques alternatives mises en place dans les classes. Puis, en étudiant en profondeur les exemplaires de la revue parus les quatre années suivantes au travers de plus d'une centaine de numéros et les grâce aux biographies de ses contributeurs, nous nous sommes rendus compte de l'incroyable engagement politique et social de ces enseignants dans de nombreux domaines et l'héritage du syndicalisme révolutionnaire que ce petit nombre de militants continuait à faire vivre dans les années 1950.

Notre travail de recherche sur la revue nous a également permis de comprendre les rapports de forces syndicaux au sein de la Fédération de l'Éducation Nationale et les liens entre les instituteurs de l'École Émancipée et les différents courant pédagogiques alternatifs. Si changer l'école de l'intérieur était leur objectif, ils savaient qu'il devait être accompagné d'un changement venant de l'extérieur. C'est donc par l'intermédiaire de la revue *L'École Émancipée* et par les articles de ses contributeurs, que nous avons pu rentrer dans l'univers militant et professionnel de ces hommes et de ces femmes afin de comprendre les luttes, les combats et les valeurs qui les animaient.

L'étude de ce courant syndicat enseignant français et de sa revue du même nom *L'École Émancipée* de l'année 1953 à 1958, se trouve donc au carrefour de courants historiques variés.

En effet, l'histoire du syndicalisme enseignant est indissociable de l'histoire de l'éducation, de la pédagogie et de l'histoire militante de ces hommes et de ces femmes au cœur

du système éducatif, les instituteurs et les professeurs. Dans notre étude, nous abordons précisément les relations entre l'engagement syndical et politique des instituteurs de l'École Émancipée et leur action éducative et pédagogique au sein du système d'enseignement français de la IVe République. Mon sujet relève d'une histoire qu'on peut qualifier de « culturelle ».

Notre historiographie est donc composée d'ouvrages qui nous ont permis de contextualiser et d'aborder l'univers pédagogique, politique et historique des instituteurs depuis le XIXe siècle.

Au sein de cette historiographie, On peut retrouver des auteurs tels que Antoine Prost[3] ou Jacques Girault qui vont s'intéresser à une approche politique puis sociale et enfin culturelle. Historien par formation, sociologue par nécessité, homme d'action par curiosité, Antoine Prost porte sur les problèmes d'éducation un regard enrichi par la diversité de ses intérêts et de ses expériences. C'est pourquoi ses ouvrages sont autant de mines d'information et de témoignages que invitations au questionnement. En effet, Prost a été l'un des premiers à montrer que, pour comprendre l'histoire de l'éducation au XXe siècle, il fallait la mettre en relation avec celle de la famille et du regard que la société porte sur ses enfants. Cette réflexion s'est révélée être un des apports fondamentaux de sa contribution à l'*Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation.*

Jacques Girault quant à lui, historien spécialisé dans l'étude du mouvement ouvrier et du mouvement social en France au XXe siècle, va également aborder un sujet majeur. Son ouvrage sur les instituteurs militants de l'entre-deux-guerre[4] en France, offre un point de vue sur les militants syndicaux et leurs organisations dans le milieu enseignant durant l'entre-deux-guerres. Il permet de mieux comprendre l'histoire des instituteurs à cette période et l'héritage qu'ils ont laissé aux futurs militants syndicalistes des années 50.

L'historiographie du syndicalisme, et en particulier du syndicalisme enseignant, est également un point d'entrée intéressant pour notre sujet. Les ouvrages de Bertrand Geay sur le syndicalisme enseignant[5], et en particulier celui des instituteurs[6], nous montre l'histoire des différents courants syndicaux, des différents modes d'action et des multiples revendications de cette corporation.

---

[3] Antoine PROST, *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours,* Paris, Seuil, 1997, 254 p

[4] Jacques GIRAULT, Pour une école laïque du peuple : Instituteurs militants de l'entre-deux-guerre, Editions Publisud, 2009, 491 p

[5] Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant,* Paris, 2010, p 6-7

[6] Bertrand GEAY, Professions instituteurs : Mémoire politique et action syndicale, Edition du Seuil, 1999, 285 p

La construction de cet engagement est aussi très bien décrite par Max Ferré[7] dont l'ouvrage est une référence pour comprendre la genèse de ces mouvements syndicaux du début du XXe siècle. L'histoire de la revue « *École Émancipée* » et de son mouvement est partie prenante de la création et de l'affirmation d'un syndicalisme enseignant mais le mouvement reste divisé quant aux choix pédagogiques et structurels de l'école laïque française.

Au niveau pédagogique, l'ouvrage collectif réalisé sous la direction de Guy Avanzini, *Histoire de la pédagogie du 17eme siècle à nos jours*[8] est aussi une bonne mise en perspective des évolutions pédagogiques tout au long de l'histoire. L'ensemble de cet ouvrage constitue une contribution intéressante à l'histoire de la pédagogie, c'est-à-dire à une meilleure compréhension de l'École contemporaine, fille de son passé. Partant du constat que propose cet ouvrage, si l'on peut sans doute assigner à l'histoire en général la fonction de préparation à la compréhension des grandes mutations du monde, il serait sans doute exagéré de focaliser cette approche sur l'histoire de la pédagogie et de l'éducation. On peut certes voir dans l'éducation le miroir des problèmes et des aspirations d'une époque et en faire un point d'entrée dans la compréhension des sociétés.

Un des autres ouvrages majeur de l'historiographie de mon sujet est *"L'École émancipée" : une contre-culture de la Belle époque* de Thierry Flammant[9]. Dans cet ouvrage, la revue *École Émancipée* est considérée comme une source historique importante car elle est une tribune pour les premiers instituteurs syndiqués, pour la pédagogie moderne et les institutrices féministes. De nombreux textes laissent entrevoir plus qu'une pensée : une culture. Ce livre décrit à la fois les prémices et les évolutions du syndicalisme enseignant et par conséquent une meilleure approche de l'univers culturel et politique des premiers instituteurs et institutrices syndiqués. Il est également le seul ouvrage traitant exclusivement de l'École Émancipée à partir de sa revue et de l'histoire de ses membres. Même si la période traitée concerne la « Belle Époque » du début du XXe siècle, c'est une lecture obligatoire pour comprendre l'origine de l'engagement de ces enseignants primaires et de la perpétuation du mouvement jusqu'à la période étudiée ici, les années 1950.

---

[7] Max FERRE, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs: des origines à 1922,* Paris, Société d'édition universitaire, 1955

[8] Guy AVANZINI, *Histoire de la pédagogie du 17e siècle à nos jours,* Toulouse, Privat, 1981, 385p

[9] Thierry FLAMMANT, *"L'École émancipée" : une contre-culture de la Belle époque,* Les Monédières, Paris, 1982

L'ouvrage de Anne Thévenin et de Béatrice Compagnon, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*[10], tient aussi une place importante dans mon historiographie car il nous offre une analyse très complète de l'évolution historique du métier d'instituteur et de professeur sous tous les plans. Cet ouvrage nous présente une histoire des enseignants républicains et retrace les évolutions marquantes de cette corporation au sein de la société. Il propose également des questionnements pertinents sur le rôle et l'image de l'enseignant dans l'espace public et une ouverture sur l'école d'aujourd'hui et bien sûr celle de demain.

L'histoire de l'éducation et de la pédagogie ainsi que celle des instituteurs et du syndicalisme enseignant sont des champs historiques qui se rejoignent concrètement en s'imbriquant dans une histoire culturelle et sociale française mais aussi internationale.

Si l'historiographie relative à mon sujet est très riche et variée, les ouvrages cités précédemment en constituent le cœur. Dans le cadre de ma recherche historiographique, il a donc été question de contextualiser l'univers de ces instituteurs syndiqués qui militaient pour la promotion de pédagogies nouvelles et pour une rénovation de l'institution scolaire à travers le syndicalisme pendant les années 50.

Notre étude permet d'aborder l'histoire des instituteurs, des contradictions qui tenaillent cette corporation et les engagements qui vont porter certains de ses membres à vouloir transformer l'école pour changer la société. L'École Émancipée est donc un lien précieux entre ces instituteurs révolutionnaires. Par-delà les époques et les tendances, elle fait vivre une certaine conception de l'éducation.

Nous allons nous intéresser dans une première partie au cadre dans lequel évolue les protagonistes de notre étude, les instituteurs de l'École Émancipée. Dans un premier temps, nous aborderons les fondements, les moyens et les acteurs de cette instruction publique ainsi que l'histoire du rôle des instituteurs au niveau syndical et politique. Puis nous nous pencherons plus précisément sur l'histoire du syndicat et de la revue *L'École Émancipée* afin de comprendre les origines de l'engagement militant de ces enseignants. Enfin, nous verrons quelles sont les influences pédagogiques et éducatives qui sont en lien avec les pratiques professionnelles et les engagements politiques de ces instituteurs et institutrices .

Dans une deuxième partie, nous allons ouvrir les pages de la revue *L'École Émancipée* et plus particulièrement celles de la partie pédagogique afin de mieux comprendre les pratiques professionnelles de ces instituteurs militants. L'utilisation de méthodes

[10] Anne THEVENIN et Béatrice COMPAGNON, *Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours,* Paris, 2001, 361 p.

d'enseignement alternatives et particulièrement les méthodes de l'École Moderne, étaient alors une manière pour eux de transformer l'école de l'intérieur en abordant les apprentissages avec les enfants d'une manière tout à fait différente et en modifiant même les rapports entre maîtres et élèves.

Dans une troisième et dernière partie, nous reviendront sur les engagements politiques et syndicaux de L'École Émancipée en traitant en particulier les thèmes de l'anticolonialisme et de l'anticléricalisme, omniprésents dans la revue durant la période étudiée ici. De tels sujets mettent en lumière les convictions profondes et parfois radicales de ces syndicalistes révolutionnaires.

L'ambition de cette étude est donc de comprendre dans quel contexte politique et pédagogique évoluaient ces enseignants et de mieux cerrner les inspirations et aspirations d'un mouvement dont l'objectif est de réaliser la transformation de l'école publique en une école pour le peuple, par le peuple, avec le peuple.

Chapitre I - L'école et les instituteurs : engagement syndical et conceptions pédagogiques novatrices de la IIIe à la IVe République

Avec la création de l'école publique dans les années 1880, se sont constituées les premières générations d'instituteurs au service du peuple. D'abord convaincus du bien-fondé de leur mission et ne remettant pas en cause le système qui leur avait permis de s'élever dans la société, certains ont commencé à prendre conscience de l'instrumentalisation dont ils étaient les victimes et à travers eux, les enfants auprès de qui ils enseignaient. Ainsi progressivement, les enseignants vont s'inspirer du mouvement ouvrier et se constituer en syndicats pour revendiquer une autre manière d'exercer leur métier. A l'intérieur de cette corporation se trouvent les militants de L'École Émancipée qui vont prôner l'utilisation de nouvelles pratiques pédagogiques dans le but d'accomplir au mieux la mission qui est la leur : amener le peuple sur le chemin de l'émancipation intellectuelle.

1) Être instituteur à l'école de la République

L'école de la République, telle qu'on la nomme encore aujourd'hui en France, c'est l'école de la IIIe République, régime politique en France de 1871 à 1940. C'est l'école de Jules Ferry, qui fut plusieurs fois ministre de l'instruction publique, entre 1879 et 1883, et président du Conseil des Ministres de 1880 à 1881 et de 1883 à 1885. Un ministre promoteur des lois concernant l'instruction obligatoire gratuite et laïque. Un modèle qui perdurera jusque dans les années 1960, mais cessera d'exister en tant qu'institution cohérente face à la massification scolaire, la démocratisation de l'enseignement et les bouleversements pédagogiques.[11]

Afin de comprendre l'évolution de cette institution et des individus qui la composent, il est pertinent de se pencher sur les fondements, les moyens et les protagonistes de cette instruction publique.

[11] Christian NIQUE et Claude LELIÈVRE, *La République n'éduquera plus: la fin du mythe Ferry*, Plon, coll. « Sciences et savoirs », Paris, 1993, 266 p.

1.1. L'École de Jules Ferry

Ainsi, l'école républicaine mise en place et défendue par Jules Ferry a instauré la gratuité, la laïcité et l'obligation de l'enseignement primaire lors des lois scolaires de 1881-1882. Mais cette école républicaine, s'est également construite et développée dans le but assumé de légitimer le nouveau régime de la IIIe République alors en place. Jules Ferry déclarait même vouloir « mettre fin à l'ère des révolutions » lors d'un discours à la tribune de l'Assemblée durant la défense de son projet d'école publique. L'historien Antoine Prost, à travers son livre *Histoire de l'enseignement et de l'éducation,* ouvrage majeur de mon historiographie, souligne « qu'en France, aucun régime ne s'est jamais senti indiscutable, tous ont cherché à se faire consacrer par l'école. Après avoir enseigné les fidélités monarchiques et dynastiques, les instituteurs devinrent professeurs de républicanisme. Ainsi, à la différence des pays étrangers où les institutions ne sont pas discutées, l'État, en France, considéra toujours l'école primaire comme le lieu d'une éducation civique et politique. »[12]

L'école de la République, dans sa conception et sa réalisation, défend des principes comme l'égalité des chances et non pas l'égalité tout court, la gratuité et l'instruction pour tous. Mais avec le recul historique nécessaire, force est de constater que ces principes sont des leviers très puissants afin de légitimer l'État, mais également la perpétuation de l'ordre social existant. En effet, la force du modèle de l'école de Ferry, c'est son hégémonie, sa capacité à faire intégrer des valeurs historiquement et socialement fortes.

Selon Jean Foucambert, chercheur à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), « 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 ».[13]

La mise en place de cette hégémonie de l'institution scolaire ne s'est pas réalisée sans heurts. Les principales mesures comme la gratuité, l'obligation scolaire et la laïcisation de l'enseignement et des enseignants se sont confrontées à de nombreux obstacles.

---

[12] Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Collection U Série Histoire contemporaine, A. Colin, Paris 1968

[13] Jean FOUCAMBERT, *L'école de Jules Ferry,* Nouv. éd. Association française pour la lecture, Aubervilliers, 2004

La loi sur la gratuité des études dans les écoles primaires publiques n'a pas réussi à résoudre tous les problèmes financiers et sociaux liés à la scolarisation. Car si elle assurait la gratuité dans les écoles communales, elle ne fournissait pas de compensation pécuniaire à ceux qui devaient se priver du travail de leurs enfants, à la campagne notamment. Dans une société encore très rurale, cela induisait un manque à gagner pour les familles. La gratuité n'était ainsi pas faite pour égaliser les chances mais plutôt pour unifier la nation. C'est la même chose pour la loi concernant l'obligation de scolarisation qui impliquait l'inscription à l'école jusqu'à l'âge de 13 ans mais pas une fréquentation assidue. Ainsi, selon leur bon vouloir, les familles décidaient d'envoyer les enfants à l'école ou non. A partir des années 1930, la menace de suspension du versement des allocations familiales en cas de non-fréquentation scolaire sera la mesure la plus incitative pour s'assurer de la présence de tous les enfants à l'école.

Afin de réaliser le projet de l'école de la République, Jules Ferry a aussi œuvré pour la laïcisation de l'institution scolaire et de l'enseignement.

On interprète la laïcité aujourd'hui comme une protection des enfants contre toutes doctrines militantes et comme le respect de la conscience des enfants. Mais cette laïcité promue par Jules Ferry était une laïcité agressive et militante au service de la politique du parti Républicain qui souhaitait assurer la pérennité du régime. Une politique ni antireligieuse ou anticatholique mais plutôt anti-cléricale puisque l'Église détient un pouvoir politique qu'il faut alors combattre.[14]

Dans les faits, il est exigé des enseignants une neutralité confessionnelle mais certainement pas un discours anti-religieux. L'école est donc laïque mais pas politiquement neutre et c'est derrière ce combat que se rassemblent les républicains. Cette volonté d'affermir la République se traduit par exemple par l'enseignement de la morale et de l'instruction civique qui se substitue à l'enseignement de la morale et de la religion.

On assiste également à la laïcisation de l'enseignement, la suppression du catéchisme, l'interdiction d'utilisation des locaux scolaires pour les cultes religieux, l'exclusion des congréganistes de l'école publique. Pour Jules Ferry, l'enseignant est considéré comme un instrument d'éducation politique pour faire face au cléricalisme mais aussi au socialisme

---

[14] Christian NIQUE et Claude LELIÈVRE, *La République n'éduquera plus: la fin du mythe Ferry*, Plon, coll. « Sciences et savoirs », Paris, 1993, 266 p.

communiste ou libertaire qui représentent un grand danger pour les républicains. Les enseignants sont censés faire aimer la Révolution Française et la République et ses valeurs, à un moment où la République est condamnée par l'Église et où une courte majorité des français est favorable au régime en place.

Ces missionnaires laïques sont donc au cœur des enjeux politiques de l'époque ; on leur donne comme directives de contribuer au développement de l'esprit national et d'élever le niveau des mœurs politiques. Autrement dit, il s'agit d'enraciner dans la tête des jeunes enfants l'obéissance à la République, les formater politiquement pour leur faire accepter l'ordre social établi et leur fournir l'illusion d'une méritocratie républicaine.

L'exigence de la « neutralité scolaire » pour ces instituteurs et institutrices est donc associée à une neutralité confessionnelle et à un engagement républicain patriotique et partisan.

L'école publique de Jules Ferry est donc une école politiquement très engagée qui centralise entre les mains du régime tout ce qui concerne l'enseignement. Depuis la loi Guizot de 1833 portant sur l'instruction primaire, l'école était déjà sous la coupe de l'État, l'action de Ferry consistant surtout à renforcer cette centralisation. Toujours dans l'objectif de promouvoir la République comme forme de gouvernement, des Écoles normales de filles et des Écoles normales supérieures sont créées pour former les professeurs des Écoles normales. On assiste à l'organisation et à la diffusion des méthodes pédagogiques réputées les meilleures à travers des congrès pédagogiques et des revues ; la rédaction des manuels scolaires est également étroitement surveillée et l'on forme les maîtres à enseigner les directives officielles.

Cette centralisation ne sera pas réellement remise en question avant les années 1970, l'Éducation Nationale étant devenue une institution puissante et respectée. Le fait que l'État s'occupe de piloter les enseignements n'est pas remis en cause de manière globale durant une bonne partie du XXe siècle. Toutefois, ce monopole est battu en brèche par une frange des enseignants dont font partie les instituteurs de L'École Émancipée, tendance syndicaliste révolutionnaire existant depuis 1910.

L'école publique de Jules Ferry, d'emblée inégalitaire, ne répondant pas au besoin du monde professionnel et tout entière organisée pour donner une éducation au service de l'État-nation, a tout de même permis la création d'un maillage scolaire global et performant[15]. La propagande politique imposée par l'école publique a réussi à unifier culturellement les citoyens français mais a également semé les graines d'une indignation, d'une résistance

15 Christian NIQUE et Claude LELIÈVRE, *La République n'éduquera plus: la fin du mythe Ferry*, Plon, coll. « Sciences et savoirs », Paris, 1993, 266 p.

pédagogique dans le milieu des enseignants eux-mêmes. En effet, s'ils sont les instruments d'une éducation politique, une partie de ces enseignants, dont ceux du syndicat L'École Émancipée, luttera avec ses armes contre les symboles, l'idéologie et les méthodes de l'école « Ferryste ».

Il faut noter que pendant la période qui nous intéresse, l'organisation scolaire française reposait sur deux ordres d'enseignement indépendants et même concurrents. D'un côté l'enseignement secondaire, qui disposait tout comme le primaire de classes élémentaires mais payantes et plus élitistes, et de l'autre l'enseignement primaire, qui avec le primaire supérieur comprenait les cours complémentaires, les écoles primaires supérieures, les écoles normales primaires et les écoles normales supérieures.

Dès 1918, après la fin de la Première Guerre Mondiale, il est question de supprimer cette différence entre primaire et secondaire et l'on voit naître le projet de « L'École Unique[16] ». Ce projet est porté par un groupe d'universitaires, qui a pour objectif de reconstruire l'école après les horreurs de la guerre. La fraternisation des classes sociales dans les tranchées et le manque d'instruction de ces jeunes soldats ont poussé ce groupe à publier un manifeste nommé « l'Université Nouvelle » qui défend la nécessité de donner à tous les français la même formation de base, d'élever le niveau général d'instruction, de prolonger la scolarité jusqu'à quatorze ans avec une dernière année d'orientation.

Ce plan de réforme de l'école publique est soutenu par les radicaux socialistes, mais combattu par les conservateurs qui voient dans ce projet la ruine du secondaire privé, l'extrême gauche voyant-là un moyen d'assujettir encore plus la classe ouvrière à la bourgeoisie.

Les défenseurs de l'école unique ne sont pas unifiés sur le projet et les oppositions entre les enseignants du secondaire et du primaire s'ajoutent à la confusion. Au final, la configuration politique empêche d'arriver à un consensus et les projets de grandes réformes structurelles sont abandonnés à cause des divisions politiques sur la question. Cependant, certaines mesures vont tout de même être prises durant cet entre-deux guerres.

Progressivement, à partir de 1926, on constate l'intégration par le primaire des classes élémentaires du secondaire et à partir de 1933, la gratuité est étendue à l'ensemble des classes secondaires et favorise du même coup une forme « d'élitisme républicain ». Cela permet tout de même à de nombreux enfants d'avoir accès à des études secondaires alors que leur milieu social ou leur origine géographique les en aurait écartés.

---

16 Jean-François GARCIA, *l'École Unique en France*, Paris, PUF, 1994, 232 p.

C’est avec l'arrivée du Front Populaire au pouvoir en 1936, qu’une nouvelle dynamique de changements est menée avec talent par le Ministre de l’Éducation Nationale, Jean Zay[17]. Quoi de plus naturel que de placer un homme jeune à la tête de la « Maison de la jeunesse » ? Ainsi, âgé de trente et un ans, Jean Zay sera le plus jeune ministre de la IIIe République ; il va bouleverser le ministère de l’Éducation Nationale par son dynamisme et ses compétences. Il participera aux deux gouvernements de Léon Blum et restera en place durant quarante mois avant de démissionner en septembre 1939 pour partir sur le front. Avec lui, « L’Éducation Nationale se met en mouvement »[18], s’enthousiasme Antoine Prost.

En effet, dès août 1936, Jean Zay met en application le prolongement de l'obligation de scolarité de 13 à 14 ans. Cette idée, qui faisait déjà partie du projet de l'école unique, était inscrite dans le programme de la gauche pour les élections.

Prolonger la scolarité d'un an, cela signifie ainsi compter 700 000 élèves en plus à la rentrée de septembre 1936. Cette année supplémentaire nommée « classe de fin d'études primaires[19] »va dispenser un enseignement différent. Plutôt que de continuer de proposer les mêmes calculs et dictées, il s'agira pour les instituteurs de toujours partir du concret, c’est-à-dire de situations de la vie quotidienne, comme par exemple démonter un moteur, ceci afin d’enseigner aux élèves des apprentissages d'un nouveau genre destinés à mieux les préparer à la vie active. Se contentant de leur donner quelques orientations, Jean Zay demande aux enseignants rien de moins que d'improviser leur laissant une liberté d'initiative inédite.

Au cours des mois qui suivent, puis entre 1937 et 1938, Jean Zay poursuit dans cette direction, en introduisant successivement, toujours dans l’esprit de pédagogie novatrice, les classes-promenades, les activités dirigées, l'étude du milieu par l'observation active, une demi-journée de sport par semaine, de nouveaux outils d’apprentissage, comme la radio scolaire ou le cinéma éducatif. Pour éviter les blocages du corps enseignant, il procède par expérimentations, faisant appliquer ses nouvelles mesures dans un, puis deux, puis trois, puis trente départements.

Cette modernisation de l'école n'est en fait qu'un aspect de sa démocratisation, laquelle sera le fil conducteur du ministère Jean Zay. Que ce soit dans le champ de l'éducation, ou dans celui de la culture, le credo du ministre est que chacun puisse avoir accès au savoir quelles que soient les chances de départ. Il considère que les deux secteurs qui lui sont

[17] RUBY Marcel, *La Vie et l’oeuvre de Jean Zay*, 1969, 544 p.

[18] PROST, A, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Collection U Série Histoire contemporaine, A. Colin, Paris 1968, p 252

[19] LELIÈVRE Claude, & NIQUE Christian, *Bâtisseurs d'école histoire biographique de l'enseignement en France*, éd. Les repères pédagogiques Série Histoire de l'éducation, Nathan pédagogie, Paris, 1994, p 349-350

dévolus doivent être des instruments au service de la justice et du progrès social. Dans cette même idée de démocratisation scolaire, Jean Zay veut démocratiser le recrutement des élites administratives. Il propose alors un projet de loi pour créer l'ENA (École Nationale d'Administration), facilite l'accès aux bourses scolaires, dont le montant est doublé, et développe le Crous (Centre Régional des Œuvres Universitaires et Scolaires)[20].

Mais la Seconde guerre mondiale, avec l'effondrement de la IIIe République, l'armistice et l'installation du régime de Philippe Pétain, vont opérer un retour en arrière au niveau de l'institution scolaire en France. Les instituteurs sont désignés comme les boucs émissaires de la terrible défaite de Mai-Juin 1940. En effet, la plupart s'étaient engagés massivement dans le mouvement du Front Populaire à travers le SNI (Syndicat National des Instituteurs) et étaient plutôt pacifistes.

Une des premières mesures du gouvernement de Vichy est d'effectuer une épuration au sein du corps enseignant et surtout au sein des syndicalistes : plus de 1300 enseignants seront ainsi révoqués pour leur appartenance à un parti, un syndicat, à la religion juive ou à la franc-maçonnerie.

Le régime s'attaque alors au symbole de l'école de Jules Ferry, la laïcité. Les devoirs envers Dieu sont réintégrés dans les programmes, les prêtres peuvent à nouveau faire le catéchisme à l'intérieur des écoles primaires publiques.

Par ailleurs, Jérôme Carcopino, ministre de l'enseignement à partir de 1941, va engager une réforme de la structure du système scolaire[21]. Les Écoles Primaires Supérieures (EPS) sont transformées en collèges modernes, les écoles professionnelles en collèges techniques. Ainsi, Carcopino souhaitait détacher les EPS du primaire pour en abaisser le niveau. Mais au final, il démocratise l'accès aux études secondaires en renforçant les cours complémentaires permettant d'offrir la perspective d'études longues dans le secondaire. En atteste l'évolution des effectifs sous la IVe République.

Le régime de Vichy encourage et subventionne massivement un enseignement technique de masse, les centres de formation professionnelle créés dès la déclaration de guerre deviennent le symbole de la politique de Pétain, qui voit dans cette rénovation de l'enseignement une possibilité de « moraliser » la jeunesse et de construire l'ordre nouveau fondé sur le slogan « Travail, Famille, Patrie ». A la fin de la guerre, les structures mises en

[20] Antoine PROST, *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Le Seuil, 2013, 334 p.

[21] Claude LELIÈVRE et Christian NIQUE, *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France* (Nouv. éd. actualisée), ed.Les repères pédagogiques Série Histoire de l'éducation, Nathan pédagogie, Paris 1994, p 351-352

place et leur encadrement survivent aux circonstances, leur existence sera consolidée avec la création d'écoles normales d'apprentissage pour former les enseignants de ces centres.

Après la Seconde Guerre Mondiale, la IVe République va tenter de mettre en place de nombreuses réformes éducatives au travers notamment du plan Langevin-Wallon en 1947. Malheureusement, l'opposition larvée entre l'ordre primaire public et l'ordre secondaire public va freiner, voire même paralyser les changements d'envergure.

En effet, le Plan Langevin-Wallon est une référence majeure en terme de projet éducatif global[22]. Il s'inscrit dans le mouvement de « l'École nouvelle » car Paul Langevin, Henri Wallon et Henri Piéron faisaient tous trois partie du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Dans ce plan de réforme, l'école doit être conçue en fonction de l'âge des enfants et de leur aptitudes. Ils propose une scolarisation obligatoire jusqu'à dix-huit ans qui s'organiserait en trois cycles, un premier cycle primaire jusqu'à onze ans, un second cycle d'orientation jusqu'à 15 ans et enfin un troisième cycle de détermination ou de spécialisation jusqu'à dix-huit ans.

Ce plan de réforme est resté dans les dossiers du ministère de l'Éducation Nationale et n'a jamais été réellement appliqué. Il reste néanmoins une référence de projet concret pour rénover l'école, sa structure et sa pédagogie.

Malgré cela, de très nombreux projets de réformes voient le jour : le projet Depreux en 1948, le projet Delbos en 1949, la proposition de la Fédération de l'Éducation Nationale de 1952, les projets Marie en 1953, les propositions de loi du PCF en 1955 et 1956, le projet Berthoin en 1955, la proposition de loi de la SFIO en 1955 et le projet Bilières de 1956[23].

Cette multitude de projets éducatifs témoigne d'une vitalité et d'une préoccupation concernant la question de l'école publique en France. Malgré tout, les grands projets ministériels vont échouer. Toutefois, l'expérience des classes nouvelles lancées en 1945 par Gustave Monod dans une vision novatrice, fait son apparition dans des classes de sixième et de cinquième[24]. Cette pédagogie se base sur une actualisation et une individualisation du travail de l'enfant, un appel à l'intérêt profond et au besoin d'invention, une éducation de la responsabilité et du développement du sens social ainsi que l'importance de l'étude du milieu naturel et humain.

---

[22] Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE et Antoine PROST, *Réformer l'école: l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 2012, p 223-233.

[23] Antoine PROST, *Du changement dans l'école : Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Le Seuil, 2013, 334 p.

[24] Claude LELIÈVRE et Christian NIQUE, *Bâtisseurs d'école, histoire biographique de l'enseignement en France,* édition Les repères pédagogiques Série Histoire de l'éducation, Nathan pédagogie, Paris, 1994, p 357

En 1950, plus de 18 000 élèves étudient dans ces classes nouvelles mais cette expérience n'est pas reconduite au-delà de la naissance de quelques lycées expérimentaux à partir de 1953. Cette période de bouleversements politiques, structurels et pédagogiques mobilise fortement les syndicats d'enseignants comme L'École Émancipée et d'autres qui sont sur le terrain et observent les changements tout en proposant des solutions.

Sous la IVe République, il faut également relever les effectifs, l'explosion démographique d'après-guerre ainsi que l'extension de la scolarisation participant à l'augmentation spectaculaire du taux de scolarisation. Les effectifs du premier cycle du secondaire public passent de 207 000 en 1945 à 376 000 individus en 1958 et en même temps, les effectifs des cours complémentaires publics passent de 153 000 à 351 000 individus de 1945 à 1958 également[25].

Les années 50 sont donc une période charnière pour l'école publique en France, les différents projets de réformes en profondeur de l'école n'ont pas abouti. Face à la démocratisation et à la massification scolaire, l'opposition entre primaire et secondaire va devoir s'effacer.

A partir de 1958, la Ve République mettra fin à cette dualité et organisera un système généralisé de toutes les institutions scolaires. Ce sera la fin de l'école de Jules Ferry, la fin de l'école au service de l'État-nation et le début d'une école au service de l'économie.

1.2 La profession d'instituteur

Afin d'affermir le jeune régime républicain, la IIIe République doit former les premières générations d'instituteurs, les fameux « Hussards Noirs de la République ». La majorité de ces enseignants est recrutée dans le milieu rural car au début des années 1880, sept Français sur dix vivent à la campagne. A la fin du XIXe siècle, l'origine sociale des instituteurs est modeste. Nombre d'entre eux provient de familles de paysans, d'artisans, d'ouvriers ou de fonctionnaires, donc de milieux populaires. Les instituteurs appelés à servir l'idéal républicain sont d'ailleurs très souvent issus de familles déjà engagées politiquement pour le régime républicain[26].

[25] *Ibid*., p. 359
[26] Béatrice COMPAGNON et Anne THEVENIN, *Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours*, Perrin, Paris, 2001, 361 p.

Le prestige de la profession pousse ainsi de nombreuses familles à encourager la poursuite des études dans les Écoles Normales Supérieures, l'accès à cette formation étant par ailleurs gratuit. Il est vrai que ce métier offre un avancement social, culturel et financier dans la société. Il préserve des travaux physiques et durs, offre des revenus sûrs même si peu élevés et des congés payés, un privilège très rare avant les mouvements sociaux de 1936.

Les instituteurs croient en la méritocratie républicaine car la plupart est parvenue, grâce à l'école, à un meilleur niveau social. Ils veulent donc défendre l'institution qui les a aidés à s'élever et en font la publicité auprès de leur public, les enfants. Ainsi, le métier d'enseignant s'enracine dans une certaine éthique du mérite, du travail, qui reste fidèle à l'image d'une société traditionnelle, hiérarchisée mais bien basée sur une méritocratie justifiant sa propre magistrature. Par conséquent, ils s'érigent en farouches adversaires de ceux qui portent atteinte au statut de l'institution scolaire et universitaire.

Considérée à juste titre comme un enjeu politique majeur, l'école publique bénéficie d'un statut particulier. De ce fait, les différents gouvernements accordent aux instituteurs un rôle très important sur la scène nationale. On attribue à l'instituteur un rôle de missionnaire laïc car il est chargé d'apporter l'instruction au peuple. La plupart du temps, il est absolument convaincu qu'instruire les gens est un devoir de justice et que la vertu de l'instruction fera progresser l'humanité.

L'instituteur va donc aller prêcher l'instruction. Dans une société ou l'illettrisme est encore une réalité pour une partie de la population, l'instruction ne peut apparaître que comme un bienfait et une réussite sociale : « Le maître d'école, détenteur d'un savoir rare et envié, jouit d'un immense prestige auprès des familles attirées par l'instruction. L'influence du maître, véritable notable dans les villages, rend la profession séduisante. C'est l'exemple à suivre, l'image d'une ascension sociale réussie par le travail et le mérite personnel[27]. »

La condition pour réussir à accéder à la formation d'instituteur est tout d'abord d'être un très bon étudiant car le concours d'entrée dans les écoles Normales est d'une grande difficulté. Ce sont souvent les meilleurs de chaque école communale que l'on envoie passer le concours. Les études dans ces écoles normales se déroulent dans un cadre rigide ; la scolarité en trois ans associe des cours d'enseignement général et professionnel à un apprentissage auprès de maîtres confirmés. Cette nouvelle nécessité de forger des citoyens soudés par une culture commune et des idéaux partagés engage les républicains dans une refonte totale des

[27] Béatrice COMPAGNON et Anne THEVENIN, *Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours*, Perrin, Paris, 2001, p 64-65

programmes de l'école primaire ainsi que ceux des écoles normales. Ces lieux de formation des enseignants seront les viviers d'un corps d'instituteurs du primaire dévoué au culte de la République. Ce corps d'enseignant étant lui-même formé et contrôlé par une élite académique formée dans les écoles normales supérieures primaires. Les conditions de vie dans ces écoles normales sont très strictes et difficiles, des « couvents laïcs» en quelque sorte qui copient l'organisation des couvents religieux. La discipline très stricte, l'emploi du temps contrôlé, l'internat, la limitation des contacts avec les familles, les codes vestimentaires et la rudesse des conditions de vie, tout est fait pour formater les élèves-maîtres à se consacrer uniquement à leur études. De plus, ces individus subissent des contraintes affectives et intellectuelles comme la répression de la sexualité, une surveillance constante, une censure des lectures et de la correspondance et une interdiction de faire de la politique[28].

Malgré cette situation peu enviable, on peut constater chez ces premières générations d'instituteurs que l'indignation ou la révolte n'est pas envisageable. En effet, on donne aux élèves le sentiment d'incarner l'élite d'une école symbolisant une promesse de vie meilleure. De plus, les profils des futurs instituteurs sont choisis également en fonction de leurs dispositions psychologiques et morales, ainsi on exclut les agitateurs de conscience. Avec l'embrigadement moral qui doit servir à encadrer l'instituteur de la IIIe République, les écoles normales diffusent une culture basée sur les valeurs de la Raison et de la Science que l'on oppose à la vérité délivrée par l'Église. L'instituteur place donc sa foi dans le progrès scientifique et l'associe à une société moins inégalitaire, plus juste et plus humaine. On comprend mieux l'engouement anti-clérical de cette corporation et l'utilisation de la laïcité au service d'une prétendue émancipation individuelle et collective des individus.

La construction historique de cette profession est intimement liée à la construction du régime républicain en France qui lui-même dispose de nombreux détracteurs. On assiste dès le début des écoles normales à de nombreuses levées de boucliers contre ce que l'on surnomme à juste titre les « Séminaires Laïques[29] ».

En effet, un des combats les plus marquant de la corporation des instituteurs est le combat laïque, qui est selon eux une source de progrès. Même si la plupart d'entre eux ne peut se détacher complètement de la religion catholique de par son emprise sociale, ils pratiquent une laïcité tolérante mais qui implique une neutralité confessionnelle absolue dans les classes. L'immense majorité des instituteurs défend l'anticléricalisme et encourage l'action du

[28] Yvette DELSAUT, *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*, Paris, France, Éd. L'Harmattan, 1992, 175 p.
[29] Jean GRILHOIS, *Au séminaire laïque*, Nouvelles librairies nationales, Les Cahiers de la Victoire, 1925

gouvernement qui ira au bout de sa logique en votant la loi de séparation des Églises et de l'État en 1905. Pour le camp des laïques, cette loi est extrêmement populaire et considérée comme une victoire.

La corporation naissante des instituteurs s'est donc forgée une unité en s'opposant au pouvoir de l'Église sur l'enseignement mais aussi sur les autres domaines de la vie sociale. La République est perçue comme un régime favorisant les promotions sociales, l'attachement aux libertés individuelles et à la justice, avec comme modèle négatif ou contre-modèle, l'Église.

Dans la pratique de la profession, l'instituteur est le seul maître à bord dans sa classe. Chargé d'apprendre aux enfants à lire, écrire et compter, il doit également leur faire partager une certaine manière de réfléchir, de penser le monde qui les entoure. Les pratiques et les contenus de l'enseignement que l'éducateur doit dispenser sont codifiés dans les programmes et les manuels scolaires -qui seront presque les mêmes durant les soixante-dix ans que durera la IIIe République.

Le fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*[30] de Ferdinand Buisson publié en 1882 sera l'une des référence pour les instituteurs pendant une longue période. L'objectif final étant de faire partager une culture commune à tous les jeunes citoyens français. L'enseignant se sent véritablement investi d'une mission, avec le sentiment de participer à une œuvre qui le dépasse. Les déclarations politiques souvent exagérées sur son rôle le renforcent dans ses convictions :

> « Maître, c'est toi qui tiens l'avenir en ta main,
> Car c'est toi qui pétris comme une pâte molle
> Le cerveau de l'enfant dans la paix de l'école
> et c'est toi qui fera la France de demain[31]. »

Sur le terrain, l'instituteur républicain est donc le relais de l'idéologie républicaine, du moins en partie car les méthodes et les supports employés insistent sur la morale. Une morale qui explicite les qualités d'un « bon citoyen » comme l'obéissance, le dévouement et le travail ainsi que l'hygiène, le langage et la politesse. Avec ou malgré lui, on lui demande de faire accepter l'ordre social établi aux enfants dont il a la charge en classe : « L'école élémentaire

[30] *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Partie 1, tome 1, publié sous la direction de F. BUISSON avec le concours d'un grand nombre de collaborateurs, 1882

[31] Cité dans Maurice GONTARD, *L'œuvre scolaire de la IIIe République. L'enseignement primaire en France de 1876 à 1914*, INRP, 1965

reste dominée par le souci de former des adultes pour une société rurale, commerçante, épargnante et démocratique[32]. »

Dans les programmes de l'école primaire, une interconnexion permanente entre les différentes disciplines (langue française, morale, histoire et sciences) sert à faire intégrer des codes moraux qu'on exigera de l'individu au sein de la société.

Les méthodes d'enseignement préoccupent vivement les hommes politiques républicains, le rapport d'autorité entre maître et élève devient une norme. Se référant aux théories d'Émile Durkheim, les méthodes d'enseignements préconisent une école qui doit « domestiquer » l'enfant qui serait un être « égoïste et asocial[33] ». Ainsi les techniques se définissent plus en fonction d'un futur adulte en formation et non d'un enfant à épanouir.

Dans les faits, les enseignants sont amenés à s'appuyer sur des exemples concrets qui doivent être visibles aux enfants ; partant de là, ils réaliseront des observations, déductions et conclusions. Cette méthode s'applique en mathématique avec le calcul et la numération, en sciences avec les leçons de choses ou encore en grammaire ou en histoire. L'enseignement de l'histoire se rapporte alors à une chronologie orientée qui fait la part belle aux anecdotes et à une certaine idéologie républicaine et patriotique. Cette instruction est également basée sur le rapport d'autorité qui s'est fondé entre le maître et les élèves, une discipline très stricte étant parfois accompagnée de châtiments corporels.

> « Dans l'ensemble cependant, cette punition était acceptée sans amertume, d'abord parce que tous les enfants étaient battus chez eux et que la correction leur paraissait un mode naturel d'éducation, ensuite parce que l'équité du maître était absolue, qu'on savait d'avance quelles sortes d'infractions, toujours les mêmes, entraînaient la cérémonie expiatoire, et tous ceux franchissant les limites des actions ne relevant que du mauvais point savaient ce qu'ils risquaient, et que la sentence était appliquée aux premiers comme aux derniers avec une égalité chaleureuse[34]. »

Ces jeunes individus sont dans un système dans lequel ils doivent parfaite obéissance à leur famille ; les parents acceptent la sévérité des maîtres et soutiennent les punitions données. Cette éducation conduit à la frustration affective et à la soumission. Punitions et récompenses s'inscrivent dans une même vision de l'éducation. Dans sa classe, l'enseignant doit s'adapter perpétuellement aux différents niveaux de son groupe et développe des techniques associées.

---

[32] Antoine PROST, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967,* Collection U Série Histoire contemporaine, A. Colin, Paris 1968

[33] Emile DURKHEIM et Paul FAUCONNET, *Éducation et sociologie*, Collection Sup. Le Sociologue 4, Presses universitaires de France, Paris 1973

[34] Albert CAMUS, *Le Premier Homme,* Gallimard, 1994

Il est donc habitué à ses propres pratiques et ne voit pas la nécessité d'un changement. Les programmes et les directives sont toujours les mêmes. Les apprenants sont dans l'ensemble plutôt dociles et l'on juge de la réussite d'un enseignant en fonction de la réussite de ses élèves au certificat d'études. Dans l'ensemble, les parents et la société soutiennent les instituteurs qui sont néanmoins sous contrôle. La carrière d'un enseignant primaire peut évoluer mais ceci dépend de sa situation familiale, de l'ancienneté et du mérite. De la même manière que pour les élèves, une pléiade de distinctions honorifiques et d'avancements hiérarchiques vient féliciter le maître dans l'exercice de sa profession.

Cette hiérarchie administrative au sein de l'institution scolaire confère un aspect paternaliste aux directeurs d'écoles et aux adjoints. En effet, le directeur est censé assurer la direction pédagogique et surtout morale de l'établissement, il dispose du pouvoir d'orienter les méthodes d'enseignement et la conduite de celles-ci. Par ailleurs, les inspecteurs du primaire occupent une place encore plus élevée dans la hiérarchie scolaire puisqu'ils sont au-dessus du directeur d'école. Leur rôle est d'encadrer et surveiller les instituteurs tout en les aidant de leurs conseils. Même si l'inspecteur primaire joue le rôle du censeur ou du conseiller, il apparaît surtout comme un tuteur moral qui dresse le bilan de la situation dans telle ou telle école primaire.

Au-delà de leur propre hiérarchie, les instituteurs de village doivent aussi apprendre à composer avec la tutelle locale, censée fournir le matériel et les locaux en bon état, dans le meilleur des cas. La place des femmes dans cette profession est particulièrement décisive car la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle est une époque charnière dans le domaine de l'éducation. Beaucoup de réformes et de lois sont mises en place concernant l'éducation des filles. Entre la création des écoles élémentaires pour filles, la mise en place de l'école gratuite et laïque et l'obligation de scolarisation des enfants de 6 à 13 ans quel que soit leur sexe, on observe un bouleversement de la société et une réévaluation de la condition et du statut de la femme.

En effet, l'influence de l'Église sur les femmes a été enrayée par les républicains puisque auparavant, l'éducation des jeunes filles était dévolue aux institutions religieuses et non à l'école publique. Progressivement, la femme n'a plus le seul rôle de « bonne mère de famille[35]», elle désire aussi s'émanciper. Malgré la rigidité et les jugements d'une société encore largement conservatrice à l'égard des femmes, l'institutrice est un témoin privilégié de

[35] Béatrice COMPAGNON et Anne THEVENIN, *Histoire des instituteurs et des professeurs : de 1880 à nos jours*, Perrin, Paris, 2001, p. 104-105

ces changements dans la société. La formation dans les Écoles Normales de filles est une porte d'entrée vers une égalité hommes/femmes, même si la hiérarchie scolaire très masculine et la morale religieuse encore présente freinent l'avancement des femmes. On peut dire que les institutrices sont actrices du bouleversement social. Les conditions pour devenir enseignante, s'installer dans l'école et trouver sa place dans cet écosystème sont difficiles. Il s'agit d'une véritable vocation et certaines prennent conscience de leur rôle dans l'évolution des mentalités. Comme le rappellent Mona et Jacques Ozouf[36], les conditions de vie générales des instituteurs et des institutrices sont difficiles à cause de l'isolement, de la solitude morale et de la misère matérielle.

Avant la Grande Guerre, plus de 2/3 de ces enseignantes restent célibataires toute leur vie. Pour éviter cela, on encourage vivement les mariages entre instituteurs et institutrices. Petit à petit, le désir des institutrices et des femmes en général de s'investir dans la vie sociale et politique va s'accroître Les institutrices assument une culture et une identité féminine parfois bridées par la famille ou la réputation mais elles sont militantes et leur implication dans la laïcisation de l'enseignement est importante. Le féminisme et la laïcité sont deux thèmes particulièrement représentatifs qui marquent un réel progrès dans la vie sociale des femmes de l'époque et dont les institutrices sont les portes-étendards.

Cependant, il faut tout de même rappeler la situation des femmes dans la société de la IIIe République. Les femmes n'ont aucun droit politique et le code civil consacre l'autorité du mari et du père ainsi que le devoir d'obéissance de la femme. Aux yeux de la loi, les femmes sont juridiquement mineures. Même au sein de leur profession d'enseignantes, elles conservent un statut inférieur à celui des hommes, avec quasiment aucune représentativité dans les instances scolaires. De plus, elles perçoivent un salaire moins élevé alors qu'elles ont souvent des charges de travail supplémentaires.

Après la Première guerre mondiale, pour les institutrices ou les femmes professeures en collège ou lycée, les carrières féminines sont plus valorisées, conséquence du manque de main-d'œuvre masculine. Progressivement, par l'action des associations et des amicales féministes, les inégalités de traitement dans la fonction publique se réduisent. L'égalité de salaire, l'allègement du temps de travail, le droit à des congés maternité et la représentativité dans les instances sont accordés[37].

[36] Jacques et Mona Ozouf, *La République des instituteurs*, Hautes Etudes, Gallimard, Le Seuil, Paris, 2001
[37] Rebecca ROGERS, *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, coll. « Sociétés, Espaces, Temps », 2014, 240 p.

Ainsi dans l'entre-deux-guerres, les femmes enseignantes sont beaucoup plus acceptées dans la société même si elles restent une minorité avant-gardiste, comme par exemple Simone de Beauvoir, jeune professeure de philosophie célibataire dans les années 1930. Cette évolution ne fera que s'accentuer dans le domaine de l'enseignement qui va progressivement se féminiser, surtout au niveau de l'école primaire.

Par conséquent, on peut dire que ces instituteurs, surnommés « Hussards Noirs » ont réussi à réaliser le projet de Jules Ferry et des fondateurs de la IIIe République. La figure du maître ou de l'instituteur s'est partout imposée comme un rouage indispensable à la société, ceci permettant de légitimer le régime républicain et la laïcité de l'enseignement public. Malgré une vie souvent rude et parfois solitaire, ces missionnaires laïques incarnent la cohérence entre le projet politique républicain et les programmes ainsi que la stabilité de l'école primaire pendant plus de soixante ans. Ils symbolisent également une époque de progrès, d'avancées techniques et de croyances dans un avenir où tout le monde aurait sa place. L'évolution de la profession transforme le corps des instituteurs, encore extrêmement contrôlé par le régime au début de la Communale. Grâce aux luttes et aux revendications, qui tiennent tout autant d'une résistance pédagogique que d'une résistance politique, il se libère peu à peu de l'emprise de l'État. L'instituteur de la IIIe République est désormais un mythe bien connu qui reste tout de même vivace encore aujourd'hui. Il est fréquemment utilisé dans le discours politique lorsqu'il s'agit de l'éducation publique.

1.3 La place des instituteurs au niveau syndical, politique et associatif

Les instituteurs et institutrices sont donc investis d'un rôle prépondérant pour l'État-nation républicain. Leur responsabilité personnelle est originale et ils la vivent comme telle. La société leur donne la mission de transmettre un savoir fondamental qui, dans la plupart des cas, ne sera pas enrichi au-delà de la scolarité primaire. Cette profession se caractérise très tôt par un esprit de corps qui détermine une solidarité à toute épreuve, qu'elle ait été forgée ou non à l'École normale[38].

[38] Gilles LAPREVOTE*, Les écoles normales primaires en France: 1879-1979*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, DL 1984, 1984, 250 p.

L'école est donc un lieu ambivalent où se côtoient la volonté d'embrigadement et de contrôle mais aussi l'ambition d'émancipation et de progrès humain. Les instituteurs et les institutrices sont la base de ce système paradoxal. Certains s'en contentent mais d'autres vont se questionner sur leur situation ambiguë : faut-il être dévoué à l'institution qui les instrumentalise mais qui les paie ou bien aux jeunes enfants dont ils sont responsables ? Ces deux visions sont peu compatibles.

Leur origine populaire n'est pas occultée et, bien que salariés par l'État, ils souhaitent défendre leurs intérêts de classe. Le régime en place tentera de minimiser cette relation au peuple en fédérant dans les Écoles normales des bataillons d'enseignants fidèles aux idées de la IIIe République.

Dans ces conditions, la défense des intérêts moraux et professionnels et la recherche de convergences avec les autres travailleurs, et tout particulièrement avec le mouvement ouvrier paraissent plus précoces que pour les autres catégories de fonctionnaires. Le sociologue Bertrand Geay explique que « Le syndicalisme enseignant conserve en France une position particulière dans le champ social. Majoritairement à l'écart des confédérations interprofessionnelles, il s'est constitué selon une logique spécifique, profondément dépendante de l'institution scolaire, bien qu'il ait toujours proclamé depuis plus d'un siècle sa solidarité à l'égard ds luttes ouvrières et son attachement au syndicalisme confédéré. Ses orientations et son style revendicatif renvoient à la fois aux structures organisationnelles, aux formes d'intégration de l'État héritées de l'histoire, et aux dispositions politiques qui caractérisent les enseignants[39] ».

Après la deuxième guerre mondiale et plus précisément à partir du début des années 1950, à la suite des transformations économiques et sociales, des tensions entament fortement ce groupe. La prolongation et les transformations de la scolarité, l'augmentation du nombre d'enseignants en sont les principales causes. Les uns enseignent dans le premier degré, d'autres regardent vers le second degré. L'homogénéité en souffre d'autant que socialement et géographiquement, le brassage est plus grand. Le syndicalisme enseignant en subit les conséquences. Choisissant lors de la scission syndicale de 1947, l'autonomie avec la constitution de la FEN, il s'éloigne du mouvement ouvrier.

La catégorie enseignante a voulu très tôt participer aux affaires de la cité et en infléchir le destin. Sa politisation se développe tout au long du XIXe siècle malgré l'avènement de la

[39] Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2010, p 6-7

IIIe République. Depuis lors, l'intérêt du corps enseignant pour la politique ne s'est pas démenti, il s'est même renforcé.

Dans la première partie du XXe siècle, pour une partie du corps enseignant, les tentations de la politique sont permanentes et diverses. Elles peuvent aller du militantisme engagé, à l'adhésion presque anonyme et passive à un syndicat enseignant, jusqu'à une brillante carrière parlementaire et ministérielle. Mais rapidement, le syndicalisme enseignant affiche la volonté de s'émanciper de la tutelle des pouvoirs nationaux et locaux car ces derniers cherchent à canaliser l'engagement politique dans la défense du régime républicain. L'histoire du syndicalisme des instituteurs et des institutrices est également une histoire de combats, « En fait, l'histoire du syndicalisme des instituteurs est une longue suite de luttes contre le pouvoir politique, l'administration et les syndiqués, de brimades, de déplacements d'office, de peines disciplinaires supportés par ces derniers, de coups aussi qu'ils savaient rendre avec rudesse, d'une plume acide et vengeresse[40]».

Le syndicalisme chez les instituteurs ne suit pas le même chemin que dans le monde ouvrier, même si les deux mondes professionnels sont en interactions permanentes. En effet, le statut de fonctionnaire des instituteurs les soustrait à la loi de 1884 qui légalise le syndicalisme. Dès 1887, un réseau d'amicales nommé l'Union Nationale des Instituteurs de France est créé, les statuts sont déposés mais le nouveau réseau est condamné et refusé par le ministre de l'Instruction publique.

La plupart des instituteurs ne vont pas plus loin mais un petit nombre rejoint les rang du Syndicat de l'Enseignement, créé en 1872 pour les instituteurs laïques libres et affilié à la Bourse du travail de Paris en 1884.

A partir de 1899, on assiste à la naissance du mouvement des « amicales » d'instituteurs marqué par un fort conformisme hiérarchique. Ces associations d'instituteurs étaient tout de même une première étape dans la prise de conscience d'une réalité corporatiste. De nombreux enseignants sont partisans du maintien du système en place, une autre tendance se dirige plus vers un syndicalisme réformiste, une autre souhaite aller plus loin en créant le Mouvement des Émancipations qui regroupe les instituteurs parmi les jeunes et les plus radicaux de la mouvance amicaliste. Cette jeune génération ne soutient plus une forme de complaisance avec l'administration alors que l'Affaire Dreyfus ébranle également la confiance aveugle dans la République. Ces prises de position seront combattues en permanence par le gouvernement qui, pour en venir à bout, utilisera les déplacements ou les révocations.

[40] Max FERRE et Georges VIDALENC, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs: des origines à 1922*, Paris, France, Société Universitaire d'éditions et de librairie, 1955, p. 119-120

Les associations nommées « Sections d 'émancipation »[41] se transforment en Syndicat d'instituteurs et créent en 1905 la Fédération Nationale des Syndicats d'Instituteurs, qui ne sera pas reconnue par l'État. Le régime républicain met en place une répression féroce chez les instituteurs militants afin de conserver sa main-mise sur le secteur de l'enseignement.

La Première guerre mondiale, qui débute en 1914, va accentuer la répression contre ces enseignants anti-militaristes et internationalistes. Même si elle reste mesurée, on constate avant le début de la guerre, une certaine sensibilité pacifiste chez les instituteurs. Si la majorité des enseignants se rallie à l'Union sacrée par le biais des Amicales, une minorité d'instituteurs militant de la CGT Enseignement[42] ne se pliera pas devant la politique de la guerre et conservera ses positions pacifistes durant tout le conflit ; c'est la seule structure syndicale qui aura ce discours. La revue *L'École Émancipée* est d'ailleurs le lieu de regroupement pour tous les militants qui souhaitent l'arrêt de la guerre et de la propagande diffusée dans les écoles publiques par les instituteurs. Un lourd tribut sera d'ailleurs payé par de nombreux instituteurs militants pacifistes qui seront révoqués, déplacés ou emprisonnés pour atteinte au patriotisme. L'horreur vécue par les instituteurs mobilisés durant le conflit de 1914-1918 va profondément changer la mentalité de la corporation enseignante. En effet, les instituteurs comptent leur morts : sur les 35 817 instituteurs mobilisés, 8 119 sont tombés sur les champs de batailles et le tiers des survivants a été blessé ou gazé[43]. La désillusion est grande car le « progrès » que ces instituteurs défendait a servi à mener à une boucherie humaine. De nombreuses certitudes volent en éclats chez les « Hussards noirs de la République » et politiquement la corporation va globalement glisser à gauche de l'échiquier politique sur des engagements pacifistes et des aspirations égalitaires.

Au-delà d'itinéraires individuels, on ressent dans le monde assez clos des instituteurs et des professeurs de l'enseignement public, l'émergence et l'action de différentes familles politiques dont les divergences se révèlent en partie au sein de nombreuses associations et organisations syndicales. Durant une grande partie du XXe siècle, la gauche enseignante, divisée et mouvante, en lutte avec le pouvoir établi, s'oppose à un ensemble de mouvements conservateurs, libéraux ou modérés hantés par la présence d'idéologies révolutionnaires au sein de l'école[44]. Les échos publics de cette politisation, répercutés depuis le début du siècle

[41] Laurence BIBERFELD et Grégory CHAMBA, *Apprendre à désobéir: petite histoire de l'école qui résiste*, Paris, Libertalia, coll. « N'autre école », 2013, p 37-44

[42] Section Enseignement de la Confédération Générale du Travail

[43] Jacques GIRAULT, *L'histoire du syndicalisme chez les instituteurs jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale. Essai de bilan.* In: Histoire de l'éducation. n° 5, 1979. pp. 1-17

[44] Jacques GIRAULT, *Instituteurs, professeurs: une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)*, Publications de la Sorbonne, 1996, 364 p.

par une partie de la presse, pourraient témoigner d'une ampleur croissante de la tentation politique. La réalité est plus nuancée. L'adhésion syndicale est loin d'être toujours un geste politique et il existe une majorité silencieuse dont les groupes politiques n'entament qu'en partie la prudence. La féminisation croissante du personnel contribue même à en renforcer l'importance. Les engagements politiques n'en sont pas moins nombreux et indéniables. Ils obéissent à des causes complexes. A gauche, on peut en souligner les motivations psychosociologiques. Les enseignants, issus de milieux modestes, loin de renier leurs origines, veulent en traduire et en réaliser les aspirations. Aussi, dans les luttes syndicales et politiques, les enseignants visent à réaliser la grande alliance des travailleurs et des intellectuels, toujours rêvée, jamais effective. Parvenus grâce à l'école à un meilleur niveau social, ils veulent aussi défendre l'institution dont ils sont membres et qui les a aidés à s'élever[45]. Toute atteinte au statut de l'institution scolaire et universitaire trouve en eux des adversaires. Ils ont aussi conscience de la médiocrité de leur condition matérielle et la colère grandit contre l'État-patron.

Mais le métier d'enseignant s'enracine dans une certaine éthique et dans la conscience aiguë du bien-fondé de leur mission. L'enseignant a souvent la volonté de défendre les valeurs qui justifient sa propre magistrature. Dans l'ensemble, le corps enseignant reste fidèle à l'image d'une société traditionnelle, hiérarchisée et respectueuse du savoir et de la culture. Le conservatisme pédagogique dont on l'accuse souvent, révèle ainsi la prudence et la méfiance de l'aventure d'une partie des instituteurs et des professeurs. La politique est également un moyen d'évasion, hors d'un milieu de vie jugé trop étroit et contraignant. Le militantisme externe estompe le désenchantement professionnel. Elle mêle l'enseignant au monde adulte, l'insère dans les luttes publiques et dans leurs liturgies faites de réunions et manifestations, de débats parlementaires, de congrès et de prise de parole. Les talents d'écriture et de prise de parole, propres à l'enseignant, trouvent là l'opportunité de se révéler.

A l'intérieur de l'institution scolaire et universitaire, par le biais des luttes et de la réflexion syndicales ou corporatives s'opère une prise de conscience de la condition enseignante et se définissent les finalités de l'école. L'action politique, en liaison avec les partis alliés, aussi bien à gauche qu'à droite, contribue à poser à l'opinion et aux gouvernements successifs le problème global de l'enseignement national. Les mutations des structures et des contenus de l'enseignement national ainsi que les changements intervenus

---

[45] Béatrice COMPAGNON et Anne THÉVENIN, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours,* Terre d'histoire, Paris, Perrin, 200, p. 168-169

dans la condition enseignante révèlent souvent l'influence des groupes de pression dont l'audience varie d'une époque à une autre. On constate également le rôle exercé par une partie du corps enseignant dans les affrontements entre les forces politiques françaises. Il est surtout visible à l'intérieur de la gauche française[46]. Sans doute depuis le début du siècle, l'influence locale de l'instituteur tend à s'estomper dans les campagnes mais de nombreux maîtres d'école primaire ont servi les partis de gauche en tant qu'agents électoraux ou secrétaires de sections locales ou édiles municipaux. Ce militantisme de base peut être le prélude d'une carrière plus en vue. Notons que depuis 1900, la représentation enseignante s'accroît sensiblement au sein du parlement.

Sur le plan syndical, à la fin de la Première guerre mondiale, la Fédération des Amicales d'instituteurs, forte de 96 000 membres, va se transformer en Syndicat National des instituteurs (SNI), se constituant comme force de proposition proche du gouvernement orientée plutôt à gauche[47]. Plutôt à droite, la Fédération nationale des groupements professionnels d'instituteurs et d'institutrices de France et des colonies regroupe en 1924 presque 25 000 adhérents. A l'extrême gauche, la Fédération Nationale des Syndicats d'Instituteurs (FNSI) avec ses 4 000 membres poursuit les idées d'avant-guerre de tendances communistes et libertaires.

En 1924, la victoire du Cartel des gauches va entraîner la reconnaissance du syndicalisme des fonctionnaires et légitimer par la loi les syndicats enseignants. Politiquement, les lendemains de la Grande guerre sont mouvementés. Le parti socialiste se divise en deux tendances suite au congrès de Tours en 1921, une tendance adhérant à l'Internationale communiste qui se nommera le Parti Communiste Français, et une tendance plus réformiste et libérale qui se nommera la SFIO dirigée par Léon Blum. Cette scission est véritablement effective au niveau syndical en 1922, date à laquelle la CGT se divise également entre une CGT réformiste majoritaire et une CGT-U (Confédération Générale du Travail Unitaire) de tendance communiste et libertaire. Le syndicat de la FNSI devient la FSMEL (Fédération Syndicale des Membres de l'Enseignement Laïque) en 1920 puis après la scission de la CGT, se renomme la Fédération Unitaire de l'enseignement (FUE) affiliée à la CGT-U[48].

---

[46] Laurent FRAJERMAN, *L'engagement des enseignants (1918-1968),* Histoire de l'éducation, n° 117, 1 Janvier 2008, pp. 57-96

[47] Béatrice COMPAGNON et Anne THÉVENIN, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours,* Terre d'histoire, Paris, Perrin, 2001, p. 48-49

[48] Loïc LE BARS, *La Fédération unitaire de l'enseignement: (1919-1935) : aux origines du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2005

Le SNI reste largement majoritaire et reste affilié à la CGT réformiste au sein d'une fédération syndicale nommée Fédération Générale de l'enseignement créée en 1929. A partir de 1926, les pratiques staliniennes qui se développent au sein de la CGT-U avivent de nouvelles tensions car la politique stalinienne « classe contre classe » contribue à affaiblir la FUE comme la CGT-U. Les exclusions et les départs se succèdent jusqu'en 1934, date à laquelle a confédération a perdu la moitié de ses adhérents.

Durant l'entre-deux-guerres, le SNI va réussir à travers la diversité de ses actions et de ses mobilisations à couvrir les nombreuses revendications des maîtres. Il compte plus de 110 000 adhérents à la veille de la Seconde guerre mondiale en 1939. Durant cette période, les interventions du SNI sur la scène nationale concernent surtout l'augmentation des salaires des instituteurs, la défense de la paix, la défense de la laïcité et une aspiration à une école plus égalitaire réduisant la barrière entre le primaire et le secondaire. La majorité des instituteurs a été marquée par la précédente guerre et ne veut surtout pas renvoyer la jeunesse se faire tuer sur les champs de batailles. Le syndicat entend porter un projet social d'intérêt général et désire faire entendre sa voix en étant proche de la SFIO et et de la CGT ; il se réclame toujours de la lutte des classes et de l'anti-capitalisme[49].

Globalement, après la Grande guerre, les instituteurs ne s'illusionnent plus sur le rôle de l'école pour changer la société. Rappelons que cette période voit naître la révolution bolchevique et le communisme en France, la crise économique de 1929 et la défiance vis à vis des parlementaires, la prise de pouvoir de régimes fascistes en Europe et les velléités de l'extrême droite française. Tous ces événements poussent les instituteurs à se radicaliser et à se polariser autour d'une gauche républicaine et réformiste.

C'est dans ce contexte là, pour faire face à la montée de l'extrême droite, que le Front Populaire va apparaître. Au niveau syndical, en 1935, on assiste à la réunification de la CGT et de la CGT-U et donc la FUE rejoint la FGE au sein du Syndicat National des instituteurs. Cela donne une unité syndicale de poids dans les revendications de la corporation des instituteurs. L'alliance entre socialistes et communistes est difficile durant les années du Front Populaire même si de nombreux progrès sont mis en œuvre au niveau de l'école grâce au ministre Jean Zay, comme nous l'avons vu précédemment. La guerre va tout bouleverser car, suite à la défaite, l'occupation et l'installation du régime de Vichy, la CGT et les syndicats enseignants sont dissous et de très nombreux instituteurs sont poursuivis pour leurs opinions

[49] Jacques GIRAULT, *Pour une école laïque du peuple !: instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, France, Éd. Publisud, 2009, 492 p.

politiques socialistes, communistes ou anarchistes. Plus de 2 500 instituteurs sont ainsi révoqués, arrêtés ou bien internés dans des camps. Cette répression s'abat également sur l'ensemble du corps des instituteurs accusés d'avoir saboté l'esprit de la jeunesse et d'avoir entraîné la défaite de la France. Les instituteurs juifs, francs-maçons ou communistes sont décrits comme les ennemis de la nation, dans la droite ligne du régime nazi en Allemagne.

Tout au long de la guerre, de nombreux instituteurs résistent face au gouvernement de Pétain en s'engagent dans la Résistance ou partent poursuivre la lutte à l'étranger. Mais il ne faut pas s'enfermer non plus dans l'idée que tous les instituteurs ont lutté pour la Libération. D'autres ne feront absolument rien et acceptèrent de jouer le jeu de cette dictature pétainiste. Après la Libération, le syndicalisme enseignant fait face à de très nombreux chantiers. Reclassement des enseignants, restauration de la laïcité, consolidation du mouvement syndical et réformes de l'école publique. Pour mieux couvrir l'ensemble du champ scolaire, la FGE reconstituée à la Libération devient la Fédération de l'Éducation Nationale[50] (FEN) composée du SNI et du SNES (Syndicat des Enseignants du Secondaire) en 1946. Suite à des divergences au sein de la CGT concernant le Plan Marshall, cette situation révèle la mainmise du parti communiste sur la confédération syndicale. Face à cela, une partie des six millions d'adhérents que comptait la CGT à la Libération et une partie des cadres syndicaux vont partir de la CGT pour fonder en 1948 le syndicat CGT-Force Ouvrière qui regroupera les travailleurs en divergence avec la ligne de la CGT dite « communiste ». Sur fond d'influence politique, la CGT perdra d'ailleurs en quelques années presque la moitié de ses adhérents.

Face à la scission de la CGT et de FO en 1948, la Fédération de l'Éducation Nationale est embarrassée mais cette situation inédite pousse les militants du syndicat L'École Émancipée à proposer une solution temporaire pour sortir de la crise : l'autonomie de la fédération, avec reconnaissance du droit de tendance, ayant pour but la réunification syndicale. Cette proposition est adoptée avec enthousiasme à 80% de voix et la FEN entre dans l'autonomie et devient le lieu de syndicalisation des enseignants jusque dans les années 1980. Un fait unique dans l'histoire syndicale française.

Parmi les valeurs communes à cette nouvelle fédération syndicale, la laïcité occupe toujours une place centrale, identitaire. Quasiment toutes les sensibilités militantes présentes dans le corps enseignant s'y réfèrent toujours. La mystique laïque continue de conférer aux enseignants un rôle substantiel dans la vie politique du pays, bien supérieur à leur poids

[50] Laurent FRAJERMAN, Françoise BOSMAN, Jean-François CHANET et Jacques GIRAULT, *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992) : Histoire et archives en débat*, Presses Univ. Septentrion, 2010, 354 p.

démographique. Ce phénomène s'accentue à mesure que la querelle laïque se restreint à la question scolaire, avec le ralliement de l'Église au régime républicain. Sous la IVe République, le SNI et la FEN contraignent la SFIO à conserver ses positions laïques, malgré sa volonté stratégique d'entente avec la démocratie chrétienne. La création, en 1951, du Comité National d'Action Laïque (CNAL), composé de la FEN, du SNI, de la Ligue de l'enseignement et de la FCPE, fait vivre durablement ce combat dans le monde enseignant. Le CNAL intervient même dans plusieurs campagnes électorales et diffuse des consignes de vote[51].

L'engagement des enseignants ne se limite pas à la politique ou au syndicalisme, les enseignants s'investissent également beaucoup dans les associations. Le monde associatif peut être divisé en deux secteurs principaux : celui de l'éducation populaire, qu'ils dominent, et le secteur sanitaire et social. Ce dernier se situe dans l'orbite catholique et s'adosse au ministère de la Santé. Il recrute moins d'enseignants, même s'il ne faut pas négliger ceux du secteur privé, ni la faible minorité de catholiques pratiquants dans l'enseignement public.

La présence enseignante ne se limite donc pas aux associations dont les visées ou les modalités de fonctionnement sont liées à l'univers éducatif. La probabilité est certes moins grande qu'ils s'investissent dans les associations de loisir, mais des structures très diverses promeuvent quelques enseignants, notamment pour conférer un caractère laïque à leurs instances. Les associations d'anciens combattants sont souvent dirigées par des instituteurs, tel Henri Pichot, président de l'Union fédérale. Autre exemple, les instituteurs animent de nombreuses sections locales de la Libre pensée, bien qu'elle recrute majoritairement dans les milieux populaires. La Fédération des Maisons des Jeunes et de la Culture (MJC)[52] est un projet où de nombreux instituteurs s'impliquent en tant que directeur ou délégué. Certains se consacrent uniquement à cela, leur carrière ayant été construite sur le modèle de celle des instituteurs, référence qui explique aussi leur comportement syndical.

[51] Bertrand GEAY, *Profession, instituteurs: mémoire politique et action syndicale*, Paris, France, éd. du Seuil, DL 1999, p 66-69

[52] 1946- 1948: Scission et création de la fédération française des maisons des jeunes et de la culture Alors que le contexte financier est difficile, des tensions avec la Ligue de l'Enseignement et le syndicat national des Instituteurs vont conduire à une première scission et générer la création de la FFMJC qui se structurera à partir du travail de définition du rôle et des statuts types d'une MJC et d'une fédération départementale conduit par Albert Léger, ancien inspecteur et directeur d'école primaires. Il faudra tout de même attendre les années 1960 pour voit un réel développement du maillage des MJC en France.

Plusieurs grandes associations émanent du milieu enseignant ou subissent fortement son influence, telle la Ligue de l'enseignement. Ces structures encouragent la création d'autres associations, comme les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) en 1937, les Francs et Franches Camarades (FRANCAS) en 1944, le Centre laïque des Auberges de jeunesse en 1934, qui regroupe « plusieurs centaines de petites cellules non seulement de loisir, mais aussi d'expression artistique, et surtout, de débat entre jeunes intellectuels »[53]. Les enseignants ont aussi créé une gamme d'œuvres destinées à mutualiser les risques comme la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale (MGEN), première mutuelle française qui joue un rôle moteur dans le mouvement mutualiste, mais aussi des assurances personnelles comme la Mutuelle Assurance des Instituteurs de France (MAIF) et professionnelles comme les Autonomes de solidarité.

Ces associations bénéficient du concours d'enseignants mis à disposition par le ministère de l'Éducation nationale et qui conservent leur statut de fonctionnaire. Comme ce système ne concerne que les enseignants, les associations républicaines-laïques, principalement la Ligue de l'enseignement et, dans une moindre mesure, la Fédération des MJC, se trouvent privilégiées par rapport à d'autres associations.

La politisation des instituteurs et des professeurs doit être réduite à ses dimensions réelles. Elle semble néanmoins être très profonde et générale. Le cas français n'est pas singulier. Si, dans un certain nombres de régimes contemporains, l'idéologie dominante est devenue une partie importante de l'enseignement officiel, dans les régimes libéraux, se sont multipliées les actions militantes individuelles et collectives. A une plus vaste échelle se trouve posé le problème complexe du statut politique de l'enseignant et de sa place dans la société du XXe siècle.

[53] Pascal ORY, Jean-François SIRINELLI, *Les Intellectuels en France, de l'Affaire Dreyfus à nos jours,* Paris, A. Colin, 1987, p. 102.

2) L'École Émancipée, un syndicat et une revue engagés, de la Belle Epoque aux années 1950

Bien que l'histoire et le parcours du syndicat L'École Émancipée se confondent avec l'histoire du syndicalisme enseignant, il convient de rappeler les spécificités de ce syndicat, les valeurs qu'il défend, les luttes syndicales et pédagogiques auxquelles il a participé et son influence politique auprès des instituteurs ainsi qu'auprès du monde enseignant en général. L'École Émancipée peut d'ailleurs se targuer d'être le plus ancien courant du syndicalisme français.

Sa revue est une source historique extrêmement riche et son histoire se confond avec celle de ses auteurs.

2.1 L'École Émancipée, le syndicat

A l'origine du syndicat L'École émancipée, on trouve l'affirmation d'une stratégie d'organisation des instituteurs en rupture avec le courant amicaliste de la fin du XIXe siècle qui, comme évoqué précédemment, était marqué par un fort conformisme hiérarchique dans l'ensemble de la fonction publique, principalement chez les instituteurs. Pour contourner l'interdiction de syndicalisation des fonctionnaires alors en vigueur, le monde enseignant crée un réseau de solidarité appelé Les Amicales d'instituteurs. Elles étaient impulsées par les radicaux et le bloc des gauches pour assurer une certaine docilité vis à vis du régime républicain. En réaction au congrès des amicales à Marseille en 1903, des instituteurs-adjoints fondent à Paris l'association «L'Émancipation de l'Instituteur»[54], en menant une critique de l'arbitraire administratif et de la direction d'école. À partir de 1904, ils s'organisent en associations départementales, les « Sections d'Émancipation ». Le 13 juillet 1905, malgré l'opposition ministérielle, une assemblée générale extraordinaire vote la transformation des « Sections d'Émancipation » en syndicats d'instituteurs et crée la Fédération Nationale des Syndicats d'Instituteurs (FNSI), qui définit ses membres comme solidaires de la cause ouvrière et proclame sa volonté de s'affilier à la CGT, ce qui interviendra en 1907, même si l'État ne reconnaît pas la légalité de cette affiliation.

[54] Thierry FLAMMANT, *« L'École émancipée » : une contre-culture de la Belle époque, Treignac, France, Ed. les Monédières,* 1982

Ces Émancipations sont plus attirées par les Bourses du travail et le mouvement syndical, leur nom résume par lui-même l'ambition de ce mouvement. Les instituteurs s'engagent contre l'Église, qu'ils accusent d'être toujours présente dans l'enseignement public, contre le pouvoir des politiques et des notables locaux qui sont responsables de révocations et déplacements forcés, et contre l' administration et l'organisation hiérarchique qui usent d'humiliations et de vexations. Des instituteurs écrivent déjà pour propager leurs idées : « Les bons directeurs sont comme les bons capitalistes, ils aident à perpétuer le régime, à faire accepter une institution qui laisse la porte ouverte aux abus et qui à ce titre, doit être combattue[55]. »

Ces « émancipés » s'indignent contre les ouvrages et les manuels scolaires qui sont selon eux « infectés de cléricalisme et de nationalisme » et revendiquent avec véhémence le « droit de parler, d'écrire, de se syndiquer et la liberté absolue de se réunir en congrès » ainsi que « l'égalité des traitements des institutrices et instituteurs[56]. » Ces syndicats naissants s'opposent aux amicales qui entendent se diriger vers un syndicalisme réformiste et valorisent une autre conception de l'action corporative, fondée sur le syndicalisme révolutionnaire. En 1912, la FNSI fait l'objet de poursuites judiciaires en raison de son soutien à la campagne de la caisse de solidarité ouvrière en faveur des syndiqués sous les drapeaux, « Le Sou du soldat ». En 1914, cet antimilitarisme donne lieu à des accusations d'antipatriotisme menant à l'interdiction de la revue de la FNSI, *L'École émancipée*, qui paraîtra de façon clandestine sous le nom de *L'École* jusqu'en 1919, date à laquelle elle est de nouveau autorisée sous son ancien titre. Entre-temps, plusieurs militants de l'École Émancipée sont déplacés, révoqués ou condamnés à la prison. Les époux Mayoux, par exemple, qui publient une brochure nommée *Les Instituteurs syndicalistes et la guerre,* seront révoqués et emprisonnés. Ou encore Hélène Brion, secrétaire générale du FNSI et institutrice, qui est traduite en conseil de guerre, condamnée à 3 ans de prison et révoquée. Dans la même veine, on peut citer Julia Bertrand qui sera révoquée, Lucie Colliard, Fernand Loriot, Henriette Izambard, Josette et Jean Cornec et aussi Louis Bouët[57] qui deviendra secrétaire général du FNSI et grand artisan de la revue

[55] Marcel BORIT, dans *l'Emancipation*, 29 mars 1904
[56] *Ibid.*
[57] Louis BOUËT (1880-1969) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et militant syndicaliste révolutionnaire de la FNSI. En 1905, avec sa femme Gabrielle, ils signent le Manifeste des Instituteurs syndicalistes. Au lendemain du congrès de Chambéry, en août 1912, ils rédigent le Manifeste des instituteurs syndiqués. En 1914, les Bouët sont au nombre qui demeurent fidèles aux idéaux internationalistes. Réformé, Louis Bouët mène l'action contre l'Union sacrée au sein de la Fédération socialiste du Maine-et-Loire et aux deux congrès tenus à Paris (août 1915 et juillet 1916). Au lendemain de la guerre, en 1919, Louis Bouët devient secrétaire général pour deux ans et pose alors les fondements d'une Internationale. Ensuite, il se consacre à L'École Émancipée pendant quinze ans de 1921 à 1936. En désaccord avec la politique du Parti Communiste, il le quitte 1927. Louis Bouët et sa femme

L'École Émancipée après la guerre. Sans oublier les instituteurs fusillés pour « défaitisme » comme Théophile Maupas ou la grande figure du syndicalisme révolutionnaire Albert Thierry, instituteur et théoricien, partisan de l'éducation syndicaliste, qui fut fauché par la Grande guerre.

L'École Émancipée fera du thème de la répression dans le syndicalisme enseignant une de ses priorités. À partir de 1915, la FNSI fait partie de la tendance internationaliste au sein de la CGT et devient le fer de lance de l'opposition révolutionnaire à la direction réformiste.

Les instituteurs militants vont tirer une immense fierté, même longtemps après la guerre, de leur engagement pacifiste intransigeant. Pierre Monatte, syndicaliste révolutionnaire et responsable de la CGT, dont il est exclut en 1924, également fondateur de la revue *La Révolution Prolétarienne*[58] écrit en ces termes : « Bien peu de fédérations et de syndicats ont résisté aussi bien que les vôtres, camarades instituteurs et institutrices. Votre *École*[59] est, si je ne me trompe, le seul organe révolutionnaire qui ait su à la fois rester fidèle à son passé et paraître régulièrement durant ces mauvais jours. Vous pouvez en ressentir un légitime orgueil, puisque leur résistance, c'est la vôtre[60]».

Après la signature de l'armistice en 1918, les organisations politiques et syndicales ont le vent en poupe. La FNSI transformée en FSMEL voit grossir ses rangs jusqu'à 8 000 adhérents en 1920. Mais, suite à la scission syndicale entre CGT et CGT-U, la CGT devenue réformiste pousse de très nombreux membres des anciennes amicales à intégrer le Syndicat National des Instituteurs (SNI). Ce syndicat reste très « amical » par rapport à l'administration et au gouvernement. La FSMEL devenue Fédération Unitaire de l'enseignement (FUE) est très minoritaire voire groupusculaire mais très active tout de même. C'est la raison pour laquelle la répression gouvernementale se poursuit contre ses membres. D'ailleurs, les inspecteurs désignent les limites du militantisme licite en faveur du camp républicain modéré. Les idées plus progressistes sont combattues vigoureusement, signe de l'enjeu politique constitué par l'engagement des enseignants.

---

connurent répression, réprimandes, déplacements d'office, révocation du 8 août 1920 à février 1925. En juin 1940, Louis Bouët est arrêté et interné pendant huit mois en Dordogne. A la Libération, il participe à la reconstitution de la tendance École Émancipée qu'il soutient jusqu'à sa mort en 1969.

[58] Revue qui conservera une certaine audience morale chez les syndicalistes et les militants de gauche entre les deux guerres.

[59] Autre nom de la revue *L'École Émancipée* pendant la guerre car frappée par la censure. Cela permit de continuer la publication.

[60] Pierre MONATTE, *Réflexions sur l'avenir syndical*, Édition de la bibliothèque du Travail, Paris, 1921, p.34

Au début des années 1920, une soixantaine de maîtres sont blâmés et même révoqués pour ce motif. Même après la légalisation du syndicalisme dans la fonction publique en 1924, entre 1925 et 1929, on dénombre encore une quinzaine de révocations, pour la plupart d'enseignants communistes ou anarcho-syndicalistes[61]. Souvent, ces militants font appel à la solidarité de leurs collègues pour subvenir à leurs besoins dans l'attente d'une éventuelle réintégration. Parmi les fonctionnaires, seuls les enseignants ont subi une répression d'une telle ampleur. Les poursuites judiciaires sont légions :

> « De lourdes peines administratives ont pourtant été infligées, sous des prétextes divers, à de nombreux militants, et c'est bien plus grave aux yeux de tous que les poursuites en dissolution ; mais, si à aucun moment de l'histoire de la fédération il n'y a eut tant de mesures répressives contre nos camarades, jamais non plus les rigueurs administratives ne rencontrèrent plus de fermeté de la part de ceux qui en étaient victimes[62]. »

Les militants de la FUE-CGT-U éprouvent des difficultés à passer des paroles aux actes tant ils sont minoritaires dans la masse des instituteurs. Cette incapacité est une des raisons principales de l'orientation revendicative du syndicat qui va clairement se tourner vers la pédagogie pour mettre en œuvre son action directe. La rédaction d'un « contre-manuel » d'histoire afin de remplacer le manuel scolaire officiel est une des formes d'actions ; ils s'efforcent de le faire utiliser dans les classes malgré la surveillance de la hiérarchie scolaire. Ainsi, ils commencent très sérieusement à exposer, développer, diffuser et mettre en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques grâce à la revue *L'École Émancipée.*

Avec le statut d'instituteur, ces derniers sont victimes d'une surveillance accrue de l'administration car ils représentent pour elle un danger. Ils sont donc en permanence dans l'œil du cyclone. Cependant, les syndicalistes de la FUE tentent tout de même de passer à l'action comme par exemple en 1927. Ils se battent pour la suppression des directeurs et sa substitution par un conseil de maîtres, ils organisent un mouvement d'abstention aux conférences pédagogiques ou encore un projet de grève des examens en 1929. Toutefois, toutes ces mobilisations sont réduites à néant par le SNI-CGT et, sans une alliance intersyndicale, ces revendications restent lettres mortes. Au sein de la CGT-U, l'influence du Parti Communiste et sa politique « classe contre classe » ou de la troisième voie, avec ses brutales campagnes de diffamation contre les « sociaux traîtres » ou les « anarcho-

[61] École Émancipée, *La Répression dans l'enseignement*, François MASPERO, 1972, 208 p.
[62] François BERNARD, Louis BOUËT, Maurice DOMMANGET, Gilbert SERRET, *Histoire de la fédération de l'enseignement,* IEP, 1966, p.185

réformistes» ne servent pas les intérêts de la FUE. En effet, si elle est dirigée par des membres du PCF, elle reste accrochée aux orientations de l'anarcho-syndicalisme et du syndicalisme révolutionnaire en refusant toute influence de partis politiques dans les luttes professionnelles. Lorsqu'en 1930 la rupture avec la direction communiste est consommée, Maurice Dommanget[63] contribue à la création de l'Opposition unitaire au sein de la CGTU. Ce courant regroupant des communistes oppositionnels, des trotskistes, publie le *Combat unitaire*, mais les querelles de fractions affaiblissent l'Opposition Unitaire au cours du printemps 1931.

Jusqu'à la réunification syndicale de 1935, amorce du Front Populaire de 1936, on observe une concurrence syndicale dans le milieu des instituteurs qui empêche toute réelle progression syndicale et pédagogique au sein de l'institution. L'année 1936 et ses grèves feront pour la première fois descendre les instituteurs dans la rue et exercer leur droit de grève. Cependant, la non-intervention en Espagne pendant la Guerre Civile est source de conflits au sein de la CGT et de L'École émancipée. Certains anarchistes militants de l'École Émancipée dénoncent le retour de l'Union sacrée de 1914 sous couvert d'antifascisme et se fourvoient dans un pacifisme intégral. La majorité de l'École Émancipée apporte son soutien au Parti Ouvrier d'Unification Marxiste (POUM), gauche révolutionnaire espagnole .

L'invasion de la Pologne le 1er septembre 1939 précipite la France dans la guerre. Un tract de Louis Lecoin[64] « paix immédiate »[65] fournit le prétexte d'une chasse à « tous les individus dangereux pour la Défense nationale ». Beaucoup de militants de L'École Émancipée restèrent fidèles aux positions défendues par le syndicat avant la déclaration de

[63] Maurice DOMMANGET (1888-1976) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur Parisien et militant socialiste, communiste puis oppositionnel. Il fut également un syndicaliste de la tendance École Émancipée et un libre-penseur. Il exerça d'ailleurs les fonctions de secrétaire général de la FUE de 1926 à 1928. Pendant la guerre, il est révoqué par le gouvernement de Vichy. En 1944 lors de la Libération, Dommanget participe avec Marcel Valières et Marcel Pennetier à la reconstitution de la tendance syndicaliste révolutionnaire « Les Amis de l'École Émancipée ». Il se consacre également à l'écriture en tant qu'historien du mouvement ouvrier et socialiste.

[64] Louis LECOIN (1888-1971) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. . Grande figure anarchiste, pacifiste et antimilitariste française du XXe siècle. Le parcours de cet homme est exceptionnel, antimilitariste forcené et résistant à la guerre pendant la Première guerre mondiale, il fut un acteur de la scission entre CGT et CGT-U, un partisan acharné de l'unité antifasciste pendant l'entre-deux-guerre et resta un militant pacifiste durant l'Occupation. Après la Libération, il fut le défenseur des objecteurs de conscience et un anti-franquiste convaincu. Il passa plus de douze ans en prison mais ne cessa jamais de défendre ses idéaux.

[65] En 1939, à la déclaration de guerre, Lecoin et ses amis décidèrent de porter un grand coup. Ils rédigèrent un tract, le firent signer, avant de l'imprimer clandestinement et de le répandre dans le public à 100 000 exemplaires. Plus de trente personnes sollicitées donnèrent leur signature à « Paix immédiate » parmi lesquelles Alain, Marcel Déat, Henri Poulaille, Marceau Pivert, Henri Jeanson, Jean Giono. Par la suite, plusieurs signataires allaient se désolidariser de Lecoin, souvent d'une manière indigne.

guerre.En effet, il n'y avait aucune raison de choisir l'un ou l'autre des impérialismes. Le conflit entre l'Allemagne et l'URSS ne modifia pas leurs positions car la Russie soviétique avait cessé d'être un état ouvrier et que l'impérialisme soviétique était le même que celui des États-Unis. Face à cette situation, il était difficile d'opter pour l'un ou l'autre des camps même dans un pays occupé.

L'École Émancipée est interdite en octobre 1939, certains de ses militants révoqués ou incarcérés. L'État français dissout la CGT par décret le 9 novembre 1940, seules les corporations sont autorisées, selon la Charte du Travail rédigée par René Belin, ancien secrétaire général adjoint de la CGT, devenu ministre de Vichy. En région parisienne, en Vendée, en zone sud, de nombreux militants de l'École Émancipée rejoignent des réseaux clandestins en ordre dispersé. Mais participer à la Résistance dans le cadre syndical aurait signifié le ralliement à une nouvelle Union Sacrée, ce qu'ils avaient toujours refuser de faire « Ce bloc sans principes où les représentants ouvriers étaient incapables de défendre une position révolutionnaire conséquente[66]. » De plus l'isolement des instituteurs ruraux ne permettait pas la reconstruction clandestine d'un mouvement ouvrier ou enseignant. Ainsi, de nombreux instituteurs ne choisirent pas de s'engager dans des mouvements de résistance mais ne s'engagèrent pas non plus dans la voie de la collaboration comme le firent d'autres syndicalistes enseignants. Cette « neutralité » n'empêcha pas une fortes sympathies et solidarités pour leurs camarades devenus résistants. Par exemple Maurice Dommanget ou encore Eugène Péaud[67] hébergèrent de nombreux militants clandestins et diffusèrent des tracts contre l'occupant.

En janvier 1942 se met en place un Comité de Résistance de l'enseignement secondaire, en novembre le SNI édite clandestinement la revue *École et Liberté*. L'unification des mouvements de Résistance sous l'autorité de De Gaulle permet la résurgence de la CGT en avril 1943 et du SNI en 1944 qui fait reparaître la revue *L'École libératrice*. Chez les militants de L'École Émancipée, cette attitude de neutralité fut remise en question et de nombreux reproches condamnèrent ce positionnement qui permettait d'éviter la répression du gouvernement du maréchal Pétain. Cependant, certains réseaux de l'École Émancipée comme celui de Marseille fut extrêmement engagé dans la Résistance.

Après la fin du conflit, le syndicat ne revendiqua pas ses engagements contre l'occupant. Même les militants engagés reconnurent qu'il s'agissait d'une déviation par

[66] Éditorial de *L'École Émancipée* du 28 septembre 1947
[67] Loïc LE BARS, *Eugène Péaud, un syndicaliste révolutionnaire*, Nouveau Regard, 2007, 141 p

rapport à la tendance traditionnelle qui sera réaffirmée après la guerre. Paradoxalement, c'est l'engagement de certains des cadres de L'École Émancipée qui va permettre au syndicat de participer à la reconstruction du SNI et de la FGE au niveau national et départemental pour ensuite jouer un rôle prépondérant dans la fondation de la FEN.

La reconstitution de la tendance L'École Émancipée après la Libération n'est pas facile même si sa reconnaissance officielle a été permise grâce à Marcel Valière qui appartient au Bureau National du SNI. A partir de décembre 1944, un bureau provisoire de la tendance fut créé et en juillet 1945, la première assemblée générale d'après-guerre put avoir lieu en présence d'une cinquantaine de militants. L'École Émancipée est donc de retour sur la scène syndicale nationale mais paraît affaiblie par rapport à sa situation en 1938-1939.

En 1945, la concurrence d'autres organisations politiques et syndicales d'obédiences libertaires comme le Parti Communiste Internationaliste (PCI) ou la Confédération Nationale du Travail (CNT) poussent de nombreux militants à vouloir une unité d'action entre les groupes, ils tentent ainsi de se rassembler dans un « Front Ouvrier ». Malheureusement, les divergences idéologiques et les modes d'actions revendicatives empêchèrent un accord entre tous. Ainsi, le syndicat L'École Émancipée et ses militants vont se mobiliser pour reprendre leur place dans le paysage syndical enseignant.

Afin de mettre en perspective l'influence de la tendance syndicale L'École Émancipée dans les années 1950, il est important de contextualiser la situation politique et institutionnelle du syndicalisme enseignant à la fin de la Seconde Guerre mondiale.

Ainsi, en 1945, la France compte a peu près 150 000 instituteurs dans l'enseignement public. Le cadre syndical des instituteurs est alors en pleine recomposition. En effet, en 1946, la Fédération Générale de l'Enseignement, qui avait réunifié depuis 1935 la plupart des syndicats enseignants comme le Syndicat National des Instituteurs et les syndicats des enseignants du secondaire, se transforme en ouvrant la fédération aux non-enseignants de l'Éducation Nationale, en particulier au personnel ouvrier. Ceci justifie un changement d'appellation et la Fédération de l'Éducation Nationale naît de cette mutation, qui est de portée assez restreinte mais qui traduit tout de même la volonté d'échapper à un étroit corporatisme. Les premières élections syndicales internes de 1946 au SNI donne une grande majorité aux réformistes proches de la SFIO, 25 % aux communistes et seulement 10% à l'École Émancipée. Il faut rappeler que depuis l'origine, la FGE, puis la FEN, étaient affiliées à la Confédération Générale du Travail. Contrairement à la fédération enseignante, la CGT

change d'orientation et de direction car les tendances « communistes » obtiennent 80 % des voix lors du congrès de 1946. Un violent conflit interne se déroule alors au sein de la confédération entre les communistes et les autres tendances syndicales.

Une rupture est devenu inévitable, et une scission a lieu entre une CGT influencée par le Parti Communiste Français et une CGT-Force Ouvrière influencée par la SFIO. La scission est officialisée en avril 1948. Ainsi, le conflit politique s'est directement répercuté dans l'organisation syndicale. Chaque parti politique se constituant des courroies de transmission à l'intérieur-même de la structure. La fédération enseignante se retrouve donc placée dans une situation embarrassante, c'est à ce moment là que la tendance École Émancipée propose comme compromis la solution de l'autonomie afin de profiter d'une position intermédiaire pour tenter de reconstruire la CGT. Cette proposition nommée « Motion Bonissel-Valières » présentée par le responsable de l'École Émancipée Marcel Valière[68], est acceptée à plus de 80% lors des consultations syndicales de 1948. On peut donc dire que l'autonomie de la FEN a été proposée comme moindre mal à une époque où le syndicalisme subissait, par l'intermédiaire des fractions, le contre-coup de la guerre froide entre les blocs impérialistes, celui du capitalisme américain d'un côté, celui du régime bureaucratique de la Russie stalinienne de l'autre.

La crainte du noyautage, justifiée par l'expérience de l'après-guerre, conduit les militants à reprendre les principes de l'anarcho-syndicalisme du début du siècle. Ces principes démocratiques exigent que les syndiqués puissent choisir entre les orientations différentes, élaborées et présentées par des groupes de militants partageant les même conceptions, mais cela doit s'effectuer sans interventions extérieures. D'où la différence fondamentale entre une

[68] Marcel VALIERE (1905-1973) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Né d'un père ouvrier en usine et d'une mère couturière, Marcel Valière est admis à l'École normale de Montpellier en 1921et devient instituteur. Secrétaire général de la Fédération unitaire de l'enseignement en 1935, il négocie la réunification des fédérations enseignantes CGT et CGT-U. Soldat en 1940, il s'évade avant d'être transféré en Allemagne. Il retrouve son poste de directeur d'école puis est muté d'office sous Vichy pour avoir participé à la grève générale du 30 novembre 1938 et avoir reconstitué l'amicale laïque du village. Il s'engage dans la clandestinité en août 1943 à la suite de l'arrestation par la Gestapo de trois de ses camarades ; il assume la propagande et la diffusion d'un journal clandestin jusque dans le bassin minier, et participe à la reconstruction du Syndicat national des instituteurs (SNI) dont il est membre du Bureau national. A la fin de la guerre, Valière incarne la tendance syndicaliste révolutionnaire du SNI et se trouve en opposition à la ligne du «produire d'abord, revendiquer ensuite». En 1948, après la scission de la CGT, Marcel Valière, alors membre du Bureau national du Syndicat national des instituteurs au titre de l'École émancipée est un des principaux artisans de la décision prise par le Syndicat national des instituteurs et la Fédération de l'Éducation nationale (FEN) de préserver leur unité en passant «provisoirement» à l'autonomie pour ne pas subir l'éclatement entre CGT et Force ouvrière. Son nom reste attaché à la célèbre motion Bonissel-Valière (du nom de ses deux rédacteurs, René Bonissel étant l'un des principaux responsables du courant de pensée qu'on allait appeler «majorité autonome»).

tendance comme l'École Émancipée et une fraction politique comme l'explique Marcel Valières au congrès du SNI en 1948 :

> « Une tendance syndicale est un groupe de syndiqués d'accord sur un certain nombre d'idées générales, de principes syndicalistes, qui ont une conception identiques des buts et des moyens d'action du mouvement syndical et qui, dans le cadre de la démocratie syndicale, coordonnent leurs efforts pour diffuser leurs points de vue. Aucune discipline formelle ne les lie, aucune contrainte ne pèse sur eux. Ils se déterminent librement en tant que syndicalistes et ne reçoivent aucune directive, aucun mot d'ordre d'un parti ou d'une secte philosophique pour les faire triompher dans le syndicat. La fraction est tout autre chose. Elle est l'organisme d'un parti politique ou une secte philosophique installée dans un syndicat. Les membres sont liés par la discipline du groupement extérieur, ils sont les exécuteurs de la volonté de ce dernier. Les mots d'ordres qu'ils défendent dans l'organisation syndicale ont été élaborés au sein du parti ou de la secte. Le fonctionnement de ces fractions porte atteinte au libre jeu de la démocratie syndicale. »

Il faut préciser que dans cette déclaration, Valière visait la franc-maçonnerie qui fonctionnait comme un groupe fractionnel à l'intérieur de la majorité du SNI et de la FEN. Le maintien de l'unité de la FEN lui permet d'échapper au reflux syndical provoqué par les querelles politiques. La fédération accroît le nombre de ses adhérents alors que les centrales syndicales CGT et FO ont fortement réduit leur effectifs à cause de la scission. La lutte contre le cléricalisme et la défense de la laïcité expliquent en partie l'afflux d'adhérents à la FEN qui dispose de 149 000 membres en 1949, 172 000 en 1950, 200 000 en 1954[69], ce qui en fait la fédération la plus importante du mouvement syndical français. On peut constater lors des élections internes de 1953 que l'École Émancipée subit tout de même une diminution des voix de 5 à 10% mais conserve une majorité dans un certain nombre de départements comme les Basses-Alpes, l'Oise, le Rhône, l'Hérault et le Doubs. On peut également remarquer que la majorité des articles politiques et pédagogiques de la revue *École Émancipée* proviennent d'instituteurs militants de ces départements. Pour la FEN, la défense de la laïcité constitue un terrain d'actions communes mais les luttes politiques se répercutent au sein de la fédération, doublées d'oppositions catégorielles. L'École Émancipée éprouve donc de nombreuses difficultés à maintenir les positions du syndicalisme révolutionnaire. Ainsi, au début des années 1950, on peut se poser la question de savoir quels sont les principes généraux de la tendance syndicale L'École Émancipée.

Il est donc important de rappeler les principes généraux qui régissent cette tendance. Ces principes généraux donnent les lignes directrices de l'engagement de ces instituteurs

[69] Béatrice COMPAGNON et Anne THÉVENIN, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours,* Terre d'histoire, Paris, Perrin, 2001, p. 48-49

syndiqués. Ces principes puisent leur source dans l'anarcho-syndicalisme du début du XXe siècle, ainsi que dans les nouvelles pratiques pédagogiques développées par les pédagogues de l'Éducation Nouvelle[70]. Au niveau syndical, L'École Émancipée se définit donc comme une tendance syndicale organisée qui n'est pas une fraction politique. Cette tendance ne représente aucun groupe extérieur au syndicat dans la Fédération de l'Éducation Nationale. Elle compte participer à la démocratie syndicale en défendant publiquement ses principes au sein de son organisation et élabore une orientation conforme à ses principes. Elle présente donc, dans les diverses assises syndicales, sa motion d'orientation, qui engage sur le plan syndical les militants qui se réclament d'elle. L'École Émancipée se déclare également totalement indépendante et entend lutter contre les deux blocs, aussi bien contre le bloc représenté par le capitalisme national et international, que contre le bloc des états dits « socialistes ». Elle affirme l'incompatibilité entre l'appartenance à une organisation confessionnelle quelconque et l'appartenance à la tendance.

En se définissant comme branche du syndicalisme révolutionnaire, l'École Émancipée prétend ne pas se replier dans un égoïsme corporatif. Au contraire, ses militants se font un devoir de s'intéresser activement à la vie des autres syndicats, de se lier aux travailleurs qui manifestent leur accord avec ses principes, de rechercher en toutes occasions des liaisons extérieures à l'enseignement. D'où les nombreuses tentatives de rapprochement avec les syndicats ouvriers.

Ces fondements posés, nous pouvons alors nous intéresser aux objectifs éducatifs et à la conception de l'enseignement de l'École Émancipée.

L'attitude révolutionnaire affirmée par la tendance sur le plan social et syndical doit avoir son retentissement sur la fonction enseignante, car pour elle, la libération sociale ne se sépare pas de la liberté de la pensée. Il s'agit plus de former des adultes en devenir que d'inculquer un programme. Cette formation ne se conçoit pas sans le respect total de l'enfant qui est confié à l'école, et la certitude que la valeur suprême pour l'homme, c'est l'homme lui-même, dans son irréductible individualité. De ces considérations découlent nombre de principes pédagogiques, aussi essentiels que l'action syndicaliste.

L'École Émancipée estime que le premier devoir de l'éducateur est la formation de l'esprit critique de l'enfant car il permet l'apprentissage du jugement personnel. Par la même occasion, elle rejette toutes les méthodes dites «d'autorité», sous quelques formes qu'elles se

[70] L'École Émancipée, *Les principes de notre tendance*, n° 11, février 1954

présentent. Elle refuse le « bourrage de crâne »[71], les « rabâchages »[72] et d'une manière générale tous les procédés fondés sur des pratiques pédagogiques anciennes et conformistes.

La tendance syndicale estime que l'éducateur révolutionnaire doit lutter contre la signification réactionnaire des programmes ainsi que les propagandes insidieuses développées à l'occasion des matières enseignées. Elle insiste sur le fait que l'instituteur doit être particulièrement vigilant sur la déformation des faits historiques et le choix des textes littéraires, ainsi que sur les fausses valeurs mises en avant par les ouvrages de morale. Il doit également lutter contre les programmes mal élaborés et mal conçus.

En développant l'esprit critique, l'éducateur doit s'efforcer de développer l'esprit de recherche, la curiosité et le souci du contrôle. Il reprend à son compte le grand principe cartésien « N'accepter aucune chose pour vraie, qu'on ne la connaisse évidemment être telle[73]. » On peut voir que l'ambition de cette tendance syndicale est donc d'articuler ses principes politiques et syndicaux avec ses principes pédagogiques. Grâce aux contributions de la revue, on constate que les instituteurs qui étaient syndiqués au sein de la tendance L'École Émancipée adhéraient à ces principes militants. Ils essayaient aussi de mettre en place de nouvelles pratiques éducatives en accord avec les idées de la tendance. On le verra par la suite dans l'analyse détaillée de la revue sur les années scolaires 1953-1958.

A partir de 1953, les bouleversements nationaux et internationaux se succèdent, ouvrant des perspectives nouvelles au mouvement syndical. En effet, la mort de Staline en 1953, la défaite de l'armée française à Dien Bien Phû et la perte de l'Indochine ainsi que l'insurrection algérienne de 1954, contribuent à un climat politique ambigu. Au sein de la FEN, il n'y a que l'École Émancipée qui défend dès le début l'idée de l'indépendance de l'Algérie et qui reste fidèle à ses positions pacifistes et internationalistes. Les autres tendances, comme les communistes, réclament la paix immédiate sans autres revendications, tandis que les socialistes trahissent les promesses électorales d'une paix négociée en Algérie en soutenant l'envoi de contingents de soldats français.

Ainsi en 1953, le Syndicat National des Instituteurs est composé de trois tendances principales. Une majorité socialiste nommée Unité, Indépendance et Démocratie. Une tendance communiste stalinienne nommée Unité et Action et une tendance L'École Émancipée regroupant les anarcho-syndicaliste et les trotskystes. Cette Fédération compte

[71] Grégory CHAMBAT, *L'école des barricades: vingt-cinq textes pour une autre école, 1789-2014*, Libertalia, coll. « N'autre école 3 », Paris, 2014, 233 p.
[72] *Ibid.*
[73] Thierry FLAMMANT, *« L'École émancipée » : une contre-culture de la Belle époque*, Treignac, France, Ed. les Monédières, 1982

plus de 230 000 adhérents en 1953, ce qui en fait la plus importante fédération syndicale de France[74].

La période 1954-1958 est tumultueuse pour le mouvement syndical enseignant, l'unité syndicale de la FEN est sérieusement ébranlée par des conflits extérieurs comme les guerres coloniales. Elle est aussi concernée par des conflits internes au sein du mouvement syndical entre CGT et FO qui refusent la réunification. Pour la fédération, l'autonomie ne devait être que transitoire, elle durera encore longtemps. La tendance École Émancipée, à travers les motions défendues aux différents congrès syndicaux, est donc à l'origine de l'autonomie de la FEN. Cette autonomie avait pour but de conserver les différentes tendances syndicales au sein de la fédération et ainsi obtenir une plus grande indépendance et une reconnaissance institutionnelle de leurs revendications.

Les prises de positions de l'École Émancipée dans le débat syndical lui confère une grande singularité par rapport aux autres tendances de cette époque, notamment communistes. Malgré une faible représentativité dans les instances, la revue *École Émancipée* et ses militants se sont toujours mobilisés afin de faire entendre les idées politiques, sociales et pédagogiques du syndicalisme révolutionnaire et ce jusqu'à aujourd'hui.

2.2 La revue *L'École Émancipée*

L'histoire de la revue *L'École Émancipée* est évidemment en lien très étroit avec la tendance syndicale du même nom. Il est important de rappeler que les moyens les plus efficaces pour diffuser ses idées en ce début de XXe siècle passent par la diffusion de journaux, de revues, de tracts afin d'influencer ou de convaincre les individus du bien-fondé de ces idées. C'est une période qui correspond à l'âge d'or de la presse écrite en France. Chaque syndicat, parti politique, association ou entreprise dispose de moyens de communication pour faire valoir son point de vue et orienter l'opinion publique d'un côté ou de l'autre.

Un des ouvrages majeurs de l'historiographie de mon sujet est *"L'École émancipée" : une contre-culture de la Belle époque,* de Thierry Flammant[75]. Dans cet ouvrage, la revue *L'École Émancipée* est considérée comme une source historique importante car elle représente

[74] Laurent FRAJERMAN, Françoise BOSMAN, Jean-François CHANET et Jacques GIRAULT, *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992) : Histoire et archives en débat*, Presses Univ. Septentrion, 2010, 354 p.
[75] Thierry FLAMMANT, *"L'École émancipée" : une contre-culture de la Belle époque*, Paris, 1982

une tribune pour les instituteurs syndiqués, les institutrices féministes et ceux qui prônent une pédagogie moderne.

Comme nous l'avons vu précédemment, le premier syndicalisme enseignant s'est constitué dès la fin du XIXe siècle et une petite partie des instituteurs s'est détachée de l'unanimité républicaine en nouant des contacts avec les syndicats ouvriers et les Bourses du travail. Pour lutter contre ce syndicalisme, les républicains vont mettre en place le réseau des « Amicales d'instituteurs », beaucoup moins revendicatif face à l'état-patron. Cependant, l'inaction des Amicales est déjà critiquée, en particulier dans la *Revue de l'enseignement primaire*[76], véritable tribune pour l'avant-garde des instituteurs militants.

Les premières associations d'instituteurs syndiqués se regroupent dans des « sections d'émancipation » pour pouvoir diffuser les idées et les valeurs du syndicalisme révolutionnaire à travers une première revue nommée *L'Émancipation de l'Instituteur* créée en 1903. Cette revue n'est plus ni moins l'ancêtre de la revue *L'École Émancipée.*

Des syndicats apparaissent donc à partir de 1905 dans quelques départements comme le Var, les Pyrénées orientales, le Morbihan, le Cher, les Côtes-du-Nord et surtout les Bouches-du-Rhône. Une Fédération nationale des syndicats d'instituteurs est constituée l'année suivante. En novembre 1905, un Manifeste des instituteurs syndicalistes[77], rédigé par Louis Roussel[78] et d'autres contributeurs, est publié : il affirme la volonté d'une pleine capacité syndicale chez les fonctionnaires, d'entrer dans les Bourses du travail et d'appartenir à la CGT. Il contient les trois grands fondements doctrinaux du syndicalisme enseignant : l'indépendance de l'enseignement, le rôle de la classe ouvrière dans l'émancipation future et le rôle du syndicat comme cellule de base de la société future.

La revue *L'École Émancipée* et ses publications assurent alors la continuité idéologique du mouvement à partir de 1910 et prennent le relais de *L'Émancipation de l'Instituteur.*

---

[76] La *Revue de l'enseignement primaire* (1890-1929). Fondée par les instituteurs français pour la propagande laïque, est une revue bimensuelle qui comporte plusieurs parties : partie scolaire, partie extra-scolaire et partie corporative. Cette publication compte en 1912 plus de 20 000 lecteurs, soit un cinquième des instituteurs français. Cette revue est au centre des débats sur le syndicalisme et l'amicalisme dans l'enseignement primaire. Jean Jaurès apporta sa contribution en écrivant deux articles par mois de 1904 à 1914.

[77] *Revue de l'enseignement primaire*, 26 novembre 1905, p. 65-66. Voir également M.-T. LAURIN, *Les Instituteurs et le Syndicalisme*, Paris, Rivière, 1908, p. 52-57

[78] Louis ROUSSEL (1876-1952) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et directeur d'école à Paris. Président de la Fédération nationale des amicales d'instituteurs, il contribua, avec son inséparable compagnon Émile Glay à sa transformation en Syndicat national des instituteurs et à son affiliation à la Confédération générale du travail en 1925. Il fut l'un des fondateurs de la Fédération générale de l'Enseignement (1929), devenue Fédération de l'Éducation nationale en 1946.

L'École Émancipée devient d'ailleurs dès 1912, l'organe officiel de la Fédération des Syndicats d'Instituteurs (FSI) qui développe une conception corporatiste attachée au syndicalisme. La confusion est encore grande dans cette nébuleuse de revues corporatistes car le plus souvent, amicales et syndicats coopèrent et s'interpénètrent. Les «syndicalistes», dans de nombreux départements, animent les amicales. Parfois, des conflits d'ordre professionnel les différencient mais ils sont tout de même liés par le combat laïque et républicain. L'action revendicative de type nouveau naît alors avec difficulté. Les situations sont diverses selon les régions et les départements. Mais en 1914, la guerre interrompt ce foisonnement. Les instituteurs se rallient massivement à l'Union sacrée. Quelques rares éléments syndicalistes réagissent très vite contre cet engouement, particulièrement les militants pacifistes. L'interdiction de publication et la censure visant la revue de *L'École Émancipée* forcent ses contributeurs à transformer le nom afin de continuer la parution et la diffusion des idées antimilitaristes. La revue devient *L'École* durant le conflit et ne sera autorisée à reparaître sous son vrai nom seulement en 1919.

En raison de la répression subie, le rôle de ces revues et de ces militants est néanmoins modeste pendant assez longtemps, d'autant plus que ceux-ci sont isolés dans leur propre milieu. Pourtant, ils contribueront à ancrer la résistance à la guerre dans le discours syndical enseignant. Après la guerre, le syndicalisme enseignant devient légal à partir de 1924. Le SNI regroupe alors les instituteurs des anciennes amicales et dispose de la majorité des enseignants dans son giron. D'ailleurs, tout comme la tendance FUE-CGTU qui utilise la revue *L'École Émancipée* comme moyen de communication interne et externe au syndicat[79], le SNI-CGT utilise une revue hebdomadaire qui touche tous les adhérents, *L'École libératrice* et, par section départementale, un bulletin, véritable trait d'union d'une corporation : « Nous voulons pénétrer dans l'édifice de la bourgeoisie à la fois pour en étudier les rouages, en améliorer la marche et préparer ainsi la classe ouvrière à la prise de gestion » écrit Émile Glay dès 1920 dans la revue *L'École libératrice*. Réformiste et pacifiste, le SNI n'est pas un syndicat centralisé. Une large autonomie est laissée à ses sections départementales. Les divisions internes apparaissent peu et une très grande cohésion doctrinale le caractérise.

Une autre tendance existe également chez les instituteurs, les syndiqués de la FUE qui sont des internationalistes, des militants qui se définissent comme les héritiers du syndicalisme révolutionnaire d'avant la guerre. Les divergences à l'intérieur du mouvement communiste ont des répercussions sur la vie interne de l'organisation à partir de 1928-1929.

[79] Loïc LE BARS, La fédération Unitaire de l'Enseignement (1919-1935) : aux origines du syndicalisme enseignant, Paris, Syllepse, 2005, 940 p.

De violents affrontements se produisent entre les tendances, d'autant plus que la majorité, non communiste, s'oppose à la direction de la CGTU. Dans ces conditions, il leur faut tout à la fois combattre les orientations successives impulsées par la Parti Communiste dans la CGTU, s'efforcer de regrouper tous les opposants au sein de cette dernière et continuer à faire connaître leurs prises de position politiques par l'intermédiaire de la revue *L'École Émancipée*. Car ils sont persuadés que la Fédération peut jouer un rôle décisif dans le regroupement de l'avant-garde révolutionnaire appelé de leurs vœux. On peut comprendre alors leurs réticences à s'engager dans le processus d'unification syndicale qui aboutit au congrès de fusion entre FGE et FUE de décembre 1935 et donc à la disparition de la FUE[80].

Mais, le congrès n'ayant pas abordé le problème des publications des fédérations qui viennent de fusionner, ils continuent à faire paraître *L'École Émancipée* et peuvent créer la Coopérative des Amis de L'École Émancipée. La tendance existait dans les faits même si son droit à s'exprimer n'était pas reconnu statutairement. Ses militants s'efforcent alors d'adapter leur fonctionnement aux nécessités d'une intervention dans un syndicat de masse.

Au Syndicat National des Instituteurs, la tendance n'étant pas reconnue au niveau national, l'intervention dans les sections départementales devient primordiale. Les « Amis de L'École Émancipée » se retrouvent donc dans l'obligation de faire vivre leurs groupes départementaux, ce qui n'avait jamais été le cas dans la FUE. Ils prennent aussi l'habitude de se réunir, en plus des Assemblées Générales nationales, au niveau régional. Le responsable de la tendance, Louis Bouët, assure la liaison entre les différents groupes départementaux.

Ce fonctionnement plus décentralisé et plus démocratique peut se mettre en place grâce au renouvellement militant provoqué par la disparition de la FUE. Un certain nombre de ses anciens dirigeants se refusent à intervenir ou à exercer des responsabilités dans le SNI, qu'ils ne considèrent pas comme un véritable syndicat. C'est le cas en particulier de Maurice Dommanget, qui se consacre de plus en plus à ses travaux historiques[81]. Louis Bouët transmet la direction de *L'École Émancipée* en septembre 1936 à ses camarades des Bouches-du-Rhône mais n'en continue pas moins à jouer un rôle actif au sein de la tendance et de la revue. Jusqu'à la réunification de la CGT en 1936, la revue *L'École Émancipée* reste tout de même le trait d'union entre les opposants et les militants libertaires ou trotskystes de l'ex-FUE.

---

[80] Loïc LE BARS, *La Fédération unitaire de l'enseignement : (1919-1935) : aux origines du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2005

[81] Henri FÉRAUD et Henri VIDALENCHE, *Notre ami Marcel Valière, militant du syndicalisme révolutionnaire, lutte de classe: (50 ans d'histoire du syndicalisme enseignant)*, Dijon, L'École Émancipée, 1975

La Fédération unitaire présente trois originalités, tout d'abord une revue, *L'École émancipée*, ouverte et stimulante, dont l'audience déborde largement les adhérents du syndicat. Elle dispose aussi de groupes de jeunes instituteurs, bon moyen pour influencer plus largement le milieu des débutants. Elle diffuse et milite pour une pratique pédagogique novatrice, comme en témoignent la rédaction du manuel d'histoire « anti belliciste» et les innovations présentées dans la partie pédagogique de *L'École Émancipée.* L'entre-deux-guerres est une période où la revue impulse de nombreux débats sur les contenus de l'enseignement. Cette période d'après-guerre est une intense période de débats sur l'enseignement, ses contenus, la laïcité et même l'hygiène à l'école ouvrant une campagne importante et fructueuse contre les taudis scolaires[82].

L'École Émancipée s'efforce de jouer un rôle fédérateur dans la lutte contre la guerre tout en se démarquant du courant favorable au « pacifisme intégral ». Toutefois, elle contresigne un appel « contre la guerre pour défendre la Tchécoslovaquie et le Traité de Versailles »[83] avec des organisations de cette mouvance. En mars 1939, un numéro spécial de *L'École Émancipée* contre la guerre rappelle les principes fondamentaux du pacifisme révolutionnaire et rejette l'idée d'une guerre antifasciste. Pour les militants du syndicat, le conflit qui arrive est de la même forme que celui de 1914, le résultat d'une lutte entre différents impérialismes, la classe ouvrière ne devant pas s'engager dans l'un ou l'autre des camps en présence. Cette conviction reste vivace chez beaucoup de militant de L'École Émancipée pendant la Seconde Guerre mondiale.

Après la signature du pacte germano-soviétique en 1939, les responsables de la tendance dénoncent cet accord mais refusent pour autant d'exclure les militants communistes de la CGT. Dans les affres de la guerre, *L'École Émancipée* peut paraître jusqu'au 15 octobre 1939. Le numéro suivant est saisi et peu après, la rédaction de l'hebdomadaire apprend sa suspension. Beaucoup de militants sont également mobilisés. Les groupes départementaux de L'École Émancipée ne se réunissant presque plus, la défaite de juin 1940 va achever leur dislocation. De nombreux militants isolés, surtout des instituteurs ruraux sont révoqués ou déplacés d'office par le régime de Vichy. La guerre, la dissolution de la CGT et des syndicats a porté un rude coup aux revendications sociales. Il n'y a eu aucune tentative de restructurer L'École Émancipée dans la clandestinité pendant la guerre, pas plus pour reprendre la

[82] Jacques GIRAULT, *Pour une école laïque du peuple ! : instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, France, Éd. Publisud, 2009, p 112-119

[83] Loic LE BARS, *De la majorité fédérale à L'École Émancipée dans FEN : Histoire et archives en débat (1928-1992),* Presses Univ. Septentrion, 2010, p 157-168

publication de la revue. Les militants déterminent leurs actions individuellement ou par groupes, comme à Marseille, en fonctions de leur convictions politiques et de leur réactions face à l'occupation allemande. On observe une grande diversité des comportements durant cette guerre.

A la Libération, dès 1944, un groupe de jeunes instituteurs parisiens décide de se mobiliser pour refaire paraître la revue *L'École Émancipée*, à l'initiative de Marcel Pennetier[84] qui désirait renouer avec le syndicalisme de lutte dans l'enseignement. Le première reparution est un modeste bulletin de trois pages mais il suscite le mécontentement du groupe de L'École Émancipée de Marseille, responsable de la revue avant la guerre. Marcel Valière convainc Marcel Pennetier et ses camarades d'en changer le nom et de le transformer en *Bulletin des Amis de L'École Émancipée* qui continue de paraître en attendant que le groupe marseillais soit en état de relancer la revue syndicale.

Le premier numéro « officiel » de *L'École Émancipée* d'après-guerre paraît en septembre 1946. La revue n'est plus hebdomadaire mais bimensuelle et est envoyée à 600 abonnés seulement. La tradition syndicaliste révolutionnaire, l'histoire des luttes et des combats de ce syndicat sont un peu tombés dans l'oubli car les jeunes instituteurs n'ont que la Résistance comme point de repère. Ainsi, la publication de l'ouvrage *Syndicalisme dans l'enseignement, histoire de la Fédération de l'enseignement*[85] rédigé par ses anciens dirigeants, est un symbole important qui permet à d'autres syndicalistes de la tendance de s'identifier aux luttes passées et faire vivre l'héritage des militants de L'École Émancipée. La constitution de la revue en elle-même n'a pas beaucoup changé depuis sa création en 1910 jusqu'aux années 1950, période que nous traitons en particulier dans cette étude.

En effet, *L'École Émancipée* est constituée de deux parties, une partie dite «Générale» ou « Vie Corporatiste » qui relate les rapports, les prises de décision dans les congrès syndicaux, qui relaie les actions de grèves et de manifestations et qui prend position sur les thèmes politiques nationaux et internationaux. Cette partie est également une tribune pour mettre en valeur les principes et les modes d'actions du syndicalisme révolutionnaire. On y trouve des articles à charge contre l'administration scolaire et les dysfonctionnements de

[84] Marcel PENNETIER (1914-1993) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur, militant et responsable syndicaliste de l'École Émancipée, militant politique du PCI et socialiste. Il fut résistant durant la guerre et fît reparaître le premier numéro de la revue *L'École Émancipée* après la guerre. Il est aussi le père de Claude Pennetier qui assure aujourd'hui la direction du Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français créé par Jean Maitron.

[85] François BERNARD, Louis BOUËT, Maurice DOMMANGET, Gilbert SERRET, *Histoire de la fédération de l'enseignement,* IEP, 1966, p. 185

l'école. On peut voir également de nombreux articles de soutien aux instituteurs révoqués ou déplacés et aussi des prises de position politique en rapport avec les événements nationaux et internationaux légions dans l'entre-deux-guerres et après la Libération.

L'autre partie de la revue est consacrée à la pédagogie, on nomme cette partie « Vie pédagogique » ou « Vie scolaire ». Cette partie pédagogique est en tous points la plus « révolutionnaire ».

En effet, les instituteurs de l'École Émancipée sont conscients que leur lutte politique est extrêmement difficile à mener et qu'il faut trouver des moyens d'action différents au sein-même de l'école. L'enseignement traditionnel et ses postulats éthiques comme le surmenage, le dressage, la discipline contraignante sont à l'opposé des conceptions éducatives de ces anarcho-syndicalistes. Et c'est par la diffusion et la défense de nouvelles méthodes et techniques pédagogiques que les militants du syndicat et les contributeurs de la revue sont les plus actifs et les plus novateurs. Les instituteurs et institutrices engagés dans le syndicat sont aussi, pour la plupart, membres d'associations pédagogiques qui tentent de partager et de diffuser leur idées, leurs techniques et leurs supports pédagogiques au plus grand nombre d'éducateurs.

Après la Première Guerre mondiale et durant l'entre-deux-guerre l'instituteur et pédagogue Célestin Freinet[86] va même animer la rubrique « Vie pédagogique » de la revue *L'École Émancipée.* Dans les pages de la revue, il défend une pédagogie engagée, prolétarienne et révolutionnaire car écrit-il, « l'éducateur est d'abord un homme socialement éduqué et actif, qui lutte dans les organisations sociales pour la préparation au travail pédagogique subséquent[87]. » Pour lui, l'action syndicale révolutionnaire, revendicative est incomplète sans une pratique éducative émancipatrice : « Nous nous sommes posés en syndicalistes révolutionnaires mais jamais en instituteurs révolutionnaires. Et c'était là, la voie infaillible car sans la révolution à l'école, la révolution politique et économique ne sera qu'éphémère[88]. »

Célestin Freinet est une source d'inspiration pour de nombreux instituteurs et institutrices de la tendance L'École Émancipée et exprime sur le plan de la pédagogie, les aspirations politiques révolutionnaires de très nombreux militants libertaires. Pour les

[86] Célestin FREINET, *Les années « école émancipée » (1920-1936)*, Paris, EDMP, 1996
[87] Célestin FREINET au congrès de la Ligue pour l'éducation nouvelle (1932) cité par Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Maspero, 1968, p. 333
[88] « Pour la révolution à l'école », *L'École Émancipée*, n° 4, 23 octobre 1920

instituteurs militants, l'innovation pédagogique est une façon très pertinente de revendiquer d'autres façons de travailler dans l'institution et de lutter concrètement contre la précarité, la hiérarchie et son cortège d'autoritarisme et de violences physiques et psychologiques. Ces enseignants syndicalistes travaillent majoritairement dans une institution qu'ils veulent transformer. Et le fait de pouvoir exprimer cette contestation dans une revue comme *L'École Émancipée* permet d'expliquer les raisons de ces convictions. Pour eux, cette école autoritaire, conservatrice, n'a servi historiquement que les intérêts de l'État et de la bourgeoisie ; ils estiment que l'égalité des chances est surtout un instrument de sélection des classes sociales.

Dès la création de la revue *L'École Émancipée*, malgré le nombre restreint de pages qu'elle peut consacrer à la pédagogie, elle s'écarte très nettement du chemin que continuent à suivre les revues lancées par d'autres maisons d'édition. C'est en diffusant de manière continue une pédagogie consciente de ses moyens et de ses fins, que les contributeurs de la revue veulent démocratiser des pédagogies émancipatrices et libertaires. Le combat pédagogique devient donc pour ces instituteurs le combat primordial à mener. Ils puisent leurs inspirations et leurs idées chez de nombreux pédagogues et essaient ensuite de les mettre en pratique dans leurs salles de classes.

Il faut rappeler tout de même l'origine de ces nouvelles pédagogies qui puisent leurs sources tout autant dans les mouvements d'Éducation Nouvelle que dans des pédagogies plus révolutionnaires. La fin du XIXe siècle et la première moitié du XXe est une période de foisonnement pédagogique qu'il est important de rappeler pour comprendre l'articulation de ces pratiques novatrices avec l'engagement politique des instituteurs militants de L'École Émancipée.

3) Transformer l'école par la pédagogie

Vouloir transformer l'école dans le but de donner à tous, enfants comme adultes, l'accès aux savoirs et à la connaissance, a été l'objectif de nombreux pédagogues. Toutes les revendications transformatrices dans le milieu scolaire ont toujours porté ce même projet de création ou d'amélioration pour une pédagogie plus humaine et plus émancipatrice. Des hommes et des femmes ont imaginé et mis en pratique d'autres manières de travailler à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution scolaire, afin de lutter contre la précarité, la hiérarchie, et toutes les violences physiques ou psychologiques infligés aux enfants et aux enseignants. Les pédagogues comme Célestin Freinet, les pédagogues de l'éducation nouvelle ou d'autres plus révolutionnaires se sont interrogés sur les finalités de l'école et ses modes d'organisations. Cette nébuleuse d'éducateurs s'est donc mise en quête de transformer l'école et l'individu par la pédagogie dans le but de transformer la société. C'est parfois à travers des engagements syndicaux ou politiques qu'ils tentent d'infléchir l'institution mais c'est avant tout à travers leur pratiques professionnelles et l'utilisation de pédagogies novatrices qu'ils désirent changer l'éducation et le monde.

3.1 L'École Moderne Française de Célestin Freinet, une représentation rénovatrice du rôle de l'école et de l'éducateur

On a régulièrement souligné que le fondateur de cette pédagogie n'était ni un psychologue, ni un médecin, ni un philosophe, ni un cadre du monde scolaire mais bien un instituteur. Cette situation rendait Freinet plutôt fier, « Ce faisant, nous nous distinguons des mouvements pédagogiques qui nous ont précédés : c'est sans doute la première fois dans l'histoire de la pédagogie qu'une action de rénovation part ainsi radicalement de la base[89]. »

On peut dire que Célestin Freinet et son mouvement de l'École Moderne Française ont bénéficié d'un crédit important au sein de la masse des instituteurs, et en particulier parmi les instituteurs d'avant-garde. En effet, de nombreux instituteurs de la tendance syndicale L'École Émancipée se sont tournés vers la philosophie et les techniques développées par Célestin Freinet. Cet instituteur et pédagogue français est né dans une famille modeste en 1896 dans le petit village de Gars situé dans les Alpes-Maritimes. Il entre à l'École Normale d'instituteurs en 1912 mais il est mobilisé en 1915 dans l'armée française et doit interrompre ses études

[89] Célestin FREINET, *Les techniques Freinet de l'École Moderne*, Paris, Armand Colin, coll « Bourrelier », 1964

d'instituteur à seulement dix-neuf ans. Il va vivre l'enfer des tranchées et du front comme des millions d'autres hommes. Il est grièvement blessé par balle en 1917 lors de l'offensive désastreuse du Chemin des Dames et cette expérience renforce ses convictions et sa volonté de justice sociale. Mutilé de guerre à 70%, il a conservé de cette expérience une aversion viscérale envers l'absurdité des ordres et la discipline imposée. Cela va influencer sa décision de vouloir changer de pédagogie car il rejette alors tous les dogmatismes scolaires et les endoctrinements nationalistes qui ont sévi avant la Grande Guerre. Le pacifisme et l'antimilitarisme seront toujours des engagements très forts chez l'instituteur et la trajectoire intellectuelle et pédagogique de Freinet en est fortement influencée.

Célestin Freinet insiste pour reprendre ses études à la fin de la guerre et devient enfin instituteur en 1920 dans le village de Bar-sur-Loup dans les Alpes-Maritimes. Durant les années 1920 et 1930, son engagement politique et pacifiste le pousse à rédiger de nombreux textes et articles qu'il publie dans la revue *Clarté*[90], que son ami écrivain Henri Barbusse anime. En parallèle, son engagement politique le pousse à militer dans la Fédération Unitaire de l'enseignement à la CGT, puis à la CGT-U après la scission. Freinet rédige ses premiers articles pour la revue *L'École Émancipée* dès 1920[91] et jusqu'en 1936 il publiera plus d'une centaine d'articles dans cette revue syndicaliste. Ses textes traitent de recherches dans la conception politique de l'école et de la pédagogie. Il s'est donc engagé dans la voie du syndicalisme révolutionnaire mais se tourne vers une action pédagogique imbriquée dans son engagement politique.

Dans cette même période, Freinet observe des formes alternatives d'enseignement lors de différents voyages. En Allemagne, il se rend à l'école populaire d'Altona à Hambourg car il s'est lié d'amitié avec son directeur à travers *L'Internationale de l'enseignement.* Il note l'absence de discipline contraignante, la liberté des enfants dans leurs créations et le matériel scolaire spécialisé et en grand nombre[92]. En 1925, sur une invitation du syndicat russe de l'enseignement, il se rend dans la toute jeune URSS avec une délégation d'enseignants syndicalistes français. L'effervescence révolutionnaire pour les enjeux éducatifs, culturels et sociaux est très visible encore dans ces années là et Freinet visite de nombreuses écoles alternatives et rencontre de nombreux pédagogues soviétiques comme Pistrak ou Makarenko

[90] La revue *Clarté* est une revue d'intellectuels communistes ou communisants qui parût entre 1921 et 1928, dirigée par Henri Barbusse. Elle n'est pas une revue doctrinale mais elle propose plutôt des textes politiques. Freinet publia une dizaine de textes dans cette revue sur des sujets comme l'éducation, la pédagogie, la société qui cherche à penser l'école en rupture avec l'ordre économique capitaliste.

[91] Célestin FREINET, *Les années « École Émancipée » (1920-1936)*, Paris, EDMP, 1996

[92] *L'École Émancipée*, octobre et novembre 1922

qui sont très éloignés des valeurs militarisées qui dirigeront plus tard l'éducation soviétique. Il revient en France convaincu de la possibilité de réaliser cette utopie socialiste et de construire une école nouvelle. En 1925-1926, il publiera d'ailleurs dans *L'École Émancipée*, une douzaine d'articles nommés « Mes impressions de pédagogues en Russie soviétique ».

Célestin Freinet va également se rendre en Suisse en 1923 et participe au congrès de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle. Il va y rencontrer de nombreux pédagogues comme les Suisses Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, le Belge Ovide Decroly ou le français Roger Cousinet. Il s'inspire de toute la diversité des nouveaux principes de l'éducation nouvelle mais ses rencontres avec des philosophes, des médecins, des psychopédagogues le laisse convaincu que tout reste à faire pour appliquer ces principes à une école populaire : « Mais quand je me retrouvai dans ma classe en octobre suivant, sans soutien et sans l'appui moral des penseurs que j'admirais, je me sentis désespéré. Aucune des théories lues et entendues ne pouvaient être transposées dans mon école de village. Les seules réalisations valables étaient celles de certaines écoles nouvelles d'Allemagne ou de Suisse qui, avec un nombre réduit d'élèves et une profusion d'éducateurs de choix, fonctionnaient dans des conditions qui n'avaient rien de comparable à celles que je devais subir[93]. »

Les nombreuses lectures de Freinet sur les penseurs de l'éducation nouvelle vont lui permettre tout de même de conceptualiser une « éducation nouvelle populaire » dont il va établir une légitimité idéologique. Durant ses premières années d'enseignement à Bar-sur-Loup, il désire être en rupture avec la scolastique traditionnelle : « le milieu spécial qu'est l'école, silence, froideur neutre des leçons et des devoirs, suppression systématique de tous contacts avec le milieu de vie, naturel ou familial, silence, propreté, ordre, mécanique[94]. »

Le film *L'école buissonnière*[95] de Jean-Paul Le Chanois ainsi que le livre d'Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire* [96] , retracent bien la recherche, les expérimentations l'innovation, les tentatives pédagogiques de Célestin Freinet durant ces premières années d'instituteur qui vont donner naissance aux « techniques Freinet ».

---

[93] Propos de Célestin FREINET cités dans *Elise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie* de Madeleine FREINET, Paris, Editions Stock, 1997, 480 p.

[94] Célestin FREINET, *Les dits de Mathieu*, Edition du Seuil, 1994, p. 177

[95] Jean-Paul LE CHANNOIS, *L'école buissonnière*, Film Cinématographique, Alliance Générale de Distribution Cinématographique, 1949, 110 minutes. Le rôle de Célestin FREINET est interprété par Bernard BLIER et le scénario est écrit en grande partie par Élise FREINET.

[96] Elise FREINET, *Naissance d'une pédagogie populaire*, EMF, 1949

Freinet va introduire l'imprimerie dans sa classe à partir de la rentrée 1924, et sa première innovation est donc le texte libre imprimé par les enfants eux-mêmes. Un texte est librement rédigé, à la maison ou à l'école, individuellement ou collectivement. Il est choisi par la classe pour être imprimé. Il est exploité grammaticalement et analysé du point de vue des intérêts des élèves qu'il révèle. Les questions et les problèmes dégagés, d'ordre historique, géographique et technique, donnent l'occasion de travaux d'atelier, de recherches documentaires. La classe se répartit les tâches ainsi induites. Dans un agenda sont inscrits les travaux à faire ultérieurement, les suggestions de visite, les questions pouvant faire l'objet de la correspondance scolaire afin d'échanger avec des enfants d'autres régions. Et le plaisir de fabriquer soi-même des textes pousse les enfants à rédiger un journal en les incitant à apprendre avec enthousiasme tout ce qu'il faut savoir pour écrire un article : l'orthographe, le style, les règles de grammaire.

D'ailleurs, le premier ouvrage pédagogique de Freinet se nomme *L'Imprimerie à l'école* en 1927, et sera suivi de *Plus de manuels scolaires* en 1928. Il diffusera des articles dans *L'École Émancipée* et ses progrès dans la revue *Clarté* en invitant d'autres instituteurs et leurs élèves à suivre cette initiative de correspondance inter-scolaire notamment. Le pédagogue veut faire naître le désir d'ouverture culturelle, dans un contexte national ou international afin de ne pas enfermer les enfants dans leur localité. Cette idée restera une constante du mouvement Freinet. Cet instituteur reste avant tout un praticien qui cherche, développe et affine des techniques pour susciter la curiosité de ses élèves, pour les mobiliser, pour les motiver.

Freinet va comprendre la force et l'importance de la construction d'un réseau coopératif et va tout mettre en œuvre pour fonder et faire vivre ce réseau. Un article dans la revue *Clarté* en 1927 explique cet engagement : « Quand j'eus trouvé l'imprimerie à l'école, j'aurais pu faire breveter mon invention, faire breveter ensuite, comme Mme Montessori, un matériel qui aurait été à la base de la nouvelle méthode. Mais je me serais écarté, dès l'origine, de la masse des éducateurs dont je n'aurais plus été qu'exceptionnellement l'expression. J'ai pris tout de suite une autre direction : au lieu de garder le secret de cette découverte, je l'ai versée délibérément dans le creuset coopératif[97]. »

Afin de diffuser et partager ses méthodes, il fonde en 1928 la Coopérative de l'Enseignement Laïc (CEL) qui vivra jusqu'en 1986. Il se constitue déjà un noyau dur d'instituteurs qui adhèrent à ses idées et se réunissent pour la première fois en marge du

[97] Célestin FREINET, *L'imprimerie à l'école*, 1927

congrès de la FUE à Tours en 1927. La création de la revue scolaire *La Gerbe* en 1927, permet une diffusion plus large des textes conçus par des enfants mais également des méthodes de la CEL. En 1929, ce sera la création du *Fichier scolaire coopératif*. En 1932, *La Bibliothèque de travail* (BT) sort son premier numéro, c'est la première étape d'une encyclopédie scolaire à l'usage des enfants regroupant une base de documents servant à travailler différents savoirs. Cette même année, Freinet publiera le premier numéro de la revue *L'Éducateur prolétarien* qui existe encore aujourd'hui sous le titre *Le Nouvel Éducateur,* qui est la revue pédagogique à destination des adultes du mouvement Freinet.

Le mouvement de l'imprimerie à l'école initié par le pédagogue a vite pris de l'ampleur et dépasse les frontières françaises surtout en Espagne ou en Belgique. Ce mouvement s'équipe non seulement d'outils de travail pour une coopération entre éducateurs mais aussi d'outils de travail avec les enfants dans les classes. Le pédagogue met en place d'autres techniques inspirées de l'éducation nouvelle, comme par exemple le travail de groupe, l'auto-correction, le travail libre ou le tâtonnement expérimental. Cela consiste à laisser l'enfant émettre ses propres hypothèses, faire ses propres découvertes et constater ses réussites et ses échecs. Il souligne également l'importance du « matérialisme pédagogique[98] » qui préconise une école pourvue d'une salle commune pour les travaux collectifs, d'ateliers spécialisés pour les travaux manuels, de salles de documentation, d'expression et d'expérimentation, et à l'extérieur d'un jardin, d'un potager et d'un espace d'élevage.

Mais les conservateurs au pouvoir en France supportent mal cet éducateur révolutionnaire qui dit vouloir, par ses méthodes, construire « l'école du peuple ». En effet, son mouvement pour une école populaire va rencontrer de fortes oppositions. Il est nommé en 1928 dans le village de Saint-Paul, un village socialement très différent de son ancien poste à Bar-sur-Loup. Dès le début, Célestin et Élise Freinet entretiennent des relations compliquées avec les élus et les notables locaux ainsi qu'avec l'administration scolaire. Il est en conflit avec cette « élite locale » au sujet des moyens alloués à l'école, l'entretien des bâtiments, ses positions politiques et ses activités syndicales. Le fait que les époux Freinet soient des syndicalistes révolutionnaires et communistes cristallise la haine des gardiens de « l'ordre moral[99]. » En 1933, une très violente campagne médiatique menée par Maurras et l'Action française aboutit au déplacement d'office de Célestin Freinet. Cet épisode est vécu comme une

[98] Célestin FREINET, *Le Maître insurgé, articles et éditoriaux 1920-1939,* N'autre école n° 8, Libertalia, Paris, 2016 p. 69-76. Edition établie et annotée par Catherine CHABRUN et Grégory CHAMBAT

[99] Henri PEYRONIE, *Célestin Freinet : pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette éducation, coll. « Portraits d'éducateurs », 1999, p. 40-47

cuisante défaite pour l'éducateur qui a fait face aux forces réactionnaires françaises. Cependant, ce conflit fait écho aux nombreux autres déplacements d'office ou révocations qui ont lieu envers des instituteurs à cette même époque.

L'instituteur révolutionnaire qu'est Freinet décide en 1935 de continuer son combat mais dans le cadre d'une école extérieure à l'école publique. En effet, il ouvre une école et un internat mixte à Vence qui ne fonctionnent vraiment qu'à partir de 1936. Ce lieu est le centre de nombreuses formations et expérimentations pédagogiques. Outre l'utilisation des techniques Freinet dans le cadre d'une formation scolaire, le modèle Freinet prend clairement ses distances avec le modèle dominant de l'école primaire. Accompagné d'une vraie vie communautaire et basé sur la solidarité et l'échange, on y observe une alimentation végétarienne, une vie proche de la nature et des pratiques mise en place autour de la santé et du corps. L'expression artistique est également mise en valeur notamment par Élise Freinet. Cette école accueille des enfants en difficulté venant de la banlieue parisienne, des pensionnaires étrangers mais aussi à partir de 1937, elle assure l'accueil de nombreux enfants espagnols républicains fuyant la guerre civile.

La période du Front Populaire en France sera plutôt bienveillante à l'égard de Freinet et de son mouvement qui s'engage fortement dans la guerre d'Espagne. De nombreuses écoles libertaires de Catalogne s'inspire de ses techniques et une école porte même son nom. Le soutien aux républicains espagnols est une préoccupation quotidienne à l'école de Vence et pour Freinet, la défaite des républicains est très douloureuse. Il s'est senti solidaire de ces combattants et des messages d'espoirs qu'ils véhiculaient pour le futur, surtout au niveau éducatif.

Avec la déclaration de guerre en septembre 1939, Célestin est arrêté et emprisonné à Nice en 1940. Il est interné dans plusieurs camps par le régime de Vichy de 1940 à 1941. L'école de Vence est elle aussi fermée en 1941. Libéré à la fin de cette année-là, il s'engage dans la Résistance jusqu'à diriger le maquis de la région de Briançon et devient par la suite membre du Comité Départemental de Libération des Hautes-Alpes à Gap. Il dirige également un centre d'accueil pour enfants victimes de guerre, puis relance son mouvement. Cette période est néanmoins une occasion pour lui de rédiger ses textes pédagogiques fondamentaux comme *Conseils aux parents*[100], *L'École moderne française*[101], *L'Éducation du travail*[102] et *Essai de psychologie sensible*[103], qui ne seront publiés qu'après-guerre.

[100] Célestin FREINET, *Conseils aux parents,* Ed. De L'École Moderne, 1948
[101] Célestin FREINET, *L'École moderne française*, Ed. De L'École Moderne , 1946
[102] Célestin FREINET, *L'éducation du travail*, Ed Ophrys, 1947

Lorsque son école de Vence réouvre ses portes à la fin de l'année 1945, il organise la création de l'Institut Coopératif de l'École Moderne (ICEM) qui sera officialisé en 1947 pour relancer le mouvement et se détacher de la CEL. Freinet et le parti communiste entretiennent des relations tendues car la presse communiste fait circuler des rumeurs sur l'attitude de Freinet pendant la Seconde guerre mondiale. Il quitte ainsi le Parti Communiste en 1950. Ainsi, malgré la rupture avec le Parti, la plupart des instituteurs du mouvement de l'École moderne, même les communistes, continue d'être fidèle à la pédagogie Freinet. La popularité de son mouvement s'accroît et compte plusieurs milliers de militants et d'abonnés aux revues. Pour prendre en compte l'impact international de la Pédagogie Freinet, le pédagogue crée en 1957 la Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM).

A la fin des années 50, un conflit va surgir au sein de l'ICEM entre l'Institut parisien et ceux des provinces. Les différences de génération dans l'exercice du métier mettent en avant la diversité des milieux. On oppose les écoles rurales et celles des villes qu'on appelle les « écoles casernes » dans les grands ensembles de la banlieue parisienne. Ainsi entre 1958 et 1961, une série de malentendus et de désaccords intervient entre une partie des militants parisiens et le dirigeant du mouvement. Ces conflits poussent des militants à quitter l'ICEM afin de poursuivre leurs réflexions pédagogiques autour de qu'on appelle les « pédagogies institutionnelles[104] » dont R. Fonvielle et F. Oury sont les principaux artisans.

Après la mort de Célestin Freinet en février 1966, son mouvement poursuit la tâche entreprise par son fondateur. On peut souligner la place très particulière de la pédagogie Freinet dans l'histoire éducative contemporaine. On peut estimer autour de 100 000, les enseignants attachés aux méthodes Freinet dans le monde. Car même si elle reste marginale, cette pédagogie a grandement influencé les Instructions Officielles françaises de l'Éducation Nationale encore aujourd'hui.

Pour mieux cerner l'esprit éducatif des instituteurs se revendiquant de l'École Émancipée, il est important de contextualiser les influences et les apports des techniques Freinet auprès de la masse des instituteurs d'avant-garde que représentaient les instituteurs syndicalistes révolutionnaires. Célestin Freinet s'inscrit dans un courant de pédagogues considérés comme étant les plus influents de l'Éducation Nouvelle. Il utilise une phrase qui résume bien sa pensée : « On ne fait pas boire un cheval qui n'a pas soif ». C'est cela, au fond, le point de départ de Freinet. Si les élèves s'ennuient parfois à l'école, ce n'est pas parce qu'on

[103] Célestin FREINET, *Essai de psychologie sensible*, Ed Ophrys, 1947
[104] Aida VASQUEZ, Fernand OURY, *Vers une pédagogie institutionnelle ?,* Collection Pi, Matrice, 1991

leur impose de travailler, c'est parce qu'on ne les fait pas vraiment travailler. Jusqu'alors, le maître travaille pendant que les élèves écoutent. Pour Freinet, « Mettons les élèves au travail, et donnons leur des tâches qui ont du sens[105].» Freinet en est convaincu, c'est le vrai travail qui permet aux élèves de s'investir. Il fera tout pour que la classe évolue vers l'atelier, vers le laboratoire et s'éloigne de plus en plus de la « classe sanctuaire » dans laquelle les enfants tentent de recopier sur leur cahier. Et, comme les élèves se mettent au travail ensemble, il faut revoir radicalement les règles qui régissent le comportement des élèves ; ils se réunissent donc régulièrement avec le maître pour parler de ce qui est permis. C'est ainsi que Freinet met en place le Conseil de coopérative ou sont gérés le fonctionnement du matériel de classe et le règlement intérieur nécessaire au bon fonctionnement de la vie sociale.

La pédagogie de Freinet est également politique : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école. Un régime autoritaire à l'école ne saurait être formateur de citoyens démocrates[106] ». Ainsi, pour éduquer les jeunes citoyens à la démocratie, l'école elle-même doit être démocratique. On comprend bien sûr son idée centrale de coopérative et d'imprimerie scolaires, vecteurs d'expression, de participation et d'adhésion à l'ensemble de la communauté scolaire, et facteurs d'intégration dans la société de citoyens actifs. C'est l'apport de l'instituteur au groupe qui est fondamental car selon Freinet, la citoyenneté et la liberté ne se décrètent pas, c'est aux adultes d'aider les enfants à les mettre en œuvre tout au long de leur vie.

On peut dire que l'ensemble des techniques et des apports théoriques qui les justifient s'enracinent dans une conception du monde et de la société apparue entre les deux guerres et liée à la doctrine marxiste du parti communiste. C'est l'idée d'un progrès qui, par la lutte des classes, devra libérer l'homme de l'oppression et de l'injustice. L'école doit accélérer cette évolution et participer aux luttes politiques. Mais, dès cette époque, Freinet apparaît en retrait, même si le combat antifasciste le motive et va le conduire à la Résistance, il écrit dans *L'École Émancipée* en 1934 : « Nous sommes des pédagogues, pas des politiciens[107] ». Pour lui, c'est par la pédagogie que la société va évoluer.

---

[105] Michel BARRÉ, *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps*, Mouans-Sartoux, Publications de L'École moderne française, 1995

[106] Célestin FREINET, *Pour l'école du peuple*, Cannes, Maspero, 1969, 184 p. p 173

[107] Célestin FREINET, *Le Maître insurgé, articles et éditoriaux 1920-1939,* N'autre école n° 8, Libertalia, Paris, 2016 p. 132-139. Edition établie et annotée par Catherine CHABRUN et Grégory CHAMBAT

Deux apports fondamentaux de Freinet résistent à tous les bouleversements et prennent une valeur centrale. D'une part la conception de l'apprentissage comme correspondant à un besoin vital et d'autre part, l'objectif fondamental de libération humaine et de bonheur pour tous dans la sociabilité et le respect de l'autre. Cependant, il faut signaler que la pédagogie Freinet contemporaine est désormais voisine du courant de la pédagogie institutionnelle, qui insiste sur le rôle de la parole et du débat, alors que Célestin Freinet pensait avant tout en termes d'organisation du travail et de coopération.

À l'époque de Freinet, les possibilités pédagogiques n'étaient pas ce qu'elles sont aujourd'hui. Lui qui préconisait des stratégies actives et des moyens toujours plus adaptés, serait probablement enchanté par l'arrivée de la technologie moderne dans nos classes du XXIe siècle. On peut même imaginer qu'il utiliserait l'Internet de manière constructive, comme moyen d'expression libre, tout comme en son temps, il utilisait l'imprimerie et le journal scolaire comme stratégies pédagogiques. Puisque pour lui l'éducation devait être ouverture sur la vie, il serait vraisemblablement ravi de constater la facilité de correspondre et il aurait certes tiré parti de ce moyen pour encourager chez l'élève l'autonomie, la créativité et l'intérêt pour la recherche.

3.2 Acteurs, développements et influences de l'Éducation Nouvelle

« L'Éducation nouvelle » désigne une diversité d'initiatives éducatives qui émergent à la fin du XIXe siècle au niveau international dans un contexte de bouleversement politique, économique et social. L'école traditionnelle, que ce soit en Angleterre, en Allemagne ou en France est de plus en plus remise en cause. Ces méthodes préconisent une philosophie reposant sur une pédagogie fonctionnelle et une pédagogie de l'activité suscitant l'intérêt de l'enfant. Même si ces initiatives diverses représentent plus une nébuleuse de courants, ils sont toutefois unis par des principes fédérateurs.

Ces nouvelles « techniques » éducatives qui sont développées durant cette période sont centrées sur l'enfant, ses apprentissages, son bien-être et ses besoins psychologiques et physiques. De grandes figures de ce mouvement viennent de la sphère de la psychologie et ont développé leurs pédagogies en fonction de cette discipline et des conclusions qu'ils

pouvaient en tirer. Une « révolution copernicienne[108] » de la pédagogie en découle, consistant à centrer l'éducation autour de l'activité de l'enfant et non plus seulement atour du savoir magistral. Pour cela, adaptation, différenciation et individualisation des programmes et des types d'écoles sont nécessaires.

L'Éducation nouvelle touche à la fois à l'organisation scolaire et aux méthodes d'apprentissage. Elle est une éducation intellectuelle et une philosophie morale puisant son inspiration dans les écrits des philosophes humanistes tels que Montaigne, Rabelais, Comenius, Vivès, Pestalozzi ou Rousseau[109].

En France, trop souvent confidentielle, voire dévoyée, la naissance de l'Éducation nouvelle s'interprète dans le contexte de la scolarisation des enfants du peuple sous la IIIe République. Elle s'inscrit dans le cadre d'une société rurale, où le choix professionnel est déterminé selon une formation professionnelle de courte durée et selon une certaine prédestination sociale des élèves de l'école traditionnelle. Ce courant pédagogique nouveau amène un discours idéaliste chez presque tous les pédagogues de cette mouvance, évoquant de manière globale une réforme de l'éducation rendue possible par un changement de société dépassant largement l'école elle-même. Dans la critique de l'enseignement traditionnel et de ses postulats éthiques comme le surmenage, le dressage, la discipline contraignante, l'idée centrale est que le mode d'appropriation des connaissances est plus essentiel que les contenus du savoir, d'où la « méthode active » qui invite les élèves à chercher par eux-mêmes et à construire leurs connaissances. L'Éducation nouvelle entend ainsi valoriser l'autonomie de l'enfant, l'activité libre au service de la culture générale et le progrès humain. On peut donc dire que l'Éducation Nouvelle s'appuie sur l'étude du caractère et de l'activité de l'écolier. La mise en place de telles pédagogies nécessite une réforme des méthodes et une formation psychologique des éducateurs car cette pédagogie morale repose sur la confiance placée en l'enfant.

De nombreuses personnalités venant de différents pays ont marqué l'évolution de l'Éducation nouvelle. En effet, ce courant est avant tout issu d'une nébuleuse de pédagogues. Les premières expériences éducatives alternatives qui donneront naissance au courant de l'Éducation nouvelle sont l'œuvre de pionniers.

---

[108] Annick OHAYON, Dominique OTTAVI et Antoine SAVOYE, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern Berlin Bruxelles, PLang, coll. « Exploration Education, histoire et pensée », 2007, 330 p.

[109] Bernadette MOUSSY prefacé par Catherine GUEGUEN, *Les pédagogues dans l'histoire, entre invention et continuité,* Chronique sociale, Lyon 2016, p 55-73

En France, la première tentative d'école alternative est à mettre au crédit de Paul Robin[110], pédagogue libertaire, qui dirigera l'orphelinat de Cempuis à partir de 1880 et mettra en œuvre une « éducation intégrale » qui a pour principes la coéducation des sexes, l'activité physique, le refus de l'autorité, les colonies de vacances ou encore l'éducation sexuelle. Cette citation de Robin montre bien ses intentions :

> « Donc, donnez de bons exemples, des conseils appuyés par des raisons convaincantes, jamais sur la violence, ne commandez, ne forcez jamais. Dans le milieu actuel, l'enfant entendra parler du maître. Que de bonne heure il abhorre ce mot, qu'il ait la haine de l'autorité sous quelque forme qu'elle se présente, et que pendant la période transitoire l'esprit de révolte devienne la première des vertus[111]. »

Trop novateur, il fut radié de son poste en 1894. La première école nouvelle française qui est d'ailleurs toujours en activité aujourd'hui, est l'École des Roches fondée par Edmond Desmoulins[112] en 1899. Il développe les méthodes actives qu'il avait pu observer dans les premières écoles nouvelles anglaises d'Abbotsholme et de Bedales fondées par Cecil Reddie en 1889 et 1892. Il y aura aussi « La Ruche », une école libertaire et un espace de vie communautaire fonctionnant selon le concept de coopérative intégrale, fondée par Sébastien Faure en 1904. Cette école s'inspire également de « La Escuela Moderna » de Francisco Ferrer à Barcelone créée en 1901 et qui donnera son nom à L'École Moderne de Célestin Freinet. Dans cette même idée, en Allemagne, Gustav Wyneken fondera la communauté scolaire de Wikersdorf en 1906 et Paul Geheeb fondera l'Odenwaldschule en 1910.

Adolphe Ferrière[113], pédagogue suisse atteint de surdité, va vouloir rassembler tous les mouvements d'éducation nouvelle et, après avoir créé en 1899 le Bureau international des écoles nouvelles (BIEN), il écrira en 1915 un programme de trente points communs aux éducateurs qui pratiquent ces nouvelles pédagogies. Il réussira à rassembler de nombreux acteurs de l'Éducation nouvelle et en 1921 la Ligue Internationale d'éducation nouvelle (LIEN) est créée. Son but est de fédérer et de développer une communauté de partage autour des nouvelles pédagogies utilisées par des pédagogues novateurs et pratiquées dans des écoles alternatives. Ferrière souhaite promouvoir des groupes nationaux pour l'éducation nouvelle

[110] Paul ROBIN (1837-1912). Professeur puis inspecteur scolaire. Grand ami de Ferdinand BUISSON.

[111] Paul ROBIN, *Bulletin de l'Orphelinat Prévost*, de 1882 à 1890, Imprimerie de l'Orphelinat

[112] Edmond DESMOULINS (1852-1907), intellectuel et pédagogue français

[113] Adolphe FERRIERE (1879-1960), Pédagogue suisse, auteur de livres tels que *Projets d'École Nouvelle*, Foyer solidariste, 1909 ; *L'École active*, Neufchâtel, Forum, 1922 ou encore *La coéducation des sexes*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1926.

comme le Groupe Français d'éducation nouvelle (GFEN). Il en sera de même en Angleterre, Allemagne ou Suisse. Dans ce pamphlet très connu de Ferrière, on reconnaît les grands principes fédérateurs et alternatifs de l'Éducation nouvelle et le rejet de la scolastique ou des pédagogies traditionnelles :

> « Et sur les indications du diable, on créa l'école. L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime voir son activité servir à quelque chose : on fit en sorte qu'elle n'eût aucun but. Il aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées. Il aime se servir de ses mains : on ne mit en jeu que son cerveau. Il aime parler : on le contraignit au silence. Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait chercher la science : on la lui servit toute faite. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions. Alors les enfants apprirent ce qu'ils n'auraient jamais appris sans cela. Ils surent dissimuler, ils surent tricher, ils surent mentir[114]. »

Au sein de l'éducation nouvelle, on observe donc une grande diversité de pratiques éducatives qui divergent en fonction des pays et des cultures mais qui se rejoignent sur les mêmes principes fédérateurs. C'est surtout en Europe et aux États Unis qu'elles se développent. En Belgique, Ovide Decroly[115], psychologue et éducateur, promeut une pédagogie moderne et une psychologie différentielle appliquée à l'orientation professionnelle. Il fonde un institut d'enseignement spécial pour "retardés et anormaux" en 1901, puis étend son action à l'éducation des enfants "normaux" en 1907. Il crée une école à Bruxelles qui met l'accent sur l'observation du milieu, l'approche globale et la pratique des centres d'intérêt. L'exploitation de ces centres d'intérêt donne lieu à l'emploi de méthodes actives. Il est le promoteur d'une « école sur mesure » qui insiste sur le fait que l'éducation doit réussir au mieux l'insertion de l'individu dans le milieu social existant. L'œuvre de ce grand pédagogue représente une étape importante de la constitution d'une psychopédagogie expérimentale.

En Italie, Maria Montessori[116] met au point ses méthodes à partir de 1907 à Rome dans le quartier populaire de San Lorenzo dans la fameuse « Casa dei bambini ». Elle n'a pas limité ses activités à la réforme de l'éducation des jeunes enfants. Pour elle, à la puberté, l'enfant doit

---

[114] Déclaration d'Adolphe FERRIERE au congrès de la création de la Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle à Calais en 1921

[115] Ovide DECROLY (1871-1932) est l'auteur d'ouvrages importants comme : *Initiation à l'activité motrice et intellectuelle par les jeux éducatifs*, Delachaux et Niestlé, 1914. Ou encore *Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle*, Bruxelles, Fondation Ovide Decroly-Centre d'Études decrolyennes, 1914

[116] Maria MONTESSORI (1870-1952), médecin pédagogue, auteur d'ouvrages tels que *Pédagogie scientifique : la découverte de l'enfant,* Ed. Desclée de Brouwer, 1908 ; *L'enfant, les étapes de l'éducation*, Ed. Desclée de Brouwer, 1936 ou encore De l'enfant à l'adolescent, Ed. Desclée de Brouwer, 1958. Ses ouvrages sont encore aujourd'hui très plébiscités de par l'essor de sa pédagogie et des écoles associées.

rester libre dans le choix des moyens qui l'orientent dans la vie sociale où il s'intègre. Elle prône en particulier l'éducation sensorielle, le développement de la mémoire, les choix spontanés de l'enfant, la liberté active. Montessori a perçu très tôt que le monde matériel était en complète évolution. Dans de telles conditions, seule une éducation humaniste attentive aux lois de développement de l'enfant, peut préparer la personnalité d'un individu à affronter les difficultés humaines, en développant une intelligence souple et vive associée à une conscience claire de la réalité sociale. Son grand mérite est d'avoir posé la question sociale de l'enfant en affirmant que l'éducation doit être une véritable science humaine. Pour elle, l'intelligence procède de l'activité manuelle d'où l'importance du matériel d'éducation. Maria Montessori considère également que la pédagogie scientifique est la voie pour éduquer le potentiel humain et former l'homme dans l'enfant et l'adolescent.

En Suisse, l'Institut Jean-Jacques Rousseau, créé en 1912, incarne le rayonnement international de l'Éducation nouvelle. Ses fondateurs, Pierre Bovet [117] et Edouard Claparède[118], se sont intéressés d'un point de vue fonctionnel à la diversité des qualités individuelles, les modes d'examens et d'organisation de l'enseignement. Adolphe Ferrière, de nationalité suisse également, fondateur de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle comme nous l'avons vu précédemment, se distingue de Claparède car il défend une approche spéculative de la psychologie avec une visée anthropologique. La nouvelle éducation doit respecter les stades du développement génétique et adapter ses procédures à un inventaire des types psychologiques.

Aux États-Unis, John Dewey[119] est une référence obligée dans la vie scolaire américaine mais également dans la pensée pédagogique de la plupart des pays. Sa conception dialectique des rapports personne et société, l'accent mis sur le contenu social de l'éducation, le concept d'intérêt et d'occupation avec le recours aux travaux manuels, dans sa théorie éducative ont contribué à forger un cadre conceptuel progressiste. Ce pédagogue pragmatique a prôné une « école progressive » au sens où il s'agissait de ne pas introduire de ruptures trop fortes entre l'âge de cinq ans et celui de l'entrée dans la vie professionnelle. Il préconise au

[117] Pierre BOVET (1878-1965) est un psychologue et pédagogue suisse. Auteur de *L'instinct combatif : psychologie, éducation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1917, 323p

[118] Edouard CLAPAREDE (1873-1940) est un médecin neurologue et psychologue suisse. Il est l'auteur de l'ouvrage *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux et Niestlé, 1931

[119] John DEWEY (1859-1952) Psychologue et philosophe américain du courant pragmatiste. Il a beaucoup écrit sur la pédagogie et il est devenu une référence de l'Éducation Nouvelle. Ses principaux ouvrages sont : *L'École et l'enfant*, Fabert, 1913 ; *Démocratie et éducation*, 1916 ou encore *Liberté et culture*, Paris, Aubier, 1939

contraire de développer chez l'enfant le sens du présent, de favoriser la libération de sa spontanéité, la satisfaction de ses intérêts, bref de le laisser vivre. La pensée et les ouvrages de John Dewey sont très liés à son idéal démocratique, qui vise à donner aux enfants et aux adultes étudiants, les moyens et le caractère nécessaires pour participer activement à la vie publique et sociale.

En France, Henri Wallon[120] et Henri Piéron[121], tous deux psychologues, apportent leur contribution à l'édifice de l'Éducation nouvelle. Henri Piéron met en place l'orientation professionnelle. Il crée en 1920 l'Institut de psychologie à la Sorbonne (instauré par le décret du 11 janvier 1921), le premier à délivrer des diplômes de psychologues, et quelques années plus tard, le 14 janvier 1928, un institut national d'orientation professionnelle, qui attire de nombreux instituteurs et assistantes sociales. Cette orientation va être proposée au sein de l'école par Henri Wallon, collaborateur de Henri Piéron, qui crée en 1930 un laboratoire de bio-psychologie dans un établissement secondaire. Accordant à l'enfant une place nouvelle sous l'éclairage de ses découvertes, contemporaines de celles du psychologue Jean Piaget[122], relatives au développement de l'enfant, il souhaite une école qui permettrait à la personnalité de l'enfant de s'épanouir, favorisant ainsi son insertion future dans la société. Piéron et Wallon assurent chacun leur tour la direction du GFEN, et participent à l'élaboration du projet de réforme de l'enseignement Langevin-Wallon, référence de l'Éducation nouvelle qui malheureusement n'a jamais été appliquée.

En France toujours, Alfred Binet[123] et Roger Cousinet[124] ont fortement influencé les avancées en matière de pédagogie. Alfred Binet est considéré comme le fondateur de la psychologie scolaire. Il fut reconnu dans le monde entier comme le créateur de la méthode des tests mentaux, et plus généralement l'initiateur des premiers instruments d'évaluation psychologique en vue de l'orientation des élèves.

Roger Cousinet, grand pédagogue, théoricien et militant, il a été rédacteur en chef de la revue *L'Éducateur moderne,* ainsi que l'un des adeptes les plus actifs de l'Éducation

[120] Henri WALLON (1879-1962), Psychologue, médecin et homme politique français. Professeur et directeur d'études, il est l'un des concepteurs du fameux plan Langevin-Wallon auquel il a laissé son nom.

[121] Henri PIERON (1881-1964), Psychologue français, l'un des fondateurs de la psychologie scientifique.

[122] Jean PIAGET (1896-1980), Psychologue et biologiste suisse connu pour ses études sur la psychologie du développement et l'épistémologie génétique. Auteur de *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1923 et bien d'autres ouvrages.

[123] Alfred BINET (1857-1911) Pédagogue et psychologue français

[124] Roger COUSINET (1881-1973) Il fut l'auteur de *Une méthode de travail libre par groupes*, Ed. du Cerf, 1945 ou encore de *L'éducation nouvelle*, Delachaux et Niestlé, 1950

nouvelle. Sa « méthode de travail libre par groupes » envisage la constitution de groupes d'élèves en fonction du degré de développement des aptitudes et des motivations. Il cherche à substituer une pédagogie de l'apprentissage à une pédagogie de l'enseignement.. Incarnant un compromis entre la sociologie et la psychologie, son influence fut directe sur les milieux éducatifs et les mouvements de jeunesse. Pour lui, le développement de l'enfant n'est pas seulement considéré comme un processus biologique, mais comme résultant des interactions sociales, en particulier avec les pairs. La contrainte éducative s'identifie à la contrainte sociale.

Ainsi, l'Éducation Nouvelle a émergé à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle grâce à l'ensemble des acteurs du monde éducatif, médical, philosophique ou politique se rassemblant autour de concepts et de valeurs se rejoignant les unes les autres. Ces méthodes d'adaptation, de différenciation, d'individualisation des programmes et des types d'écoles, sont des concepts centraux pour les partisans de l'Éducation nouvelle. L'éducation fonctionnelle, l'école active et la pédagogie de l'intérêt en sont les corollaires. Ce mouvement est d'ailleurs porté par l'ambition de la réalisation d'un idéal de scolarisation universelle qui se traduit par son internationalisme avec La Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle.

Dans la première partie du XXe siècle, l'Éducation nouvelle est donc une promesse, qui parie sur l'expression créatrice chez l'enfant, sa liberté dans le rapport à l'apprentissage et à l'avenir. Elle affirme que la formation de la personnalité, notamment par la pédagogie de groupe et des méthodes d'apprentissage actives, a une portée émancipatrice à valeur universelle. Tout en constituant un ensemble relativement cohérent de valeurs et de principes, d'objectifs et de finalités, d'expériences et de pratiques, l'Éducation Nouvelle ne forme pas un tout homogène.

En France particulièrement, en matière d'éducation des enfants relevant de l'enseignement primaire, on peut distinguer plusieurs courants. Le premier est nommé la « Nouvelle Éducation » et il est représenté par Roger Cousinet. Ce courant est voisin de celui de Célestin et Elise Freinet qui représente le courant de « l'École Moderne ». On y trouve aussi le courant « montessorien » représenté par des personnalités comme Suzanne Roubakine[125] ou bien Angela Medici[126] qui représente pour sa part la pensée de Decroly.

[125] Suzanne ROUBAKINE (1893-1954), militante pour la paix et la protection de l'enfance

[126] Angela MEDICI (1902-2001), Pédagogue et fondatrice de l'école active de Saint-Cloud en 1938. Elle occupa également la chaire de pédagogie à la Sorbonne.

Chacun de ces courants est porteur de réalisations spécifiques et on peut constater dans les années 1930 que l'Éducation Nouvelle commence à occuper une place prépondérante dans les idées de réforme de l'enseignement public. Pendant la période du Front Populaire de 1936-1938, sous l'impulsion du ministre de l'Éducation Jean Zay, l'enseignement primaire se révèle réceptif à l'Éducation Nouvelle. En effet, progressivement, les conceptions de l'Éducation Nouvelle font leur apparition au programme de certains concours d'instituteurs et d'inspecteurs de l'enseignement primaire. Ce développement de l'Éducation Nouvelle d'avant guerre est favorisé par le soutien des sciences humaines émergentes qui rendent crédible son action.

De nombreux chercheurs universitaires s'engagent en faveur de l'Éducation Nouvelle et en renforcent la légitimité scientifique, par exemple Henri Wallon et Henri Piéron qui sont psychologues, Paul Fauconnet[127] et René Hubert dans le domaine de la sociologie et des sciences de l'éducation ou encore Lucien Febvre [128]dans le domaine de l'histoire sociale. Ces sciences humaines apportent des connaissances sur l'enfant et les conditions d'apprentissage individuel et collectif ainsi que des réflexions sur les contenus et la transmission des savoirs.

On peut souligner aussi que la diffusion des idées de l'Éducation Nouvelle réside dans la capacité d'action et de réflexion collectives de ses partisans. Ils sont organisés nationalement et internationalement, ils tiennent annuellement des congrès, animent des conférences et des groupes de travail, publient des théories et des résultats d'expériences dans de nombreuses revues dont *l'École Émancipée* fait partie. Ces militants de l'Éducation Nouvelle sont très engagés, ce sont des militants de tous les instants qui savent faire valoir leurs idées. Roger Cousinet et Célestin Freinet au sein de leur groupe la « Nouvelle Éducation » ou « l'École Moderne », ont pour objectif de rassembler les professionnels de l'éducation et en particulier les instituteurs, afin d'encourager et de confronter les expériences pédagogiques.

Mais l'Éducation Nouvelle comprend aussi d'autres groupes de réflexion théorique ou d'information plus restreints comme par exemple le Groupe français d'éducation nouvelle qui est créé en 1929.

[127] Paul FAUCONNET (1874-1938), Professeur de philosophie et de sociologie, disciple d'Émile DURKHEIM.

[128] Lucien FEBVRE (1878-1956), Historien moderniste français qui a exercé une forte influence sur l'évolution de cette discipline, notamment à travers l'École des Annales, revue d'histoire et de sciences sociales qu'il a fondée avec Marc BLOCH, et à travers la VIe section de l'École Pratique des Hautes Études qu'il a fondée en 1947 (devenue ensuite l'EHESS).

Pourtant, cet engouement pour l'Éducation Nouvelle avant la guerre est balayé par la Seconde Guerre mondiale et le régime de Vichy. Les organisations sont mises en sommeil et les leaders sont internés et isolés comme par exemple Célestin Freinet en 1940 ou Paul Langevin en 1941. Le mouvement , complètement déstructuré à la fin de la guerre, va connaître un nouvel essor après la Libération.

En 1945, on assiste à un renouveau de l'Éducation Nouvelle, comme après la Première Guerre mondiale. Mais le développement de ses idées est démultiplié grâce à tous les acquis des années 1920 et 1930. L'activité pratique de l'Éducation Nouvelle s'étend à de nouveaux besoins éducatifs nés des destructions de la guerre. Cela concerne les enfants victimes de la faim, traumatisés par les bombardements, parfois orphelins, certains ayant même connu l'emprisonnement et la déportation. Ces enfants sont souvent en grand retard scolaire et les principes et les méthodes de l'Éducation Nouvelle sont largement utilisées afin de combler leur grand désarroi psychologique et moral[129].

Les différents courants de l'Éducation Nouvelle reprennent leurs activités en réactivant les expériences éducatives locales qui s'emparent du domaine de l'éducation populaire avec les CEMEA et les « Francs et Franches Camarades », L'influence de l'Éducation Nouvelle gagne également l'enseignement secondaire public et ses méthodes ainsi que ses principes sont la base d'un vaste projet réformateur officiel, le Plan Langevin-Wallon. La multiplication des expériences et des réformes pratiques assimilées à l'Éducation Nouvelle s'accompagne d'un approfondissement théorique conséquent. De nombreux ouvrages sont publiés après la guerre par les pionniers comme Cousinet, Freinet ou Medici mais également par Roger Gal[130], alors dirigeant du GFEN et bien d'autres. Cette profusion d'écrits théoriques s'accompagne bientôt d'une vaste synthèse qui reprend plusieurs de ses orientations et va s'avérer, pour de longues années, un repère en matière de réforme du système scolaire, concrétisé par le Plan Langevin-Wallon. Ce plan est en fait le rapport final, rendu en 1947, qui synthétise deux ans de travail de la Commission d'étude de la réforme de l'enseignement, composée de nombreux partisans de l'Éducation Nouvelle dont Paul Langevin et Henri Wallon. Ce plan reflète les conceptions de l'Éducation Nouvelle aussi bien dans les principes généraux que dans les méthodes pédagogiques et dans le but donné à l'école. De nombreuses idées de ce rapport sont des idées déjà formulées par le GFEN avant-guerre. Le plan

[129] Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE et Antoine PROST, *Réformer l'école : l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble, DL 2012, 447 p.

[130] Roger GAL (1906-1966), Professeur agrégé de lettres classiques et de grammaire, il fut secrétaire du GFEN et l'auteur de *Mémoire sur la réforme à faire dans l'enseignement et sur l'orientation* qui inspirera largement le Plan Langevin-Wallon.

Langevin-Wallon[131] ne fut pas un réel succès car il n'a pas eu la portée attendue. Même s'il a été mis de côté par les gouvernants, il reste une référence mythique de l'Éducation Nouvelle qui se trouve consacrée au plus haut niveau de l'institution scolaire en France.

L'Éducation Nouvelle a donc additionné les expériences pédagogiques, les approfondissements théoriques et la diffusion de ses idées dans les milieux éducatifs et dans l'opinion publique. On constate son extension à l'enseignement public et l'augmentation de son capital d'influence.

Cependant, l'Éducation Nouvelle subit également de nombreuses crises qui vont entraîné la quasi-disparition de l'appellation même d'« éducation nouvelle » dans les années 1970. En effet, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le GFEN ne parvient pas à fédérer l'ensemble des acteurs de l'Éducation Nouvelle malgré des tentatives comme le congrès européen de Paris en 1946. La scission avec Célestin Freinet en 1946 aggrave les divisions entre les différents courants de pensée du mouvement. Les raisons de la division viennent de la politisation du mouvement qui détériore les relations entre ses membres. Cette politisation est générale au sein de la société française à la Libération, notamment dans le domaine syndical[132].

La politique fait donc son entrée au GFEN, lequel est investi par des éducateurs, enseignants membres du Parti Communiste ou proches. La défiance et les clivages s'installent au sein de la mouvance pour l'Éducation Nouvelle car de nombreux membres sont exclus ou discrédités par la direction. Ainsi, progressivement l'Éducation Nouvelle perd sa force unificatrice. Dans les années 60, un éparpillement de ses membres et de ses courants produit méfiance et querelles de chapelles. La politisation et la dispersion de l'Éducation Nouvelle n'est pas la seule cause de son déclin, le développement et l'appropriation de ses idées dans les milieux de l'enseignement traditionnel et par l'institution « Éducation Nationale » se traduisent par une baisse d'intérêt pour sa pédagogie novatrice.

Ainsi, à ses débuts, l'Éducation Nouvelle apparaissait comme une solution pour éduquer la jeunesse mais progressivement, à partir des années 50, on en vient à douter de sa pertinence. Aux divisions internes au mouvement et aux attaques de ses détracteurs se rajoute la disparition de nombreux leaders de l'Éducation Nouvelle dans les années 60. Célestin

[131] Groupe français d'éducation nouvelle et Société française de pédagogie, *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignemen t: compte rendu du colloque*, PUF, Paris,1964, 298 p.

[132] Annick OHAYON, Dominique OTTAVI et Antoine SAVOYE, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Bern Berlin Bruxelles, PLang, coll. « Exploration Education, histoire et pensée », 2007, 330 p

Freinet, Roger Cousinet, Henri Wallon ou Roger Gal et bien d'autres ne sont plus les leaders du mouvement. On assiste alors à des difficultés croissantes pour faire émerger des individualités capables de sauvegarder l'esprit pratique et organisationnel et de valoriser et d'actualiser les solutions éducatives novatrices. Cette situation découle également de l'explosion scolaire des années 60 et de la démocratisation de l'enseignement. L'évolution du champ scolaire, avec la prolongation de la scolarité et le développement démographique, marque les limites de l'Éducation Nouvelle. Elle n'a plus de solutions neuves à apporter à cette massification de l'enseignement propre aux années 60 qui symbolisent alors la dispersion des idées et des courants pédagogiques[133].

De son essor à la Libération à son affaiblissement dans des années 60, l'Éducation Nouvelle a donc une place prépondérante dans le champ éducatif français. Animé par la volonté profonde d'une partie de la société française de changer son système d'éducation, le mouvement s'est implanté partout, dans le privé comme dans le public, dans le primaire comme dans le secondaire, le scolaire comme le péri-scolaire. Néanmoins, les apports pédagogiques de tous les militants de l'Éducation Nouvelle sont incontestables et de nombreuses pratiques et conceptions éducatives sont aujourd'hui devenues des références dans l'enseignement en France et dans le monde.

3.3 Pédagogues et pédagogies révolutionnaires

Les différentes pédagogies « révolutionnaires[134] » apparues dans le courant du XIXe siècle et pendant le XXe siècle représentent différentes réponses apportées à cet enjeu social primordial qu'est l'éducation. La question scolaire, d'un point de vue social, est un enjeu politique déterminant car c'est sur ce terrain que se joue une bataille culturelle, économique et idéologique de premier plan entre les différentes classes sociales qui composent la société.

A la différence de la nébuleuse des pédagogues de l'Education Nouvelle, ces pédagogues révolutionnaires puisent leurs forces dans le combat pour l'instauration d'un nouveau type de société et d'éducation dans son ensemble ; pour eux, l'instruction est l'arme

[133] Laurent GUTIERREZ, Laurent BESSE et Antoine PROST, *Réformer l'école: l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Presses universitaires de Grenoble, DL 2012, 447 p.

[134] Grégory CHAMBAT, *Pédagogie et révolution: questions de classe et (re)lectures pédagogiques*, Paris, Libertalia, coll. N'autre École n° 5 , 2015, 225 p.

avec laquelle ils comptent mener ce combat. Le but de ces pédagogues « sociaux » » est de réaliser une véritable émancipation de l'individu à travers l'éducation qu'on lui propose et non pas qu'on lui impose. Ces différentes pédagogies offrent des visions diamétralement opposées à l'école telle qu'elle est organisée depuis le XIXe siècle. Ils s'efforcent ainsi de dénoncer un système créé, perfectionné et entretenu au service de la reproduction des inégalités sociales et de l'ordre établi. Mais le fait de dénoncer ne suffit pas, ces pédagogues révolutionnaires ont eux aussi inventé, conceptualisé et parfois mis en œuvre des méthodes éducatives qu'ils considèrent comme émancipatrices. Ainsi, ces pédagogies s'inscrivent dans des projets politiques et sociaux en rupture avec les idées traditionnelles et conservatrices. Elles sont aussi des sources d'inspiration fondamentales pour de nombreux instituteurs et institutrices syndicalistes révolutionnaires comme ceux du syndicat L'École Émancipée et d'autres. De la Commune de Paris à Mai 1968, toutes les révoltes ont toujours considéré l'éducation comme l'outil d'asservissement du peuple et en même temps son principal moyen d'accéder à une réelle liberté de conscience. Ce que proposent ces pédagogues est en fait un projet global de rupture et d'émancipation avec les « fausses éducations » du passé.

L'engagement politique et syndical des hommes et des femmes est aussi au centre de leur combat. Combat qui commence par l'analyse des conditions réelles d'apprentissage, des contenus scolaires, des méthodes utilisées et des finalités de cette éducation. En effet, tous les objectifs prônés par ces pédagogues sont liés à la promotion d'une vraie démocratie au sein de la classe, de l'établissement et plus généralement de la société dans son ensemble. Cela nécessite la mise en place de nouveaux modes d'organisation, de réflexions, de décisions afin de pouvoir agir pour soi et pour la collectivité. Cette citation de Fernand Pelloutier[135]: « Ce qu'il manque à l'ouvrier, c'est la science de son malheur » résume tout à fait l'état d'esprit de ces pédagogues qui, par l'éducation, désirent supprimer les rapports de domination entre les hommes.

Les premiers auteurs et les premiers écrits, à l'origine de ces pensées éducatives révolutionnaires, naissent avec la Révolution Française et les différentes révoltes sociales du XIXe siècle. Charles Fourier[136] est l'un des premiers à avoir formulé l'idée d'une « éducation

[135] Fernand PELLOUTIER (1867-1901), Militant syndicaliste révolutionnaire et socialiste libertaire. Il est l'une des grandes figures du syndicalisme et de l'anarchisme au XIXe siècle et auteur de *L'Enseignement en société libertaire*, La Question sociale, 1895

[136] Charles FOURIER (1772-1837), Philosophe français libertaire et fondateur de *L'École Sociétaire* qui amènera à la création de phalanstères, communautés vivant selon certaines règles « harmonieuses » et regroupés dans des bâtiments communs. Charles Fourier est l'auteur de *Vers une enfance majeure*, La Fabrique, 2006 ou encore, *Théorie des quatre mouvements et des destinées générales*, Les presses du réel, « L'écart absolu », 2009.

intégrale », vraiment en rupture avec les modes éducatifs de son temps. Son principe d'éducation intégrale, qui sera repris par Joseph Proudhon, repose sur sept principes : cette éducation doit être universelle et non exceptionnelle, conforme aux vocations et non arbitraire, convergente et non divergente, active et non passive, intégrale et non partielle, de développement et non de contrainte. Pour Fourier, c'est ainsi que l'éducation devient unitaire et attrayante. Il souhaite aussi que l'éducation soit ouverte aux femmes et aux hommes sans distinction et il la veut « intégrale » car elle prend en compte l'esprit, l'âme, l'intelligence et le corps. Il développera l'idée originale de la « Gastrosophie » qui préconise l'idée d'une école-cuisine plutôt qu'une école-atelier ou une école-usine.

Durant cette même période, Joseph Jacotot[137], va se consacrer à l'éducation dès le début de la Révolution Française en instruisant les bataillons de la République, il deviendra même directeur de l'École Polytechnique sous l'Empire de Napoléon. A la Restauration, il est exilé et enseigne la littérature française en Belgique avec un public non-francophone. De cette situation inédite pour lui, il va développer une méthode pédagogique où il permet à l'élève d'être en situation d'apprendre. C'est une posture de « Maître ignorant », en rupture totale avec son époque. De cette expérience, il en déduit un concept : « l'égalité des intelligences » qu'il traduit par la possibilité d'un apprentissage différent, c'est à dire « n'obéir qu'à sa propre intelligence[138]. » Il considère qu'il est possible d'instruire en s'émancipant intellectuellement et de s'émanciper en s'instruisant. Pour Jacotot, son projet d' « Enseignement universel » a pour objectif de faire vivre la véritable aventure de l'émancipation intellectuelle. On lui doit cette célèbre formule :

« L'instruction est comme la liberté, elle ne se donne pas, elle se prend[139]. »

Les deux grands théoriciens de l'anarchisme politique, Joseph Proudhon[140] et Michel Bakounine[141], vont aussi beaucoup puiser dans cette éducation intégrale ou universelle pour rédiger leurs projets éducatifs pour une société nouvelle.

---

[137] Joseph JACOTOT (1770-1840), Pédagogue français, auteur de l'ouvrage *Enseignement universel, langue maternelle*, Mansut fils, 1834

[138] Joseph JACOTOT, *Enseignement universel, langue maternelle*, Mansut fils, 1834

[139] Déclaration de Joseph JACOTOT en réponse au ministre de l'Instruction publique F. Barthes en 1830

[140] Joseph PROUDHON (1809-1865), Philosophe, journaliste et théoricien socialiste libertaire et révolutionnaire. Il vient du milieu ouvrier et est considéré comme le « père de l'anarchisme ». Il est l'auteur de nombreux ouvrages de références tels que : *Qu'est-ce que la propriété ?*, Librairie du Prévot, Paris, 1840 ; *De la capacité politique des classes ouvrières*, Paris, 1865 ; *Philosophie de la misère*, Union générale d'édition, 1964.

[141] Michel BAKOUNINE (1814-1876), Philosophe, théoricien de l'anarchisme et révolutionnaire. Membre de la Première Internationale, il rédigea des ouvrages tels que : *Théorie générale de la révolution,* textes choisis et

Chez Proudhon, la question de l'éducation est essentielle même si elle n'est pas le moyen d'émancipation des opprimés mais plutôt le but suprême de la révolution qu'il envisage. Pour lui, l'œuvre éducative se veut une « démopédie », c'est à dire une éducation du peuple par le peuple lui-même. Ainsi, il empreinte à Fourier son idée d'éducation intégrale, et développe l'idée d'une école-atelier qui permettrait de former l'ouvrier dans une éducation polytechnique permettant de former ce dernier aux techniques de l'industrie, de l'agriculture et de l'esprit, dans le but d'une autogestion de l'outil de production. Il considère que l'école et l'atelier se complètent pour former l'homme et le travailleur, un enseignement à la fois professionnel et humaniste doit favoriser l'émancipation sociale des ouvriers.

Bakounine, va également suivre et développer l'idée d'une éducation intégrale et sociale. Il considère que l'instruction doit être intégrale pour tous afin que les classes populaires ne soient pas dominées par une classe sociale supérieure qui maîtriserait l'ensemble des savoirs. Il projette cette éducation intégrale et sociale dans ses théories mais considère que la priorité reste bien l'émancipation économique car la mise en place d'une telle éducation serait impossible sans cela. Il entend « moraliser »les hommes de plusieurs manières. D'abord, une instruction rationnelle et intégrale, accompagnée d'une éducation fondée sur le respect du travail, de la raison, de l'égalité et de la liberté, et un milieu social où chaque individu, jouissant de sa pleine liberté, serait réellement, de droit et de fait, l'égal de tous les autres.

L'épisode de La Commune de Paris entre le 18 mars et le 28 mai 1871, est l'une des premières expériences de mise en oeuvre concrète des principes éducatifs libertaires énoncés par Proudhon ou Bakounine. Dès le début de la Commune de Paris, on décide très vite d'appliquer les principes proudhoniens tels que :

« Nulle révolution désormais ne sera féconde si l'instruction publique recréée n'en devient le couronnement. »[142]

Le chantier est immense car la majorité des enfants ne sont pas vraiment scolarisés à cette époque. Édouard Vaillant[143] énonce ainsi les principes éducatifs de la Commune : Affirmation du principe d'égalité comme fondement du projet éducatif, impossibilité de dissocier révolution sociale et révolution éducative et mise en place d'un enseignement

présentés par E. Lesourd, Paris, Les Nuits Rouges, 2001 ; *Le socialisme libertaire* [1869], textes établis et présentés par F. Rude, Paris, Denoël-Gonthier (Médiations), 1973 ; *Étatisme et anarchie*, Cambridge University Press, 1873.

[142] Citation tirée de l'ouvrage de Joseph PROUDHON, *De la Création de l'Ordre dans l'Humanité,* 1843

[143] Edouard VAILLANT (1840-1915), Ingénieur et médecin, qualifié de « tête pensante de la Commune », il deviendra un influent homme politique socialiste au tournant du XXe siècle.

intégral qui vise à « cultiver à la fois dans le même individu l'esprit qui conçoit et la main qui exécute. ».

Cette initiative populaire commence par l'augmentation du traitement des enseignants et l'instauration d'une égalité salariale entre les sexes. De grandes concertations sont mises en place pour discuter des meilleures méthodes à appliquer avec toutes les composantes de la société. Le massacre des parisiens durant la Semaine Sanglante refermera cet épisode libertaire. L'école de Jules Ferry reprendra les concepts de gratuité et de laïcité de la Commune de Paris mais les utilisera à l'inverse du projet communard, pour « clore l'ère des révolutions ».

Mais revenons à Fernand Pelloutier, cette grande figure du début du syndicalisme révolutionnaire. Même s'il n'est pas un pédagogue, de la même manière que Proudhon ou Bakounine, il va développer un concept éducatif qu'on nomme pédagogie d'action directe. Ce terme signifie que la classe ouvrière ne doit rien attendre des puissances extérieures à elle et qu'elle doit créer ses propres conditions, ses propres moyens d'action pour s'émanciper. Ce militant syndicaliste, pionnier du développement des Bourses du Travail et partisan de la grève générale, entend « armer les ouvriers » grâce à une instruction ouvrière. Il estime que tant que l'école n'est pas gérée directement par le peuple lui-même, elle ne peut pas être considérée comme un service public. Le projet éducatif de Pelloutier ne concerne pas seulement les enfants. En effet, outre son idée de prolonger la scolarité jusqu'à vingt ans, il désire bâtir l'école des exploités. C'est à travers les Bourses du Travail qu'il entend réaliser ce projet. Ces espaces deviennent des lieux de résistance et aussi d'éducation et de culture : bibliothèques, cours professionnels et cours du soir. Le projet de Musée du travail exposant les conditions de l'exploitation capitaliste fait également partie des méthodes que Pelloutier veut démocratiser dans le mouvement syndicaliste et ouvrier. Il entend développer au sein du réseau des Bourses du Travail, une éducation intégrale de l'enfant et de l'adulte, pour lui c'est « un instrument total de lutte, de l'organisation jusqu'à la révolution, en passant par l'éducation ouvrière[144]. » Cette pédagogie d'action directe influencera de nombreux autres pédagogues comme Ferrer, Freinet ou Freire. Elle pose tout de même les bases d'une réelle éducation populaire et non pas étatique. Pelloutier inscrit sa réflexion dans une démarche où la lutte pour une société libre, égalitaire et émancipatrice se traduit dans une éducation au service du peuple, à travers les syndicats et des pratiques révolutionnaires.

[144] Fernand PELLOUTIER, *L'Enseignement en société libertaire*, La Question sociale, 1895

Continuons ce tour d'horizon des pédagogues et des pédagogies révolutionnaires en nous intéressant à Albert Thierry[145]. Cet instituteur, grand admirateur de Proudhon, s'est engagé dans le syndicalisme et la pensée libertaire très tôt. Les écrits pédagogiques de Thierry proviennent de ses expériences en tant qu'instituteur. Persuadé du bien-fondé de sa mission, il subira de grandes désillusions devant l'indifférence de ses élèves. Il cherche donc à confronter les aspirations de l'enseignant et la résistance de l'élève. Pour lui, une révolution pédagogique est une illusion car « L'éducation intégrale est dans l'état-bourgeois impossible et criminelle ».

Albert Thierry développe aussi l'idée du "refus de parvenir" : « 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 ». Il entend par là que la solution n'est pas individuelle mais collective. L'instituteur s'est également intéressé à l'enseignement professionnel et à la création d'une école révolutionnaire qui n'apprendrait pas la révolution mais qui servirait les intérêts et les besoins de ceux pour qui on l'a construite. Cette école fournirait un enseignement général et élémentaire, le même pour tout le monde complété par un enseignement secondaire. L'enfant, protégé des punitions et des contrôles pourrait acquérir « l'outillage indispensable » comme écrire, lire, faire du sport, bien s'alimenter et s'occuper de son hygiène, tout en recevant un enseignement moral. Sans manuels ni leçons, cet enseignement est bâti sur l'observation et l'expression du monde qui entoure l'enfant. Ainsi préparé, le jeune homme serait prêt à recevoir une éducation syndicaliste qui est à la fois enseignement professionnel et enseignement relatif à la culture ouvrière. Dans toute son œuvre, Thierry nous montre qu'on ne peut aborder la question pédagogique sans se référer aux conditions sociales de sa mise en œuvre. Pour lui, il est temps de ne plus penser à la révolution pédagogique comme un simple enseignement à la révolution.

Durant cette même période en Espagne, Francisco Ferrer[146], important leader et pédagogue anarchiste, va développer « La Escuela Moderna » en Catalogne à Barcelone. Le projet éducatif de Ferrer s'inscrit dans une pensée révolutionnaire. La pensée du pédagogue brasse plusieurs courants d'idées : l'anarchie, le libre-examen, l'anticléricalisme,

[145] Albert THIERRY (1881-1915), Instituteur, écrivain, intellectuel libertaire et syndicaliste français. Auteur de *Réflexions sur l'éducation*, Librairie du travail, 1923 et de *L'Homme en proie aux enfants*, Cahier de la quinzaine, Paris, 1909.

[146] Francisco FERRER (1859-1909), Libre-penseur et pédagogue libertaire espagnol. Accusé à tort d'être l'instigateur de l'insurrection de 1909 à Barcelone, il est fusillé après une parodie de procès. Sa mort déclenche de vives réactions et manifestations partout dans le monde (Paris, Bruxelles, Londres, Milan, New-York, Rome, Genève, Lisbonne, Buenos Aires…). Son ouvrage phare est *La Escuela Moderna. Postuma explicacion y alcance de la ensenanza racionalista*, Tusquets Editor, Barcelone, 1976

l'anticonformisme en général. Francisco Ferrer va essayer de mettre sur pied un projet éducatif qui tient compte de ses aspirations. Ce sera en 1901 qu'il inaugure l'École Moderne à Barcelone. C'ést une école laïque, rationnelle et scientifique dont Freinet empruntera le nom. Cette école est basée sur les grands principes éducatifs libertaires tels que la coéducation des sexes et des classes sociales, l'hygiène scolaire, l'autodiscipline, le refus des examens, l'autonomie et la liberté de l'enfant, la coopération entre élèves et l'émancipation intellectuelle en lien avec des méthodes actives et intégrales. Pour ce faire, il puise son inspiration chez Paul Robin et notamment l'expérience de Cempuis.

L'École Moderne de Ferrer existera de 1901 à sa fermeture en 1906 dans la ville de Barcelone. Elle se pose en tant que projet pilote, un projet en devenir. Pour le pédagogue, cette école « moderne » est une première étape dans la construction d'une école sociale, une école humaine, libre, intégrale et active. Très engagé dans le mouvement syndicaliste révolutionnaire, Francisco Ferrer est convaincu de l'indispensable engagement entre le combat social et syndical et le combat pédagogique. L'héritage qu'il lègue est plus à trouver dans son action quotidienne et sa volonté d'aider les exclus de cette société que dans une véritable théorie pédagogique novatrice.

Plus de cent ans après son exécution, on constate que l'on ne peut pas tuer les idées mais on peut abattre les hommes qui les font vivre. Au-delà de la pédagogie, Ferrer nous fait comprendre que ce sont les individus, par leur force et leur actions collectives qui peuvent changer le monde. Il déclarait même : « La société craint de tels hommes, elle n'acceptera jamais une éducation qui les produise[147]. »

Toujours dans la péninsule ibérique, l'Espagne et particulièrement la Catalogne de 1936 à 1938, est le théâtre des expériences éducatives libertaires les plus abouties. Avant même l'insurrection contre le coup d'état militaire, de nombreuses discussions, expérimentations et analyses éducatives avaient déjà été menées. Suite au souffle révolutionnaire de juillet 1936, les partisans d'une nouvelle école passent de la théorie à la pratique.

En effet, l'Espagne des années 30 est un pays où 60 % des enfants ne sont pas scolarisés et où plus de la moitié de la population ne sait ni lire, ni écrire. Malgré les combats, les révolutionnaires fixent comme objectif d'intégrer tous les enfants à l'école. Malgré les contraintes matérielles comme le transport où les locaux, les différents syndicats de la

[147] Sylvain WAGNON, *Francisco Ferrer, une éducation libertaire en héritage*, Atelier de création libertaire, Lyon 2013

Confédération Nationale du Travail (CNT) mettent tout en œuvre pour atteindre ce dessein. Juan Puig Elias [148] mobilise les forces syndicales sur la transformation des écoles traditionnelles. Dans ce projet éducatif novateur, les différents principes de l'éducation intégrale servent de référence. Des pratiques pédagogiques nouvelles fleurissent et enthousiasment Jean Puig Elias : « 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[149]. ». L'œuvre de la CNT est énorme, les effectifs des enfants, comme des enseignants sont doublés.

Le programme élaboré cherche à allier culture émancipatrice et savoirs de base, l'école est gratuite, laïque, mixte et obligatoire pour tous jusqu'à quinze ans. Ces écoles reprennent de très nombreux principes et méthodes de pédagogies alternatives développées par le passé.

Cette tentative collective de supprimer l'autoritarisme de l'école, fait inédit dans l'histoire, a montré la possibilité effective de mettre en place des idées nouvelles. Durant des années, de nombreuses personnes du monde ouvrier se sont engagées et ont réfléchi à la mise en place d'un tel système éducatif. Lorsque l'occasion s'est présentée, ils étaient prêts à le faire. Prêts à diffuser la culture de la liberté et de l'action collective. Des milliers d'hommes, de femmes et d'enfants l'ont malheureusement payé au prix de leur vie après la défaite des libertaires face aux communistes d'abord, puis face aux franquistes ensuite. Il n'empêche que cet épisode aura prouvé la viabilité de ce système éducatif à l'échelle d'une région, voire d'un pays.

Intéressons nous désormais à Janusz Korczak[150], médecin et pédagogue juif laïque polonais, écrivain romancier, scientifique méthodique, en dehors des partis politique mais militant engagé. Educateur et pédagogue oublié par ses pairs, il est reconnu comme l'inspirateur du combat pour les droits de l'enfant. Il est aujourd'hui considéré comme un martyr au yeux des polonais mais aussi aux yeux des nationalistes israéliens. En effet, il fut

[148] Jean PUIG ELIAS (1898-1972), Enseignant libertaire catalan, il est très inspiré par Francisco Ferrer et son « Escuela Moderna ». Animateur de l'école libertaire du syndicat CNT du textile. Fondateur d'une école libertaire, la Escola natura », il sera chargé pendant la révolution de la socialisation de l'enseignement.

[149] Entretien avec PUIG ELIAS dans *Tierra y Libertad*, juillet 1937

[150] Janusz KORCZAK (1878-1942), Médecin- pédiatre, éducateur, pédagogue, écrivain. Auteur d'ouvrages tels que *Comment aimer un enfant ?,* 1914 ou bien *Droit de l'enfant au respect*, 1929. Il est également l'auteur de 24 autres ouvrages, de milliers de textes (romans, pièces de théâtre, poèmes, récits enfantins), d'articles de journaux, de chroniques.

déporté à Treblinka en 1942 avec les 200 enfants de son orphelinat du ghetto juif de Varsovie où ils furent gazés dès leur arrivée.

Avant cela, Korczak a beaucoup oeuvré et ses actes résonnent encore aujourd'hui. Tout d'abord, en tant que médecin polonais, il a activement milité et publié pour la reconnaissance du droit des enfants ; il voyait en eux « non pas les personnes de demain mais les personnes d'aujourd'hui ». Il se consacrera de plus en plus aux orphelinats qu'il dirige et en fera le cœur de son action.

La pédagogie que Korczak met en place tient compte de l'expérience de vie et des besoins de l'enfant, sans jugement de valeur. C'est une pédagogie de la confiance avec des adultes à l'écoute de l'enfant. Pour Korczak, celui-ci peut se transformer si l'on crée des situations dans lesquelles il peut exercer son pouvoir de comprendre et de changer les choses. Dans les deux « maisons », il instaure des règles de fonctionnement pour une autogestion pédagogique. L'adulte peut s'exprimer mais non prendre le pouvoir ou dicter leur conduite aux enfants. En cas de conflit, le groupe s'écoute puis prend des décisions. Un tribunal des enfants, constitué de cinq juges tirés au sort parmi les pensionnaires et d'un éducateur, gère les principaux délits comme les injures, les coups, ou les vols, à partir d'un code de mille articles rédigé par Janusz Korczak. S'il n'arrive pas à traiter l'ensemble des litiges, un conseil juridique sert d'arbitrage.

Il installe un « Parlement » à La Maison de l'Orphelin et un « Conseil d'autogestion » à Notre Maison[151] qui est composé d'enfants élus et d'un éducateur. Ainsi, le petit pensionnaire a la possibilité de connaître l'opinion du groupe à son sujet par le « plébiscite ». Il attribue des notes, fixe un objectif concret et balise l'évolution de son comportement. Janusz Korczak instaure également le pari. À l'enfant bagarreur, il propose par exemple de s'améliorer peu à peu: il fait le pari de se battre cinq fois par semaine au lieu de dix, puis d'étape en étape, de cesser. Une boîte aux lettres, réservée à la correspondance entre enfants et éducateurs, permet aux uns et aux autres d'écrire ce qu'ils ressentent et de prendre du temps avant de discuter. La pédagogie de Korczak attribue aussi une grande importance à la culture et à la création dans tous les domaines comme la musique, la littérature, le théâtre, ou les arts graphiques. Les enfants écrivent et fabriquent par exemple une petite revue avec des correspondants dans tout le pays, qui paraît dans un journal national.

[151] « La Maison de l'Orphelin » et « Notre Maison » sont les noms des deux orphelinats que dirige KORCZAK.

Les écrits et les expériences pédagogiques de cet éducateur sont absolument magistraux. Malgré les difficultés énormes qu'il a pu rencontrer dans sa vie, ses réflexions et ses actions nous permettent de penser qu'il est possible pour l'enfant de faire naître les conditions de l'autogestion et de l'émancipation. En particulier grâce à l'écriture et à la littérature.

Nous pouvons également évoquer Ivan Illich[152] dont les écrits sur l'école et la pédagogie sont postérieurs à la période étudiée dans ce mémoire, c'est à dire les années 50, mais qui sont néanmoins pertinents pour comprendre l'évolution des idées révolutionnaires sur l'institution scolaire et les contenus de l'enseignement. Sans faire d'anachronisme, la pensée d'Ivan Illich est très riche des pédagogues révolutionnaires qui l'ont précédé, autant pour les contredire que pour affirmer leurs propos. Dans son ouvrage *Une société sans école*, il y explique que l'école agit comme un système d'exclusion, rejetant ceux qui n'ont pas obtenu de diplôme, tout en monopolisant ce qui est jugé digne du nom de "savoir" et en excluant les autres formes de connaissance humaine.

Pour Illich, l'enseignement est aux mains de professionnels et devient une énorme machine, centralisée et automatisée, à fabriquer l'inégalité sociale. L'éducation devient problématique. Elle vise à adapter l'enseignement à un savoir lié aux impératifs économiques. La question centrale est de savoir si l'école vise à développer le pouvoir des individus de tous les âges par leur propre formation scolaire et extra-scolaire ou à augmenter la dépendance de chacun à l'égard du savoir utile aux intérêts de la classe dominante. Il faut donc selon lui "déscolariser" l'enseignement, et supprimer programmes et enseignants professionnels. Il faut aussi instaurer des "réseaux d'enseignement" où les demandeurs de connaissances se mettraient en rapport avec les personnes disposées à leur fournir des renseignements.

Dans le même esprit, nous pouvons souligner les apports du pédagogue brésilien Paulo Freire[153]. On lui doit d'avoir conçu et expérimenté un système d'éducation, ainsi qu'une doctrine de l'éducation, pendant les nombreuses années où il a exercé son activité en Amérique latine. Ses travaux ont été développés plus avant aux États-Unis, en Suisse, en Guinée-Bissau, à Sao Tomé-et-Principe, au Nicaragua et dans d'autres pays du monde. Le système éducatif de Freire s'appuie sur les facultés créatrices de l'homme et sur ses aptitudes à

[152] Ivan ILLICH (1926-2002), Écrivain, penseur politique et critique de la société industrielle. Il est l'auteur de l'ouvrage *Une société sans école,* Seuil, Paris 1971.

[153] Paulo FREIRE (1921-1997), Pédagogue et écrivain brésilien, auteur des ouvrages *Pédagogies des opprimés,* Maspero, 1969 ou encore *Pédagogie de l'espérance,* Paz e terra, Sao Paulo, 1992.

la liberté au milieu de structures politiques, économiques, et culturelles oppressives. Son objectif est de découvrir et de mettre en œuvre des options libératrices grâce à l'interaction et à la transformation sociales rendues possibles par le processus de « conscientisation ». La « conscientisation » a été définie comme le processus par lequel les gens parviennent à mieux comprendre d'une part la réalité socioculturelle qui modèle leur existence, et d'autre part leur capacité à transformer cette réalité. Freire propose une logique de l'éducation où l'action repose sur la réflexion critique et où la réflexion critique se fonde sur la pratique.

Ainsi, la mise en perspective de ces pédagogues et de ces pédagogies révolutionnaires nous pousse à explorer l'histoire, plus ou moins récente, des alternatives pédagogiques qui ont existé ou qui ont été formulées. Ces projets éducatifs portent en eux l'espoir d'un avenir où les inégalités et les rapports de domination sous toutes leurs formes, sont combattus par des méthodes d'enseignement et par des enseignants qui ne veulent pas faire de la liberté, de l'égalité et de la fraternité, de vains mots.

De Fourier à Jacotot, de Pelloutier à Thierry, de Ferrer à Freinet, ces hommes se rejoignent tous sur les mêmes principes : le refus des classements, des sanctions ou des récompenses, l'apprentissage de l'autonomie, de la coopération, le refus de se soumettre à l'autorité, la quête d'une éducation à la liberté, une éducation de la curiosité au niveau scientifique, littéraire, artistique, sportif et surtout le respect de l'enfant comme un individu à part entière.

Les instituteurs de L'École Émancipée durant les années 1950, sont les héritiers et les continuateurs de ces « pédagogues révolutionnaires » car ils continuent de faire vivre et de diffuser ces pédagogies en les mettant en pratique dans leurs classes, avec les enfants. C'est ce que nous allons aborder dans notre deuxième et troisième partie consacrées plus précisément à la revue *L'École Émancipée* et aux instituteurs et institutrices qui la font vivre.

L'histoire d'une revue ne peut se construire sans référence au contexte historique et à la société à laquelle elle prend part. Cette histoire, *L'École Émancipée* en est l'ouvrage et la mémoire, elle en est aussi l'héritière. Dans cette partie de mon étude, nous nous sommes penchés sur la revue syndicale *L'École Émancipée* durant les années 50, et plus précisément la période allant de l'année 1953 à l'année 1958. Cette période est le théâtre de nombreux bouleversements internationaux mais aussi nationaux, ainsi qu'un foisonnement éducatif et pédagogique.

Comme nous l'avons abordé dans la première partie de cette recherche, la revue *L'École Émancipée* trouve son origine dans les premières formes de syndicalisation des

enseignants, le rapprochement entre ces instituteurs et le monde ouvrier étant clairement le but recherché. Dans cette optique, la revue était une tribune formidable pour diffuser idées et méthodes. Les syndicalistes révolutionnaires ont donc cherché, dès la création de *L'École Émancipée*, à prôner sans relâche l'action directe, en particulier dans le domaine de l'enseignement. Cette tendance syndicale, par le biais de sa revue notamment, s'est donc battue dès le départ contre le pouvoir et l'idéologie de la « République bourgeoise » au sein de l'école. Les valeurs de ces instituteurs se sont fondées également en solidarité avec le monde ouvrier et à l'avant-garde des pratiques pédagogiques traditionnelles. Ce positionnement est une constante depuis la création de la revue jusqu'aux années 50 et même au-delà.

Ne contestant pas l'utilité sociale et historique de l'école, ces syndicalistes estiment que la transmission de la culture et de certaines valeurs sont subordonnées aux intérêts de la République, c'est à dire sa classe dominante, la bourgeoisie. Ils font la constatation évidente que l'école laïque construite par Jules Ferry est une école de classe. Ainsi, le conformisme et le consensus créés autour de l'école publique sont fortement critiqués par les instituteurs eux-mêmes. Le projet de L'École Émancipée participe donc clairement des tentatives du mouvement ouvrier pour se constituer en groupe culturel autonome. Progressivement, les instituteurs auxquels nous nous intéressons ici, ont substitué aux valeurs de l'idéologie dominante, celles du mouvement ouvrier et du syndicalisme. Et c'est d'ailleurs en cela que l'histoire de ce mouvement syndical et pédagogique prend tout son sens. On peut voir que les instituteurs syndicalistes révolutionnaires des années 50 sont les héritiers des premiers membres de L'École Émancipée qui défendaient les valeurs d'un autre monde, d'une autre société, d'une autre culture. Une culture humaine, rationnelle, populaire, pacifique, qui refuse de faire de l'école un instrument d'aliénation et d'asservissement.

Les instituteurs et les institutrices syndicalistes qui sont engagés ou réengagés dans cette tendance syndicale « révolutionnaire » dans les années 50, entendent poursuivre l'œuvre de leur prédécesseurs. Après la Seconde Guerre Mondiale, de nombreux instituteurs militants de la tendance vont tout faire pour rester en cohérence avec les valeurs originelles de *L'École Émancipée* et continuer de faire entendre la voix de ce syndicat. Nous verrons que le combat pédagogique mené par ces instituteurs va de pair avec leurs engagements pacifistes, anti-colonialistes, anti-impérialistes, mais aussi pour la laïcité et contre l'influence de l'Église. Avec en ligne de mire, la réalisation d'une société vraiment démocratique et donc anti-capitaliste.

Chapitre II - La vie scolaire : approches pratiques et théoriques

La partie « Vie Scolaire[154] » de la revue permet aux enseignants d'articuler leurs pratiques pédagogiques avec leurs engagements sociaux et politiques. Transgresser les programmes, les manuels et les emplois du temps, se libérer d'une certaine verticalité de l'enseignement et tout simplement mettre en place une démarche différente de celle qu'ils ont apprise dans les Écoles Normales à travers le discours pédagogique officiel, représente la base d'une véritable contre-culture chez les instituteurs de L'École Émancipée. Dans cet objectif, les pédagogues de l'Éducation Nouvelle ainsi que les pédagogues plus révolutionnaires sont des sources d'inspiration qui permettant aux instituteurs de développer une cohérence entre leurs idées politiques et sociales et leurs pratiques professionnelles. Le cas de Célestin Freinet et de son École Moderne est particulièrement représentatif de cette idée de cohérence pédagogique.

1) Mise en pratique pédagogiques et coopérations

Ouvrons à présent les pages de *L'École Émancipée* et intéressons nous à la Partie « Vie Scolaire » de la revue. Notre étude concerne la période comprise entre Septembre 1953 et se prolonge jusqu'en Juillet 1958. La revue étant bimensuelle et ne paraissant pas durant les vacances scolaires, chaque année comporte une vingtaine de numéros. Notre propos n'est pas d'insister sur la chronologie de l'histoire de L'École Émancipée mais plutôt de présenter les divers aspects de cette revue dans les années 1950 qui nous permettront de saisir le cadre idéologique dans lequel évoluent ces instituteurs syndicalistes et « révolutionnaires » à bien des égards.

1.1 Un réseau d'avant garde

La partie « Vie Scolaire » de la revue regroupe des sujets autour de l'enseignement, de ses contenus mais également des expériences et des propositions pédagogiques. Cette partie compte à peu près huit à douze pages selon les différents numéros. Elle présente un net intérêt pour mon étude. En effet, l'analyse des articles proposés en matière de pédagogie est d'une

[154] Voir ANNEXE 2

grande valeur pour comprendre l'engagement quotidien de ces instituteurs syndiqués ou militants. En effet, c'est au travers des contributions de la revue que l'on peut comprendre de quelle manière les convictions politiques peuvent être liées aux pratiques pédagogiques des enseignants. Les différents profils de ces instituteurs et institutrices qui rédigent les contenus sont également intéressants à étudier. Leur implication au niveau politique et particulièrement dans le syndicat est souvent très importante. Leur participation à l'écriture de la revue *L'École Émancipée* traduit un besoin de partager idées et méthodes avec les autres instituteurs de la tendance École Émancipée, mais plus globalement avec l'ensemble du champ scolaire.

La rédaction et l'agencement de cette partie pédagogique de la revue sont assurés par Hélène Bernard dans la ville de Marseille. L'engagement politique et syndical de cette institutrice originaire de Lyon est façonné par celui de ses parents. Sa mère était institutrice dans une école de fille et son père, François Bernard, professeur à l'école primaire supérieure, auparavant dirigeant national du courant syndical se réclamant de L'École émancipée. Une fois le concours d'institutrice obtenu, Hélène Bernard va enseigner à Cassis puis à Marseille à partir de 1941 où elle se met en contact avec les militants de l'École émancipée et mutualistes des Bouches-du-Rhône. Après la Libération, elle s'engage de manière plus conséquente sur le plan syndical. Pendant des années, elle assure la rédaction et l'agencement de la rubrique pédagogique à *L'École émancipée*, lorsque la reparution de la revue est alors possible. Le premier numéro est imprimé à Marseille. Dans ce cadre, elle renoue les liens avec de nombreux militants pédagogiques nationaux comme France Serret [155] ou Maurice Dommanget[156]. Élue titulaire à la commission administrative paritaire départementale, elle participe de ce fait au bureau départemental du SNI et aux congrès nationaux du syndicat. En plus de sa collaboration à la revue *L'École émancipée* et de son militantisme à la Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale, elle joue un rôle essentiel, pendant des années, au sein du groupe des « Amis de l'École émancipée » des Bouches-du-Rhône. Elle y maintint la tradition syndicaliste révolutionnaire dans les années 60 en dépit des tensions, crises et scissions.

[155] France SERRET (1900-1979) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Institutrice de l'Ardèche qui fut une importante militante syndicaliste des "Amis de l'École émancipée" et également militante de la cause féministe. Ses activités militantes comportaient toujours l'aspect pédagogique, notamment dans le Groupe français d'Éducation nouvelle depuis sa création.

[156] Maurice DOMMANGET (1888-1976) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur parisien et militant socialiste, communiste puis oppositionnel. Il fut également un syndicaliste de la tendance École Émancipée et un libre-penseur. Il exerça la fonction de secrétaire général de la Fédération unitaire de l'enseignement de 1926 à 1928. Il se consacra également à l'écriture en tant qu' historien du mouvement ouvrier et socialiste.

Hélène Bernard prend sa retraite en 1970 mais assure, pendant encore deux ans, la rubrique pédagogique de la revue *L'École émancipée*.

Le contenu pédagogique de la revue *L'École Émancipée* est extrêmement varié et donc riche à analyser. Il faut d'abord préciser que les articles ou contributions sont l'œuvre d'instituteurs et d'institutrices militants de la tendance syndicale École Émancipée et que par conséquent le format et les orientations de la revue, même au niveau pédagogique, ont été proposés et adoptés en Assemblée Générale. En effet, tout syndiqué est rédacteur de droit dans la revue. L'École Émancipée cherche ainsi à mettre sa partie scolaire en résonance avec sa partie générale car ses adhérents affirment être des instituteurs syndicalistes d'avant-garde qui adoptent, dans l'exercice de leur fonctions, des techniques pédagogiques d'avant-garde. On s'aperçoit tout de même qu'avec le nombre de pages qu'elle consacre à la pédagogie, *l'École Émancipée* s'écarte très nettement du chemin que suivent les autres revues syndicales et pédagogiques des années 1950 comme par exemple *L'École Libératrice*[157]. La participation des militants est encouragée fortement car ce sont eux qui produisent les articles et apportent leur contribution afin d'enrichir cette revue.

Hélène Bernard développe les grandes lignes de cet engagement pédagogique et militant en ces termes :

> «Le militant École Émancipée, ayant une conception propre de la lutte sociale et syndicale qu'il a à mener, a aussi une conception propre du métier. (…) Nous nous interdisons de couler le jugement de l'enfant dans un moule préfabriqué quel qu'il soit. Il cherchera sa vérité tout seul quand il sera à même de le pouvoir, nous voulons l'amener à l'être. Aussi formerons-nous son jugement, son esprit critique, l'habituerons-nous à s'exprimer librement et clairement, l'amènerons-nous à confronter son opinion avec celle de ses camarades, du maître, des livres, à prendre conscience des obstacles qui se présentent à lui, à les mesurer, à décider en toute conscience s'il doit lutter pour les franchir, et, la décision prise, persévérer dans la lutte jusqu'à ce que le but soit atteint. Ainsi, nous refusant à toutes pressions sentimentales ou autoritaires, à toute atteinte à la liberté individuelle de l'enfant, nous aurons préparé l'homme qui demain pourra prendre conscience de lui-même, de sa condition sociale et s'engager dans la lutte émancipatrice avec toutes ses chances. Tel est notre but, nos méthodes en découlent[158]. »

La partie « Vie Scolaire » constitue, au coeur de la revue[159], un ensemble compact et homogène, paginée à part. Elle est destinée à être conservée par les lecteurs et il ne fait aucun

[157] La revue *L'École Libératrice* était la revue officielle du SNI, elle fut créée en 1929 par George LAPIERRE.

[158] Hélène Bernard, *Syndicalisme, métier... notre revue*, n° 1, 1er octobre 1955

[159] Elle est encartée entre des articles de la Partie Générale

doute que de nombreux instituteurs lisaient et utilisaient d'abord la partie pédagogique, source d'inspiration pour leur propre classe.

Ces articles ne sont pas là pour livrer clés en main le travail de l'instituteur, mais plutôt pour donner des orientations, des directions qui aideront les enseignants à adapter leur enseignement à leurs élèves. Car les rédacteurs de « La Vie Scolaire » ne sont pas des théoriciens de la pédagogie moderne mais des hommes et des femmes de terrain. Les contenus scolaires qu'ils proposent ont été essayés et mis en pratique par les instituteurs dans leurs classes avant d'être proposés aux abonnés de *L'École Émancipée*.

La parution de la revue avait lieu toutes les deux semaines à peu près. La revue comportait les mêmes rubriques durant chaque année scolaire, certaines rubriques revenaient même tous les ans avec un certain nombre de variantes selon les conjonctures du moment. Le choix des articles et leur disposition dans la revue pouvaient être modifiés à cause des fluctuations du mouvement syndical ou des actualités nationales et internationales. Malgré les changements apportés au fil du temps par les responsables de la revue et les lecteurs eux-mêmes, *L'École Émancipée* a conservé sa forme et sa composition depuis sa création en 1910 jusque dans les années 1950, période qui nous intéresse dans cette étude.

1.2 Valeurs et influences de l'École Moderne

La pédagogie Freinet, mouvement pédagogique impulsé et inspiré par l'instituteur de Vence depuis les années 1920, se confond avec l'histoire des pédagogies alternatives et des contestations au sein de l'institution scolaire française.

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie, la revue *L'École Émancipée* a été une tribune formidable pour Célestin Freinet qui pouvait ainsi diffuser ses techniques pédagogiques aux instituteurs qui contestaient les méthodes et les valeurs apprises à l'École Normale. Sa pédagogie est donc en lien avec le bouillonnement syndical de cette période. C'est dans ce milieu militant que Freinet a trouvé les premiers compagnons de son École Moderne, c'est dans ce milieu qu'il a puisé son inspiration. L'engagement syndical de Freinet est incontournable, d'où sa longue collaboration à *L'École Émancipée :* sa participation aux

congrès syndicaux[160] et les responsabilités qu'il endosse au sein même du syndicat expliquent donc l'influence de sa pédagogie au sein des militants et même au-delà. Ainsi, les instituteurs militants de la tendance L'École Émancipée, donc abonnés à la revue syndicale, ont été les premiers enseignants à encourager cette pédagogie car elle était en adéquation avec leurs valeurs et leurs revendications. De plus, c'est dans le cadre de l'école publique et auprès des milieux populaires que cette pédagogie a été conçue. Pour ces instituteurs venant également de milieux modestes, elle était une réponse à la domination des valeurs bourgeoises et capitalistes de l'école de Jules Ferry.

Ce qui amène les instituteurs syndiqués à s'intéresser et à utiliser ces pédagogies, c'est que Freinet ne se satisfait pas de grands discours, mais propose un ensemble de pratiques qui vise à mettre en cohérence les gestes professionnels et l'action militante à travers des « outils » opérationnels.

De plus, même si le nom de Freinet reste associé à ce genre de pratiques éducatives, il n'est pas possible d'occulter la dimension collective de la démarche organisée de manière coopérative et constructive et qui relève de l'École Moderne. De plus, son horizon s'étend à l'ensemble du milieu scolaire et non pas à un cercle restreint d'enseignants « d'élites ». En fait, cette pédagogie vise à transformer l'institution scolaire publique à partir de la base. Célestin Freinet s'exprime même en ces termes :

> «La libération de l'école populaire viendra d'abord de l'action intelligente et rigoureuse des instituteurs populaires eux-mêmes[161]. »

Il est donc logique que la majorité des instituteurs de L'École Émancipée, qui se déclaraient syndicalistes révolutionnaires, soit tout à fait acquise au bien-fondé de cette pédagogie qu'elle tente de partager avec les autres instituteurs de la tendance. Elle permet à ces enseignants d'articuler leurs engagements syndicaux et politiques avec des engagements pédagogiques, en cohérence avec leur volonté de transformer l'école et la société. Il était ainsi possible d'agir en éducateurs révolutionnaires.

En analysant la partie pédagogique de la revue *L'École Émancipée,* des références constantes et des publications importantes concernant cette pédagogie semblent s'être

[160] Durant de nombreuses années, les rencontres de son mouvement pour l'imprimerie à l'école étaient jumelées aux congrès de L'École Émancipée. Freinet fut également secrétaire du syndicat pour les Alpes-Maritimes de 1926 à 1928.

[161] Célestin FREINET, éditorial de *L'imprimerie à l'école*, n°19, janvier 1929

développées au sein des instituteurs d'avant-garde, syndicalistes et révolutionnaires. Nous allons donc voir que la partie « Vie Scolaire » de la revue est une tribune formidable pour promouvoir les méthodes de l'École Moderne.

Roland Belperron, instituteur militant de l'École Émancipée originaire du Jura, adepte de la pédagogie prônée par Célestin Freinet, est l'un des contributeurs les plus intéressants au niveau pédagogique dans la revue sur la période étudiée. Durant l'année 1953- 1954, il propose trois articles intitulés « Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne ». Son premier article paraît dans le n° 3 de la revue. Belperron introduit son article relatif aux techniques de l'École Moderne. Dans cette contribution, l''auteur explique pourquoi il s'est tourné vers des techniques pédagogiques différentes, notamment celles de Célestin Freinet. L'auteur considère que « la routine » est un mal professionnel pour les enseignants et il conseille donc de se tourner vers des techniques pédagogiques novatrices afin de proposer des contenus et des méthodes différentes aux élèves. Il défend le mouvement de l'École Moderne qui « ne défend pas une méthode statique et cristallisée[162] » et met en valeur ses membres en les qualifiant de « groupe de camarades dynamiques qui se trouve, de ce fait, toujours à la pointe du progrès pédagogique et avance dans le sens de notre idéal[163]. »

Pour Belperron, le mouvement de Célestin Freinet est donc un mouvement pédagogique en adéquation avec l'engagement syndical des instituteurs de L'École Émancipée. Son propos s'oriente alors vers une critique des procédés éducatifs officiels :

> « L'éducation donnée à l'enfant dès son plus jeune âge semble avoir pour but d'en faire un automate empoisonné dans un réseau serré de préjugés et incapable de s'évader du conformisme ambiant[164]. » L'auteur de l'article s'adresse donc aux instituteurs militants qui continuent d'appliquer dans leur classe des méthodes éducatives anciennes mais qui dans le même temps voudraient voir « les travailleurs libérés de l'exploitation dont ils sont victimes[165]. »

Il les incite à rejoindre le mouvement de L'École Moderne afin de mettre en application leurs convictions sur le terrain pédagogique, c'est-à-dire donner à l'enfant une formation qui plus tard l'aidera dans ses luttes. Roland Belperron veut mobiliser les instituteurs à s'impliquer dans les groupes départementaux de L'École Moderne et c'est pour

[162] Roland BELPERRON, *Introduction à un vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne*, *L'École Émancipée,* n° 3, oct 1953, p 19

[163] *Ibid.* p. 19
[164] *Ibid*. p. 19
[165] *Ibid*. p. 19

cela qu'il entraîne le lecteur dans une sorte de "vagabondage" à travers les techniques de Freinet.

A travers ses propres expériences ou celles de ses camarades, l'auteur donne une idée des adaptations nécessaires à l'application concrète de ces nouvelles méthodes. Il conclue l'article en rappelant que les difficultés et les embûches sont également présentes mais qu'il faut passer par cette étape afin de progresser. Il termine avec une citation qui résume très bien l'état d'esprit des militants de L'École Moderne et de L'École Émancipée : « Toujours tendre à la perfection sans jamais y prétendre ».

Le deuxième article sur les techniques de L'École Moderne est intitulé « Essai d'organisation[166]». Il se trouve dans le numéro huit de l'année 1954 de la revue L'École Émancipée. Cette longue et riche contribution nous propose un essai sur l'utilisation des techniques Freinet particulièrement au niveau de l'organisation matérielle et des conditions d'apprentissage. Ici, Roland Belperron nous livre un témoignage détaillé de ses propres expériences et de ses choix d'organisation pédagogique dans sa modeste classe qui regroupe vingt-deux élèves de CE2, CM1, CM2 et de F.E.[167] Prenant pour modèle la classe idéale que Célestin Freinet expose dans son ouvrage « L'École Moderne Française », l'instituteur décrit minutieusement ses initiatives qui ont pour but de modifier l'agencement matériel et les équipements de sa propre classe, améliorant par conséquent les conditions de vie et d'apprentissage des enfants. Par exemple, il explique les raisons de la suppression de l'estrade, symbole de la supériorité du maître, de son autorité. Il résume cette méthode éducative à une phrase: « D'un côté un discoureur plus ou moins dynamique et de l'autre, des auditeurs plus ou moins attentifs[168]. »

Il décide donc de supprimer ce symbole de la classe mais de réutiliser les matériaux de manière intelligente pour créer par exemple des panneaux d'affichage, des tables d'imprimerie ou des établis pour divers travaux manuels. Roland Belperron installe même une scène au cœur de la classe qu'il utilise pour la préparation des fêtes scolaires, pour le théâtre, le chant mais aussi comme lieu d'imprimerie, l'instituteur ayant installé une presse à imprimer. L'agencement des tables est également modifié : ainsi, elles ne sont plus placées en colonnes les unes derrières les autres, mais installées en demi cercle, en ouverture face au bureau de

[166] Roland BELPERRON, « Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne, Essai d'organisation. », *L'École Émancipée*, n° 8, Janv 1954, p 55

[167] Classes de fin d'études. Ces classes préparaient au Certificat d'Études Primaire (CEP) qui couronnait la fin de l'enseignement élémentaire et attestait l'acquisition des connaissances de base comme la lecture, le calcul, les mathématiques, l'histoire-géographie et les sciences. Il pouvait être décerné dès l'âge de onze ans.

[168] *Ibid.* p. 55

l'instituteur. Face à ces élèves en demi-cercle, il y installe une table plate pour les exercices d'observation et de manipulations. Il réussit également en partie à transformer les pupitres penchés en pupitres droits estimant cela plus pratique. Détaillant le rangement des divers placards et armoires de la classe, il souligne la nécessité de responsabiliser les enfants dans la vie de la classe afin de pallier le désordre imposé par la vétusté du mobilier.

En réponse à ce constat, Roland Belperron interpelle l'action syndicale afin que la mobilisation se porte sur la réduction des effectifs dans les classes et sur l'obtention de mobilier et de locaux d'enseignement pratique en rapport avec le niveau de modernisation de la société. L'instituteur syndicaliste y exprime sa revendication principale :

> « Placer le maître et l'élève dans des conditions d'hygiène, de confort, de travail telles que l'œuvre d'éducation puisse atteindre son rendement optimum, devrait être une des premières tâches, non seulement du Syndicat des instituteurs, mais de tous les syndicats ouvriers[169]. »

L'auteur de l'article se concentre ensuite sur l'organisation plus précise des apprentissages ou l'instituteur détaille ses choix pédagogiques au niveau de l'enseignement. Dans le cas de l'apprentissage du français, Belperron souligne l'importance d'un cahier de textes libres, d'un cahier d'observations et d'un livre de vie de la classe, qui réunit les textes que la classe imprime ou les correspondances scolaires. En ce qui concerne les mathématiques, il préconise l'utilisation des fichiers auto-correctifs de calculs dont il détaille les différentes utilisations dans un autre article de la revue *L'École Émancipée*[170.] Suivant les intérêts qui peuvent naître dans la classe, il se réserve le droit de s'attarder sur des sujets vers lesquels tendent tous les esprits. De manière générale, l'instituteur explique qu'il ne supprime pas les programmes officiels mais qu'il les adapte à sa manière inspirée des techniques de « l'École Moderne » et selon ses moyens. Cependant, c'est à travers sa contribution que l'on peut comprendre les conditions d'enseignement des instituteurs se réclamant de « L'École Moderne ». On constate dans cet article que le manque de moyens matériels de ces écoles rurales pouvait être comblé par l'utilisation de nouvelles méthodes d'organisation matérielles et pédagogiques.

---

169 *Ibid.* p. 56

170 Roland BELPERRON, « Vagabondage à travers les techniques de L'École Moderne, le fichier auto-correctif de calcul», n° 14, Avril 1954, p. 86

Cette contribution permet ainsi aux militants de L'École Émancipée d'avoir un exemple concret de l'application des méthodes de Célestin Freinet ; elle pousse également les instituteurs syndiqués à tenter eux-mêmes ces expériences pédagogiques.

Roland Belperron propose des articles concernant la pédagogie Freinet car il désire entraîner de nombreux autres enseignants avec lui. Dans l'article qu'il publie l'année suivante: « Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne : Introduction »[171] on constate une vraie volonté de diffuser cette pédagogie auprès des jeunes instituteurs et institutrices de la tendance :

> « Il ne s'agit pas davantage pour moi de faire un cours de pédagogie ; mon ambition est beaucoup plus modeste, et le titre de cette chronique indique bien que je me contente de glaner deci-delà quelques bribes d'une pédagogie qui, pour nouvelle qu'on la qualifie, n'en est plus à ses premiers pas et peut déjà, elle aussi arborer le qualificatif de « vécu ».(…) Elle s'adresse en tout premier lieu à nos jeunes camarades venus à « L'École Émancipée » attirés par le contenu idéaliste et révolutionnaire de son programme et qui ont le droit d' être mis sur la voie d'une pédagogie capable d'alimenter leur enthousiasme naissant de jeune militant syndicaliste et de jeune éducateur prolétarien. Je désire leur montrer qu'il existe en France, un autre courant pédagogique que celui sur lequel on les a lancés et que cette pédagogie non officielle est apte à satisfaire leur soif d'action et leur besoin d'idéal. Il est bien certain que ces quelques pages qui paraîtront dans l'année scolaire qui s'ouvre ne leur permettront pas d'adopter d'emblée les « techniques Freinet ». Elles leur faciliteront du moins, la prise de contact avec ces techniques, elles éveilleront je l'espère leur curiosité et leur donneront peut être l'envie de se documenter plus sérieusement. Il faut aussi que je précise que parmi les milliers de camarades qui pratiquent peu ou prou les « techniques Freinet », il n'en est sans doute pas deux qui « opèrent de la même façon ». Si l'esprit qui les anime est le même, la façon de s'y prendre diffère d'un maître à l'autre et Freinet ne manque jamais de répéter : « Il n'y a pas de méthodes Freinet mais un groupe d'instituteurs qui s'efforcent, en commun, de parfaire sans cesse leur enseignement pour le plus grand bien des élèves qui leurs sont confiés. » Et c'est sur ce point que je me permets d'attirer l'attention des camarades qui viendront à nous. Notre pédagogie est en perpétuelle évolution, nous n'avons pas adoptés des procédés immuables et pour lequel tous les détails ont été minutieusement consignés. Ce faisant, nous aurions banni une routine pour en créer et divulguer une autre. Nous voulons essayer de préparer l'enfant à la vie, nos techniques éducatives doivent évoluer et évoluent effectivement au rythme de la vie. »

L'article souligne la volonté de diffuser et de populariser l'emploi des techniques Freinet. La suite d'article « Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne » va continuer durant les années scolaires 1954-1955 et 1955-1956 pour aborder de nombreux

[171] Roland BELPERRON, « *Vagabondage à travers les techniques de L'École Moderne : Introduction* », EE n° 2, 2 octobre 1954, p. 12

thèmes autour de la pédagogie Freinet. Celui des « Procédés traditionnels et imprimerie »[172] permet à Belperron de faire la comparaison entre les techniques d'apprentissage traditionnel et l'utilisation de l'imprimerie à l'école, une des techniques phare de la pédagogie Freinet :

> « L'un des reproches que l'on fait à l'usage de l'imprimerie à l'école est la perte de temps occasionnée par la composition et le tirage des textes. Je vais essayer de montrer que même en respectant les horaires à la lettre, et en suivant un emploi du temps nullement révolutionnaire, on peut fort bien utiliser l'imprimerie sans bouleverser le moins du monde l'organisation de la classe[173]. »

L'objectif des articles qu'écrit Belperron est de montrer aux autres instituteurs la possibilité d'utiliser les méthodes traditionnelles avec en complément l'utilisation des techniques Freinet. Il désire dans cet article amener les jeunes instituteurs à faire le premier pas dans cet univers pédagogique. D'ailleurs, l'article suivant « Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne, un premier pas qui peut ne pas trop coûter[174]. », l'auteur explique les différentes manières de pouvoir entrer en pédagogie Freinet : « tout instituteur qui a l'intention de mettre en pratique Freinet, a le devoir de se documenter avec beaucoup de sérieux. Il lira d'abord le livre de Freinet, « L'École Moderne Française » qui non seulement expose les principes de ses méthodes d'éducation mais également ne ménage pas les explications pratiques. » ensuite il continue avec d'autres conseils aux instituteurs : « en second lieu, il se fera inscrire au groupe départemental de l'École Moderne et assistera aux réunions de ce groupe. » et « enfin il est souhaitable qu'il participe à un stage de formation ». Il termine son article en disant : « Dans le même temps vous aurez modifié vos rapports avec vos élèves, vous aurez supprimé autant que faire se peut les récompenses et les punitions ».

Cet article explique comment réaliser les différentes étapes qui vont permettre à l'instituteur de plonger dans les pratiques pédagogiques de l'École Moderne. Belperron esquisse une idée générale de toutes les composantes de la pédagogie Freinet afin d'offrir un point de vue concret et pratique.

---

[172] Roland BELPERRON *« Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne : Procédés traditionnels et imprimerie »* EE n° 4, 30 octobre 1954

[173] *Ibid.*

[174] Roland BELPERRON,*Vagabondage à travers les techniques de l'école moderne, un premier pas qui peut ne pas trop côuter*, EE n°6, 1954

On peut dire que toute la partie « Vie scolaire » de la revue *L'École Émancipée* est influencée par les méthodes pédagogiques de L'École Moderne, chaque thème faisant l'objet de nombreuses contributions de la part des instituteurs de la tendance.

2) Expérimentations

2.1 Le texte libre

Pour commencer, une des grandes innovations pédagogiques de l'École Moderne, c'est la pratique du texte libre. Cette pratique permet à l'enfant d'accéder à un rapport d'intimité et de plaisir avec l'écriture qui confère à l'enfant un statut d'auteur et lui ouvre la voie à la prise de conscience de son pouvoir créatif. La partie pédagogique de *l'École Émancipée* contient donc de nombreux articles traitant de la pratique du texte libre. Étant un contributeur majeur concernant les méthodes de l'École Moderne dans *L'École Émancipée*, Belperron va continuer dans sa série d'articles et va lui-même aborder « l'exploitation du texte libre[175] »,au sein de deux articles. Il explique :

> « L'exploitation du texte libre consiste à profiter de l'intérêt suscité par un texte (qui a été choisi par les enfants eux-mêmes et qui par conséquent représente bien l'intérêt majeur de la classe au jour de ce choix) pour élargir cet intérêt, pour l'approfondir et en faire le point de départ de toute une série d'activités qui naissent naturellement du texte et qui sont éducatives. »

Belperron explique également l'origine de cette méthode dont on attribue la conception à Ovide Decroly même si on la compare à celle de Célestin Freinet.

Toujours dans le même sujet, l'article suivant donne un exemple concret d'application du texte libre dans une classe : « Point de départ du centre d'intérêt : la Poste. », partant d'un texte d'une enfant, le thème de la Poste va devenir une porte d'entrée vers de nombreuses disciplines comme la lecture, la science, l'histoire, la morale, la géographie, le calcul, l'instruction civique ou les travaux pratiques. Dans chaque discipline, le thème de départ permet d'aborder de très nombreuses notions tout en gardant l'intérêt de l'enfant pour les apprentissages. Cependant, Belprerron dévoile aussi les inconvénients de ces pratiques :

[175] Roland BELPERRON, *Vagabondage à travers les techniques de l'école moderne : l'exploitation du texte libre*, EE n° 9, 1954 et aussi *Vagabondage à travers les techniques de l'école moderne : l'exploitation pédagogique du texte libre (suite)*, EE n° 11, 5 février 1955 (voir ANNEXE 3)

> « On s'éloigne parfois assez loin des programmes officiels, en science en particulier. Il exige un gros travail d'organisation et de correction de la part de l'instituteur ; Ce travail ne peut se faire que dans des classes à moyen effectif, il est difficile à conduire en classes uniques. »

Ici, l'instituteur du Jura souligne tous les avantages de ces méthodes qui rendent le travail vivant et passionnant tout en mettant en garde la charge de travail énorme qu'elles représentent.

En collaboration avec Jean Terrier qui est membre du groupe Jurassien de l'École Moderne, Belperron et lui vont également publier un autre article : « Quelques réflexions sur le texte libre[176] » qui explique les apports et les enrichissements d'une telle méthode. Jean Terrier définit parfaitement la pratique du texte libre :

> « Le texte libre est un texte écrit spontanément par un enfant qui a envie de dire, d'écrire, de mettre noir sur blanc une anecdote dont il vient d'être témoin ou un souvenir qui lui revient à la mémoire, ou bien une impression, un sentiment, ou encore très souvent d'écrire pour s'en libérer d'une chose qui le peine ou qui l'ennuie. (…) Le texte est souvent émaillé de tournures incorrectes, de phrases malhabiles, appauvri par un vocabulaire trop commun ou parfois rendu illisible par une graphie négligée. C'est tout cela que l'exploitation collective va redresser au cours d'un dialogue direct avec le maître qui doit être plus « meneur de jeu » que pion sévère. (…) Mais il est une chose qu'il faut répéter ; c'est que le texte libre, comme d'ailleurs toutes les techniques de l'École Moderne, fait entrer la vie du dehors de la classe et y apporte un esprit nouveau[177]. »

A ce titre là, Belperron, qui rédige la deuxième partie de l'article, incite les instituteurs encore non initiés à ces techniques de tenter l'expérience en détaillant comment passer de la rédaction traditionnelle au texte libre :

> « Il faut poser comme postulat que le maître est bien décidé à changer l'atmosphère de sa classe, qu'il veut davantage faire confiance aux enfants et qu'il accepte de reconsidérer le problème éducatif qui lui est posé sans trop se soucier des préceptes pédagogiques qu'il a appris (…) Les premiers textes libres sentiront encore un peu la rédaction et on y trouvera quelques clichés encore peu spontanés mais au bout de quelques séances et après avoir lu quelques journaux scolaires, les enfants comprendront très bien ce qu'on leur demande. (…) Dès que plusieurs textes sont présentés, ils devront choisir celui qu'ils considèrent le plus intéressant et accepter leur verdict. (…). Ce texte choisi, collectivement façonné, soyez en fier, comme est fière de son travail une équipe d'ouvrier. (…) Avouez que tout cela n'est pas révolutionnaire mais c'est un premier pas et un grand pas. Si vous faites cela au cours de la première année, vous verrez que l'atmosphère de votre classe et les relations avec les élèves seront bien meilleures[178]. »

[176] Roland BELPERRON et Jean TERRIER, *Quelques réflexions sur le texte libre*, EE n° 13, 23 février 1957
[177] I*bid*. p. 73
[178] *Ibid.* p. 74

Il est intéressant de voir comment les contributeurs de la revue désirent mettre en évidence les bienfaits de ces techniques pédagogiques qui ne touchent plus seulement l'efficacité des apprentissages mais aussi et surtout le bien-être des élèves et de l'enseignant qui sont des conditions obligatoires à la réussite globale et individuelle d'une classe. La méthode du texte libre est donc utilisée par les instituteurs comme une porte d'entrée pour aborder des apprentissages qui peuvent être fastidieux comme par exemple l'apprentissage de la grammaire.

Une série d'articles dans la revue traite de ce sujet : « Le Français par le texte libre : La Grammaire[179] » publié par le groupe Varois de L'École Moderne durant l'année 1954-1955 et aussi par Paul Boissel[180] durant l'année 1957-1958. Dans ces publications, on retrouve cette volonté de partager les expériences vécues en classe et de les diffuser aux autres instituteurs pour leur donner des bases, des exemples de mise en pratique de cette technique pédagogique :

> « Je dirais simplement ce que je fais dans ma classe, peut-être certains y puiseront quelques idées comme je l'ai fait ailleurs pour arriver à cette manière actuelle...qui n'est d'ailleurs pas immuable (…) En principe, une notion nouvelle est choisie à partir d'un exemple pris dans le texte ; ensuite quelques explications et questions, mais la plus grande partie du temps est passé en exercices sur cette notion ou sur d'autres déjà vues[181]. »

[179] Groupe Varois de l'École Moderne, *Le Français par le texte libre :La Grammaire*, EE n° 6 et12, novembre 1954 et février 1955

[180] Paul BOISSEL (1895-1988) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur syndicaliste militant du Syndicat unitaire de l'enseignement de l'Ardèche puis du Syndicat national des instituteurs. Paul Boissel en assura le secrétariat de la section départemental de 1921 à 1923. Il se rangea par la suite dans la minorité proche de la Ligue syndicaliste de Pierre Monatte mais n'en continua pas moins à occuper, à plusieurs reprises, le poste de secrétaire pédagogique dans des bureaux dirigés par des partisans de la majorité fédérale. Il contribua à ce titre à la diffusion des méthodes de Freinet dans son département à partir de 1929. Il participa à de nombreux congrès de la Fédération unitaire de l'enseignement. Après la réunification syndicale au sein du SNI qu'il vécut comme délégué au congrès, il rejoignit les rangs des amis de l'École émancipée qui continuèrent à diriger la section de ce syndicat jusqu'en 1939. Par la suite, il participa activement à tous les combats laïques et pacifistes qui précédèrent le déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale. En 1943, suite à une dénonciation, Boissel fut déplacé d'office par le gouvernement de Vichy. Il fut réintégré en tant q'instituteur en 1945. L'année suivante, il partit en retraite. Il appartenait toujours à l'École émancipée mais n'exerça plus aucune responsabilité en son sein. Il écrivit un certain nombre d'articles dans cette revue dans lesquels il réaffirmait sa fidélité à l'héritage syndicaliste révolutionnaire de sa jeunesse : « Le syndicat se forge lui-même sa propre doctrine, l'adaptant sans cesse aux fluctuations économiques et aux nécessités de la lutte quotidienne » (*L'École émancipée*, 25 janvier 1958). Il continua à militer dans les organisations pacifistes et notamment dans le Comité national de résistance à la guerre et à l'oppression qui éditait dans les années 1950 *La Voix de la paix*.

[181] Paul BOISSEL, *Le Français par le texte libre : la Grammaire*, EE n° 2, 12 octobre 1957, p. 16

Ces articles proposent un apprentissage de la grammaire par le texte libre avec des exercices sur des domaines grammaticaux comme les pronoms personnels, les compléments d'objet ou les adjectifs qui sont tirés d'un texte choisi par les enfants. Chaque point grammatical peut être ainsi travaillé tout en gardant l'intérêt de l'enfant pour ce qu'il lit. Durant l'année scolaire 1957-1958, Paul Boisssel publie cette série d'article dans sept numéros de la revue. Il publie aussi des articles dans la Partie Générale de *L'École Émancipée*. La technique du texte libre est également utilisée dans l'apprentissage de la lecture comme le montre la série d'article publiée par René Thuillier durant l'année scolaire 1956-1957 : « L'apprentissage de la lecture en classe unique ». Dans le premier article publié, l'auteur explique les raisons de ce choix :

> « Notre but n'est pas de prôner une nouvelle méthode de lecture mais plutôt d'indiquer dans quel état d''esprit nous abordons et menons l'apprentissage de la lecture. (…) Tout simplement une méthode plus naturelle, capable d'amener les jeunes enfants de nos classes uniques à lire intelligemment un texte de quelques lignes à la fin de leur année de CP. (…) Cette compréhension, appelons-la lecture intelligente, et il est nécessaire de placer cette lecture intelligente chaque jour au débat de notre apprentissage de la lecture[182]. »

Dans l'article suivant « L'apprentissage de la lecture en classe unique. La base de notre méthode : le texte libre[183] » l'instituteur explique de quelle manière est amenée la création ou le choix du texte libre par un enfant ou un groupe d'enfants. Cela part des discussions entre les enfants ou dans la classe avec l'enseignant et amène le groupe à construire un texte tournant autour des sujets du jour :

> « C'est ainsi que se crée dans notre classe les textes libres qui, à partir de ce moment deviennent textes de lectures. Le but recherché est de lier avant tout et dès le départ, la pensée à la lecture (…). L'emploi du texte libre nous permet de supprimer dès le début le stade intermédiaire, mieux il est ignoré des enfants. »

Dans le numéro suivant de *L'École Émancipée*, René Tuillier détaille l'emploi du temps et la méthode utilisés pour faire lire ce texte libre aux enfants. L'exploitation du texte libre est étalée sur trois jours avec différentes leçons de lecture, de relecture, de compréhension, d'exercices sur des points précis du texte. L'instituteur explique aussi ses objectifs :

---

[182] René THUILLIER, *L'apprentissage de la lecture en classe unique*, EE n° 1, 26 septembre 1956
[183] René THUILLIER, *L'apprentissage de la lecture en classe unique, la base de notre méthode : le texte libre*, EE n° 2, 13 octobre 1956

> « A la fin de la journée, l'enfant doit : reconnaître isolément les mots du texte, reconstituer ce texte avec des mots-étiquettes de mémoire, reconnaître voyelles et consonnes. On peut considérer l''exploitation d'un texte libre terminé[184]. »

Ainsi l'apprentissage de la lecture est amené d'une manière différente par l'instituteur, qui peut mesurer aussi la réussite de sa méthode :

> « Ainsi nos élèves se sont mis à lire tout aussi naturellement qu'ils parlent, ils savent ce qu'ils lisent, c'est une lecture intelligente. Tenons-nous à cette ligne de conduite tout a long du déroulement de l'apprentissage de la lecture[185]. »

Durant le reste de l'année, le contributeur continue d'exploiter cette méthode du texte libre pour apprendre à lire à ses élèves, on retrouve la progression de sa classe et de ses techniques dans d'autres articles plus tard dans l'année.

> « L'apprentissage de la lecture en classe unique : exploitation d'un texte libre en janvier-février[186] » ou encore « L'apprentissage de la lecture en classe unique : exploitation d'un texte libre en mars-avril[187]. »

Dans le dernier article de René Thuillier de l'année 1956-1957 « L'apprentissage de la lecture en classe unique : Conclusion[188] », l'auteur fait donc un bilan de l'utilisation de cette technique pédagogique et en retire énormément de satisfaction :

> « Durant les deux tiers de l'année scolaire, le texte libre a servi de base à l'apprentissage de la lecture dans notre classe de CP. Il nous a permis de ne pas sacrifier la lecture intelligente à l'acquisition nécessaire des mécanismes. Au cours du dernier trimestre, celui de la lecture courante, le texte libre, s'il cesse d'être à la base de notre travail, il en reste le point de départ. Il motive les lectures données aux enfants, il dirige leur curiosité sur des intérêts déterminés. Jusqu'alors les enfants ont lu avec plaisir pour retrouver leur pensée. Ils doivent lire maintenant les pensées des autres et les découvrir avec plaisir. (…) Tout ceci n'est qu'un exemple, à son image vous pourrez bâtir votre méthode, adaptée au milieu, aux élèves et à vous-même. Elle sera alors une source de joie pour vos élèves et pour vous[189]. »

On peut donc dire que cette publication est tout à fait conforme aux méthodes et aux valeurs de l'École Moderne car cet exemple d'utilisation du texte libre est fait pour être partagé avec

---

[184] René THUILLIER, *L'apprentissage de la lecture en classe unique, la base de notre méthode : exploitation d'un texte libre en octobre*, EE n° 3, 27 octobre 1956 ((voir ANNEXE 4)
[185] René THUILLIER, *L'apprentissage de la lecture en classe unique : Déroulement et évolution au cours de l'année scolaire*, EE n° 12, 9 février 1957
[186] EE n° 15, 23 mars 1957 et n°17, 27 avril 1957.
[187] EE n° 21, 22 juin 1957
[188] EE n° 22, 3 Juillet 1957
[189] *Ibid.* p. 151

les autres instituteurs, c'est la force de la coopération prônée par Freinet. L'intention est d'inciter à faire de même dans les classes. La référence aussi au bonheur que peut procurer de telles réussites chez l'enfant et chez l'enseignant montre les qualités de cette méthode.

2.2 La correspondance inter-scolaire et l'utilisation des journaux scolaires

La correspondance est un acte authentique, cela permet avant tout à l'enfant de s'exprimer et de communiquer. Elle part du vécu individuel et collectif et nécessite et génère en même temps un climat d'accueil, d'écoute, de respect et de tolérance que la coopération et l'interaction entre les enfants de la classe favorisent. La correspondance, comme le texte libre, est un premier pas vers l'individualisation du travail.

Le journal scolaire est également en lien permanent avec la pratique de la correspondance car si son premier objectif est de valoriser les travaux des élèves comme les textes, les œuvres artistiques, les recherches, les découvertes, le journal permet également à la parole de l'enfant de sortir de la classe. Ainsi, le journal donne le sentiment d'appartenir à une histoire commune, constituée des préoccupations des uns et des autres, de leurs questions et de leurs regards sur le monde autour d'eux. Comme la correspondance, il s'enrichit d'autres cultures. Les journaux scolaires peuvent être très différents par leurs format, leurs contenus, les modes d'organisation de sa fabrication mais ils restent avant tout une œuvre coopérative. Produire un journal scolaire se révèle être un acte pédagogique et politique qui engage les élèves sur la voie de la citoyenneté et la construction d'un esprit critique.

Dans la partie pédagogique de la revue *L'École Émancipée*, la correspondance inter-scolaire prend une place extrêmement importante car elle est une méthode qui s'imbrique totalement dans les modes de fonctionnements coopératifs et participatifs de L'École Moderne et du syndicat École Émancipée. Nous allons voir que de nombreuses publications concernant la correspondance sont présentes durant la période étudiée. Ces articles nous montreront toutes les possibilités d'utilisation de cette méthode au niveau scolaire et dans d'autres domaines.

Dans les séries d'articles qui vont aborder cette méthode d'apprentissage, nous allons commencer par une série de publications nommée « Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne » qui trouve place dans la partie pédagogique de la revue

durant l'année scolaire 1955-1956. Ces articles sont écrits et proposés par Alberte et Raoul Faure[190], instituteurs du département de l'Isère qui pratiquent depuis de nombreuses années les techniques de l'École Moderne. Dans le premier numéro de l'année 1955-1956, les Faure expliquent pourquoi ils ont décidé de tenir cette chronique :

> « Au cours du Congrès de l'École Moderne, Hélène Bernard nous a demandé de parler, au cours de l'année 55-56, dans *l'École Émancipée,* d'École Moderne et de correspondance inter-scolaire. (…) Rentrés dans le Dauphiné, nous avons réouvert notre « boite pédagogique » où les journaux scolaires imprimés autrefois par nos élèves et par leurs correspondants occupent la place d'honneur. Tout notre enthousiasme d'éducateur populaire remontant à la surface, la chronique que nous tiendrons cette année sera celle que nous avons tenue il y a bientôt 30 ans. Nous pensons que les jeunes pourrons y trouver la foi et l'élan nécessaire pour accomplir cette tâche. Puisse la pratique des échanges inter-scolaires leur procurer les joies qui ont embelli nos vies de pédagogues militants syndicalistes et laïcs[191]. »

Dans ce premier numéro, Alberte Faure explique aussi son cheminement et les raisons pour lesquelles elle a entamé cette correspondance avec les enfants de sa classe :

> « Depuis 6 ans, j'ai déjà rompu avec les méthodes traditionnelles de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, du calcul. Grâce à *l'École Émancipée*, j'ai pu rentrer en correspondance avec le camarade Delaunay à qui je dois beaucoup. J'ai pu mettre au point une méthode naturelle d'apprentissage de la lecture basée sur l'étude des besoins fondamentaux de l'enfant inspirée des techniques de Decroly. Cependant, Freinet a publié de nombreux articles dans l'*École Émancipée.*
> Je sens que son enseignement est encore plus inséré dans la vie que le mien. J'ai décidé de tenter l'expérience. Je me joins au groupe des imprimeurs, moi qui ignore tout de cette technique nouvelle, je l'apprendrai avec mes élèves.(...) J'ai une trentaine de garçons de 6 à 9 ans à qui je dois apprendre à lire, écrire, compter. Ceux qui savent déjà lire vont entrer en contact avec d'autres enfants qui habitent bien loin, à Tregunc-

[190] Raoul FAURE (1895-1986) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur syndicaliste de la FUE puis du SNI de l'Isère, militant communiste jusqu'en 1929. Reçu à l'École normale d'instituteurs de Grenoble en 1911. Mobilisé pendant la Première Guerre mondiale et démobilisé en 1919, Raoul Faure fut nommé instituteur adjoint à Pont-de-Claix. Il adhéra aussitôt à l'Amicale des instituteurs et joua un rôle décisif dans sa transformation en « syndicat ». En 1920, il épouse Alberte, iinstitutrice également. Il était membre de la Libre-pensée, animait des amicales laïques et des groupes locaux de la Ligue de l'enseignement. En 1928, le Parti communiste commença à développer ses attaques contre l'école laïque et refusa de le suivre. Il fut alors exclu de la fraction communiste de la Fédération unitaire. En octobre 1931, il fut nommé près de Grenoble, à Noyarey (Isère). Militant du groupe de jeunes, il fut secrétaire adjoint de la section départementale du syndicat unitaire en 1930 et conserva cette responsabilité après la fusion, en 1934, avec la section départementale du SNI. En 1934, il rencontra même Léon Trotsky. Après la réunification syndicale de 1935, Raoul Faure milita au sein du SNI dans la tendance groupée autour de la revue *L'École émancipée*, devenant l'un des animateurs phare de sa partie pédagogique jusque dans les années 60. L'essentiel de son activité était désormais son métier d'enseignant. Il avait découvert « l'école Freinet » et fut l'un des plus ardents adeptes de cette pédagogie active. Au début de la Seconde Guerre mondiale, il s'opposa à l'exclusion des responsables communistes du syndicat. Mobilisé en août 1939, il fut réformé en fin d'année. Pendant la guerre, en tant que secrétaire de mairie de Noyarey, il favorisa la délivrance de fausses cartes d'identité.

[191] Alberte et Raoul FAURE *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne:Avant-Propos,* EE n° 1, octobre 1955, p .2

> Saint-Phillibert dans le Finistère puisque mon ami Daniel, qui a déjà de l'expérience, à bien voulu accepter d'être mon correspondant particulier.
> J'explique à mes élèves ce qu'ils auront à faire. Ils sont émus car ils sentent qu'il y aura quelque chose de changé puisque leurs petites histoires vont franchir le seuil de la classe pour s'envoler loin, bien loin... et puis ils écriront des lettres aux fils de pêcheurs et de cultivateurs de Tregunc, ils en recevront qui seront leur bien personnel.
> Comme le montre les textes, la liaison est vite établie et dès la réception des premiers feuillets, c'est la joie débordante et le travail dans l'enthousiasme.
> L'intérêt va vite grandissant, on écrit non seulement pour les camarades de tous les jours mais on interpelle les camarades lointains[192]. »

Le récit de ces premiers pas à travers la correspondance inter-scolaire est extrêmement précieux car il montre cette volonté d'innovation, de recherche pédagogique constante et surtout l'envie d'amener les élèves vers des contenus nouveaux, avec des méthodes nouvelles. Alberte Faure publie donc des extraits de ces échanges inter-scolaires, montrant par la même occasion toute l'intelligence et la sensibilité des enfants dans ce partage d'informations et de moments de vie quotidienne. Par exemple le récit des vendanges, de découvertes en tout genre et parfois juste un mot gentil :

> « Cher camarades de Corbelin, nous avons reçu vos lettres avec beaucoup de plaisir. Vous écrivez bien, bien mieux que nous. Nous faisons des lettres pour vous. André tes dessins sont très jolis. Un grand bonjour à vous tous. »
> La correspondance entre les deux écoles, entre ces deux classes et tous ces enfants est bien sûr soigneusement conservée. Dans le cas du village de Corbelin, les textes écrits et envoyés sont réunis dans un journal nommé « Notre Vie » et dans le cas du village de Tregunc, il se nomme « Notre Livre ». Alberte Faure n'oublie pas cependant les objectifs scolaires de cette correspondance : « La pratique de l'imprimerie conduit naturellement à la lecture courante et expressive[193]. »

Dans les articles suivants, les Faure décrivent l'organisation de la correspondance inter-scolaire qui comprend deux parties distinctes :

> « La lettre personnelle qu'on s'envoie tous les 15 jours, correspondance d'enfant à enfant, correspondance très intime où l'on devine sous les mots malhabiles ce qui vient du cœur. Et aussi, le texte individuel imprimé qui est une œuvre collective, texte qui a jailli parce qu'on a besoin de s'exprimer et qu'on a la possibilité de le communiquer à un public[194]. »

[192] Alberte FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : 1er Octobre 1927,* EE n° 1, octobre 1955, p. 3-4

[193] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne,* EE n° 3, 29 octobre 1955

[194] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne,* EE n° 4, 12 novembre 1955

L'utilisation du texte libre et l'imprimerie sont constitutifs de la correspondance inter-scolaire, ils en sont le socle :

> « Le texte libre aura toujours un public plus étendu puisqu'il sera lu par son auteur à toute la classe avec la pensée qu'il aura peut-être les honneurs de l'imprimerie qui le transmettra aux amis de Tregunc et d'ailleurs[195]. »

Le récit de cette correspondance entre deux écoles continue et gagne en importance au fil de l'année comme l'explique les Faure :

> « La correspondance inter-scolaire domine tout notre travail, nous songeons sans cesse à nos petits amis bretons, même lorsque nous poursuivons nos travaux d'observations, si bien que nous décidons, puisque nous en étions à étudier la farine, de faire un pain et de l'envoyer à Tregunc à nos petits amis. (…) Dans une telle atmosphère, le travail est facilité et il devient profitable puisqu'il est fonctionnel. Tous nos textes sont vivants et nés d'une émotion[196]. »

Les sujets qui sont abordés dans cette correspondance scolaire sont des récits d'enfants bien entendu mais ils touchent des choses très concrètes de la vie quotidienne. Dans ces échanges épistolaires, on peut parler de la pêche, de la fabrication du vin ou du pain, de la nature qui entoure le village, des animaux, des métiers, de la géographie de la région, de la météo, des fêtes scolaires ou des fêtes de familles, etc... Chaque petit texte détient sa sensibilité et son originalité car c'est avec envie et fierté que chaque enfant participe à la diffusion des textes. Ce sont autant de sujet sur lesquels l'instituteur peut rebondir pour aborder telle ou telle notion. Un article concernant l'organisation dans la classe et l'emploi du temps par rapport au matériel d'imprimerie est également publié à la suite[197].

Au milieu de l'année scolaire, un nouvel article va faire le point sur les résultats obtenus grâce à la pratique de l'imprimerie et de la correspondance :

> « La pratique de l'imprimerie à l'école motivée par le texte libre et les échanges inter-scolaires nous a permis jusqu'à présent de resserrer les liens entre maître et élèves. (…) Nos centres d'intérêts basés sur les besoins avaient quelque chose d'artificiel. C'est la vie sous toutes ses manifestations qui est le véritable centre d'intérêt autour duquel doit graviter tout notre enseignement.(...)

---

[195] *Ibid.*

[196] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne,* EE n°5, 26 novembre 1955

[197] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne, comment imprimons nous maintenant ?,* EE n° 7, 31 décembre 1955

> « Trois mois d'imprimerie ont déjà transformé l'atmosphère de notre classe qui nous semble plus homogène, plus cohérente. Mais le départ était un peu forcé, c'est nous qui suscitions les études, les observations, les expériences. Maintenant c'est la vie qui suggère, qui suscite, qui force les cloisons qui séparaient encore les différentes disciplines. Pendant ces trois mois écoulés, l'enseignement du Français forme un tout, rien ne sépare l'élocution, de la rédaction, de la grammaire, du vocabulaire[198]. »

Alberte et Raoul Faure détaillent aussi de quelle manière les textes envoyés pour la correspondance sont travaillés :

> « Lorsque nous avons retenu un texte (nous, c'est l'unité classe comprenant les élèves et la maîtresse) ou, lorsque nous en avons rédigé un en commun, nous le polissons légèrement. Nos phrases deviennent simples et claires pour tous et notre texte riche de sens[199]. »

A partir de ces textes travaillés en classe, l'institutrice montre les liens qui se font naturellement avec l'orthographe et la grammaire :

> « Tout travail motivé apportant sa joie créatrice, avec lui l'enseignement de l'orthographe et de la grammaire prend une nouvelle forme. C'est à tout instant que « nous faisons de l'orthographe ou de la grammaire » et ils font partie intégrante de tout notre enseignement[200]. »

La mise en pratique réussie de toutes ces techniques pédagogiques pousse donc l'instituteur à réaliser plus qu'une simple transmission du savoir. Il réalise un idéal éducatif car il peut observer et apprécier le développement dans de nombreux domaines des jeunes individus dont il a la charge. Alberte et Raoul Faure l'expliquent en ces termes :

> « Vous avez appris par l'exemple combien sont riches de vie intérieure les enfants qui vous sont confiés et qu'il y aurait maldonne si vous ne cherchez pas à utiliser à des fins hautement éducatrices cette vie qui ne demande qu'à s'extérioriser. (…) Vous savez à l'avance où vous voulez les conduire mais ce sont eux qui vous indiqueront le chemin à suivre. (…) Votre enseignement fera prendre conscience à vos élèves de leur personnalité, de leur utilité dans la société où ils doivent vivre. La collectivité-classe deviendra une réalité[201]. »

---

[198] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : Où en sommes-nous après trois mois de pratique de l'imprimerie ?* EE n°10, 11 février 1956

[199] Alberte et Raoul FAURE*, Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne :Travail autour d'un texte,* EE n° 11, 25 février 1956 ((voir ANNEXE 5))

[200] Alberte et Raoul FAURE*, Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : l'orthographe et la grammaire,* numéro 14, 7 avril 1956.

[201] Alberte et Raoul FAURE*, Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : Un idéal collectif,* EE n° 15, 21 avril 1956

Cette chronique d'articles continue et aborde le thème du journal imprimé, en interaction directe avec la correspondance inter-scolaire et le texte libre. Les auteurs de ces publications fournissent une manière simplifiée mais efficace, qui consiste à utiliser les rédactions des élèves en classe pour créer en premier lieu un journal mural, une méthode qui peut poser les jalons d'un journal scolaire imprimé :

> « Ce journal enchantera vos élèves, les entraînera insensiblement vers la rédaction libre et lorsque vous le désirerez, au début de la prochaine année scolaire, vous lancerez sans difficulté un journal imprimé[202]. »

On ressent bien dans cette chronique la volonté de ses auteurs d'amener d'autres instituteurs à pratiquer les méthodes de correspondance inter-scolaire, de pratique du texte libre et du journal imprimé. Mais derrière ces techniques pédagogiques qui permettent de développer l'intérêt de l'enfant et du maître, on ressent cette envie de transmettre la joie d'enseigner, de découvrir d'une manière différente la personnalité des enfants qui compose la classe et d'amener le plus loin possible les capacités de chacun tout en agissant de manière collective et coopérative. Alberte et Raoul Faure l'écrivent en ces termes :

> « Alors donnez le «fiat »[203] nécessaire et votre enseignement deviendra celui d'un véritable éducateur réfléchi qui sait que des enfants qui lui sont confiés, il doit faire les hommes et les femmes de demain[204]. »

La chronique se conclut en rappelant toute la valeur de ces textes, ces correspondances, ces journaux pour les enfants eux-mêmes qui souvent des années plus tard ressentent encore les joies et les émotions qu'ils avaient vécues à travers ces moments de partage. Alberte et Raoul Faure nous livrent-là un témoignage du passé qui résonne au présent et continuera de résonner dans le futur. En faisant vivre ces méthodes pédagogiques de l'École Moderne, ils ont donné un sens profond à leur métier par la manière dont il l'ont pratiqué. D'ailleurs, ils le souhaitent à tous les éducateurs :

---

[202] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : Vers un journal imprimé,* EE n°16, 5 mai 1956

[203] Ce petit peu d'énergie nécessaire pour entreprendre une action, certains psychologues l'ont désigné sous le nom de « fiat »

[204] Alberte et Raoul FAURE, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : Du courage, de l'audace ?* EE n° 19, 9 juin 1956

> « Si vous avez trouvez quelque intérêt aux journaux de Corbelin et de Tregunc, vous vous joindrez aux adhérents de l'ICEM qu'anime notre ami Freinet et ce sera pour nous la seconde récompense. Pour vous, ce sera le début d'une belle aventure[205]. »

Ces instituteurs militants, syndicalistes et laïques de l'École Émancipée, montrent que le combat révolutionnaire peut être, en premier lieu, un combat pédagogique. Et qu' il n'est pas difficile de faire rentrer dans l'école une autre philosophie, un autre état d'esprit, pour les enfants comme pour les instituteurs. La technique pédagogique de la correspondance inter-scolaire fait l'objet d'autres contributions non moins intéressantes. En effet, on a pu se rendre compte déjà de l'interconnexion des apprentissages et de la vitalité scolaire générés par les techniques de l'École Moderne. Nous allons voir que d'autres domaines peuvent être exploités en utilisant la correspondance.

La chronique « Les enfants du monde » publié par Henri Frossard[206] est une série d'articles tout à fait intéressante qui nous fait suivre la création d'une collection nommée « Les enfants du monde » qui est un livre-album composé presque uniquement de textes libres et de dessins d'enfants du monde entier envoyés par correspondance. Cet ouvrage collectif désire présenter tous les pays du monde à travers la représentation qu'en ont les enfants. L'idée de cet ouvrage vient de l'initiative d'instituteurs japonais membres de l'association espérantiste a-nationale, la SAT.

Henri Frossard, militant espérantiste convaincu, est donc le relais ici en France de cette initiative originale et absolument titanesque. La promotion de cette langue internationale, l'espéranto, est tout à fait dans la ligne éditoriale de la revue. La revue *L'École Émancipée*

---

[205] Alberte et Raoul FAURE*, Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'École Moderne : Conclusion,* EE n° 20

[206] Henri FROSSARD (1915-1995) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur puis directeur de collège syndicaliste, espérantiste, écrivain et directeur de « L'Amitié par le Livre ». Il est reçu en 1932 à l'École normale d'instituteurs de Besançon, il en sortit en 1935. Militant de la Fédération unitaire de l'Enseignement, puis du Syndicat national des instituteurs après le congrès d'Angers, il allait être plusieurs fois délégué aux congrès de cette organisation et adhérera aux « Amis de l'École Émancipée ». En 1938, il épousa Camille Bouët, fille de grands militants syndicalistes et pacifistes de l'École Émancipée, Louis Bouët et Gabrielle Bouët. Instituteur avec son épouse à Arçey (Doubs), il furent mutés dans les Landes pour « propagande communiste ». Camille Frossard fut même suspendue. Espérantiste autodidacte, Henri Frossard devint membre de l'Union des Espérantistes de l'enseignement et de SAT, « Association espérantiste a-nationale », et, en 1948, enseigna l'espéranto. Il collabora, avec des enseignants espérantistes de Tokyo, à un livre-album, *La France*, faisant partie d'une collection : *Les Enfants du Monde* et composée presque uniquement de textes d'enfants (huit mille textes dépouillés), réalisation qu'il présentera dans *Faubourgs*, *L'École Émancipée*, *L'Éducateur*, etc. Henri Frossard ajoutait à ces nombreuses activités celles de conférencier, d'animateur culturel et d'écrivain. Adhérent à l'Association des « Amis de Louis Bouët », Henri Frossard travailla à l'édition et à la diffusion de *Trente ans de combat* de *Louis Bouët*, recueil paru en 1973. A partir de 1962, Henri Frossard fut directeur du collège de Blamont dans le Doubs.

désire soutenir ce type d'initiative qui a pour objectif de réunir les peuples du monde derrière une même langue, une même manière de communiquer et qui ouvrirait la possibilité de rencontrer, de discuter et d'agir avec tous les individus du monde entier sans problèmes.

Henri Frossard est celui qui récupère tous les textes et les dessins d'enfants français pour les envoyer au Japon, aux instituteurs du réseau espérantiste, afin qu'ils les traduisent, mettent en page et choisissent les contributions les plus pertinentes pour décrire le pays en question. Il compte bien sûr sur les instituteurs de l'École Émancipée pour participer à ce projet car il sait que ces enseignants sont plus sensibles et ouverts à ce genre d'initiative. Il va publier dans *l'École Émancipée* de nombreuses lettres des instituteurs japonais avec lesquels il est en contact pour montrer la réalité de ces hommes japonais qui sont tributaires des autres instituteurs du monde entier pour réaliser leur rêve. Par exemple, un certain Kurisu pose de nombreuses questions sur la vie en France et demande des précisions sur des aspects du pays:

> « Jusqu'à présent les textes d'enfants qui peignent la grosse industrie nous manquent absolument, nous désirerons, à l'aide des textes d'enfants, présenter chaque région industrielle de France[207]. »

Henri Frossard est très impliqué dans ce projet et fait tout pour inciter les lecteurs de la revue à participer à cet échange de lettre en vue de la constitution de l'ouvrage final :

> « Le projet d'édition des Enfants du monde, qui a fait l'objet de nombreux communiqués et circulaires, a rencontré en France de très nombreux échos enthousiastes. Durant les dernières semaines, des milliers de textes imprimés ou manuscrits sont parvenus, comme de multiples dessins. Ont été transmises également, spécialement des collections précieuses de journaux scolaires, en communication, et des monographies rédigées et illustrées avec beaucoup de soin[208]. »

Notre instituteur français est également présent dans la revue pour préciser de quel type de contribution les espérantistes japonais ont besoin pour leur ouvrage :

> « L'essentiel de toute la documentation sur la France par les textes d'enfants ayant été réuni, cela localise les derniers efforts à faire pour les grandes villes et surtout Paris. Il faut espérer que ce pressant appel sera entendu[209]. »

[207] Henri FROSSARD, *Les Enfants du monde,* EE n° 2, 2 octobre 1954
[208] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde*, EE n° 3, 16 octobre 1954 (voir ANNEXE 6)
[209] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde*, EE n° 5, 13 novembre 1954

Dans les numéros suivants, Henri Frossard va publier les textes des instituteurs ou des enfants japonais qui ont participé à l'ouvrage « Les Enfants du Monde » mais sur le Japon. Ces textes sont envoyés par les instituteurs avec lesquels il est en contact et relatent la vie quotidienne et la vie scolaire des enfants japonais dans divers endroits du pays. Par exemple, la contribution de l'instituteur japonais Sagaua Micio « L'École en plein air est comme l'école de la vie »[210] est très intéressante car elle montre l'utilisation des méthodes éducatives alternatives inspirées de l'Éducation Nouvelle dans un contexte totalement différent culturellement, le Japon.

Frossard profite de la revue *l'École Émancipé* pour présenter une autre revue espérantiste nommée *Infanoj de la Monde* :

> « On ne saurait trop souligner tout l'intérêt pour l'espéranto d'une telle expérience, puisque cette langue internationale y est utilisée de façon suivie pour les correspondances et les revues[211]. »

Ensuite, la chronique publie des textes de correspondances entre enfants français et japonais. Frossard en profite aussi pour décrire l'ouvrage « Les enfants du monde » concernant la France et désire inciter les abonnés de la revue à souscrire pour le recevoir chez eux. Cette production littéraire est un ouvrage pacifiste et internationaliste, Frossard nous indique que le livre sur la France commence en ces termes :

> « Ce livre est né grâce à la collaboration des enfants français et de leurs instituteurs. Qu'il assure la paix et l'amitié entre eux et nos enfants[212] ! »

Cette chronique rappelle aussi les conditions de réalisation de cette collection qui ne se limite pas à la France bien sûr mais qui a l'objectif de couvrir de très nombreux pays :

> « Il semble inutile de souligner quelles énormes difficultés doivent vaincre les animateurs japonais du groupe les « Enfants du Monde » : traductions, lectures abondantes, sélections, correspondances lentes et très coûteuses...etc... ceci avec des moyens financiers qui sont loin d'être ceux qu'il leur faudrait[213]. »

[210] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde*, EE n°9, 8 janvier 1955
[211] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde*, EE n°12, 19 février 1955
[212] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde*, EE n°17, 7 mai 1955
[213] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde*, EE n°9, 28 janvier 1956

Par la suite, notre instituteur espérantiste va continuer de diffuser des extraits de la collection « Les Enfants du Monde » dans plusieurs articles durant l'année scolaire 1956-1957 où il publie des textes d'enfants japonais et français qui racontent des épisodes de leurs vies, des correspondances comme par exemple ces articles : « Géographie humaine par les textes d'enfants[214] ».

Enfin, sa dernière publication souligne l'importance du travail effectué et la valeur de toute cette entreprise :

> « On imagine tout l'énorme travail des animateurs pour avoir atteint ce résultat, la masse de correspondance à envoyer et à dépouiller, le gros travail de traduction, le black-out dans certaines régions et le public japonais à intéresser. Si la collection dans son ensemble présente un réel intérêt par son ampleur même, et la valeur des documents de textes publiés (dans le style du réalisme enfantin qui est prôné par les japonais), à certains moments elle nous apportent toute une richesse : des textes de pays avec lesquels nous avons très peu de relations : La Corée, l'Islande, l'URSS, le Sud est asiatique, etc[215]... »

La publication de cette chronique dans *L'École Émancipée* montre cette volonté de penser le monde et l'éducation de manière internationale et surtout humaine. Cela montre l'existence d'une solidarité qui dépasse les frontières et un même désir de renouveau pédagogique partout dans le monde, dont la correspondance en est le meilleur outil. La collection « Les Enfants du Monde » prouve que la coopération entre les peuples est un facteur puissant d'unité, l'utilisation de l'espéranto comme langue d'échange étant aussi une grande source de satisfaction. Elle laisse entrevoir un idéal qui amènerait tous les peuples du monde à mieux se connaître, se comprendre, à s'apprécier et ainsi supprimer les conflits entre les peuples. Toutes ces valeurs se retrouvent dans la pratique de l'espéranto et dans les pédagogies prônées par L'École Émancipée.

[214] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde : Géographie humaine*, EE n°6 et 12, décembre 1956 et février 1957
[215] Henri FROSSARD, *Les Enfants du Monde,* EE n° 17, 27 avril 1957

La « Géographie par la correspondance inter-scolaire » est une autre rubrique qui présente l'utilisation de la correspondance inter-scolaire et des journaux scolaires pour faciliter l'enseignement de certaines connaissances et en particulier ici, la géographie. Nous allons donc voir de quelle manière est utilisé l'outil pédagogique de la correspondance dans l'apprentissage de cette matière. Cette chronique est rédigée par Alfred Rospars[216] durant l'année scolaire 1955-1956 puis continue durant l'année scolaire 1956-1957 avec cette fois-ci

Henri Barthot[217] qui aborde l'étude de la géographie par le voyage, autre aspect de la même question traitée par Rospars précédemment. Dans la première contribution, Alfred Rospars va expliquer sa méthode et les raisons qui l'ont poussé à aborder la géographie à travers les textes d'enfants et la correspondance :

> « Le but poursuivi est de rendre, comme tous les autres enseignements, vivant et réaliste, à la portée de l'enfant ce qui est et non ce qui s'écrit, anéantir ces sottises qui présentent la Bretagne ou le Massif Central comme des régions pauvres. Ce que nous cherchons, c'est découvrir dans nos pérégrinations diverses, excursions, voyages, échanges, promenades scolaires, un paysage conforme à l'image qui nous a été suggérée par nos diverses correspondances inter-scolaires ou échanges de journaux et non ces paysages de carton-pâte décrits dans les livres de géographie[218]. »

L'instituteur nous présente alors avec quels supports il réussit à intéresser ses élèves à cette géographie vivante :

---

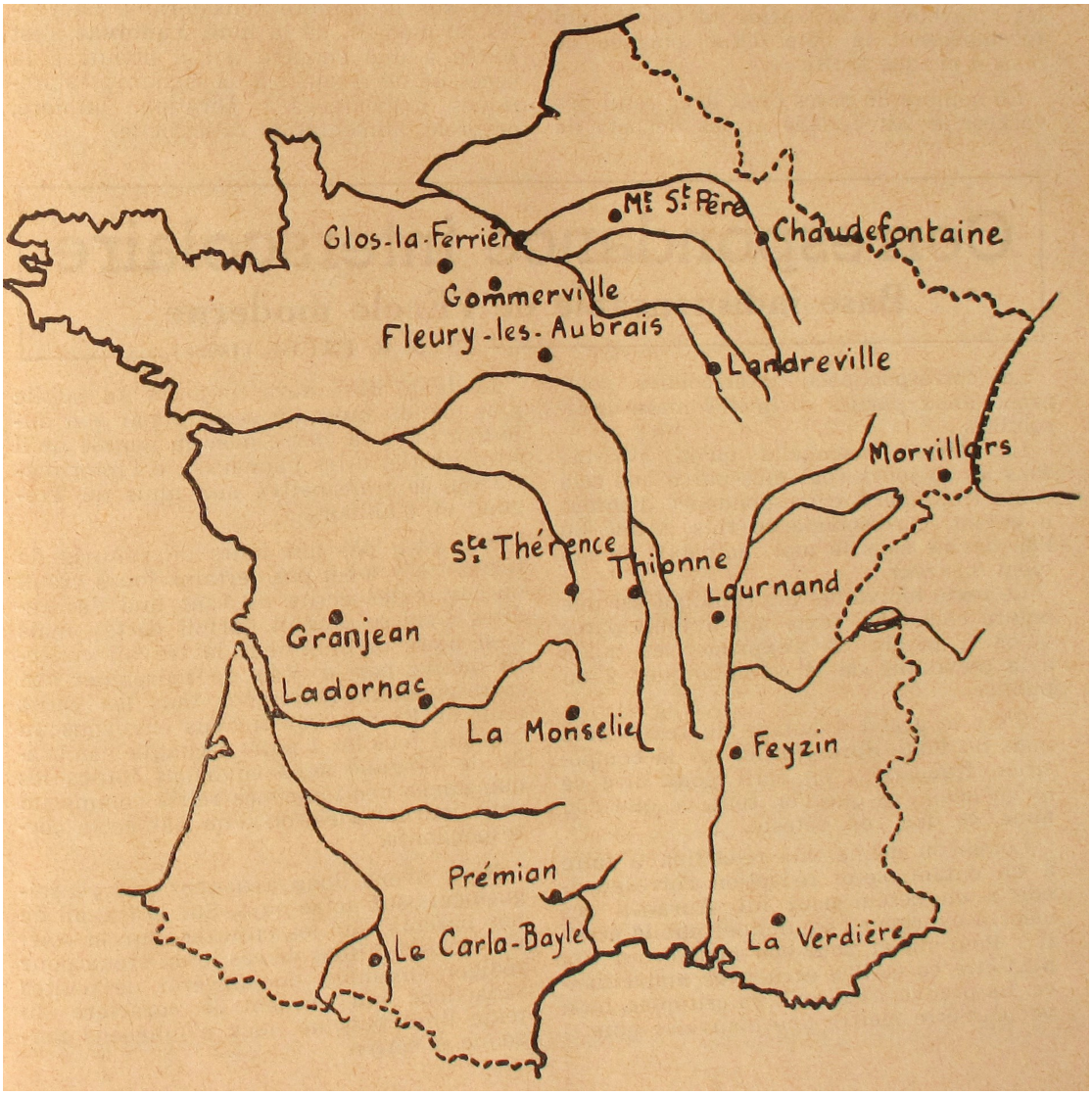
[216] Alfred ROSPARS (1925-2008) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et militant du SNI dans le Finistère, également militant du PSU. Originaire du Finistère, il réussit le concours d'élève-maître en 1942 et effectua sa scolarité au lycée de Quimper. Durant la Seconde Guerre mondiale, il s'engagea dans une organisation de Résistance animée par des militants du Parti ouvrier internationaliste. Marié en 1947 avec Yolande Bloch, également institutrice. Après la guerre, militant du Parti communiste internationaliste et du groupe des "Amis de *l'École émancipée*", avec son épouse Yolande, en 1951, il participa aux brigades internationale du travail en Yougoslavie, pour le triomphe d'un socialisme autogestionnaire. Instituteur à Plougasnou dans le Finistère, il devint membre du conseil syndical de la section départementale du Syndicat national des instituteurs à la fin des années 50, élu de la tendance "École émancipée". Délégué au congrès national du SNI à Brest, dans la discussion du rapport moral, il demanda à être mieux informé sur la situation algérienne. En décembre 1959, il fut candidat aux élections du bureau national du SNI, en dernière position sur la liste « Pour un syndicalisme de combat et d'efficacité par les "Amis de *L'École émancipée*" ».
Partisan de l'indépendance de l'Algérie, il participa aux luttes pour cette évolution. Après les accords d'Evian, avec son épouse, il alla enseigner à Boufarik (Algérie) pour contribuer à l'autogestion que proposait Ben Bella. Après le coup d'État du 19 juin 1965, ils quittèrent l'Algérie pour la Côte d'Ivoire. Il devint par la suite directeur du Centre d'animation et de formation pédagogique de Bouaké jusqu'à sa retraite au début des années 80. Il retourna alors en Bretagne avec son épouse.

[217] Henri Barthot est un instituteur de la Vienne. Avec sa femme Z.Barthot ils sortirent de l'École Normale en 1926 et dirigèrent l'école primaire de Saint-Benoît. Dès leur prise de fonction, ils militèrent pour l'École Émancipée et pratiquèrent très vite les méthodes Freinet. Membres de l'ICEM, ils étaient très proches d'Élise Freinet notamment grâce aux pratiques artistiques novatrices qu'ils développèrent au sein de leur école de campagne. Cité dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social.

[218] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire*, EE n°2, 15 octobre 1955

> « J'échange des journaux scolaires avec 18 écoles dispersées à travers la France. Chaque journal est remis au responsable qui note sur son cahier de géographie tous les détails concernant l'agriculture, l'élevage, l'industrie ou les éléments du climat de la région. Ce cahier est lu le samedi en conférence où sont jugées ses imperfections et ou il est complété.(…) Les élèves ignoreront sûrement le nom des affluents de la rive droite de la Seine, mais ils sauront que des enfants vivent dans des régions différentes de la leur, il ne reste plus qu'à poser des questions, ce qu'il ne manqueront pas de faire. Les sources de notre documentation sont le texte libre de l'enfant qui contient souvent une annotation géographique[219]. »

Alfred Rospars va donc amener les lecteurs de la revue *L'École Émancipée* à découvrir une nouvelle manière d'aborder la géographie à travers de nombreux thèmes.



Carte des écoles participant à l'échange des journaux scolaires
Illustration de la revue *L'École Émancipée,* n° 4, 12 novembre 1955, p 29
Dans l'article de A. Rospars, *La géographie par la correspondance inter-scolaire*

[219] *Ibid.*

Le premier sujet exploité est l'élevage. A travers les textes d'enfants de toute la France dans les journaux scolaires, l'instituteur va pouvoir traiter de la géographie d'une manière à la fois intéressante mais en même temps complètement ancrée dans la réalité : « C'est le premier élément de géographie acquis par l'enfant. L'élevage fait partie de la vie du petit paysan. »[220] Dans ce premier article, l'auteur va aborder les différentes races de bovins, les différentes techniques de chaque région et les décrire à travers les textes d'enfants, dans le même article il parle également des moutons et des chèvres ainsi que des chevaux, des porcs ou des canards. Évidemment chaque partie de la France détient une spécificité et donc fournit de nombreux sujets de discussion aux jeunes enfants. L'article suivant traite lui des cultures :

> « De partout on nous annonce la participation aux travaux des champs, et dans tous les coins de la France, l'élève est bouvier, charretier, vendangeur, conducteurs de tracteurs... Tous les journaux signalent les semailles, la levée des céréales et autres cultures, la taille et le sulfatage des vignes, les récoltes souvent diminuées par les intempéries[221]. »

Dans la suite de la publication, toutes les composantes des cultures agricoles sont expliquées à partir de textes d'enfants qui évoquent la vigne, le cidre, les céréales, la betterave sucrière, le tabac, les haricots et les fruits.

La troisième publication de cette série d'articles est au sujet des cours d'eau et en particulier des inondations qui frappent alors la France :

> « La presse signale des inondations aux quatre coins de la France ; les journaux scolaires, fidèles reflets de la vie d'une région nous décrivent, avec force détails, la crue dans leur village[222]. »

Alfred Rospars et ses élèves vont aborder ensuite le thème de la mer :

> « Lestonan n'est qu'à 25 km de la mer ; la mer, les marins, les poissons, les bateaux, le sable, la plage nous sont familiers.Dès que souffle la tempête, nous pensons à ceux qui sont en mer. Aussi grand est notre étonnement de trouver dans 4 journaux sur 18 que nous recevons, les découvertes que font les vrais « terriens » de Ladornac (Dordogne), Le Carla Bayle (Ariège), Fleury les Aubrets (Loiret) et Gommerville (Eure et Loire)[223]. »

---

[220] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire*, EE n° 4, 12 novembre 1955, p. 29

[221] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : les cultures,* EE n° 7, 31 décembre 1955

[222] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : Les cours d'eau.* Numéro 9, 28 juillet 1956

[223] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : la mer,* numéro 11, 25 février 1956 (voir ANNEXE 7)

Les discussions avec les élèves s'orientent alors vers la géographie de la Dune du Pilat, les étangs côtiers, les plages, les falaises, les côtes rocheuses, les grands ports et les ressources de la mer. L'instituteur en retire une grande satisfaction :

> « Comme toujours nous nous sommes documentés et en fin de compte, nous connaissons la vie des côtes autres que les côtes bretonnes. Et nous nous rendons compte que l'homme doit, où il se trouve, s'adapter au milieu[224]. »

Cette chronique continue dans les numéros suivants en traitant ensuite de la question du climat :

> « « La neige tombe à nouveau, quelle joie ! Si elle continue, je pourrai sortir ma luge » écrit le jeune Michel Vial dans la Gazette du Château de Lournand (Saône et Loire) fin mars 1954. Lorsque les Finistériens de Lestonan ont ouvert le journal à cette page, rien d'autre n'a existé dans la classe que la neige éblouissante dont nous ne jouissions que quelques heures chaque année, 2 ou 3 récréations avant de patauger dans l'eau et la neige fondue. Il ne reste plus qu'à orienter méthodiquement la discussion, devenir le meneur de jeu en indiquant le premier travail à faire : rechercher des documents en commençant par les journaux scolaires et nos cahiers spéciaux[225]. »

L'article sur le climat va traiter de la vie pendant l'hiver, des températures observées, puis les autres saisons, le printemps, l'été et l'automne. Alfred Rospars indique également dans cet article les moments de discussion où il est intervenu ou bien quand il laissait libre cours aux discussions et aux cheminements intellectuels des enfants. Enfin, la dernière contribution de A. Ropars dans cette chronique sur la géographie par la correspondance inter-scolaire pour l'année 1955-1956 concerrne le relief :

> «Le relief ne s'enseigne pas, il se découvre à travers les pages des journaux de nos correspondants, dans leurs bûches, leurs jeux, leurs occupations, il suffit de les lire avec attention. »[226]

Les enfants de Bretagne découvrent alors les Alpes grâce au journal de l'école de Feyzin en Isère, les Pyrénées et le Pays Basque grâce aux enfants du village de Carla Bayle en Ariège, le Massif Central grâce aux journaux des villages de La Monselie, Lournand ou Sainte-Thérence. Ou encore les plaines et les vallées avec le concours des enfants de Ladornac ou Granjean. Ainsi, chaque type de relief en France a été étudié et découvert grâce à cet échange inter-scolaire et aux techniques pédagogiques utilisées par l'instituteur.

---

[224] *Ibid.*
[225] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : le climat,* EE n°° 15, 21 avril 1956
[226] Alfred ROSPARS, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : le relief,* EE n° 19, 9 juin 1956

On peut lire dans ces lignes l'enthousiasme, la joie et la curiosité des enfants à découvrir autant de nouveaux paysages et de manières de vivre. Ainsi étudier la géographie par le biais des journaux scolaires est une méthode extrêmement enrichissante pour les élèves et aussi évidemment pour l'enseignant. Cette méthode est totalement inspirée des méthodes de l'École Moderne et paraît extrêmement pertinente sur le plan pédagogique.

La chronique de l'année scolaire suivante 1956-1957 qui traitent toujours de la géographie par la correspondance inter-scolaire est assuré par H. Barthot. Comme annoncé précédemment, cette série d'article se différencie de l'année précédente car c'est à partir d'une correspondance avec des enfants du Cameroun que l'instituteur va introduire la géographie à ses élèves. C'est un pays bien plus éloigné que les régions de la métropole française, d'où la pertinence d'utiliser des témoignages d'enfants vivant sur place pour réellement se faire une idée concrète de cette partie du monde.

Dans le premier article qu'il nous livre dans la partie pédagogique de la revue L'École Émancipée, H. Barthot va tout d'abord expliquer dans son premier article les raisons qui l'ont poussé à pratiquer cette méthode qui n'est pas celle préconisé par la pédagogie officielle, il en fait une amère critique :

> « Il est sans doute superflu de s'étendre dans cette revue sur le caractère superficiel et de pur nomenclature que revêt l'enseignement de la géographie. Ceci permet encore à quelques ancêtres de juger avec un certains mépris l'ignorance «regrettable » des écoliers et parfois des maîtres de notre époque. (…) Entre la nomenclature susceptible d'être répété par nos pitoyables perroquets et l'acquisition profonde de l'esprit, source de jugement, il y a un abîme.
> Or les manuels sont ainsi faits. Et tant qu'ils existeront nous ne pouvons en attendre plus. Ils ont la prétention de donner à l'enfant une documentation complète sur le monde entier. En fait, ils ne font qu'effleurer quelques idées générales, ou plutôt maladroitement généralisées, et ainsi, ils ne frappent point l'imagination enfantine si facile pourtant, en ce domaine, à intéresser pour peu qu'on y introduise la vie réelle qui seule, peut créer l'atmosphère.
> En dehors de cette prétention aussi injustifiée que fortement ancrée à laquelle a donné lieu cette conception de l'enseignement géographique, il est bon de noter que l'exposé des idées générales laisse l'enfant indifférent et lui inculque des notions qui s'avèrent souvent erronées. Nos prétentions dans ce domaine doivent être bien plus modestes.
> Les notions que je vois enseignées dans les manuels de nos écoles dépassent largement l'entendement de nos enfants. Pas plus qu'ils n'ont le sens du temps en histoire, ils ne possèdent l'espace en géographie.(...) Tant il est vrai que tout ce qui ne repose pas sur l'expérience personnelle et le contact direct n'est que spéculation oiseuse et sans valeur. De ce que nous venons de dire semble découler l'absolue nécessité de faire voyager l'enfant au lieu de farcir son fragile cerveau de mots vides de sens. On rétorquera que financièrement, le problème est insoluble. Pour l'enfant oui, tout est trop cher, chacun le sait.

> Mais si utopique que cette solution puisse paraître nous nous entêterons à la croire seule profitable. En attendant qu'elle soit réalisable, il nous faut évidemment chercher d'autres solutions. Dans un prochain article, nous exposerons une expérience facilement réalisable et susceptible de faire concevoir par l'enfant une tranche de vie puisée dans une région éloignée. Et cela par la correspondance inter-scolaire[227]. »

On constate que l'instituteur est également contre les manuels scolaires qui, selon lui, ne remplissent pas leur rôle car ils ne sont pas bien adaptés pour enseigner toutes les notions qu'ils prétendent traiter en quelques pages et quelques illustrations. Ainsi, sans manuels scolaires, Barthot veut faire prendre conscience à ses élèves des manières de vivre dans d'autres coins de la planète.

Dans l'article suivant qu'il publie, il s'intéresse à la flore du Cameroun :

> « A l'énumération des arbres exotiques du manuel, nous substituerons l'étude vivante de quelques arbres intégrés à la vie du petit africain et les cultures qui conditionnent sa nourriture[228]. »

La correspondance des jeunes enfants français avec les jeunes enfants camerounais est extrêmement riche en découvertes en tout genre :

> « Nous avons reçu de belles calebasses ornées artistiquement de pointes rouges et coupées dans différents sens, suivant les multiples usages auxquels on les destine. Usages qui sont exposés tout au long des textes et des lettres échangés[229]. »

A partir de cette correspondance originale, le maître organise ensuite toute une série de travaux et de recherches sur les nourritures de bases des différents peuples du globe, les boissons des différents peuples, les cultures exotiques, et tente de faire la cartographie de la région de l'Afrique qui est étudié à partir des informations glanées dans les correspondances sur la flore, le climat les modes de vie. Dans le deuxième article, les échanges épistolaires sont concentrés sur la faune présente autour du village de Pitou au Cameroun. Ces informations sont d'une incroyable utilité car elles mettent en contact des cultures différentes à travers le support de l'écriture et qui permet aux enfants de mettre à contribution leur imagination dans le but d'avoir une idée réelle de l'endroit qu'ils étudient.

---

[227] Henri BARTHOT, *La géographie par la correspondance inter-scolaire*, EE n°1, 29 septembre 1956

[228] Henri BARTHOT, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : Avec l'école de Pitou (Cameroun) la flore*, EE n° 6, 8 décembre 1956

[229] *Ibid.*

> « Tout enfant est tenté de jugé par analogie et c'est trop naturel. Accessible aux notions simplifiées à l'excès de couleur, de race et de climat classés brutalement en froid et chaud, il ne peut guère imaginer autre chose que ces différences catégoriques lorsque nous lui exposons les données fournies par le manuel sec et laconique. Or toute éducation profonde est fait de nuances que la vie seule et le contact humain avec les faits réels peuvent éclairer d'un jour profitable. C'est alors que, pris sur le vif, ces textes sont susceptibles de frapper à jamais l'imagination enfantine et de faire naître l'intérêt et la curiosité intellectuels indispensable[230]. »

La suite des textes venant de l'école de Pitou racontent donc les rapports entre les hommes et les animaux qui peuplent la savane, comme les vaches, les serpents, les lions et les panthères, les biches, les caïmans, les porcs-épics ou encore l'éléphant. Ces petits textes racontent les conditions réelles d'existence et de subsistance des habitants et de leur relation avec la nature qui les entoure. De ces correspondances découlent directement des enquêtes et des travaux pour compléter les connaissances abordés dans les textes des élèves de l'école de Pitou. La chronique continue en abordant dans un autre article, la culture et les coutumes des habitants du Cameroun :

> « Nous essayerons, à la lumière des textes d'enfants si riche de naïveté, de simplicité, de sincérité, de mieux comprendre l'âme du petit noir et par conséquent l'âme de l'adulte africain, problème crucial à l'heure où tant de difficultés et de drames naissent sur cette terre d'Afrique où nous n'avons pas joué le rôle noble qui aurait été indispensable à une solution de justice et de dignité[231]. »

Cette publication nous montre des textes sur les rites et les coutumes, les moments de fêtes, les danses, les chansons qui peuplent l'univers de ces hommes et de ces femmes. La fin de la période des récoltes, la domination du chef du village et la manière dont la religion s'insère dans la vie quotidienne notamment à travers la circoncision ou le mariage sont encore d'autres indications de la vie réelle des habitants. Ils parlent également des craintes et des superstitions qu'ils peuvent avoir, de la peur de l'homme blanc et aussi des projets d'avenir qu'ils envisagent pour le futur. Ces petits textes sont comme des instantanés qui permettent en quelques lignes de se retrouver dans ce village du Cameroun et de partager la vie de ces gens.

---

[230] Henri BARTHOT, *La géographe par la correspondance inter-scolaire : Avec l'école de Pitou (Cameroun) la faune,* EE n°12, 9 février 1957

[231] Henri BARTHOT, *La géographe par la correspondance inter-scolaire :l'âme du petit noir, l'âme de l'adulte africain,* EE n°19, 25 mai 1957

H. Barthot termine cette rubrique en publiant des poèmes écrits par ces enfants de l'école de Pitou qui révèlent une incroyable sensibilité. L'instituteur de Saint-Benoît dans la Vienne a donc voulu montrer une autre manière de concevoir l'apprentissage de la géographie :

> « Si elle est traditionnellement l'acquisition d'une terminologie trop souvent vide de contenu, elle doit être pour le pédagogue : -plus un état d'esprit à créer qu'un outil de travail tout prêt ; - plus une soif d'apprendre, de connaître qu'une somme de documents utilisables ; - plus une tentative de pénétration des milieux éloignés qu'une aptitude à reproduire des croquis et débiter des listes de mots ; - plus un essai de satisfaire cette curiosité enfantine qui doit être le moteur principal de notre enseignement. Ce n'est là qu'une expérience puisque rien de définitif de se fait en pédagogie qui ne s'appuie sur la pénétration intime de la vie[232]. »

Nous avons donc étudié une contribution extrêmement riche sur le plan pédagogique car l'apprentissage de la géographie par la correspondance, comme d'ailleurs toutes les autres disciplines, est une méthode vivante qui attise la curiosité et donne aux élèves cette soif d'apprendre et de découvrir le monde qui les entoure. Alfred Rospars et H.Barthot ont montré toutes les possibilités qu'offrent la correspondance et les journaux scolaires au niveau éducatif.

2.3 Les sciences et l'histoire par le travail manuel et la méthode expérimentale

Intéressons nous maintenant à un autre aspect des pratiques pédagogiques des instituteurs de l' École Émancipée. Le travail manuel est, dans la pédagogie Freinet, un outil très important qui intègre les apprentissages dans la vie.

Dans la revue *L'École Émancipée*, un instituteur membre très actif de l'ICEM, Georges Jaegly, va proposer de nombreuses publications concernant les sciences et les travaux manuels ainsi que des leçons d'histoire en rapport direct avec des travaux manuels. Dans son premier article de l'année 1954-1955, il explique sa conception des sciences et l'utilité de créer un lien avec le travail manuel réalisé par les enfants :

---

[232] Henrı BARTHOT, *La géographe par la correspondance inter-scolaire :l'âme du petit noir, l'âme de l'adulte africain (suite),* EE n° 20, 8 juin 1957

> « L'enseignement des sciences répond à un double but : Tout d'abord, fournir aux enfants les connaissances indispensables qu'ils auront à utiliser dans la vie courante, cela est d'autant plus nécessaire que la vie actuelle est imprégnée de sciences et de techniques. Ensuite, former des esprits habitués à penser par eux-mêmes avec logique et bon sens afin de préparer des hommes qui plus tard ne seront pas dupes des mots[233]. »

L'instituteur expose ensuite sa pédagogie des sciences :

> « Première règle : L'enseignement scientifique doit être un enseignement concret reproduisant dans sa démarche la méthode expérimentale. La pédagogie des sciences doit être une pédagogie de la découverte. Il faut permettre à l'enfant d'accumuler les expériences et les opérations concrètes qui servent de matériaux à la pensée. Il doit se rendre compte des tâtonnement nombreux, des combinaisons multiples à réaliser avec les appareils. L'expérimentation concrète doit tenir la place prépondérante.
>
> Deuxième règle : Il faut suivre la démarche intellectuelle de l'enfant, celui ci doit être le meneur de jeu car nul autre ne possède à fond que les connaissances qu'il a crée lui-même. Il est acteur et non plus spectateur d'un spectacle qui se déroule en dehors de lui et qui est censé lui apporter la révélation d'une loi. C'est le tort de l'enseignement traditionnel que de vouloir imposer la théorie et l'abstraction à l''intelligence de l'enfant[234]. »

La pratique de cette pédagogie des sciences à l'école primaire implique également des conséquences matérielles car il faut disposer d'un matériel simple, pratique, bien adapté, utilisable et robuste. Ce matériel peut alors être utilisé en fonction de l'intérêt des élèves sur tel ou tel sujet. Ils peuvent ainsi réaliser des expériences, construire des maquettes et faire des enquêtes qui vont satisfaire leur curiosité à de nombreux niveaux. Par exemple, les enfants de sa classe s'intéressent à la manière dont peut voler une montgolfière : l'instituteur va donc pratiquer l'exploitation pédagogique de cet intérêt en réalisant des expériences autour de la structure de la montgolfière. Il va fabriquer de l'hydrogène avec eux et exploiter toutes les notions scientifiques, chimiques et mathématiques par les travaux manuels de la méthode expérimentale.[235]

Georges Jaegly va ensuite publier un long plaidoyer intitulé « Réhabilitons le travail manuel[236] ». Dans cet article, il expose toutes les raisons qui font du travail manuel un des piliers de l'apprentissage. Il y critique aussi la conception du travail manuel par l'enseignement traditionnel :

---

[233] Georges JAEGLY, *Propos sur les sciences,* EE n° 5 , 13 novembre 1954
[234] *Ibid.*
[235] Georges JAEGLY, *Propos sur les sciences : quelques exemples,* EE n° 6, 27 novembre 1954
[236] Georges JAEGLY, *Réhabilitons le travail manuel*, EE n° 7, 11 décembre 1954

> « Il faut réhabiliter le travail manuel. On le considère comme une activité accessoire sinon inutile et on lui conteste bien souvent toute valeur éducative. C'est normal dans notre société où les métiers manuels sont dévalorisés, où les tâches rudes et ingrates sont imposés aux non favorisés de la fortune. C'est logique dans un système éducatif qui repose sur l'intellectualisme. »

Il souligne en effet la très basse considération des métiers « manuels » qu'on oppose aux métiers de l'esprit, considérés par les valeurs de la société comme plus nobles. Cependant, cet article met aussi en avant toutes les qualités et les aspects positifs que le travail manuel crée chez l'enfant et qui facilitent sa compréhension du monde :

> « C"est aussi un moyen de développement fondamentale dans la formation psychomotrice de l'enfant. Non seulement il apprend à se servir de ses mains mais il connaît la joie de s'exprimer, de créer, de savoir faire.(...) Instrument de culture, le travail des mains donne à l'enfant conscience de son pouvoir sur les choses. Il lui montre simplement le chemin par où l'esprit s'extériorise.(...)
> Nos élèves apprendront à aimer le travail et à l'organiser, ils sentiront la nécessité de l'ordre et de l'exactitude, de l'application et de la persévérance.(...) Il faut donc enseigner aux enfants la dignité du travail des mains, mais d'un travail bien compris, celui qui participe à la création et à l'enfantement d'une idée. (…) Prenons l'exemple des sciences : une leçon de science ne se conçoit pas si elle ne repose pas sur une éducation manuelle menée parallèlement. Dans ce domaine, c'est avec les mains que l'on apprend à penser[237]. »

Globalement, Jaegly considère que l'école publique a fait preuve d'une certaine réserve à l'égard des activités manuelles car une confusion s'est glissée entre amusement et travaux manuels. Sauf que le travail manuel, par une utilisation judicieuse de l'intérêt que porte l'enfant, développe l'imagination dans un sens précis, habitue à concevoir des formes avant de les réaliser, oriente cette imagination en l'obligeant à rendre les projets réalisables, fait appel à l'ingéniosité, au sens critique, par la comparaison avec des objets du même ordre. Chez cet instituteur syndicaliste, on ressent que cette opposition de l'abstrait et du concret est aussi pour l'éducation le reflet d'un état social. Pour Jaegly, le cliché du préjugé bourgeois s'attache encore à considérer le travail manuel comme déshonorant, celui qui manipule la matière est d'une classe sociale inférieure. Le bourgeois s'attache à « penser » tandis que le serviteur ou l'ouvrier accomplit la besogne matérielle. On voit chez cet instituteur de Moselle cette volonté de changer les mentalités par rapport au travail manuel. Les publications suivantes donnent réellement des clés pour que les autres instituteurs puissent pratiquer ces méthodes dans leur classe.

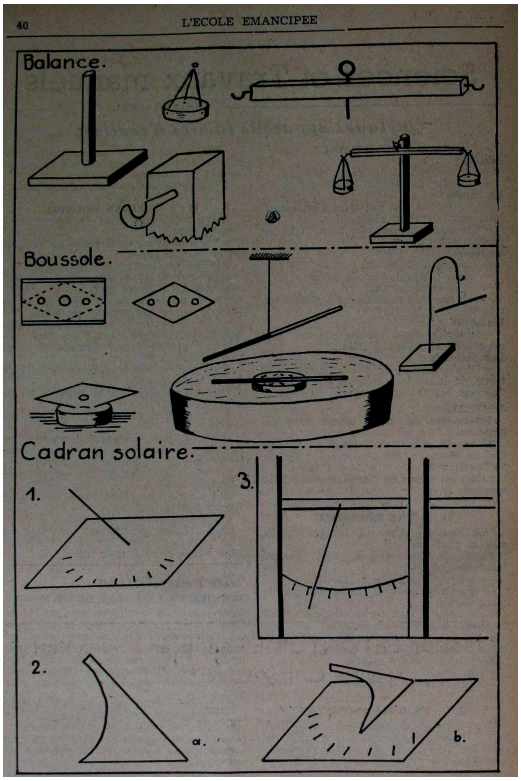
---

[237] Georges JAEGLY, *Réhabilitons le travail manuel,* EE n° 7, 11 décembre 1954

Georges Jaegly va donc joindre le geste à l'écriture en publiant par la suite une rubrique pédagogique avec explications et schémas concernant les sciences et les travaux manuels. Cette rubrique est proposée durant l'année scolaire 1955-1956. Dès la première publication, il rappelle la pertinence de la pratique des travaux manuels dans l' apprentissage des sciences :

> « La leçon de sciences doit d'abord être une leçon de travail manuel. Ces deux enseignements doivent être menés parallèlement. (…) Le premier avantage est la réalisation du matériel d'expérimentation nécessaire, comme le savant ou le chercheur qui conçoivent les appareils dont ils ont besoin. (…) Bénéfice aussi sur le plan de l'habileté manuelle et dans la recherche d'une précision et d'une rigueur toujours accrues.(...) Enfin, l'acquisition de connaissances pratiques indispensables dans la vie courante. La loi scientifique ne sera pas le pivot de notre enseignement mais une étude systématique de ses applications pratiques. Nous partirons de la vie, c'est à dire des appareils et des machines couramment utilisés[238]. »

Partant de ces principes là, Georges Jaegly va aborder et illustrer dans les articles suivants plusieurs types de réalisation possibles. Pour commencer, il détaille les matériaux et la manière de fabriquer quelques appareils faciles à réaliser tels qu'une boussole, une balance, un galvanomètre ou un cadran solaire et illustre son article avec un schéma fait à la main.[239]

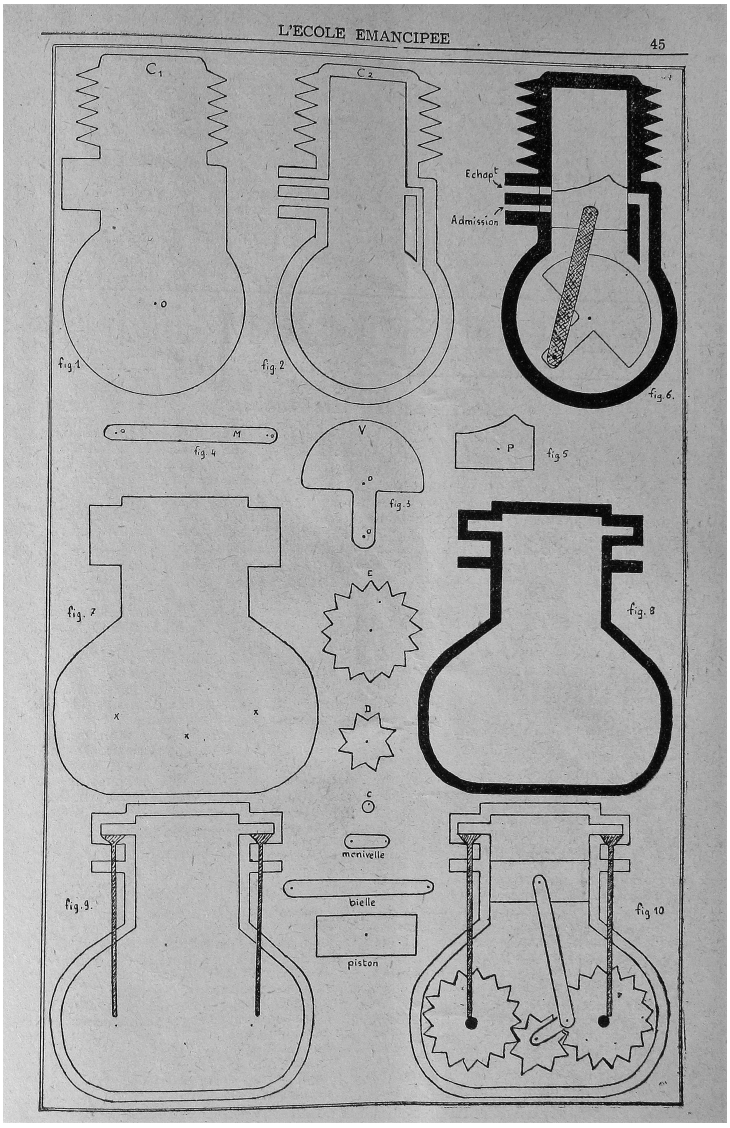


[238] *Ibid.*
[239] Georges JAEGLY, *Sciences et travaux manuels : quelques appareils faciles à réaliser*, EE n° 5, 25 novembre 1955

Il procède de la même manière dans l'article suivant qui traite de l'automobile :

> « L'automobile intéresse les enfants. Son moteur surtout les intrigue. Comment peut-il fonctionner ? Comment conduit-on une voiture ? Autant de questions qui peuvent prêter à d'intéressants développements et dont les réponses permettront à nos élèves de pénétrer dans le monde enchanté de la mécanique.[240] »

Il aborde donc avec ses élèves la force produite par la combustion de l'essence et les conditions pour pouvoir utiliser cette force. Force qui, produite par le moteur, se transmet aux roues. Ainsi, il va donc pousser ses élèves à fabriquer des maquettes en leur expliquant les différentes étapes de conception des moteurs à deux temps puis des moteurs à quatre temps. Il explique également comment fabriquer les engrenages du moteur. Comme dans l'article précédent, il fournit un schéma détaillant la fabrication de la maquette :



[240] Georges JAEGLY, *Sciences et travaux manuels : l'Automobile*, EE n° 6, 10 décembre 1955

La rubrique continue en traitant non pas de l'automobile mais d'un autre moyen de transport, la bicyclette :

> « Si familier qu'il soit, le vélo souligne certaines questions dont deux méritent une attention particulière. La première a trait au développement. La seconde est celle de l'équilibre[241]. »

De nombreuses expériences sont mises en pratique pour comprendre les mouvements de roues et l'équilibre du cycliste sur la bicyclette. Un autre article traite quant à lui, du mécanisme de levier avec comme d'habitude des exercices et des expériences concrètes proposés par l'enseignant :

> « Les travaux que l'homme doit effectuer exige parfois des efforts au dessus de ses forces. La vie quotidienne abonde d'exemple où il nous suffira de puiser : il faut déplacer un meuble, desserrer un écrou rebelle. Les occasions fourmillent qui nous permettront de faire saisir à nos élèves les notions de force et de travail mécanique[242]. »

Dans le texte, Jaegly aborde aussi des techniques pour construire des appareils à mesurer le temps comme les pendules, le clepsydre ou le réveil chimique. Cette chronique sur les sciences et les travaux manuels va s'arrêter à la fin de l'année scolaire, mais une autre rubrique très intéressante nommé «Histoire et travail manuel » publié toujours par Jaegly va être présente dans la revue pour l'année 1956-1957.

Il entame tout d'abord cette rubrique en rappelant les instructions officielles de l'Éducation Nationale :

> « Aux cours élémentaires, l'histoire sera réduite à des récits simples et concrets consacrés aux grandes figures et aux épisodes les plus marquants de notre vie nationale. Ces récits pourront fournir l'occasion de tracer un tableau élémentaire de la vie matérielle et sociale aux différentes époques de notre histoire. Aux cours moyens, il s'agira d'évoquer de manière concrète et frappante la vie des français aux différentes époques de notre histoire[243]. »

Georges Jaegly insiste sur le fait que les instructions préconisent une approche concrète de l'enseignement de l'histoire et c'est donc cela qu'il va mettre en place dans sa classe et partager ses méthodes avec les autres instituteurs de L'École Émancipée. Il préconise donc, pourl'étude de l'histoire, d'utiliser une nouvelle organisation et de nouveaux instruments de travail :

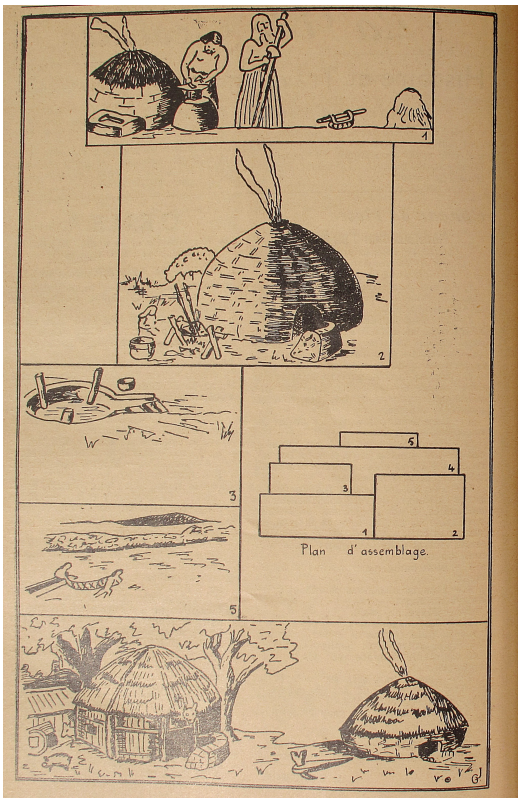
---

[241] Georges JAEGLY, *Sciences et travaux manuels : la bicyclette*, EE n° 9, 28 janvier 1956 (voir ANNEXE 8)
[242] Georges JAEGLY, *Sciences et travaux manuels : le levier,* EE n° 12, 10 mars 1956
[243] Georges JAEGLY, *Histoire et travaux manuels : la leçon d'histoire*, EE n° 5, 24 novembre 1956

> « La leçon perd son caractère habituel, il n'y a plus d'exposé magistral devant un auditoire passif. Mais des travaux de recherche de documentation d'abord, puis des réalisations manuelles que font les enfants, chacun ayant choisi un point particulier à étudier. Ainsi, le travail se fait à la fois en profondeur et en étendue. Une telle technique suppose des outils appropriés. D'abord une documentation : livres, fiches, images, films. Et ensuite des guides : questionnaires et fiches de travaux manuels[244]. »

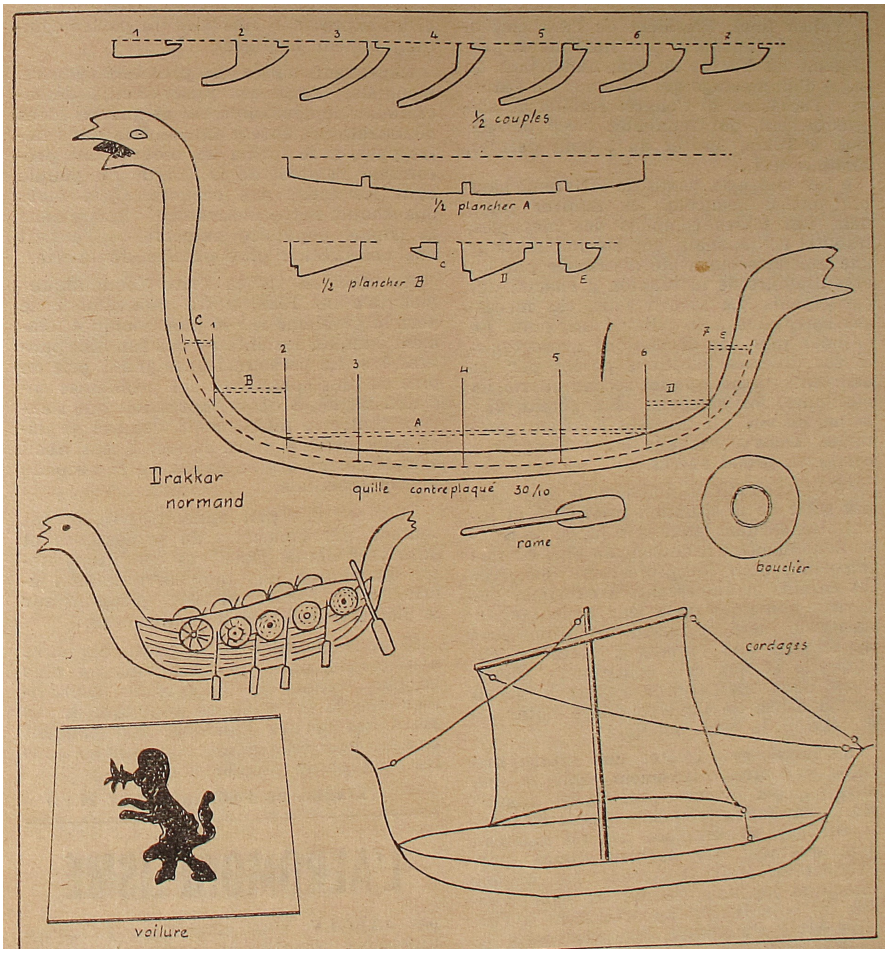
Toujours au sein du même article, il illustre son propos avec le sujet de l'homme des cavernes et détaille le cheminement à faire avec la classe. Il commence par une présentation du sujet suivi d'un travail de documentation, puis une confection de la maquette d'une caverne et enfin une mise en situation les personnages entourés d'animaux évoluant dans cet environnement.

L'article suivant, traitant du thème du village gaulois est tout simplement résumé à un schéma[245]:



[244] *Ibid*
[245] Georges Georges JAEGLY, *Histoire et travaux manuels : la leçon d'histoire : le village gaulois*, EE n° 8, 5 janvier 1957

Cette chronique mélangeant histoire et travaux manuels, continue son voyage dans le temps en s'intéressant ensuite aux Vikings et à leurs embarcations toujours en mettant l'accent sur le travail manuel à partir du schéma proposé et quelques explications, dans ce cas la réalisation d'une barque normande[246] :



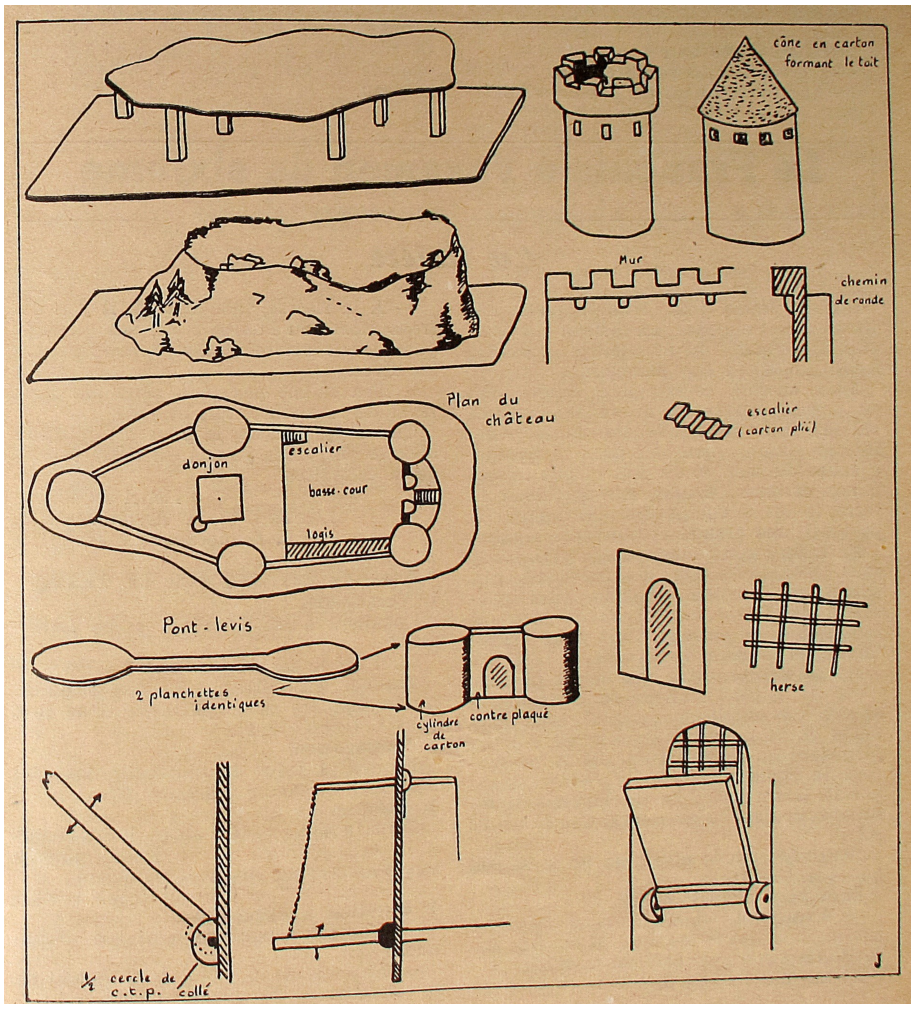
Il est important de rappeler que la mise en place de ce genre d'activité dans le cadre de l'étude de l'histoire soulève chez l'enfant un bonheur et une application de tous les instants. C'est un travail manuel qui peut aussi être exposé dans la classe ou dans l'école et qui peut être ramené à la maison et montré à sa famille, ceci pouvant faire l'objet d'une grande fierté chez l'écolier.

[246] Georges JAEGLY, *Histoire et travaux manuels : la leçon d'histoire : la barque normande,* EE n°14, 9 mars 1957

Le dernier article de cette rubrique concerne la période historique du Moyen-Age : l'instituteur met en oeuvre la construction d'un château fort tel qu'il pouvait être aux alentours du XIIIe siècle :

> « L'intérêt majeur est toujours de rendre l'enseignement de l'histoire vivant. En outre, ce travail sera prétexte à initier les enfants au travail en équipe et leur faire découvrir de nouveaux matériaux de travail[247] »

Comme pour les autres périodes, les explications concernant les matériaux, la construction du château, de la colline, des tours, des murs, du pont levis sont accompagnés d'un schéma fait à la main par l'instituteur :



[247] Georges JAEGLY, *Histoire et travaux manuels : la leçon d'histoire :construisons un château fort,* EE n°16, 6 avril 1957

Durant l'année 1957-1958, dernière année de la revue *L'École Émancipée* que nous étudions, Georges Jaegly, en collaboration avec Jacques Pailhès, un instituteur de l'Ardèche membre de l'ICEM, va livrer une nouvelle rubrique concernant le travail manuel et en particulier la réalisation d'un plan en relief :

> « Le plan en relief : paradoxalement c'est ainsi qu'on nomme la maquette en relief d'une région. Sa construction peut-être un excellent travail de coopération. Elle peut être menée à bien par les grands élèves sous la surveillance vigilante et éclairée du maître[248]. »

Dans les articles suivants, il indique les matériaux nécessaires et les documents, les photos et les informations topographiques qui seront indispensables à la réalisation du travail final. L'instituteur de l'Ardèche, Pailhès, va par la suite prendre le relais en rédigeant trois articles[249] pour détailler la conception, le montage et les finitions de la maquette représentant en relief une région de France à l'aide de photographies et de mesures ainsi que de connaissances géographiques. Ce travail manuel aborde de nombreuses notions de géographie et permettra l'étude des cartes, de la géographie locale et des différences de reliefs.

Grâce aux contributions de Georges Jaegly, nous avons pu constater une autre facette de la pédagogie Freinet qui fait la part belle à l'apprentissage par le travail manuel. L''instituteur a démontré les apports évidents du travail manuel dans l'enseignement de nombreuses disciplines comme les sciences, l'histoire et la géographie, disciplines qui sont en réalité toutes interconnectées. Ces méthodes remettent en cause les nomenclatures traditionnelles entre les matières et visent à conduire l'enfant à comprendre ce qu'il apprend par l'action, par la pratique véritable d'une activité. L'idée est d'éveiller l'intérêt de l'enfant, qui avec l'apport de l'enseignant, va lui permettre d' acquérir et d'approfondir petit à petit toutes les notions qui découlent de sa curiosité.

---

[248] Georges JAEGLY, *Travail manuel : le plan en relief,* EE n° 2, 12 octobre 1957

[249] Jacques PAILHES, *Travail manuel : le plan en relief, le montage, la maquette,* EE n° 4, 6 et 8 année 1957-1958

1.4 L'expression artistique

L'art enfantin dans la pédagogie Freinet est considéré comme une activité pédagogique à part entière. Ce domaine demande une place importante dans l'espace et dans le temps. Dans le contexte de ces classes où les instituteurs utilisent les techniques de l'École Moderne, où l'expression est authentique, où l'ouverture culturelle et la coopération se déploient, où le tâtonnement expérimental s'opère, les activités artistiques ont toute leur place. Cette place commence par la prise en compte de l'enfant en tant qu'individu dans son entier, c'est à dire son corps, sa parole, sa relation aux autres et sa culture personnelle.

Dans la revue *L'École Émancipée*, quelques contributions intéressantes nous amènent à aborder cette autre facette des techniques Freinet. Les contributions les plus pertinentes concernant l'expression artistique dans la partie pédagogique de la revue sont l'œuvre de Roland Belperron, qui nous à déjà proposé de « Vagabonder à travers les techniques de l'École Moderne ». Toujours dans cette même rubrique, il va mettre en valeur l'art à l'école en tant qu'instituteur mais aussi en tant que militant :

> « Cette expression de « l'Art à l'École » risque de faire sourire certains collègues qui pensent : « Alors qu'il est déjà difficile d'apprendre à nos élèves ce qu'il n'est pas permis d'ignorer, alors que l'on éprouve déjà tant de difficultés pour obtenir le nécessaire, il est bien chimérique de vouloir s'occuper de ce superflu. », et si tout le monde accepte comme tout à fait normal que le fils de Monsieur X bourgeois aisé, fréquente des cours de dessin, de peinture, de musique, bref s'initie à quelques branches de l'Art, l'opinion dite publique admet plus difficilement que le fils d'un prolétaire en fasse autant[250]. »

Ici, l'auteur de l'article choisit délibérément de réfléchir à la conception et au rôle de l'Art dans notre société. Il considère que celui-ci a tout à fait sa place dans une école primaire du peuple :

> « L'art ne doit pas être considéré comme un passe-temps agréable, un refuge d'oisif et de délicat contre les ennuis de la vie. Il est un moyen de connaissance, une forme de la découverte. (...) Donner à l'enfant le goût de bien faire ce qu'il fait, c'est déjà une forme peut-être encore larvée de l'Art. (…) Cet exemple tend à montrer que l'art n'est pas un réservé aux classes dirigés par un maître artiste. »

[250] Roland BELPERRON*, Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne : L'Art à l'école*, EE n° 9, 28 janvier 1956

Belperron veut démontrer que même sous une forme plutôt basique, comme par exemple la création en classe d'un cahier-album fait d'illustrations et réalisé avec application, nous sommes déjà dans l'œuvre d'art, encore faut-il qu'elle soit valorisée en tant que telle. Il considère que chaque enfant a les capacités de produire de l'art s'il est bien encadré et stimulé vers le perfectionnement de sa technique :

> « Donnez lui alors un pinceau, des couleurs et après quelques tâtonnement et une « part du maître » naturellement, nous aurons alors un balbutiement d'œuvre d'art. Mais si le maître, ensuite, n'intervient pas pour aider un peu l'enfant, ce dernier ne parviendra peut-être pas à se détacher de ses premiers graphismes, et lorsqu'il aura parfait d'autres moyens d'expressions, langage parlé et écrit, il abandonnera le dessin. C'est dire que le maître ne doit pas être absent. »

Belperron déploie également les différentes étapes d'apprentissage et de mise en contact direct avec les pratiques artistiques au sein de l'école :

> « Au cours du premier stade, l'enfant est toujours satisfait de son œuvre et les petits s'entraînent mutuellement. (…) La difficulté s'accroît lorsque l'enfant n'est plus satisfait de ses dessins et de ses peintures qu'il juge trop maladroits, souvent entre 10 et 14 ans. (…) Il faut dire qu'à ce stade, le maître porte ses préoccupations sur des matières qu'il estime plus importantes. »

Devant ce constat, Belperron veut offrir une vision positive et souhaite montrer toutes les possibilités qui s'offrent aux enfants, comme aux instituteurs de pratiquer l'art à l'"école :

> « Si le maître veut bien prendre contact avec des œuvres anciennes ou contemporaines, il est certain que peu à peu il acquerra le sens artistique qui lui permettra de donner le coup de pinceau qui parachève l'œuvre enfantine, comme parfois il donne le mot ou la tournure de phrase qui clôture dignement un texte libre. (…) Lorsque l'on parle de l'art à l'école, c'est surtout à la peinture que l'on songe, mais du dessin naît tout un ensemble d'activités artistiques qui en découlent comme la pyrogravure, le modelage de l'argile, la peinture sur verre, les découpages décoratifs, les décors de scènes de théâtre ou encore les broderies. Dans toutes ces œuvres, la personnalité de l'enfant doit partout transpirer et son interprétation si originale du réel doit être religieusement respectée. »

Dans cet article, on perçoit la volonté profonde de Roland Belperron de valoriser l'art sous toutes ses formes dès l'école primaire, face à des instituteurs eux-mêmes conscients de son importance et capables de valoriser toutes les manières dont l'art peut jaillir chez les enfants. De plus, il souhaite également que l'art ne soit pas l'apanage d'une classe sociale :

> « Les émotions artistiques peuvent tout aussi bien faire battre un cœur de travailleur qu'un cœur de riche. Et celui qui aura pétri l'argile pour lui donner forme, celui qui aura manié le pinceau ne passera plus indifférent devant un tableau de maître ou un joyau architectural. (…) Le travail artistique, loin de nuire aux autres disciplines est un véritable dérivatif qui repose l'esprit et lui permet ensuite de mieux s'adapter aux disciplines plus purement intellectuelles. Quand au comportement des enfants plus difficiles, il en sera amélioré. »

Ce long article est véritable plaidoyer pour une meilleure considération de l'expression artistique des enfants au sein de l'école. Pour faire suite à cette publication des plus intéressantes, Madeleine Belperron, institutrice également et épouse de Roland Belperron, nous livre ensuite ses propres expériences de création artistique avec sa classe dans l'optique de mettre en pratique tous les principes précédemment évoqués. Toujours dans la rubrique « Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne », elle va nous raconter son expérience de peinture vécue avec sa classe :

> « Les élèves dont il est question dans cet article appartiennent au cours moyens et aux cours de fin d'études. Ils n'avaient jusqu'à ce jour jamais tenu un pinceau. Joies sur les visages, empressement fébrile pour la distribution de l'eau, des godets de gouache, du papier. Calme... et puis : déception.
> Après avoir très timidement promené sur la gouache et effleuré encore plus timidement la feuille blanche, toute joie est tombée.(...) Et cette première leçon se termine par une récolte bien maigre de quelques tâches sur quelques feuilles. Je choisis l'un de ces essais. Je transforme une tâche en fleur en l'agrandissant et en plaçant deci-delà quelques points blancs[251]. »

Madeleine Belperron initie ses élèves à l'expression artistique de manière progressive en ne leur donnant aucune consigne particulière, en leur proposant uniquement quelques modèles réalisés par des enfants plus jeunes. Même si le résultat n'est pas très bon, progressivement les enfants apprennent à manier les pinceaux et à assembler les couleurs entre elles :

> « Et libérés en partie du complexe de la feuille blanche, mes élèves abordent leur deuxième leçon de peinture. (…) L'effort de création se lit sur leurs visages, l'imagination enfin se débride ; pas chez tous, mais je sais que les premiers conquis entraîneront bientôt les autres dans leur sillage. »

Mis en confiance par la pratique progressive du dessin et de la peinture et sous l'œil bienveillant et les conseils de l'institutrice, la créativité des enfants peut alors se développer et s"exprimer sans blocage :

[251] Madeleine BELPERRON, *Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne : une expérience de peinture avec les grands*, EE n° 14, 7 avril 1956.

> « C'est l'heure de peinture et non de dessin. Toutes les audaces sont permises ; d'ailleurs on est en famille et personne ne se moquera des maladresses des uns ou des extravagances des autres. Et voilà mes artistes en herbe qui se sentent poussés. Une idée de l'un est reprise par d'autres et embellie. Les feuilles blanches se couvrent de couleurs. »

M. Belperron ne se contente pas de ces premiers balbutiements, elle désire pousser ses élèves vers des créations de meilleure qualité. On sent aussi chez l'enseignante la joie de voir évoluer les talents artistiques de ces petits hommes.

> « A ce stade, la technique de préparation de la peinture est comprise et l'art d'assembler les différents tons sur la feuille blanche se perfectionne petit à petit. Nous possédons une collection de beaux « papiers peints ». Mais cependant, nous ne pouvons pas en rester là. Il va falloir maintenant peindre de véritables tableaux et tout d'abord trouver des sujets. »

Dans l'article qui fait suite à la première publication, l'institutrice continue le récit de son expérience de peinture avec les « grands » et explique le positionnement du maître par rapport aux élèves en se réjouissant de leurs progrès :

> « En rôdant autour des tables je m'aperçois que je n'ai déjà plus besoin de répéter les premiers conseils et petit à petit, les progrès se font sensibles et parallèlement le rôle du maître s'amenuise[252]. »

Cependant, elle précise aussi le rôle de l'instituteur dans ce type d'exercice, car il n'est pas aisé de mettre en place de telles activités si les enfants ne jouent pas le jeu car les conditions matérielles ne sont clairement pas optimales :

> « Trente élèves peignant en même temps, cela demande une organisation sérieuse. Certains enfants peuvent avoir tendance à se laisser aller. De plus, le mobilier n'étant pas adapté à ces travaux, la moindre parcelle de dissipation...Il faut donc faire régner une stricte discipline et pourtant conserver une atmosphère de liberté et de détente (…) Beaucoup encore sollicitent des conseils et il doit y avoir un mot pour chacun ; d'un coup d'œil il doit voir ce qui cloche et redresser d'un conseil une maladresse ou une faute de goût. »

On peut donc voir les différentes phases par lesquelles passent les enfants et l'instituteur. Une réelle évolution n'est possible qu'au travers une mise en confiance et un patient apprentissage de l'expression artistique. On sent chez Madeleine Belperron une grande confiance dans les capacités de ses élèves et une bienveillance quant à leurs productions . Ils le ressentent et s'impliquent alors totalement dans leur création :

[252] Madeleine BELPERRON, *Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne : une expérience de peinture avec les grands (suite),* EE n° 21, 4 juillet 1956

> « Ainsi les enfants se sentent soutenus, pas abandonnés à eux-mêmes et ils savent que je suis exigeante, ainsi, ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.(...) Aussi je ne manque pas d'annoter tous les dessins, j'essaye de diriger vers le beau la veine artistique de l'enfant, je m'efforce de l'éloigner du laid. »

L'utilisation des techniques Freinet pour l'expression artistique ne se limite pas à quelques conseils techniques ou à quelques sujets de peinture. Ces méthodes poussent l'enfant à se découvrir lui-même à travers l'expression de ses qualités artistiques, tout en étant orienté par l'instituteur. Il a cependant entière liberté de composition, et ce dans une atmosphère bienveillante propice à la créativité. Cet article explique à quel point l'enfant mis en confiance et amené progressivement à s'améliorer au contact des autres, peut produire des œuvres tout à fait formidables. Le contact avec l'univers artistique peut d'ailleurs se répercuter positivement dans bien d'autres domaines comme l'explique Roland Belperron un peu plus tôt.

Une autre contribution concernant l'art à l'école est proposé par un instituteur nommé Constant, syndiqué à l'École Émancipée dans le département du Vaucluse. Cet article intitulé « L'Art au niveau de l'école du peuple »[253] aborde les questions que peut se poser un instituteur concernant l'enseignement de l'expression artistique :

> « Désireux comme beaucoup de collègues de donner un enseignement primaire duquel l'art ne sera pas absent, je me suis contenté d'initier ma classe à la peinture. N'est ce donc pas pour nous un devoir d'ouvrir dans nos classes les fenêtres sur les vertigineuses perspectives que nous offre l'art pictural ? Mais comment aborder cette technique ? »

Pour l'instituteur, l'art et l'enfant sont deux choses intimement liées, l'art permettant de faire grandir la personnalité de l'enfant :

> « L'enfant, placé dans des conditions humaines de travail, se lance résolument sur les voies de la plus pure fantaisie, vers ce qu'il est convenu d'appeler la peinture moderne. L'enfant est un moderne. (…) Les œuvres originales, créations naïves, documents psychologiques, où les jeunes artistes surtout les moins de huit ans savent, d'un graphisme éminemment personnel et spontané, avec un choix de couleurs instinctivement harmonieux, recréer la nature, réinventer les choses et marquer leur œuvre du sceau de leur personnalité naissante. »

Cependant, Constant explique aussi les conditions matérielles préalables pour permettre à l'enfant de créer ses chefs-d'œuvre. Comme l'évoquait l'article précédent de

[253] CONSTANT, *L'Art au niveau de l'école du peuple*, EE n° 14, 7 avril 1956 (voir ANNEXE 9)

Madeleine Belperron, Constant précise que le matériel et l'organisation sont nécessaires ainsi que le climat de classe propice à la création et à la liberté des enfants. Il y souligne aussi l'importance d'exposer les œuvres des enfants qui peuvent être commentées en termes toujours encourageants et jamais blessants. Enfin, l'auteur estime que c'est aussi un engagement militant que de faire entrer l'art dans l'école, dans la classe, dans l'esprit des enfants :

> « Je pense qu'il est à la portée de tous les éducateurs de faire accéder les élèves du peuple à une culture artistique qui ne soit pas qu'une simple caricature ou une culture au rabais mais un véritable humanisme moderne. »

On peut donc établir que les instituteurs syndiqués de l'École Émancipée mettent en place les principes de la pédagogie Freinet également dans l'expression artistique. Ces articles révèlent une volonté de respecter les processus naturels d'acquisition propres à l'enfant, par le biais du tâtonnement et de l'expérimentation, tout ce qui rend l'enfant « auteur de ses apprentissages ». Pour ces instituteurs l'objectif pédagogique est « l'expression libre ». Le mot « libre » ici ne signifie pas abandon mais accompagnement.

A travers l'ensemble des contributions que nous avons abordées dans la revue *L'École Émancipée*, on comprend l'impact et l'influence de la pédagogie Freinet ainsi que des techniques de l'institut coopératif de l'École Moderne. Les très nombreuses expériences mises en place dans les classes, avec succès ou non, renforcent l'instituteur ou l'institutrice dans ses convictions vis à vis de cette pédagogie émancipatrice. Le lien entre l'engagement syndical et l'engagement pédagogique transparaît dans chaque publication comme l'explique Emmanuel Mormiche[254] :

> « Leur souci de liberté et de vraie démocratie fait que les camarades de l'École Émancipée sont tout naturellement au Congrès les plus fidèles aux principes de l'École Moderne. Leur rôle est souvent primordial. Leur désir est que l'École Émancipée tout entière s'engage dans la voie d'une pédagogie « émancipatrice » de tout dogme et de

[254] Emmanuel MORMICHE (1908-1992) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et militant socialiste puis libertaire et syndicaliste. Il adhéra dès 1928 au mouvement de l'École Moderne (Freinet) et, à partir de 1930 à *l'École émancipée* au sein de la Fédération unitaire de l'Enseignement. De 1936 à 1942, il fut instituteur à Thouars puis déplacé d'office à Parthenay pour raisons politiques. Obtenant sa réintégration en 1950, E. Mormiche reprit alors sa place à *l'École émancipée* et, de 1952 à 1956, anima le Cercle Zimmerwald local. En 1954, il fut en contact avec Messali Hadj qui participait à un cercle d'étude à Niort regroupant anarchistes et syndicaliste srévolutionnaires, avant d'être assigné à résidence aux Sables-d'Olonne. Par la suite, il participa à l'Union anarcho-syndicaliste (UAS) et collabora à son organe *L'Anarcho syndicaliste.* Il fut l'un des responsables du groupe de réflexion libertaire de Niort où il s'était installé en 1963 lorsqu'il prit sa retraite.

> toute contrainte réalisant ainsi un synchronisme entre l'action révolutionnaire hors de l'école et à l'école[255]. »

Les publications retenues pour cette étude illustrent bien l'utilisation des méthodes Freinet par les enseignants de l'École Émancipée. Bien d'autres sont pertinentes mais il nous a fallu opérer des choix. Nous imaginons sans mal les jeunes instituteurs, se syndiquant à l'École Émancipée dans les années 1950, s'inspirer avec passion des nombreuses ressources et conseils pédagogiques distillés par ces militants syndicalistes et contributeurs de la revue. Pour eux, l'action pédagogique d'avant garde est le premier combat à mener pour transformer la société.

3) Apports théoriques et contenus scolaires

Au delà des contributions pédagogiques et des témoignages d'instituteurs pratiquant peu ou prou les méthodes de l'École Moderne, la revue *L'École Émancipée* publie également des articles purement scolaires dans plusieurs disciplines qui sont destinés à fournir des contenus et des idées aux instituteurs abonnés à la revue. Il faut souligner que même si ces contenus ne découlent pas directement des méthodes Freinet, elles peuvent être tout à fait complémentaires. Ainsi, des matières comme les mathématiques, le français ou l'histoire sont traitées dans des publications plus scolaires au sein de la revue, et sont à la disposition des instituteurs. En effet, il s'agit de ressources pédagogiques prêtes à être utilisées directement dans les classes, nécessitant bien sur un minimum d'adaptation en fonction des enfants et de l'enseignant.

3.1 Les Mathématiques

Commençons par une première rubrique scolaire concernant les mathématiques et en particulier le calcul pour les débutants. C'est un certain Le Brigant, instituteur dans les Côtes d'Armor, qui propose une série de publications sur l'apprentissage du calcul durant l'année scolaire 1954-1955.

Les premières publications concernent des exercices sur des « Questions d'intelligence sur des nombres à un chiffre »[256] et des « Questions d'intelligence sur les nombres à deux chiffres » et

[255] Emmanuel MORMICHE, *Au congrès de l'École Moderne*, EE n° 17, 3 mai 1958

« Les nombres pairs et les nombres impairs ». Il est intéressant de noter les explications, remarques et conseils de l'auteur vis à vis de ses lecteurs comme par exemple :

> « Dès les premières leçons, on peut aborder les questions nécessitant la compréhension des quatre opérations. C'est une manière attrayante de réviser[257]. »

Dans la publication suivante, Le Brigant aborde une question d'intelligence et de calcul mental en cours élémentaire par le biais d'un exercice de logique ? L'un de ses élèves arrive au résultat correct en utilisant une autre méthode que celle prônée par l'enseignant :

> « Le maître est étonné par ce travail de recherche de l'enfant, par sa méthode déjà personnelle qui revient à résoudre la difficulté étape par étape. Il y a là des aptitudes certaines et un effort d'analyse intéressant. Comprenant son erreur, le maître se dit qu'il fallait partir du travail de l'élève, pour lui montrer une solution plus rapide et plus élégante[258]. »

On peut sans peine imaginer ce genre de situation arriver durant la correction d'un exercice. Puis, sur le sujet du calcul mental, l'instituteur explique les petites astuces qu'il met en place :

> « Ici également, faisons appel à notre expérience. L'an passé, dans une autre école, un élève se montrait particulièrement rebelle au calcul raisonné. Je le pris à part en partant du principe de la retenue qu'il avait acquise à force de répétition. C'est ainsi que j'appris à compter à cet enfant. Le langage des chiffres se montrait plus fructueux que celui des nombres[259]. »

L'article suivant traite de leçons de numération au cours élémentaire et au cours moyen en abordant l'étude des nombres de quatre chiffres et du calcul mental[260]. Ainsi, Le Brigant aborde « Le sens des quatre opérations »[261] en établissant des exercices concernant le sens de calcul de l'addition, la soustraction, la multiplication et la division. L'instituteur n'est jamais avare de conseils :

> « Au cours élémentaire, nos élèves doivent apprendre à choisir l'opération dans leurs problèmes. Il est donc excellent de donner le sens des quatre opérations dès le début de l'année scolaire. »

---

[256] LE BRIGANT, *Le calcul pour les débutants,* EE n° 2, 2 octobre 1954
[257] *Ibid.*
[258] LE BRIGANT, *Le calcul pour les débutants*, EE n° 5, 13 novembre 1954 (voir ANNEXE 10)
[259] *Ibid.*
[260] LE BRIGANT, *Le calcul pour les débutants,* EE n° 9, 8 janvier 1955
[261] LE BRIGANT, *Le calcul pour les débutants*, EE n° 13, 5 mars 1955

Et dans la foulée, Le Brigant enchaîne avec « La pratique des quatre opérations »[262] en donnant les règles, les cas particuliers, les exemples et des entraînements pour chaque type d'opération. Enfin, sa dernière contribution dans la revue concerne « Les nombres décimaux »[263] qu'il aborde au cours moyen : les dixièmes, les centièmes, les millièmes, le rôle et l'emploi de la virgule sont expliqués et appréhendés par le biais d'exercices écrits et oraux.

Cette rubrique proposée par l'instituteur des Côtes d'Armor est une rubrique scolaire tout à fait intéressante car elle a le mérite de fournir des leçons de calcul clés en main aux instituteurs débutants ou même aux plus chevronnés désirant renouveler certaines façons de faire apprendre le calcul aux enfants.

Restons dans les mathématiques et intéressons nous à une autre contribution, cette fois ci, présentée par Hélène Bernard, responsable de la partie pédagogique de la revue. Sa rubrique s'intitule « Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans » . Ici, l'institutrice rappelle qu'il s'agit d'un essai destiné à être enrichi, complété, perfectionné par les enfants et les autres instituteurs qui utiliseraient ces supports. Dès le premier article, elle rappelle à qui sont destinés ces fichiers et le but poursuivi :

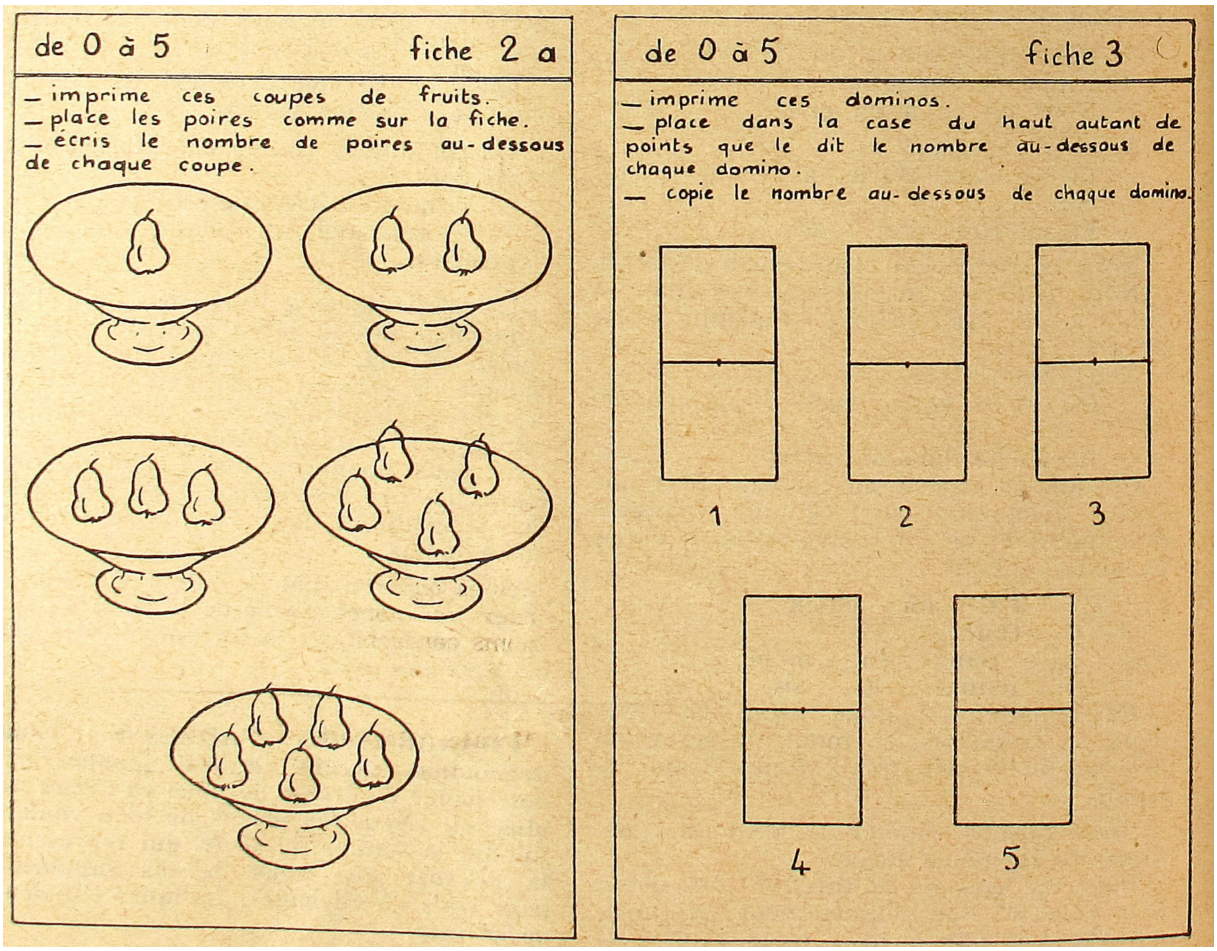
> « Il est destiné aux enfants eux-mêmes qui doivent pouvoir s'en servir presque seuls (…) Ce fichier ne constitue pas, évidemment, l'ensemble des activités de l'enfant dans cette discipline. L'initiation au calcul et à la mesure se fera par tout un ensemble d'exercices oraux ou pratiques. Mais il se propose de permettre une consolidation et un contrôle individuel des connaissances, une préparation à l'acquisition des mécanismes de calcul et à leur transcription écrite, un travail individuel gradué et adapté au rythme de chacun, une activité calme de groupe et une acquisition de bonnes habitudes de travail[264].

Dans cette première publication, Hélène Bernard nous explique aussi la présentation matérielle des fiches et le matériel nécessaire pour les confectionner. Elle va ensuite décrire les différentes applications de ces fichiers de calcul :

> « Cette première partie se propose de consolider et de contrôler, d'une part, la connaissance des premiers nombres et d'autres part, celle des premières notions de calcul que l'on peut acquérir avec ces nombres[265]. »

[262] LE BRIGANT, *Le calcul pour les débutants*, EE n° 18, 21 mai 1955
[263] LE BRIGANT, *Le calcul pour les débutants,* EE n°20, 18 juin 1955
[264] Hélène BERNARD, *Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans*, EE n° 1, 29 septembre 1956 (voir ANNEXE 11)
[265] Hélène BERNARD, *Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans,* EE n° 2, 13 octobre 1956

Elle accompagne la publication d'une esquisse du fichier de calcul afin de donner un exemple concret :



Les publications suivantes vont s'attacher à décrire chaque fiche, en proposant des exercices préparatoires ou encore l'explication du démarrage du travail individuel à l'aide des fichiers de calcul. Le tout assorti de conseils techniques :

> « L'enfant doit, dès le début, apprendre à se servir seul du matériel nécessaire au travail avec le fichier. Pour cela il faut adopter une organisation matérielle rigoureuse, simple et à la portée de l'enfant[266]. »

[266] Hélène BERNARD, *Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans*, EE n° 5, 24 novembre 1956

Lorsque l'institutrice aborde des notions de calcul importantes, elle utilise toujours une porte d'entrée afin de développer l'intérêt chez l'enfant et le pousser à travailler lui-même à partir du fichier de calcul. Ici c'est l'addition :

> « Utilisons, au cours de fréquents exercices de calcul, le plaisir qu'ils éprouvent à compter, à rassembler et nous arriverons sans peine apparente à la notion concrète de somme, au sens et à la pratique de l'addition. Ce n'est qu'après que nous utiliserons le fichier comme moyen de contrôle et d'acquisition des connaissances[267]. »

La rubrique va ensuite aborder la notion de soustraction et les fiches de calcul adaptées à ce genre d'exercices Au sein d'une autre publication, l'institutrice propose une initiation à la multiplication et à la division toujours grâce aux fichiers de calcul qu'elle teste et améliore au fur et à mesure pour un meilleur apprentissage des mathématiques par les enfants.

La vérification de l'acquisition des connaissances est expliquée dans un autre article qui relate comment l'institutrice se sert de fausse monnaie comme support pour faire travailler les enfants sur les notions d'addition et de soustraction, le tout accompagné comme toujours de fichiers de calcul. Sa dernière publication concerne la deuxième partie du fichier, abordant maintenant les nombres de 5 à 10, toujours dans le cadre de l'« Identification-Addition-Soustraction[268] » et en utilisant les mêmes procédés que pour la première partie du fichier.

Ainsi, Hélène Bernard offre, dans la partie pédagogique de la revue, une publication à l'attention des instituteurs souhaitant mettre en place le procédé de fichier de calcul. Elle précise bien sûr que ces fichiers sont en construction et toujours perfectibles. Nul doute que des instituteurs s'en sont inspirés pour se servir de ces outils avec leurs élèves.

[267] Hélène Bernard, *Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans : l'addition,* EE n° 10, 26 janvier 1957
[268] Hélène BERNARD, *Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans*, EE n° 21, 22 juin 1957

3.2 Le Français

Dans le domaine de l'enseignement du français, une rubrique scolaire a particulièrement attiré notre attention. Il s'agit de celle de Jean Odin[269] : « Le Français au cours moyen ». Elle est publiée dans *L'École Émancipée* durant les années scolaires 1956-1957 et 1957-1958. Dans le premier article qu'il consacre à l'enseignement du français au cours moyen, Jean Odin nous détaille les méthodes qu'il emploie afin d'aborder la discipline du français, le cheminement et les raisons qui l'amènent à proposer ses leçons aux autres instituteurs de la revue :

> « J'insisterai sur deux règles de conduite qui me paraissent évidentes. La première : "Enseigner c'est choisir". Choisir, c'est à dire puiser dans la complexité de la vie quotidienne trois ou quatre notions, pas davantage, qui feront l'objet de plusieurs de nos leçons, procéder, en somme, à l'indispensable travail d'analyse dont parlent les logiciens mais qui dépasse souvent les capacités de l'intelligence enfantine. La seconde règle m'a été communiquée par les enfants eux-mêmes, les usagers du service de l'enseignement si l'on peut dire, lorsqu'ils étaient en veine de confidences :
>
> "*Nous avons soif d'apprendre mais nous comprenons plus ou moins vite ce que l'on nous enseigne. C'est seulement lorsque nous avons compris que nous travaillons dans la joie*.". J'en déduis qu'enseigner c'est manifester un effort constant pour bien expliquer et je note que bien expliquer, c'est en somme enchaîner les notions qu'on veut faire apprendre dans un ordre aussi simple que possible. Après l'analyse vient la synthèse. Bien choisir et toujours mieux expliquer, voilà les désirs qui m'ont guidés. Et c'est les résultats de ces efforts que, sur la demande d'Hélène Bernard, je vais tenter de présenter aux lecteurs de notre École Émancipée[270]. »

[269] Instituteur de la région lyonnaise, Jean Odin était militant du Syndicat Unitaire de l'Enseignement reconstitué dans le Rhône en 1925. Il devint secrétaire du "Comité des 22" qui cherchait à réaliser l'unité avec les autonomes et les confédérés. En novembre 1932, il démissionna de son poste de secrétaire et abandonna les unitaires en affirmant sa volonté d'en revenir au syndicalisme d'avant-guerre avec "une organisation où tous les camarades qui revendiquent l'indépendance du syndicalisme révolutionnaire puissent se rencontrer pour faire de la propagande, une organisation qui, en dehors de toute idéologie politique, pourrait faire de la bonne éducation". Après la réunification, en janvier 1936, à la suite des élections au conseil syndical des syndicats unifiés, il devint secrétaire adjoint du SNI et délégué au conseil général de l'Union départementale CGT. Il considérait avec méfiance les accords qui avaient abouti à la constitution du Front populaire et reprochait à son programme un manque de pugnacité révolutionnaire. Très influencé par les thèses de Léon Émery , hostile au Parti communiste, il affirma très tôt un pacifisme absolu. Au sein de la majorité du SNI du Rhône, il milita en faveur de la politique de non-intervention en Espagne et pour l'approbation des accords de Munich. Au cours du printemps 1939, il fut de ceux qui consacrèrent leurs efforts à la création de Comités locaux d'opposition à la guerre. Après la défaite de 1940, considéré comme un de ces enseignants qui s'étaient " livrés, dans le passé à des manifestations publiques de désordre social de nature à faire disparaître leur autorité morale", il fut muté par sanction disciplinaire, avec sa femme, dans la Creuse. A partir de 1943, Jean Odin, de retour à Lyon y exerça les fonctions de secrétaire pédagogique. À la Libération, il fut de nouveau frappé de déplacement d'office et de censure. Le conseil syndical du SNI du Rhône le réintégra ensuite. Il était également un grand ami de François Bernard, le père d'Hélène Bernard, qui assura la partie pédagogique de la revue. D'où sa participation à la partie pédagogique de la revue *L'École Émancipée* pendant encore de nombreuses années. Cité dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social.

[270] Jean ODIN, *Le Français au cours moyen*, EE n° 1, 29 septembre 1956 (voir ANNEXE 12)

L'auteur de cette rubrique nous explique ensuite plus en détail sa méthode d'enseignement du français :

> « J'ai donc ordonné les leçons de chaque semaine en vue de la rédaction que je considère comme un exercice semi-dirigé. Libre par une certaine possibilité de choix dans les sujets mais dirigé par un apprentissage méthodique des techniques élémentaires de la langue. En conséquence, j'ai adopté résolument la pratique des centres d'intérêt et je les ai choisis après bien des tâtonnements, dans un ordre qui, tout en respectant l'expérience des élèves, les conduise à la narration plutôt qu'à la description qui n'est pas de leur âge[271]. »

Ainsi ce cours de français que *l'École Émancipée* publiera pendant les deux années à venir se présentera sous la forme de 33 centres d'intérêt avec un enchaînement de leçons hebdomadaires. Jean Odin, très impliqué, va donc proposer quasiment dans chaque numéro de la revue un thème particulier et des textes, des questions, des exercices pour chaque jour de la semaine afin d'approfondir la notion abordée. La liste des différents centres d'intérêt traités est intéressante dans la mesure où elle concerne les thèmes de la vie quotidienne touchant réellement les enfants. Durant l'année 1956-1957, l'instituteur aborde ainsi les thèmes suivants : le portrait physique, les jeux, le travail, la vie scolaire, le portrait moral, les animaux familiers, les objets préférés, la maison, la rue, la nuit, le changement d'année, l'hiver, la ville, les bruits, les bons repas, la famille, les parents et enfin la maladie. Il publie dix neuf articles durant cette année scolaire là.

Au cours de l'année 1957-1958, il propose les thèmes suivants : les métiers, le commerce, les fêtes, les spectacles, les livres, le printemps, le jardin, les émotions, les aventures, les sentiments, les lettres, les projets d'avenir, les voyages et les histoires d'animaux. Cette année là, il contribue à la revue treize fois. Les publications très scolaires de Jean Odin ont pour objectif de fournir de la matière aux autres instituteurs mais aussi de confronter ses propres méthodes à celles de ses pairs. Il s'explique :

> « « Le Français au cours moyen » apparaîtra plutôt comme une méthode que comme un travail définitif qui viserait à supprimer l'initiative des maîtres. Chacun pourra l'expérimenter à sa guise et mon plus vif désir serait de recevoir des critiques ou des suggestions. Le grand titre de gloire des syndicalistes réunis autour de l'École Émancipée c'est d'être considérés comme des « travailleurs de l'enseignement ». Des travailleurs, c'est à dire des hommes aux prises avec les difficultés de l'action et qui s'efforcent de se tirer d'affaire par des essais, des tâtonnement, des rectifications. Ma seule ambition est d'être de ceux-là et les vérités que je proclame aujourd'hui seront peut-être pour moi les erreurs de demain. Cent fois sur le métier je remets mon ouvrage[272]... »

---

[271] *Ibid.*
[272] *Ibid.*

Il est certain que l'étude de ces textes, en lien avec les centres d'intérêts des enfants, permet de travailler toutes les notions à connaître en français au cours moyen, telles que l'orthographe, la grammaire, la conjugaison, la qualité rédactionnelle, les récitations, les comptes-rendus de lecture. Le lien opéré entre notions et centres d'intérêt permet d'aborder les questions de morale tout en stimulant les idées d'activités dirigées et de dessin.

La méthode proposée dans ces articles n'est donc pas rigide. Les contenus scolaires tout comme les textes ou les exercices sont faits pour être modifiés. Ces ressources pédagogiques sont d'une grande valeur car elles donnent une direction claire et différente des instructions académiques. L'instituteur dispose ainsi de plus de liberté de choix dans les contenus qu'il enseigne aux enfants.

3.3 L'enseignement de l'Histoire

La rubrique à laquelle nous nous intéressons maintenant s'inscrit dans une série de contributions relative à l'enseignement de l'histoire. Elle est proposée par Roger Lager, instituteur de Baume-les-Dames dans le Doubs, militant syndicaliste du SNI et représentant départemental du courant « École Émancipée » durant les années 1949 et 50. Ses publications dans la revue sont présentes presque chaque année sur la période étudiée.

Au cours de l'année scolaire 1953-1954, il publie quelques contributions concernant l'histoire locale du village dans lequel il enseigne, notamment « La disette du blé à Baume-les-Dames en 1770[273]. » De tels sujets, qui relèvent de l'enseignement de l'histoire, permettent aux élèves de contextualiser un événement local et par là-même susciter leur intérêt. Avant de commencer sa chronique pour l'année 1954-1955, l'instituteur nous explique les raisons qui l'ont poussé à écrire ces articles :

> « La chronique commencée au cours de l'année 1953-1954 continuera cette année, avec les mêmes idées dont voici l'essentiel. L'histoire de France n'est pas que celle des puissants, mais celle du peuple entier. Ce n'est pas uniquement une matière plaisante à entendre enseigner par les anecdotes qu'elle comporte, mais une partie de l'éducation sociale de nos élèves. La lumière du passé éclaire notre présent et influe sur notre avenir. L'Histoire n'est pas une science aux contours définitivement arrêtés, mais une mine prodigieusement riche de souvenirs enfouis un peu partout (archives diverses,

[273] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : La disette du blé à Beaume-les-Dames*, EE n° 7, 12 décembre 1953

> monuments, collections, travaux régionaux publiés, etc...) que nous pouvons partiellement mettre à la portée de nos classes par des recherches d'histoire locale qui animeront un sens social .
>
> L'Histoire locale demande quelque peine pour être étudiée, mais peut avec des élèves moyens donner de bons résultats. Nous continuerons de publier au cours des mois à venir, en les commentant, divers documents venus de nos provinces avec l'espoir d'être utile à nos lecteurs. Que chacun apporte sa pierre[274]. »

Roger Lager relate, à travers ses textes, les moyens mis en œuvre pour intéresser les enfants aux sujets historiques. Il va s'appuyer sur des événements de l'histoire locale pour illustrer la condition des hommes et des femmes de l'époque. C'est à partir de documents d'archives que l'enseignant veut faire travailler ses élèves. En effet, c'est à partir de là que l'on peut construire une véritable science historique et initier les enfants aux événements passés de manière objective. Lager montre là que les manuels scolaires d'histoire ne sont pas indispensables. Selon lui, ils sont remplis de raccourcis chauvins et empreints de dogmatisme idéologique tels que le patriotisme, le militarisme et le colonialisme. Ces manuels proposent en fait de modeler la conscience de l'enfant au profit d'une foi politique et d'une vision bourgeoise de l'histoire. De plus, s'en tenir aux manuels ne permet pas une réelle compréhension du passé mais induit plutôt à une vision réductrice de l'histoire.

Dans ses deux premiers articles, le sujet d'histoire est « Le Sel ». L'instituteur part d'un tel sujet pour amener les enfants vers d'autres thèmes :

> « La question du sel soulevée dans la classe pourra entraîner une étude plus générale de la gabelle. (…) une sorte de centre d'intérêt s'ouvrira ainsi, extensible à volonté[275]. »

Toutefois, Lager prévient que :

> « Les documents d'histoire locale ne sont pas toujours directement utilisables avec les élèves. (…) Le maître et les élèves peuvent élaborer et adapter une publication avec des lectures et des extraits de chartes données en référence[276]. »

Ainsi, l'article explique les divisons géographiques de la gabelle en France, cet impôt indirect sur le sel étant différent selon les régions : existaient alors des régions de grande gabelle, de petite gabelle, de salines, de rédimés ou de quart de bouillon.

---

[274] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : Le Sel,* EE n° 5, 13 novembre 1954
[275] *Ibid.*
[276] *Ibid.*

Enfin et toujours à partir d'archives locales, Lager expose la vie et l'histoire d'une saline franc-comtoise au 16e siècle et les superstitions en lien avec le sel[277]. A la fin de ses textes, l'instituteur propose des commentaires, des remarques et des pistes vers lesquelles orienter les élèves afin d'approfondir les connaissances. Il rappelle aux lecteurs l'importance d'apporter sa pierre à l'édifice afin de compléter au mieux ce sujet :

> « En conclusion de ces aperçus du sel dans le passé, souhaitons que leur camarades aillent à leurs archives locales et puissent nous apporter d'autres précisions. Ne perdons pas de vue le but de ces chroniques : enrichir notre enseignement de l'histoire par un effort de chacun[278]. »

Les deux publications suivantes traitent de sorcellerie avec la condamnation d'un sorcier[279]. De la même manière que le sujet précédent, Lager propose des textes tels qu'un acte d'accusation de sorcellerie et le récit du procès pour sorcellerie qui en a résulté (procès d'une sorcière du Vivarais par exemple). Il suggère des commentaires, des remarques permettant de conceptualiser et de comprendre les raisons de tels agissements, les différents rapports de force, les enjeux, l'état d'esprit des différents protagonistes de l'époque. Lager indique aussi dans quelle direction orienter la critique du texte :

> « Montrer aux enfants la puissance néfaste de l'hallucination collective, le rôle insensé joué par ceux que leur instruction aurait dû mener à éclairer le peuple au lieu de l'affoler et de le martyriser. Indiquer que la raison, l'esprit critique et le bon sens doivent toujours être nos guides et non la superstition, l'envoûtement irréfléchi, savamment entretenu par une Église soucieuse de conserver son emprise sur la société[280]. »

Le dernier article de la rubrique pour l'année 1954-1955 concerne les droits seigneuriaux du seigneur de Clairvaux dans le Jura en 1580[281]. Là encore, l'instituteur va utiliser des textes d'archive provenant du fond d'archives du Jura et publiés par un archiviste du nom de Bernard Prost, pour expliquer les rapports entre le seigneur et sa seigneurie. De ces extraits de documents authentiques, Roger Lager fait ressortir la physionomie des rapports du seigneur avec les villes et les villages de sa seigneurie. L'objectif étant de mettre en lumière la

---

[277] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire :le Sel (suite),* EE n° 10, 22 janvier 1955

[278] *Ibid.*

[279] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : Condamnation d'un sorcier en 1599,* EE n° 13, 5 mars 1955 et R. LAGER, *L'enseignement de l'histoire :la sorcellerie (suite),* EE n° 17, 5 mai 1955 (voir ANNEXE 13)

[280] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : la sorcellerie (suite),* EE n° 17, 5 mai 1955

[281] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : Les droits seigneuriaux du seigneur de Clairvaux en 1580,* EE n° 20, 18 juin 1955

complexité des droits seigneuriaux, la complexité des monnaies, les inégalités sociales, l'agriculture et l'industrie primitive de cette époque.

Pour l'année 1955-1956, notre instituteur-historien défend, dans un premier article, la valeur de l'étude de l'histoire dans l'éducation des individus. Citant plusieurs fois l'historien Lucien Febvre[282] qui déclarait en 1953 : « L'histoire c'est la vie. », Roger Lager explique toute la dimension humaine de cette discipline et ce qu'il veut apporter à travers cette chronique :

> « Notre chronique essayera, dans la mesure de ses moyens, d'apporter cette "lumière de la vie" que l'on sent briller à travers tous les documents d'archives proches ou lointains que nos ancêtres ont écrits ou signés d'une plume plus ou moins habile, à travers tous les visages du passé qu'ils ont construits de leurs peines, en même temps qu'ils construisaient un peu de notre présent et de notre avenir. (…) L'histoire locale permet d'amener l'enfant à sentir et aimer l'histoire, avec les richesses de nos archives, on peut dire aux enseignants : Donnez vous la peine de faire un pas vers toutes ces richesses, vos élèves vous suivront. Votre peine sera récompensée, votre enseignement vivra[283]. »

Suite à cette publication, Lager va aborder à travers plusieurs articles l'histoire locale de son village Beaumes-les-Dames au 18e siècle[284] dans une rubrique de l'année 1955-1956. Il y décrit la vie quotidienne et le fonctionnement social de la communauté, toujours en partant de sources anciennes et d'archives locales comme par exemple les registres du conseil municipal. De la même manière que pour les autres sujets abordés, il offre des commentaires et des indications pour interpréter les documents proposés :

> « Ces quelques aperçus de la vie beaumoise au 18e siècle sont certes incomplets, il y manque surtout la vie des artisans. (…) Remarquons le souci louable de contrôle des prix et des taxes. Les troubles sont évités et la direction municipale bourgeoise garde la haute main sur la gestion citadine, elle est imbue de ses privilèges sans cesse mieux assis[285]. »

Toujours plongé dans l'histoire locale de Beaumes-les-Dames, Lager nous propose ensuite des archives concernant l'aube de la révolution française dans cette bourgade. A travers des lettres

---

[282] Lucien FEBVRE (1878-1956), Historien moderniste français qui a eu une forte influence sur l'évolution de cette discipline, notamment à travers l'École des Annales, revue d'histoire et de sciences sociales qu'il a fondée avec Marc Bloch, et à travers la VIe section de l'École Pratique des Hautes Études qu'il a fondée en 1947 (devenue ensuit EHESS).

[283] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire,* n° 2, EE du 15 octobre 1955

[284] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire:Beaumes-les-Dames au 18e siècle,* EE n° 4, 12 novembre 1955 et Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : Beaumes les Dames au 18e siècle (suite),* EE n° 8, 14 janvier 1956

[285] *Ibid.*

d'époque, des gazettes d'information et les sources locales, l'instituteur nous livre ses commentaires sur la situation :

> « En conclusion de ce rapide aperçu des années 1788 et 1789 à Beaumes-les-Dames, on peut dire que là comme ailleurs, la révolution française n'a pas été qu'une explosion violente de colère mais un mouvement puissant et profond de montée vers les sommets d'une bourgeoisie consciente de sa force[286]. »

Roger Lager enchaîne avec des archives concernant des serments de prêtres, des nominations de précepteurs ou des nominations d'officiers d'état civil pendant la révolution[287]. Faisant un petit bond dans le temps, il utilise ensuite l'actualité pour se replonger dans des moments d'histoire. L'hiver 1956 ayant été terrible, il établit un parallèle avec le rude hiver de l'année 1709 en France et utilise comme à son habitude des chroniques et des registres de la région pour détailler la vie des individus à cette époque :

> « Les chroniques et les registres des provinces ou des villes ne donnent qu'un aperçu partiel de cette année 1709. On imagine bien la souffrance du menu peuple quand le prix du pain augmente sans que les salaires grandissent. On imagine la férocité des receveurs d'impôts et les exigences des gens de guerre. Tels sont les envers des décors somptueux de Versailles ou de Fontainebleau. »[288]

Lager poursuit son œuvre dans la revue *L'École Émancipée* durant l'année 1956-1957, en commençant par rendre un vibrant hommage à Lucien Febvre qui vient de décéder peu de temps avant :

> « Parce que Lucien Febvre fut un peu des nôtres, parce que son sens de l'enseignement de l'histoire est aussi celui que nous sentions confusément et qu'il nous a aidé à préciser, nous lui rendons dans cette revue un modeste hommage[289]. »

Lager rappelle ensuite toute l'importance de pratiquer l'enseignement de l'histoire à partir de sources locales pouvant parler aux enfants :

> « La même idée conduira en 1956-1957 nos chroniques d'histoire locale, le retour aux vraies sources, l'appel aux richesses non-explorées des archives multiples. L'instituteur peut enrichir l'enseignement de l'histoire par des illustrations locales cherchées de concert avec les élèves, expliquées et commentées avec eux.(...) Avoir plaisir aux

[286] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : l''aube de la révolution à Beaumes les Dames,* EE n° 11, 25 février
[287] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire,* EE n° 14, 7 avril 1956
[288] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : 1709, au rude hiver,* EE n° 16, 5 mai 1956
[289] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire,* EE n°10, 26 janvier 1957

> évocations du passé n'est évidemment pas tout. Avec les élèves s'imposent la réflexion, le commentaire, la comparaison et l'espoir vers le futur[290]. »

Les deux dernières publications de Roger Lager dans la revue *L'École Émancipée* sur la période étudiée ici sont toujours dans le même état d'esprit. L'instituteur aborde ici « Le jugement de Jean Vivien[291] » à partir de l'ouvrage de Lucien Febvre, *Notes et documents sur la Réforme et l'Inquisition en Franche-Comté*, qui raconte le calvaire d'un homme jugé hérétique. Les accusations, les tortures, le procès et enfin la condamnation aux galères pendant dix ans à cause de sa foi protestante sont racontés à travers des documents d'archives.

Enfin, notre instituteur du Doubs passionné d'histoire nous livre sa dernière publication sur la période napoléonienne intitulée « La vérité historique : les conscrits de l'Empire »[292]. Il utilise plusieurs sources comme l'ouvrage d'Emmanuel Las Cases, *Le Mémorial de Sainte-Hélène,* qui recueille les mémoires de l'empereur déchu et les compare avec des sources écrites comme des décrets ou des lettres de l'époque. Il est donc extrêmement critique envers l'histoire officielle :

> « Quant à nous, que l'histoire intéresse en tant que moyen d'évolution sociale par la connaissance du passé et de ses leçons, nous pensons qu'il est nécessaire que l'histoire qu'on prépare en pâture à nos élèves soit complémentée par nos recherches personnelles, par la connaissance de travaux de chercheurs locaux, par les trouvailles que nous ferons dans les archives provinciales ou nationales. »

La publication de Roger Lager sur la situation des conscrits de l'Empire présente une conclusion intéressante qui permet de rétablir le sens de la vérité sur les grands récits historiques enseignés aux élèves à l'école publique :

> « En conclusion, sur ce petit point de vérité historique que sont les conscrits de l'Empire devant se rendre aux armées. Si Napoléon pensait que la vérité historique n'était qu'une fable convenue, les lettres de ses préfets apportent des renseignements précis qui n'ont rien de la fable en question. D'où la valeur des recherches que les instituteurs et leurs élèves peuvent faire dans leur localité pour la mise au point de la sacro-sainte histoire officielle[293]. »

On peut donc conclure que la rubrique de Roger Lager apporte de précieux éléments concernant l'enseignement de l'histoire. Elle offre des perspectives scolaires et des solutions

---

[290] *Ibid.*
[291] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire : le jugement de Jean Vivien,* EE n°13, 23 février 1957
[292] Roger LAGER, *L'enseignement de l'histoire :la vérité historique, les conscrits de l'Empire,* EE n°16, 16 avril 1957
[293] *Ibid.*

pédagogiques concrètes aux instituteurs qui ne souhaitent pas s'aligner sur les manuels ou les instructions de l'éducation nationale en matière d'histoire.
En effet, l'enseignement de l'histoire étant certainement celui par lequel se transmet le plus facilement l'idéologie dominante, les choix opéré par l'instituteur de Beaumes-les-Dames en matière d'archives locales, prend tout son sens lorsqu'il s'agit d'enseigner non pas l'histoire des puissants, mais l'histoire du peuple.

Il est vrai que pour les instituteurs de l'École Émancipée, il est plus profitable d'insister sur l'histoire des classes laborieuses présentées comme les principaux artisans du progrès. On sent que cette vision de l'histoire a évidemment été le fil conducteur de la rubrique de Lager, convaincu que l'histoire des hommes, de leur vie matérielle, intellectuelle et quotidienne, est à la portée des enfants et que la lente évolution de la civilisation peut être comprise par tous. Ainsi, à travers les archives et le travail de recherche en histoire, les thèmes relatifs à l'alimentation, l'habitat, la famille, les classes sociales, l'instruction, les productions littéraires et la création de techniques deviennent les nouveaux objets d'histoire que les enseignants peuvent aborder en classe avec leurs élèves et en même temps corriger les raccourcis et les clichés de l'histoire officielle.

L'enseignement de l'histoire fait ainsi l'objet d'une rubrique scolaire de qualité qui permet aux lecteurs de la revue de s'appuyer sur des méthodes réputées objectives et pédagogiques.

Cette présentation de la partie Vie Scolaire de la revue *L'École Émancipée* pendant les années 1950, nous offre donc un point de vue inédit sur les pratiques pédagogiques de ces instituteurs et institutrices syndicalistes et militants.

A travers le survol de l'œuvre pédagogique, qui gagnerait d'ailleurs à être plus amplement étudiée, et l'analyse de nombreuses rubriques de la revue, nous avons pu constater que les pratiques de ces enseignants étaient très influencées par les méthodes pédagogiques de Célestin Freinet et de son institut coopératif de l'École Moderne.

D'ailleurs, la plupart des contributeurs de la partie Vie Scolaire sont également des membres de l'ICEM. A travers la revue *L'École Émancipée*, ces instituteurs vont donc prôner l'utilisation de ces méthodes présentées comme révolutionnaires, en mettant en avant la coopération et en n'édictant aucune vérité générale. Ces hommes et ses femmes désiraient avant tout montrer, par des exemples concrets, le progrès éducatif et professionnel que permet la mise en place d'une telle pédagogie.

Les méthodes pédagogiques, abordées dans de nombreux articles, sont le fruit d'expériences vécues et de fait elles ne sont pas figées. Les contributeurs insistent d'ailleurs sur le fait que l'instituteur doit adapter à sa manière toutes les formes de propositions et ce en fonction des enfants, de l'école et du contexte social dans lequel ils évoluent. La grande force de la partie pédagogique de *l'École Émancipée* réside dans la grande variété des ressources mises à disposition des instituteurs abonnés. La revue est une voix qui porte au sein de l'institution scolaire et avec elle le cortège des nouvelles méthodes lui faisant gagner en crédibilité. La diffusion de ces nouveaux procédés permet de désigner l'école publique comme terrain privilégié de la pédagogie moderne.

Permettre aux élèves d'accéder à l'émancipation intellectuelle, développer l'esprit critique des individus afin qu'ils participent aux futures luttes sociales, voilà qui motive les contributions de la partie Vie scolaire de la revue *l'École Émancipée.* Cette partie pédagogique est avant tout une œuvre de coopération, elle est à la hauteur de l'investissement des instituteurs militants qui contribuent à l'enrichir. Conscients que l'on ne s'improvise pas éducateur ou pédagogue, ils savent que la connaissance théorique et l'expérience pratique sont les fruits d'un travail quotidien aussi bien professionnel que personnel.

Avant d'avancer dans notre étude de la revue *l'École Émancipée* et d'en analyser un autre volet appelé Partie générale, citons l'instituteur du Jura Roland Belperron qui en très peu de mots résume bien l'état d'esprit de ces hommes et de ces femmes engagés :

« Toujours tendre à la perfection sans jamais y prétendre[294]. »

[294] Roland BELPERRON, *Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne : Essai d'organisation*, EE n° 8, janvier 1954

III- La Partie Générale : Engagements politiques et sociaux

La Partie Générale de *l'École Émancipée* est l'autre facette de cette revue syndicaliste révolutionnaire des années 1950. Nous avons pu constater l'engagement et les convictions pédagogiques qui animaient ses instituteurs dans la partie « Vie Scolaire » de la revue, nous allons voir maintenant les engagements politiques et sociaux de ses militants. Car si les engagements pédagogiques de ces enseignants pouvaient être qualifiés de révolutionnaires ou d'avant-gardistes, leurs engagements syndicaux et politiques l'étaient tout autant. Ce sont les deux versants d'une même promesse, promesse d'un changement de société par l'action directe, dans l'école et dans la rue. En effet, la partie générale de la revue est consacrée, comme depuis son origine en 1910, aux revendications sociales, politiques et sociales de ses militants.

Pour la période étudiée, la rédaction et l'agencement de cette Partie Générale de la revue est assurée par Henri Sarda[295] à partir de l'école de Courtines dans la ville d'Avignon.

[295] Henri Sarda (1904-1996) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur dans le Vaucluse et militant de la FUE puis du SNI, il fut membre du dernier bureau fédéral de la FUE en 1935 et du bureau national du SNI de 1951 à 1957, il fut le directeur-gérant de la revue L'École émancipée de 1948 à 1960. Élève de l'École normale d'instituteurs d'Avignon en 1921, il prit la tête du mouvement d'opposition à la préparation militaire obligatoire. Il créa en 1928, avec un collègue de promotion, Albert Miquel, un Groupe de jeunes instituteurs et institutrices rattaché à la Fédération Unitaire de l'Enseignement (FUE). L'année suivante, ces deux militants furent à l'origine de la fondation du Syndicat de l'enseignement laïc du Vaucluse, affilié à la FUE, dont il devint le secrétaire. En août 1930, il fut délégué au congrès de Marseille où la « Minorité oppositionnelle révolutionnaire », regroupant les instituteurs et les institutrices restés au PC, et la Majorité fédérale s'affrontèrent durement. Henri Sarda, nommé en 1932 à Althen-des-Paluds, fut un des pionniers du mouvement Freinet dans son département et employa l'imprimerie dans sa classe. En août 1934, au congrès de la FUE à Montpellier, il intégra le nouveau conseil fédéral en tant que représentant de la Majorité fédérale. Participant, en août 1935, au congrès d'Angers, il fut le secrétaire pédagogique du dernier bureau fédéral dont Marcel Valière était le secrétaire général. Après la réunification syndicale, qui, dans l'enseignement, se traduisit par l'absorption de la FUE par le Syndicat national des instituteurs, Henri Sarda milita dans la section du Vaucluse du SNI et y défendit l'orientation des « Amis de L'École Émancipée ». Mobilisé le 3 septembre 1939, il fut arrêté le 30 septembre 1939 « pour activités communistes » et pour avoir tenu des propos « violemment antigouvernementaux et défaitistes ». Incarcéré et déféré en conseil de guerre, il n'eut pas de peine à démontrer qu'il n'avait jamais appartenu au Parti communiste et qu'il n'avait pas approuvé le Pacte germano-soviétique. Révoqué par un arrêté du 22 février 1941, il fut réintégré en octobre 1941 et déplacé en Isère, avec son épouse, elle-même institutrice. Après la Libération, Henri Sarda revint dans le Vaucluse où il fut nommé à l'école des Ortolans à Avignon alors que son épouse enseignait en classe unique à l'école de la Courtine, près d'Avignon, où la famille habitait. Il fit partie des signataires du « Manifeste des Amis de L'École Émancipée » que cette revue publia en juillet 1947. Membre du conseil syndical de la section départementale du Syndicat national des instituteurs, secrétaire aux affaires corporatives, suppléant de la commission administrative paritaire départementale, il figura sur la liste "d'indépendance et d'action syndicale" présentée par les "Amis de l'École émancipée". Aux élections au bureau national du SNI le 28 décembre 1947, il figurait parmi les candidats de la tendance. En octobre 1948, il devint directeur-gérant de *L'École Émancipée*. De nouveau candidat aux élections du Bureau National du SNI en décembre 1949, Henri Sarda fut l'un des deux élus de la tendance L'École émancipée. Il en fut de même en 1951. A nouveau réélu au BN en décembre 1955, en décembre 1956, il fut le seul élu de sa liste. Il fut aussi le secrétaire de la section du Vaucluse de la FEN. Lors des réunions statutaires du SNI, Henri Sarda intervint souvent. Il s'exprimait fréquemment dans la presse syndicale pour exposer ses prises de position. Henri Sarda écrivait régulièrement dans la revue de sa tendance *L'École émancipée*. Il fut poursuivi à plusieurs reprises pour leur contenu. En 1960, peu de temps après avoir pris sa retraite, il demanda à être déchargé de la responsabilité de la revue *L'École Émancipée* qui fut alors confiée à Louis Bocquet. Il n'en continua pas moins à jouer un rôle actif dans sa tendance. Henri Sarda s'installa après sa retraite à Villeneuve-lès-Avignon. Secrétaire fédéral de la Libre Pensée de 1967 à 1984, il lutta pour l'école publique jusqu'à la fin de sa vie.

Cette partie traite les nombreux sujets qui sont au cœur de l'actualité de l'époque, toujours en accord avec les valeurs et les convictions politiques révolutionnaires des militants de cette tendance. Un aspect majeur de la revue dans les années 1950 est développé dans sa chronique internationale à partir des prises de position anticolonialistes et tiers-mondistes des militants. Ce positionnement pacifiste et anti-militariste de la tendance École émancipée découle de son histoire et des principes idéologiques qui la guident depuis sa création. Nous verrons que les événements internationaux qui se déroulent durant cette période, comme la guerre d'Algérie et les mouvements de décolonisation en général, font l'objet de publications extrêmement virulentes envers les responsables de ces politiques. La tendance L'École Emancipée se place en permanence aux côtés des « exploités », contre la hiérarchie et le militarisme. De plus, ces instituteurs militants proposent souvent une mise en perspective historique et sociale des positions du mouvement révolutionnaire qui espère l'établissement d'un monde « socialiste » grâce à la lutte des classes.

L'autre grand combat que défendent ces instituteurs dans les pages de la revue est la défense de la laïcité et la lutte contre l'influence de l'Église. Cet anti-cléricalisme est revitalisé dans les années 1950 à cause des lois Marie et Barangé concernant l'enseignement privé.

Le reste de la revue est composé de publications concernant divers sujets d'actualité politique, économique et sociale comme par exemple le statut de la fonction publique, la réforme de l'enseignement, les politiques éducatives, le chômage, le planning familial et l'éducation sexuelle, la condition féminine, les grèves et les conflits sociaux, l'aggravation des conditions de travail, les inégalités croissantes… On y trouve aussi des rubriques littéraires, des informations sur les publications de la tendance ou encore des bibliographies[296].

Afin de comprendre l'engagement politique et idéologique de ces instituteurs, en lien avec leurs pratiques pédagogiques se voulant révolutionnaires, nous allons étudier les différentes publications en rapport avec les valeurs et les revendications les plus marquantes de l'École Émancipée. Parmi ces convictions, l'anticolonialisme, l'anti-impérialisme et le pacifisme sont des valeurs centrales que nous aborderons par le biais de différents articles permettant de saisir le positionnement des militants de l'École Émancipée sur ces sujets. En effet, l'actualité de l'époque offrait alors de nombreuses tribunes qui avaient pour but de s'opposer à la politique coloniale de la France[297].

[296] Voir Une de l' *École Émancipée* en ANNEXE 1
[297] Claude LIAUZU, *Histoire de l'anticolonialisme en France du XVIe siècle à nos jours,* Paris, Armand Colin, 2007, 302 p

Ensuite, nous traiterons du combat laïque que menaient ces instituteurs et toute l'importance que revêt la défense de la laïcité à cette période où l'État s'engage à soutenir financièrement les établissements privés religieux. *L'École Émancipée*, est une revue de résistance. Une revue qui, malgré sa longue histoire, continue de porter en elle une révolte contre l'injustice, les inégalités, la pauvreté et l'ignorance. Avec l'espoir de voir un jour une société vraiment démocratique et œuvrant pour le bien de tous, sans distinction.

1) Pacifisme et anti-colonialisme

Durant la période 1945-1962, la question de la fin de l'Empire français devient le thème central de la vie politique en France. Alors que la guerre d'Indochine qui s'achève en 1954, ne semble pas avoir de répercussions significatives sur l'opinion métropolitaine, l'intensification de la guerre d'Algérie, qui véhicule d'autres enjeux, dont la présence de près d'un million de personnes d'origine européenne et la mobilisation du contingent, au cours des années 1956-1957, oblige chacun à se positionner par rapport au conflit.

Dans le milieu syndical enseignant, la Fédération de l'Éducation nationale, comme d'ailleurs les autres organisations syndicales, se retrouve au cœur de ce conflit. Les différentes tendances au sein de la fédération ne s'expriment pas d'une même voix concernant la politique coloniale française. En effet, le syndicat national des instituteurs, qui représente presque 70 % des adhérents de la FEN, est divisé également. La tendance réformiste proche du parti socialiste représente 70 % des syndiqués du SNI, la tendance communiste à peu près 20 % et la tendance École Émancipée rassemble à peu près 10 % des instituteurs militants[298].

Très vite et selon les tendances, vont se distinguer des opinions très différentes. Pour les instituteurs de la majorité fédérale, le colonialisme est condamné mais sans clairement signifier le souhait que ces territoires et les peuples qui les composent accèdent à une réelle indépendance. Ils préconisent plutôt le maintien des anciennes colonies dans le giron français à travers l'Union Française[299]. Les communistes ou ex-cégétistes de la fédération, bien

[298] Laurent FRAJERMAN, Françoise BOSMAN, Jean-François CHANET, Jacques GIRAULT, *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat,* Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion, 2010, p.351

[299] Dans la constitution de 1946, forme que prennent les rapports entre la métropole et des DOM-TOM. Succédant à l'Empire Français, l'Union Française a des statuts flous, elle est représentée par une assemblée disposant de peu de pouvoirs.

qu'opposés à la guerre et à la colonisation, ne sont pas pour autant très favorables à l'indépendance et se contentent de prôner l'ouverture de négociations avec les représentants officiels du peuple algérien. Positionnement attentiste s'il en est, compte tenu des querelles internes chez les nationalistes algériens.

Quant à la tendance L'École Émancipée, elle réclame depuis le début du conflit et même bien avant, l'indépendance pleine et entière de l'Algérie et de tous les peuples colonisés, la constitution d'une assemblée de la république Algérienne et l'arrêt immédiat d'un conflit qui prend de l'ampleur et qui, pour elle, est la réaction d'une France colonialiste, forme que prend le capitalisme dans ces territoires. Le positionnement des instituteurs syndicalistes révolutionnaires de l'École Émancipée, extrêmement clair dès le départ des conflits coloniaux et en particulier celui de la guerre d'Algérie, c'est celui de l'anti-colonialisme et du pacifisme.

Ainsi, nous allons prendre la mesure, à travers les articles de la revue de 1954 à 1958, des engagements et des convictions anti-colonialistes que véhiculent la tendance syndicale durant l'évolution du conflit. De plus, nous ferons part des critiques face à l'immobilisme syndical malgré les appels à la mobilisation pour stopper ce conflit par un mouvement social d'envergure.

Dans cette optique, l'étude de la rubrique « Chroniques internationales », entre autres articles de la revue, nous permettront de suivre l'évolution des opinions de la tendance au sujet du conflit algérien, mais aussi des autres pays en voie de décolonisation et des événements internationaux comme l'insurrection hongroise de 1956.

1.1 La « guerre à la guerre »

Pour commencer, la situation coloniale des pays d'Afrique du Nord est une situation plutôt complexe. A la différence de l'Algérie, le Maroc et la Tunisie étaient placés sous le régime du "protectorat" où la mainmise du colonialisme s'appuyait davantage sur des intermédiaires locaux, des notables et sur les structures traditionnelles de la bourgeoisie et des classes possédantes autochtones représentées en Tunisie par le Bey et un ministère tunisien, et au Maroc par le sultan[300].

A partir de 1952, suite aux velléités indépendantistes des Tunisiens, représentés par Habib Bourguiba, et des Marocains, représentés par le sultan et le mouvement indépendantiste « Istiqlal » ("indépendant" en arabe), de nombreux militants sont arrêtés et emprisonnés par les Français, dont Bourguiba. Le sultan du Maroc sera quant à lui déporté à Madagascar. Ces

[300] Benjamin STORA, *Histoire de la guerre d'Algérie*, 4e éd., Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2011.

événements sont liés également aux mouvements nationalistes qui se développent en Algérie. Cette situation provoque déjà de vives réactions et entraîne des revendications de la part des militants de l'École Émancipée exprimées dans la revue comme le montre cet article de Rolande de Paepe[301] :

> « Au Maroc, en Tunisie, les masses populaires continuent le combat. Le gouvernement français fait des promesses mais le peuple tunisien et le peuple marocain voient la continuation des opérations policières, leurs leaders restent en exil, les libertés fondamentales son toujours supprimés. A la force, les militants nationalistes continuent de répondre par la force.
>
> Les syndicalistes français doivent se désolidariser de la politique menée par le gouvernement Mendès-France, affirmer avec force leur solidarité avec le peuple d'Afrique du Nord, appuyer sa lutte pour l'indépendance. En Tunisie nous réclamons la cessation immédiate des opérations militaires, l'amnistie totale, l'élection au suffrage universel d'une assemblée souveraine, le transfert de tous les pouvoirs politiques à un gouvernement tunisien, la remise des grand domaines et de l'appareil économique du pays à l'État tunisien et leur nationalisation. Au Maroc, l'arrêt de la répression, la libération de tous les condamnés politiques, la création d'un État marocain souverain et l'autorisation du syndicalisme marocain. En Algérie, le retour de Messali Hadj dans son pays, l'élection d'une assemblée constituante algérienne élue au suffrage universel seule qualifiée pour décider de la structure du futur État algérien, l'expropriation des grands colons français, la remise de la terre aux fellahs. Dans une Afrique du nord libérée du joug colonial, les paysans et les ouvriers pourront alors lutter pour le socialisme[302]. »

Cet article illustre très bien le positionnement des militants de l'École Émancipée. Il résume des revendications de ses militants qui s'opposent à toutes les politiques coloniales de la France. Au coeur de ces articles, impossible d'occulter l'autre dimension fondamentale de l'École Émancipée et ne pas oublier que cette tendance syndicale s'est construite et a toujours cherché à œuvrer de concert avec le monde ouvrier. Ainsi, lutter contre le colonialisme, la guerre et le capitalisme sont, pour les militants, les causes de la misère des peuples et de l'absence de véritable démocratie.

[301] Rolande DE PAEPE, dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Institutrice militante syndicaliste de la Seine à Malakoff, membre de l'École Émancipée et d'obédience trotskiste lambertiste. Rolande De Paepe fut candidate sur les listes "École émancipée" de 1948 à 1966. Tête de liste de sa tendance, elle fut élue au conseil syndical de 1960 à 1964. Son engagement politique l'amena à se rendre en Yougoslavie en 1950 dans le cadre des brigades de soutien au régime du maréchal Tito. Elle était également membre du Parti communiste internationaliste.

[302] Rolande DE PAEPE, *Chronique internationale : Afrique du nord*, n° 3, 16 octobre 1954

A partir de novembre 1954, à la suite d'attentats marquant le début de l'insurrection du FLN (Front de Libération Nationale) en Algérie, on peut voir dans les publications de la revue une ferme condamnation des actes terroristes mais pas du processus global de libération et d'indépendance que ces nationalistes algériens revendiquent :

> « Les actes terroristes témoignent indiscutablement d'un souci plus réel de frapper l'imagination que d'agir efficacement. Surtout, le meurtre d'un instituteur du bled ne se justifie dans aucune mesure et porte le visage hideux de la violence imbécile. Il y a des actes indignes d'un révolutionnaire conscient. Toute révolution doit être avare du sang versé et ne point salir ses mains dans celui des victimes innocentes, surtout lorsqu'elle sont les seules victimes. (…) Il semble qu'il s'agisse d'un terrorisme de propagande visant à créer un climat d'insécurité et de terreur et l'on glisse trop facilement de la peur à la colère, de la colère aux représailles. Ces mêmes représailles peuvent être aisément exploitées tant sur le plan international que sur le plan régional, dressant les races face à face. (…) Et il faut employer contre le pouvoir l'arme révolutionnaire y compris la violence, mais non l'aveugle couteau du tueur[303]. »

Guy Martin[304], l'auteur de l'article, lui même instituteur pied-noir en Algérie, offre-là un point de vue extrêmement engagé dans une période où les idées indépendantistes et révolutionnaires sont rarement soutenues par la minorité européenne de l'Algérie. Pour de nombreux instituteurs de la tendance, les causes de ce conflit sont à chercher dans les erreurs que la France a commises dans le passé. Dans le cas de l'Algérie, les promesses de réformes faites au peuple algérien mais non tenues par les différents gouvernements qui se sont succédés ont poussé les militants nationalistes à passer à l'action. De plus, de trop nombreuses discriminations étaient présentes dans le quotidien des travailleurs musulmans, qui pour la

[303] Guy MARTIN, *Chronique internationale : Terrorisme et répression*, n° 6, 27 novembre 1954

[304] Guy MARTIN (1921-2007) cité dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et militant syndicaliste de l'École Émancipée, il fut militant communiste au Maroc puis dans le Val-de-Marne et aussi adjoint au maire de Créteil et conseiller régional. Guy Martin, ancien élève de l'École normale d'instituteurs d'Alger-Bouzareah, fut instituteur en Algérie. En 1943, mobilisé dans l'Infanterie, il déserta pour rejoindre la France libre en Grande-Bretagne. Avec la Deuxième Division blindée, il participa aux opérations militaires de la Normandie (débarquement d'Utah Beach) à l'Allemagne.Au retour de la guerre, il fut instituteur à Montenotte (Algérie). Instituteur au groupe scolaire de Marengo, responsable de L'École émancipée pour le département d'Alger, Martin aida les militants favorables à l'indépendance. Passé au Maroc, il adhéra au Parti communiste marocain sur une base anticolonialiste. Il fut expulsé en 1963 avec sa famille « pour avoir soutenu le mouvement démocratique des lycéens ». Guy Martin s'installa à Créteil avec sa famille. Il enseigna au collège Plaisance où Marcel Pennetier, dont il avait approuvé les analyses syndicales quand il enseignait en Algérie, était secrétaire de la section du Syndicat national des instituteurs à majorité « École émancipée ». Puis, il fut militant "Unité et Action" dans la sous-section du SNI jusqu'alors dominée par le courant « École émancipée », après l'accident de Marcel Pennetier, Guy Martin fut un des artisans de la conquête de la majorité par les militants « Unité et Action ». Localement, il participait, aux côtés des forces de gauche, aux luttes laïques. Il joua progressivement un rôle dirigeant de la tendance « Unité et Action » dans les sections du Val-de-Marne du SNI et de la Fédération de l'Éducation nationale. Membre du comité de rédaction de L'École et la Nation, il collabora à la commission de l'enseignement auprès du comité central du Parti communiste français.

plupart vivait dans une grande misère par rapport à la minorité européenne.[305] La répression envers ces populations se traduisait par de nombreuses arrestations, des condamnations et des poursuites judiciaires pour les militants les plus actifs. Dans les pages de *l'École Émancipée,* Michel Donnet[306] attaque sans ménagement ceux qui sont pour lui les responsables de cette situation :

> « Le colonialisme est toujours synonyme de répression. La bourgeoisie française a peur de la vérité. Il faut que cela cesse, nous ne pouvons rester inactifs devant de tels faits, il faut renforcer la lutte contre la répression et il faut sans relâche dénoncer la politique coloniale de la bourgeoisie française. »[307]

En 1955, le conflit prend de l'ampleur et amène le gouvernement à mobiliser de plus en plus de soldats en Algérie ; ainsi c'est plus de 100 000 soldats qui sont désormais présents sur le territoire algérien. Suite aux nombreux attentats et notamment à l'attaque de Philippeville le 20 août, les actions s'accélèrent et les « événements » d'Algérie ont de plus de plus de répercussions en métropole. Cette situation commence de plus en plus à mobiliser l'opinion publique contre cette guerre. Pour les militants de l'École Émancipée, le danger est là depuis longtemps : ce combat contre la guerre est à leurs yeux un combat contre l'impérialisme et la forme qu'il prend à cette période est le colonialisme français en Afrique du Nord et ailleurs. Il prennent donc fait et cause contre le pouvoir colonial français dans ce pays. Dans la revue, Janine Macquart[308] publie alors un article qui va dans ce sens :

> « Ce sont maintenant nos proches, nos amis, nos voisins, nos collègues qui sont emmenés contre leur gré dans la plus infecte des entreprises nationales, la répression de tout un peuple qui n'a d'autres aspirations que son indépendance. Ainsi, le nationalisme français qui s'est imposé par le fer et par le sang n'hésite pas à sacrifier en Afrique du Nord une partie importante de la jeunesse française pour maintenir quelques mois encore ses intérêts au Maroc ou en Algérie. Ce sont des milliers de

[305] Kadri AÏSSA, *Instituteurs et enseignants en Algérie (1945-1978),* Histoire et mémoires, Karthala, 2014, 432 p

[306] Michel DONNET, dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur de Aulnay-sous-bois, militant de la Fédération Anarchiste. Il fut membre de la rédaction du *Libertaire* et fut inculpé à l'été 1955 avec Georges Fontenis et Robert Joulin pour « atteinte à la sûreté extérieure de l'État », suite aux campagnes menées en faveur de l'indépendance de l'Algérie. Il mourut en 1957 dans un accident de voiture.

[307] Michel DONNET, *L'expérience algérienne : Colonialisme et répression*, n° 10, 22 janvier 1955

[308] Institutrice dans l'Oise, Janine Macquart, membre du PCI, fut arrêtée lors d'une manifestation anticolonialiste. Membre du Syndicat national des instituteurs, pour le courant « École Émancipée », elle intervint au congrès national du SNI à Bordeaux, le 21 juillet 1955, dans la discussion du rapport moral. Elle souhaita que le SNI prenne « en considération les aspirations des masses algériennes ». Deux jours plus tard, dans la séance consacrée à l'Union française, elle intervint à nouveau pour demander au SNI de condamner les atteintes aux libertés. Cité dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social.

> jeunes hommes ou de jeunes ménages qui se retrouvent démantelés, ce sont des nouvelles charges militaires et un nouveau régime politique qui multiplie la saisie des journaux, la censure, les arrestations et les mesures punitives[309]. »

Les convictions anti-colonialistes des militants de L'École Émancipée se traduisent par un net soutien aux indépendantistes algériens. Ils souhaitent un sursaut des français de métropole afin d'enrayer la mobilisation des soldats envoyés en masse en Algérie :

> « Le drame malheureusement, c'est la guerre criminelle des travailleurs mobilisés, rappelés ou appelés, algériens d'origine française ou français contre leurs frères en révolte, plus exploités et plus esclaves qu'eux. Le drame c'est qu'ainsi les premiers se font les mercenaires de l'ennemi commun : le Capitalisme et l'Impérialisme. Et qu'aucune organisation syndicale digne de ce nom n'a mis en œuvre les moyens effectifs susceptibles d'arrêter ce combat fratricide. La lutte que mènent les jeunes du contingent eux-mêmes et les organisateurs des mouvements contre l'envoi du contingent en Afrique du Nord n'en est que plus magnifique et doit persévérer. »[310]

En février 1956, alors que Guy Mollet prend la tête du gouvernement grâce à la coalition du « Front Républicain », qui prône un programme de modernisation économique et sociale et la promesse d'une paix négociée en Algérie. Il effectue un voyage en Algérie qui se transforme en désastre. Fernand Doukhan[311] écrit à ce sujet dans *l'École Émancipée* et fournit sa vision de la situation :

---

[309] Janine MACQUART*, Nous ne sommes pas des moutons*, EE n° 1, 1er octobre 1955

[310] Fernand DOUKHAN*, Déliquescence colonialiste*, EE n° 4, 12 novembre 1955

[311] Fernand DOUKHAN (1913-1996) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur, militant de la tendance École Émancipée anticolonialiste et syndicaliste, communiste libertaire puis trotskiste. Fernand Doukhan est né dans le quartier algérois de Bab-el-Oued, au sein d'une famille pauvre, d'origine juive berbère. Il fut admis au concours de l'École normale de la Bouzaréa à Alger, en 1930. C'est sur les bancs de l'École normale qu'il s'imprégna des valeurs de la laïcité et a acquis la conviction de la profonde injustice de la société coloniale. Fernand Doukhan venait tout juste de commencer à militer au sein du groupe algérois de la Solidarité internationale antifasciste (SIA), quand la France déclara la guerre à l'Allemagne, en septembre 1939. Il fut parmi les premiers à recevoir son ordre de mobilisation et fut affecté au 9e Régiment des zouaves, le « Régiment d'Alger ». Fait prisonnier en juin 1940 il passa toute la durée de la guerre en captivité, en Allemagne. Il fut libéré par les Alliés le 20 avril 1945. À son retour, Fernand Doukhan fut nommé instituteur à l'école Lazerges à Alger. Il recommença également à militer. À partir de 1948, il fut membre du groupe d'Alger de la Fédération anarchiste (FA), et intégra la commission d'éducation de la FA. Doukhan devint secrétaire du MLNA en 1954. Quand l'insurrection algérienne éclata, le 1er novembre de cette année là, Fernand Doukhan fut chargé d'entrer en contact avec les responsables locaux du Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques (MTLD). Le MTLD, bientôt rebaptisé Mouvement national algérien (MNA), était dirigé par Messali Hadj et était alors la principale organisation indépendantiste. Le MLNA ne fit pas seulement l'intermédiaire entre la FCL et le MNA. Il lui apporta également une aide logistique directe : fourniture de tracts, de matériel, de brassards, de « planques », organisation des déplacements des militants, des réunions clandestines, etc. Le local du MLNA, avenue de la Marne, à Alger, intitulé officiellement Cercle d'études culturel, social et artistique, et qui disposait d'une machine ronéo, était utilisé pour imprimer des tracts indépendantistes.Fernand Doukhan signait de son nom ses articles dans *Le Libertaire et L'École Émancipée*. Il y défendait les thèses indépendantistes. Le 28 janvier 1957, Fernand Doukhan décida de faire grève à l'appel du FLN, du MNA et du Parti communiste algérien (PCA) dissout en septembre 1955, afin de peser sur le débat prévu à l'ONU sur la question algérienne. Il fut arrêté par les parachutistes et interrogé puis assigné à résidence surveillé , au camp de Lodi. Ce camp d'internement emprisonnait les pieds-noirs

> « Les manifestations d'Alger, injurieuses pour le Chef du Gouvernement français, ont été bénéfiques pour le peuple français dans la mesure où elles ont été un témoignage du racisme de la minorité européenne considérant comme une trahison le fait de supprimer sa prépondérance politique sur la majorité arabe. C'est ce racisme, s'appuyant sur les privilèges, les avantages, la discrimination économique, la peur, qui fait que l'Afrique du Nord et les colonies sont les terres d'élection du fascisme. La haute administration, la police, l'armée de métier y trouvent leur terrain de manœuvre et de prospérité et qui, s'appuyant sur les masses européennes fascisantes, seraient prêtes à ramener le peuple de France dans les saines conditions impériales et les travailleurs au respect de l'État fort[312]. »

On trouve dans cet article l'opposition viscérale des syndicalistes de l'École Émancipée face au fascisme et à l'extrême-droite française en Algérie. Il ne faut pas cesser de souligner que la teneur des articles paraissant dans la revue concernant le conflit en Algérie et plus généralement la situation coloniale française, sont des tribunes extrêmement revendicatives envers l'armée, l'administration et les grands propriétaires terriens. L'objectif est de fournir un autre point de vue que celui qui est offert par les grands journaux nationaux souvent liés par divers intérêts aux groupes de pression désirant maintenir l'Algérie sous domination française.

La tendance École Émancipée est maintenant extrêmement engagée dans la lutte contre la guerre et multiplie les publications à ce propos. Dans un numéro hors-série consacré uniquement à la Guerre d'Algérie, l'École Émancipée rappelle ses engagements et ses valeurs anti-colonialistes, internationalistes et pacifistes :

> « L'École Émancipée tient à rappeler qu'il existe un certain nombre de principes fondamentaux avec lesquels il est impossible de transiger et qu'elle se refuse quant à elle, de renier ou d'atténuer, sous prétexte d'un opportunité politique quelconque :
> 1-Refus de la colonisation sous une forme quelconque et par conséquent l'exploitation qu'implique cette colonisation.
> 2-Reconnaissance du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes.
> 3-Reconnaissance des droits à l'indépendance totale et sans conditions des peuples colonisés.
> L'École Émancipée réprouve toutes les atrocités. Mais elle affirme que les atrocités sont liées à l'état de guerre et que ce qui est atroce, c'est la guerre. Elle affirme que l'utilisation de moyens militaires accrus n'est pas faite pour diminuer les atrocités bien

---

suspectés d'être trop proches des milieux indépendantistes, sans inculpation, sans jugement, sans condamnation, sur simple arrêté préfectoral. Fernand Doukhan fut libéré le 30 mars 1958, un an et deux mois après son arrestation, et expulsé d'Algérie. Il eut une semaine pour quitter le pays où il était né. À son arrivée en France, il fut hébergé par Marcel Valière, un des dirigeants historiques de la tendance École émancipée du Syndicat national des instituteurs (SNI), dont il était également adhérant et dont il devint le trésorier pour le département de l'Hérault. Douhkan fut nommé, à l'automne 1958, à l'école primaire de garçons Docteur-Calmette, à Montpellier. En 1981, alors qu'il s'était détourné de l'anarchisme, il rejoignit le Parti communiste internationaliste (PCI), alors la principale formation trotskiste, dirigée par Pierre Lambert, qui devint en 1991 le Parti des travailleurs.

[312] Fernand DOUKHAN, *L'impuissance de l'impérialisme*, EE n° 11, 25 février 1956.

> au contraire. Elle affirme enfin qu'on n'apporte pas de solutions militaires à un problème politique.
> L'École Émancipée ne sera complice d'aucune équivoque. Elle dénoncera tous ceux, d'où qu'ils viennent et quels qu'ils soient, qui tenteraient soit de trahir leur missions révolutionnaires, soit de l'obscurcir, soit de la camoufler. »[313]

En ce début d'été 1956, le conflit devient de plus en plus cruel avec de plus en plus de victimes. Les attentats sont suivis de répressions policières ou de l'armée dans un cycle qui n'en finit pas et n'est pas près de finir. Le gouvernement français, alors dirigé par Guy Mollet, à qui l'on avait octroyé les pleins pouvoirs, s'attache à minimiser au maximum les événements se déroulant de l'autre côté de la Méditerranée. Dans la revue *L'École Émancipée*, le soutien à l'indépendance des algériens se traduit par une critique acerbe du gouvernement français et de la propagande médiatique qu'il met en place pour justifier son action. Janine Macquart publie un article en ce sens :

> « Chaque fois qu'un gouvernement fait appel à la force pour écraser un mouvement révolutionnaire, il essaie de justifier sa politique en se référant au droit et à la grandeur. C'est ce qu'essaie de faire toute la presse officielle et les hommes du Gouvernement sur la question algérienne. Guy Mollet et les autres nous disent : En Algérie on ne fait pas la guerre, on PACIFIE ; Il faut sauver dans le pays le million d'EUROPEENS qui y sont installés depuis des générations ; Si nous partons d'Algérie, les AMERICAINS ou les FEODAUX du Caire prendront notre place ; Les musulmans sont incapables de s'ADMINISTRER eux mêmes, nous pouvons prolonger une « ère de REFORMES » dans une Algérie nouvelle mais française. (…) Ainsi les arguments allégués par nos dirigeants ne résistent ni aux leçons du passé, ni à la réalité actuelle. Ce sont des MYSTIFICATIONS qui risquent de nous entraîner dans la plus terrible des aventures. Rien ne peut justifier une entreprise qui va à l'encontre du droit d'un peuple à disposer de lui même[314]. »

En cette fin d'année 1956, des événements internationaux tragiques se déroulent dans plusieurs pays : l'intervention de l'Armée Rouge en Hongrie pour réprimer l'insurrection de Budapest en octobre et novembre, l'intervention des forces franco-anglaises à Suez et la continuation du conflit algérien. L'École Émancipée y réagit vivement dans sa revue, notamment dans cet article de Gaston Diot[315] :

---

[313] L'ÉCOLE ÉMANCIPEE, *L'École Émancipée et la guerre d'Algérie*, n° 16, 5 mai 1956 et également dans le Hors-série n°19 «*L'Algérie, un peuple en lutte contre l'impérialisme* », Mai 1956

[314] Janine MACQUART, *Les ballons de baudruches*, EE n° 21, 4 juillet 1956

[315] Gaston DIOT, dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et syndicaliste du Rhône, il fut également militant socialiste. Il fut membre suppléant (1953-1955) puis titulaire (1956-1957) de la commission administrative nationale de la Fédération de l'éducation nationale. Il exprima son désaccord avec le vote par la tendance de la motion internationale de la majorité de la FEN au congrès fédéral de novembre 1956, qui condamnait aussi bien l'expédition de Suez que l'intervention soviétique en Hongrie. Il rompit définitivement avec *L'École émancipée* en juin 1957.

> « Ainsi les crimes contre l'humanité s'accumulent. Ils ont pour noms l'Algérie, Suez, Hongrie. Nous dénions à ceux qui les commettent d'un côté, le droit de stigmatiser ceux qui les commettent de l'autre : leurs mains sont sales et ils n'ont droit, les uns et les autres, qu'au mépris. C'est à tout ceux qui n'ont d'autres principes de pensée que celui du respect total de l'homme et qui travaillent de toutes leurs forces à l'obtenir qu'il appartient aujourd'hui de dénoncer ces crimes et d'appeler les hommes libres à se grouper pour en éviter le retour. L'E.E est un des rares groupements à pouvoir le faire[316]. »

Les événements en Hongrie vont d'ailleurs pousser les rédacteurs de la revue *L'École Émancipée* à faire paraître un numéro spécial peu de temps après la répression de l'insurrection hongroise. Cette révolte contre le contrôle du pays par Moscou, réprimée dans le sang par l'armée soviétique, est un événement de poids dans cette Europe coupée en deux. Voici le préambule de ce numéro spécial, ou l'on peut ressentir toute la solidarité de ces instituteurs révolutionnaires dans cet esprit de révolution et les hommes qui l'ont faite :

> « L'E.E fidèle à sa mission révolutionnaire ne pouvait laisser passer les événements de Hongrie. Nous nous sommes efforcés, dans la masse des informations, de dégager un récit cohérent et exact des événements. Nous pensons que la vérité se suffit à elle-même et qu'elle est l'arme du révolutionnaire par excellence. Nous voulons aussi que cette fidélité à la vérité apparaisse comme un hommage de respect et d'amitié envers les milliers de révolutionnaires hongrois qui se sont levés et qui sont morts pour leur liberté. Cet hommage nous avons le droit de le rendre parce que nous nous sommes toujours élevés avec vigueur contre toutes les entreprises d'avilissement de l'homme où qu'elles se produisent. Enfin, nous souhaitons que cette brochure soit non seulement un hommage mais un témoignage de notre foi : foi dans un monde socialiste rénové, foi dans la révolution prolétarienne internationale[317]. »

La suite d'articles concernant la révolution en Hongrie traite des causes du soulèvement et des actions menées durant l'insurrection populaire d'octobre 1956. La revue publie également des sujets sur « Les travailleurs hongrois contre les privilégiés »s ou en réaction « Le parti communiste français face aux révoltes polonaise et hongroise ».

Une autre facette de l'engagement des instituteurs de L'École Émancipée se trouve dans leur anti-militarisme car ils s'opposent fermement à la propagande patriotique et militariste qui est véhiculée par l'Armée française. En voici un exemple :

> « Ces jours derniers, une affiche a été exposée dans certaines écoles, affiche d'origine militaire pour le recrutement dans l'Armée de l'Air. Nos jeunes, en sortant de l'école, ne trouvent pas de travail. Qu'à cela ne tienne. Qu'ils s'engagent dans l'Armée ! Tant pis si au lieu d'être des vrais soldats de la République, ils sont des mercenaires. On leur trouvera du travail. Mais quel travail !

[316] Gaston DIOT, *Contre le Crime*, EE n° 5, 24 novembre 1956
[317] ÉCOLE ÉMANCIPEE, *Introduction*, n° 9 Spécial Hongrie , 12 janvier 1957

> Nous savions, nous enseignants, qu'il fallait prêcher le patriotisme dans nos classes. Voilà que maintenant il faut montrer les avantages du militarisme. Ça non ! Nous ne l'accepterons jamais. Des gens hélas sont payés pour cette besogne. Ils sont à la caserne, les militaires de métier, qu'ils y restent. Et ce ne serait que trop beau qu'ils y restent seuls et que ceux qui y sont malgré eux puissent en revenir. Notre idéal laïque nous a permis de chasser de l'école le cléricalisme. Nous n'accepterons pas davantage que nos écoles publiques deviennent des casernes[318]. »

En Algérie comme en France, le combat fratricide entre les différents groupes politiques au sein de l'insurrection algérienne, que sont le FLN et le MNA, entraîne parfois une confusion. Malgré le combat commun pour la libération de l'Algérie et pour son indépendance effective, des divisions terribles entre les différents courants et les différentes personnalités politiques freinent les indépendantistes dans leur luttes. Là encore, ce sujet est abordé dans la revue *L 'École Émancipée* :

> « Pour nous syndicalistes révolutionnaires, nous soutenons inconditionnellement contre l'impérialisme qui les frappe toutes les tendances de la résistance algérienne. Nous pensons que les conditions indispensables à l'établissement d'un cessez-le-feu résident dans la libération de tous les détenus politiques, dans la légalisation de tous les partis politiques algériens, sans aucune discrimination. Nous croyons que c'est dans l'indépendance que le peuple algérien pourra lutter le plus efficacement pour sa libération économique et sociale. Mais nous disons que c'est à lui de trancher et de choisir[319]. »

Le combat anti-colonialiste devient le combat primordial de la période. Ainsi, la revue relaie de nombreuses initiatives qui se constituent contre le colonialisme comme par exemple l'organisation de journées d'études consacrées à ce sujet :

> « Nous nous proposons, nous militants anticolonialistes, de différents pays, de différentes tendances, non de rédiger un texte qui constate les mouvements d'indépendance et ensuite examinent les revendications particulières à chaque état colonisé ; mais nous voulons élaborer démocratiquement après recherches et discussions les conditions essentielles qui permettent d'agir plus efficacement sur le plan international et lutter enfin pour supprimer les préjugés raciaux et apporter la liberté aux peuples coloniaux[320]. »

Ce combat anticolonialiste des militants de L'École Émancipée ne concerne pas uniquement le cas de l'Algérie ou de l'Afrique du Nord. L'ensemble de la situation coloniale française est mis en lumière et dénoncé autant que faire se peut. Rolande de Paepe livre dans

[318] Max FAUGERE, *L'école ne doit pas être une caserne*, EE n° 10, 26 janvier 1957
[319] Rolande DE PAEPE, *Les partis nationalistes algériens : le MNA et le FLN*, EE n° 14, 9 mars 1957
[320] Henri Sarda, *Journées d'études de Frontignan*, EE n° 16, 6 avril 1957

les colonnes de la revue syndicale des articles concernant la situation des pays en Afrique subsaharienne et à Madagascar. Concernant les pays africains de l'AOF[321] et de l'AEF[322] :

> « Les masses d'Afrique Noire ont depuis longtemps horreur de l'état de sujétion dans lequel elles sont plongés. Mais elles ont pendant toute une période limité leurs revendications à un assouplissement du régime colonial. Aujourd'hui, devant l'effondrement du colonialisme dans le monde, devant l'éclatement de l'Empire colonial français les masses africaines comprennent que l'indépendance de l'Afrique Noire voire de l'Afrique toute entière est possible.(...) Ainsi, les évolutions qui se dessinent dans les partis politiques, la prise de conscience de larges masses, la formation d'une avant-garde sont les signes avant coureurs des grands mouvements qui ne manqueront pas d'ébranler les derniers pays qui subissent encore le joug colonialiste[323]. »

Puis Rolande de Paepe aborde la situation de l'île de Madagascar qui a subi en 1947 une répression terrible faisant, selon la presse de l'époque, 80 000 morts parmi les malgaches suite à une insurrection. De plus, de nombreux leaders politiques sont emprisonnés, condamnés à la prison ou à l'exil. Dans la droite ligne de la tendance syndicale, l'auteure de l'article dénonce cette situation et réclame la justice et la liberté pour ce peuple :

> « Pour eux tous, les démocrates, les syndicalistes, les militants ouvriers français doivent exiger :
> La libération et l'amnistie, la révision des procès de Madagascar, le retour dans leurs pays, l'abrogation du décret de dissolution du mouvement démocratique de la rénovation malgache.
> Le peuple malgache : en élisant aux récentes élections de nombreux militants nationalistes, a montré sa volonté de vivre libre.
> Le décret d'annexion de 1896 doit être abrogé, le peuple malgache doit pouvoir décider souverainement de son nouveau statut politique, économique et territorial conformément au droit imprescriptible des peuples à disposer d'eux mêmes[324]. »

Dans la lutte fratricide que se livrent les partis indépendantistes algériens, le FLN et le MNA, les instituteurs de la tendance École Émancipée sont tout de même partagés. Si la lutte armée pour la reconnaissance de la nation algérienne et le départ du régime colonial fait l'unanimité, les différentes obédiences nationalistes sont vues d'une manière différente. Pour Janine Macquart, le MNA dirigé par Messali Hadj représente la meilleure chance de faire triompher la lutte pour l'indépendance du pays :

> « Il se trouve que le FLN a repris le mot d'ordre de l'indépendance dont Messali et ceux qui le suivent s'étaient fait les champions les trente dernières années. Mais alors

[321] Afrique Occidentale Française
[322] Afrique Équatoriale Française
[323] Rolande DE PAEPE, *L'Évolution de l'Afrique noire*, EE n° 15, 23 mars 1957
[324] Rolande DE PAEPE, *Justice pour les malgaches*, EE n° 19, 25 mai 1957

> il faut se demander pourquoi le FLN met autant d'acharnement à se débarrasser de l'aile la plus politisée, la plus ferme, la plus ancienne du mouvement nationaliste. Car il ne fait pas de doute que l'avant-garde française comme le peuple algérien ont intimement plus confiance en Messali qui a su maintenir une ligne ferme face au gouvernement français, et cela, toute sa vie, contre vents et marrées, qu'en un quelconque Ferhat Abbas dont le passé n'a été qu'une longue suite de trahison. Le conflit dépasse la seule personne de Messali, il s'agit de supprimer toute une organisation vivace, formée d'ouvriers ayant des traditions syndicalistes, prolétariennes, un programme social[325]. »

A la suite de cet article, Jacques Galienne[326] répond à Janine Macquart dans la revue :

> « Dans son article « la question algérienne : la lutte fratricide des partis politiques » Janine Macquart nous demande de manifester notre réprobation suite à l'assassinat de militants algériens les uns par les autres. A cela, j'applaudis sans réserve. La lutte fratricide qui oppose les deux partis populaires algériens est un des événements les plus tragiques de l'heure présente. Mais en même temps, Janine Macquart nous invite à soutenir la politique du MNA. Ici, je ne puis la suivre et ne trouve pas dans son article d'arguments susceptibles de modifier ma position.
> L'École Émancipée, fidèle à ses principes de toujours, se doit de protester contre le massacre de militants, d'affirmer qu'entre organisations révolutionnaires la discussion seule doit être employée, pas le revolver. Quant à une prise de position idéologique nette, elle me paraît devoir être évitée. Si un groupement politique tient à prendre une telle position, il en a le droit. L'École Émancipée dont le rôle est de regrouper les révolutionnaires de l'enseignement sans distinction d'appartenance à tel ou tel parti, sortirait de ses attributions si elle le faisait[327]. »

Enfin, cette question des partis politiques algériens et de leur guerre interne suscite une autre publication dans la revue, celle-ci beaucoup plus radicale. L'article est précédé d'un

---

[325] Janine MACQUART, *La question algérienne et la lutte des partis politiques,* EE n° 8, 14 décembre 1957

[326] Jacques GALLIENNE (1908-1978) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur puis professeur de lettres, militant communiste de Saint-Maur-des-Fossés (Seine, Val-de-Marne) puis trotskiste, militant du PSU et militant de l'École émancipée. Jacques Gallienne prit un poste d'instituteur en novembre 1930 après avoir beaucoup voyagé, notamment en URSS. Il adhéra comme instituteur à la Fédération unitaire de l'enseignement (CGTU) et siégea au conseil syndical de la Seine. Mobilisé et fait prisonnier par les Allemands pendant la Seconde Guerre Mondiale, Gallienne fut rapatrié en France en 1941. Responsable de la commission coloniale du Parti communiste internationaliste à la Libération, il fut candidat aux élections législatives d'octobre 1945 et juin 1946. Le mot d'ordre de défense inconditionnelle de l'URSS lui parut de plus en plus insoutenable. Jacques Gallienne, instituteur dans une classe de perfectionnement du XIVe arrondissement de Paris, fut élu au conseil syndical de la section départementale du Syndicat national des instituteurs en mars 1945 et 1948, en deuxième position, sur les listes des « Amis de L'École émancipée ».
Ayant passé ses six certificats de licence pendant et après la guerre, il put, comme ancien prisonnier de guerre, obtenir une délégation ministérielle de professeur d'histoire-géographie. Pendant deux ans, au lycée de la Mission laïque française à Damas en Syrie, il commença alors pour lui une nouvelle phase de sa vie consacrée aux voyages, à l'étude des langues, des questions arabes et musulmanes. il fit voter en 1956 une motion contre la guerre d'Algérie qui lui valut une mutation d'office à Port-Saïd (Égypte) mais trois mois plus tard les événements qui suivirent la nationalisation du canal de Suez obligèrent l'administration française à le rapatrier au collège de Tarascon (Bouches-du-Rhône). Il enseigna encore trois ans au lycée de garçons de Sfax (Tunisie), revint pour trois ans au lycée de Paulhan (Hérault), il milita alors à la section PSU de Béziers et partit pendant quatre ans à Djibouti.

[327] Jacques GALLIENNE, *Sur la lutte fratricide des partis*, EE n° 9, 11 janvier 1958

préambule de Henri Vidalenche justifiant la pertinence de la diversité des opinions dans la revue :

> « L'EE, fidèle à sa ligne de conduite et conformément de ses A.G entend être une tribune de libre discussion où peuvent être émises des idées assez diverses. Et elle entend crier plus fort que jamais « A BAS LA GUERRE D'ALGERIE » dans laquelle tombe les fellaghas et les prolétaires français. »

La réponse rédigée par Jacques Faucher[328] et publiée dans la revue prend encore clairement position pour le MNA :

> « Non seulement nous devons condamner les attentats, devoir élémentaire, mais nous devons encore, parce que c'est dans nos attributions de syndicalistes révolutionnaires, prendre parti et affirmer hautement que face à l'idéologie et aux méthodes bourgeoises du FLN, soutenus par les staliniens et libéraux de tout poil, nous choisissons le MNA. Les faux-fuyant ne sont plus de mise quant il s'agit du destin d'une révolution. Nous devons choisir comme nous avons choisi en Espagne, parce la lutte du peuple algérien n'est pas une affaire algérienne : elle est le fait de tout le prolétariat. Ce n'est pas une querelle dans laquelle nous nous immiscerions, c'est notre propre lutte[329]. »

On peut voir ici les différentes opinions qui cohabitent au sein de la tendance concernant les prises de positions politiques. Si un consensus existe bel et bien sur la condamnation des violences et pour l'arrêt de la guerre, on se rend compte qu'à l'intérieur du syndicat les avis peuvent diverger sur beaucoup de sujets. C'est d'ailleurs la ligne de conduite de l'École Émancipée qui est aussi un lieu d'intenses débats et qui accepte les militants sans juger de leurs opinions politiques mais plutôt sur leurs engagements syndicaux.

Dans le même esprit, fidèles aux valeurs pacifistes et anti-militaristes de la tendance syndicale, les contributeurs de la revue veulent entraver l'envoi de soldats supplémentaires. Ils soutiennent la manifestation de soldats exprimant la volonté de rentrer chez eux et de voir en France le contingent interpellant l'opinion face à cet immobilisme de la société civile :

> « Mais, nous autres civils, qu'attendons nous pour nous joindre notre voix, notre action décisive à celle des soldats ? Qu'attendent les organisations de jeunesse pour agir : les motions de soutien, les déclarations, les délégations ne suffisent pas. Dans la situation présente, elle ne font que décourager tous ceux qui effectivement veulent faire quelque chose, et ceux-là sont légions. Ils ne demandent qu'une action organisée et à grande échelle. Devant la carence des grandes organisations, nous faudra-t-il prendre l'initiative d'une lutte effective[330] ? »

[328] Jacques FAUCHER (1929) instituteur militant trotskiste et syndicaliste de l'École Émancipée dans l'Hérault
[329] Jacques FAUCHER, *La question algérienne : l'heure du choix*, EE n° 11, 8 février 1958
[330] Janine MACQUART, *Les soldats ne doivent pas rester seuls*, EE n° 8, 14 janvier 1956

A partir de l'année 1958, la situation en Algérie s'est transformée en une guerre totale, le nombre de soldats français présents sur le territoire algérien se porte désormais à plus de 450 000 hommes. La situation politique en Algérie comme en métropole est également désastreuse et l'armée française détient désormais les leviers de commande. Les tensions sont également présentes en métropole où le régime de la IVe République est à bout de souffle et en pleine instabilité. Dans cette situation, les appels à la mobilisation contre la guerre, contre l'envoi de soldats et contre la présence coloniale française en Algérie continuent dans les colonnes de l'École Émancipée :

> « Pour la lutte contre la guerre, notre attitude sera en fonction de l'efficacité du mouvement. Si nous voyons la possibilité du déclenchement d'une action d'envergure, nous ne saurions qu'y participer de toutes nos forces. Plus que jamais notre premier cri doit être : « A Bas la Guerre d'Algérie[331] ! » »

En témoigne encore cet article de Raymond Moncour[332] intitulé « Guerre à la guerre » :

> « Un seul mot d'ordre : Guerre à la guerre ! Les instituteurs pacifistes de cœur et de raison, attendent du Bureau National du SNI l'organisation de ce grand premier mai international. Que les responsables du syndicat prennent tous les contact qui s'imposent, sans exclusive ! Qu'ils mettent en pratique « l'internationalisme prolétarien » dont ils se réclament ! Le problème de la Paix est le problème N°1. Les autres (laïcité, salaires, conditions de travail) n'en sont que des corollaires. La psychose de guerre, la guerre elle-même, avec les angoisses, les deuils qu'elles causent emplissent les sacristies. La course aux armements ruine l'économie mondiale. On ne peut à la fois faire des fusées à ogive atomique et payer décemment les ouvriers, les loger, éduquer rationnellement leurs enfants, établir une véritable sécurité sociale. Guerre à la guerre[333] ! »

Les événements en Algérie vont alors s'accélérer et la situation politique confuse va déboucher sur un coup d'état à Alger qui, par ricochet, va atteindre la métropole. Après la

---

[331] Julien DESACHY, *L'Algérie*, EE n° 13, 8 mars 1958

[332] Raymond Moncour (1922-) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur dans le Maine-et-Loire et militant syndicaliste de l'École Émancipée. En 1938, il entra à l'École normale d'instituteurs d'Angers, où il refusa de suivre la Préparation militaire supérieure. Nommé instituteur à Fontevrault-l'Abbaye en 1941, il fut requis pour le Service du travail obligatoire en mars 1943. Devenu instituteur à Mouliherne, puis à Grez-Neuville à partir de 1952, Raymond Maucour fut le correspondant du Syndicat national des instituteurs du canton du Lion-d'Angers de 1953 à 1956, et siégea au conseil syndical de la section départementale du SNI de 1954 à la fin des années 60, d'abord au titre de la tendance « École Émancipée » (il était abonné à la revue depuis 1946). Il fut nommé membre du Comité technique paritaire. Il rédigea alors de nombreuses tribunes au nom de la tendance « École Émancipée » dans le bulletin angevin du SNI, contre la torture en Algérie, pour l'unité ouvrière, pour l'économie distributive. Nommé à Trélazé en 1960, il y milita contre la guerre d'Algérie. Secrétaire du groupe départemental de l'École Émancipée de 1961 à 1964. Raymond Maucour représenta « l'École Émancipée » du Maine-et-Loire à trois congrès nationaux du SNI, en 1958 à Brest, en 1961 à Paris et en 1962 à Toulouse.

[333] Raymond MONCOUR, *Guerre à la guerre !,* EE n° 14, 22 mars 1958

chute du cabinet F. Gaillard le 15 avril, est formé le ministère Pflimlin le 12 mai. Hostiles au gouvernement, les Européens d'Alger partisans de l'Algérie française vont former dès le 9 mai un Comité de Vigilance et déclenchent une insurrection en vue d'établir en métropole un gouvernement qui défendrait leurs intérêts.

Le 13 mai, le ministère de l'Algérie est envahi par les activistes, qui créent un comité de salut public présidé par le général Jacques Massu. Le général Raoul Salan, commandant en chef de l'armée française en Algérie, se solidarise avec eux à partir du 15 mai, tandis que d'autres comités de salut public se constituent en métropole. Les généraux Massu et Salan font alors appel au général de Gaulle, qui, aux yeux d'une part croissante de l'opinion et des milieux politiques, apparaît bientôt comme le seul recours. Bien qu'il ait obtenu la confiance du Parlement, Pflimlin démissionne le 28 mai, et le président René Coty demande au général de Gaulle de former le nouveau cabinet, qui est investi le 1er juin. Dans les deux semaines qui suivent, l'opposition au putsch s'organise autour de trois pôles distincts. Un premier est constitué de la SFIO, appuyée par quelques autres partis de gauche républicains. Un second pôle est celui du tandem stalinien PCF-CGT. Le PCF, qui est alors le premier parti de France, appelle à la constitution d'un nouveau « Front populaire », avec les socialistes et les radicaux, pour défendre « la république » comme en 1936.

Un troisième pôle est formé par l'extrême gauche qui, nettement anticolonialiste, ne veut nullement « sauver la république », mais battre le fascisme. La tendance syndicale École Émancipée se situe dans ce troisième pôle. Ses militants qui se considèrent comme des syndicalistes révolutionnaires, ne peuvent accepter sans réagir un tel coup de force facilité par les « ultras » d'Algérie et soutenu par l'extrême droite française colonialiste.

La rédaction de la revue va alors publier dans un numéro spécial consacré à ces événements.

La Une de la revue publiée le 28 mai, est un appel à faire « « HALTE au FASCISME » et à la « GREVE GENERALE », cette réaction est dans la droite ligne des publications des quatre dernières années de la revue. Les militants de L'École Émancipée, qui prédisaient depuis longtemps ce genre d'événement, veulent désormais mobiliser toutes les forces de gauche et le monde ouvrier contre le coup d'état des généraux de l'Armée française en Algérie. Ces mêmes généraux qui font appel à De Gaulle pour maintenir la politique coloniale de la France. Le colonialisme, le capitalisme et le fascisme sont pour ces instituteurs

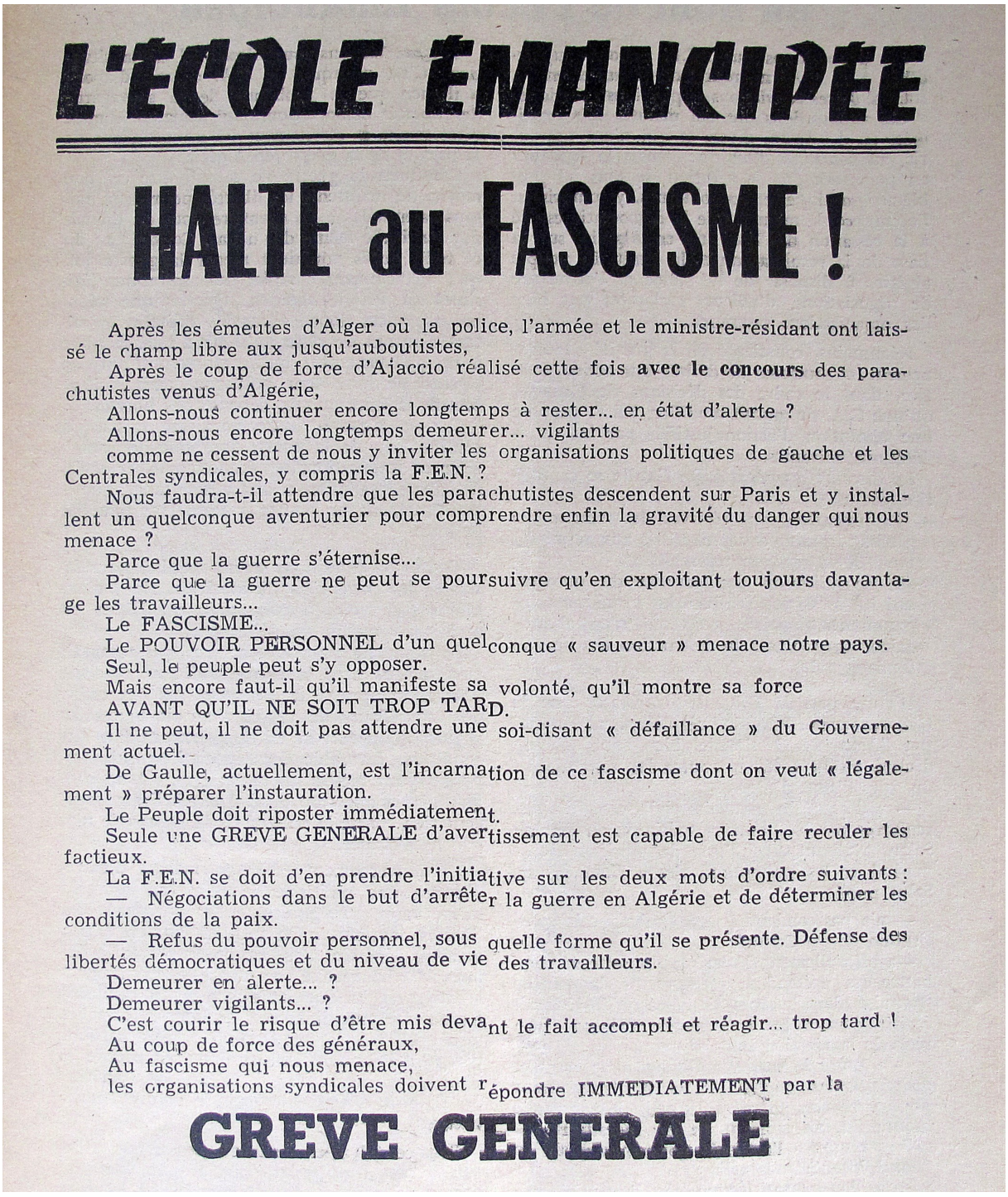
syndicalistes les composantes de ce coup d'état et ils ne vont cesser de le dénoncer avec virulence dans la revue.

Dans ce numéro de L'École *Émancipée,* les articles font transparaître une grande virulence envers le fascisme, le colonialisme et la guerre, et indiquent la gravité de la situation dans laquelle se trouve le pays aux yeux de ces syndicalistes révolutionnaires d'extrême-gauche. En voici quelques extraits :

> «La première des choses à souligner c'est que le fascisme n'est pas un produit du caprice des hommes mais une réaction historique de la bourgeoisie dans des conditions sociales et politiques déterminée et que par conséquent, la démocratie bourgeoise, loin d'être une garantie contre le fascisme, en est au contraire la source nécessaire, lorsque les intérêts majeurs des classes possédantes l'exigent. La démocratie bourgeoise n'arrête pas le fascisme, elle l'engendre comme le foie secrète la bile. Et c'est pourquoi aujourd'hui, nous socialistes révolutionnaires sommes contraints de défendre la démocratie bourgeoise malgré elle. Trop de gens ont oublié que cette démocratie est une prostituée et qu'un petit viol de temps à autre n'est pas pour lui déplaire. (...)
> Sur le plan de la guerre d'Algérie, comment ne pas voir que toutes les formules équivoques lancées par les organisations syndicales et politiques ne pouvaient constituer, en fin de compte, qu'un encouragement aux ultras d'Algérie, en interdisant aux travailleurs de comprendre cette guerre, sa signification et sa véritable portée. Combien ont essayé de concilier l'inconciliable et ont préconisé une Algérie qui soit française, sans être française, tout en étant française ?
> Par ailleurs, si l'on veut être sérieux, qu'est-ce qui a été réellement fait contre la guerre ? Rien. Strictement rien[334]. »

[334] Henri FERAUD, *Une leçon qui s'impose*, EE n° 19, 28 mai 1958

La Une de *L'École Émancipée* n°19, 28 Mai 1958



L'ÉCOLE ÉMANCIPÉE

HALTE au FASCISME !

Après les émeutes d'Alger où la police, l'armée et le ministre-résidant ont laissé le champ libre aux jusqu'auboutistes,

Après le coup de force d'Ajaccio réalisé cette fois **avec le concours** des parachutistes venus d'Algérie,

Allons-nous continuer encore longtemps à rester... en état d'alerte ?

Allons-nous encore longtemps demeurer... vigilants

comme ne cessent de nous y inviter les organisations politiques de gauche et les Centrales syndicales, y compris la F.E.N. ?

Nous faudra-t-il attendre que les parachutistes descendent sur Paris et y installent un quelconque aventurier pour comprendre enfin la gravité du danger qui nous menace ?

Parce que la guerre s'éternise...

Parce que la guerre ne peut se poursuivre qu'en exploitant toujours davantage les travailleurs...

Le FASCISME...

Le POUVOIR PERSONNEL d'un quelconque « sauveur » menace notre pays.

Seul, le peuple peut s'y opposer.

Mais encore faut-il qu'il manifeste sa volonté, qu'il montre sa force AVANT QU'IL NE SOIT TROP TARD.

Il ne peut, il ne doit pas attendre une soi-disant « défaillance » du Gouvernement actuel.

De Gaulle, actuellement, est l'incarnation de ce fascisme dont on veut « légalement » préparer l'instauration.

Le Peuple doit riposter immédiatement.

Seule une GREVE GENERALE d'avertissement est capable de faire reculer les factieux.

La F.E.N. se doit d'en prendre l'initiative sur les deux mots d'ordre suivants :

— Négociations dans le but d'arrêter la guerre en Algérie et de déterminer les conditions de la paix.

— Refus du pouvoir personnel, sous quelle forme qu'il se présente. Défense des libertés démocratiques et du niveau de vie des travailleurs.

Demeurer en alerte... ?

Demeurer vigilants... ?

C'est courir le risque d'être mis devant le fait accompli et réagir... trop tard !

Au coup de force des généraux,

Au fascisme qui nous menace,

les organisations syndicales doivent répondre IMMEDIATEMENT par la

GREVE GENERALE

Les militants syndicalistes se trouvent face à une situation compliquée et dans ces moments troubles, ils restent fidèles à leurs engagements anti-colonialistes et leurs convictions pacifistes, en dénonçant avec force leur opposition aux coups d'état militaires et en appellent une fois de plus à la classe ouvrière et aux organisations syndicales pour faire barrage à la suppression des libertés :

> « Les colonialistes d'Alger ont levé le masque. Appuyés sur la clique militaire, ils veulent, par la rébellion, imposer au peuple français l'intensification de la guerre contre le peuple algérien, la reconquête de la Tunisie et du Maroc. (...) Ainsi que nous avons solennellement dit et répété depuis le début de la guerre d'Algérie trouve sa confirmation aujourd'hui de tragique façon : un peuple qui en opprime un autre ne peut être libre, le maintien du peuple algérien dans la servitude a pour corollaire inévitable la perte des libertés du peuple français. (...) Ainsi le gouvernement « républicain » semble une nouvelle fois établir un compromis avec les ultras et les militaires d'Algérie. (…) Notre organisation a approuvé la loi sur l'État d'urgence dans la mesure ou cette loi était dirigée contre les factieux et non contre la classe ouvrière. Cette position nous semble grosse de dangers. On ne défend pas la liberté en supprimant d'abord les libertés. Les Enseignants doivent comprendre que la loi d'urgence signifie aussi l'intensification de la guerre, le blocage des salaires, la limitation du droit de grève, l'interdiction des réunions et des manifestations ouvrières.
> C'est seulement en engageant de façon résolue la lutte pour la fin de la guerre d'Algérie, pour nos revendications légitimes, pour le respect des libertés démocratiques que les travailleurs pourront renverser en leur faveur une situation grosse de menaces[335]. »

Le 28 mai marque l'apogée de l'opposition au putsch. Alors que la veille la grève générale tentée par la CGT a été un échec, 200.000 à 250.000 personnes défilent contre de Gaulle à Paris, de Nation à République en vain. Le 1er Juin 1958, de Gaulle forme un gouvernement d'union nationale où l'on retrouve des gaullistes, mais aussi des membres du CNIP[336], du MRP[337] et de la SFIO[338]. Son chef, Guy Mollet, a en effet négocié son ralliement l'avant-veille. Sous la menace de l'armée, l'Assemblée capitule et vote les pleins pouvoirs à de Gaulle pour six mois, avant de se dissoudre d'elle-même.

[335] R.P, *Les colonialistes lèvent le masque*, EE n° 19, 28mai 1958
[336] Centre National des Indépendants et Paysans, fondé par René Coty en 1949
[337] Mouvement Républicain Populaire
[338] Section Française de l'Internationale Ouvrière

Dans *L'École Émancipée,* les instituteurs militants dénonce plus que jamais ce coup de force :

> « Le scénario mis au point dès le 13 mai par des tractations secrètes, les yeux des plus crédules se sont ouverts depuis, s'est déroulé jusqu'au bout. La bourgeoisie aux abois a installé le fascisme.
> Le « Sauveur Suprême » est investi de PLEINS POUVOIRS par ceux-là mêmes qui se devaient de défendre la démocratie. Le parlement s'est mis lui-même en « VACANCES ». Et les partis dits de gauche et les organisations « républicaines » et syndicales sont demeurés... vigilants jusqu'au bout.
>
> Jusqu'au bout, la légalité a été respectée... Et nous voici sous un régime de ¨POUVOIR PERSONNEL ! C'est maintenant qu'il nous faut être vigilants, les véritables démocrates, les révolutionnaires doivent serrer leurs rangs... et poursuivre la lutte. Il faudra bien aussi dénoncer les abandons, les compromissions, les trahisons. L'École Émancipée n'y manquera pas[339]. »

Le dernier numéro de la revue pour l'année 1957-1958 continue de publier des articles appelant les enseignants au combat face à cette situation inédite en France. On ressent que le coup de force du général de Gaulle a tout de même été un choc pour les instituteurs militants de l'École Émancipée et de nombreux militants de gauche. On peut percevoir dans la revue la radicalisation des propos et la volonté de participer à la lutte contre la dictature qu'ils pensent voir s'installer en France :

> « Il appartient aux travailleurs de la base de reprendre en main leur destinée sans jamais faire confiance au préalable aux parlementaires incontrôlables, aux dirigeants de leurs organisations, qui ont trahi leurs promesses. Mais ils pourront encore faire barrage au fascisme, en exigeant par une action commune d'envergure, les négociations pour la fin de la guerre en Algérie, condition du retour au respect de nos libertés démocratiques pleines et entières et de la défense d'un niveau de vie décent des travailleurs. Défenseurs des droits de l'homme, de la dignité humaine, les enseignants se doivent d'être à l'avant-garde de la vigilance et de la résistance au fascisme. Ils ne pourront lui faire barrage que sur des bases prolétariennes, refusant de mettre leur sort entre les mains de quiconque voudrait les sauver : « Sauvons-nous nous mêmes ! Ni Dieu, ni César, ni tribuns[340] ! » »

[339] École Émancipée, *Et Maintenant...* , n° 20, 7 juin 1958
[340] A. GLEICHER, *Résistance d'accord, mais prolétarienne !,* EE n°21, 21 juin 1958

C'est sur ces ultimes paroles de l'hymne révolutionnaire de l'Internationale que se termine l'année 1957-1958 de la revue. On peut donc constater que les militants de l'École Émancipée sont engagés dans une lutte anti-coloniale et anti-fasciste que l'action de la tendance syndicale seule ne peut arrêter. Il est donc vital pour ces instituteurs d'en appeler à une mobilisation syndicale d'envergure pour contrer ce mouvement. Nous allons voir si le syndicalisme enseignant dans son ensemble a répondu à ces appels.

1.2 Critique de l'immobilisme syndical

Suite aux événements qui se déroulent en Algérie comme, à partir du 3 avril 1955, la mise en place de l'état d'urgence appliquée à l'Algérie assorti de pouvoirs accrus aux préfets et à l'armée. Ou encore le refus de libérer Messali-Hadj, le chef du mouvement national algérien (MNA) plutôt modéré et désireux de mettre fin aux violences. On va voir se lever de nombreuses voix qui intiment les syndicats à s'engager fortement pour la paix. Des interventions à ce sujet vont fleurir dans la revue dont celle-ci :

> « La répression se poursuit dans les territoires algériens : villages brûlés, destruction de récoltes, viols, pillages, exécutions sommaires. Le SNI par son silence sera-t-il complice ? Je ne peux pas encore le croire. Mais il ne faudra pas se libérer de sa « mauvaise conscience » par un vote de motion. La force du SNI doit être utilisée pour provoquer, appuyer pétitions, délégations, manifestations. Des groupements, des hommes de divers horizons politiques se sont groupés dans différents comités pour réclamer : la cessation de la répression policière en Afrique du Nord, l'arrêt des opérations militaires, l'amnistie, la libération de Messali-Hadj... Ne pas participer à cette campagne serait non plus un acte de faiblesse mais une trahison à l'égard des principes, des traditions du programme du syndicalisme universitaire[341]. »

Marcel Pennetier[342] exprime ici son désarroi vis à vis de l'immobilisme du SNI qui est dirigé par Denis Forestier, alors très proche des hommes politiques au pouvoir comme Mendès-France puis Guy Mollet. Il l'accuse d'être trop complaisant vis à vis de la politique coloniale de la France et de ne pas respecter les valeurs et les engagements syndicaux qui l'ont fait élire secrétaire général.

---

[341] Marcel PENNETIER, *Chronique internationale : Mauvaise conscience,* EE n° 15, 16 avril 1955

[342] Marcel PENNETIER (1914-1993) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur, militant et responsable syndicaliste de l'École Émancipée et militant politique du PCI et socialiste. Il fut résistant durant la guerre et fît reparaître le premier la revue *L'École Émancipée.* Il est aussi le père de Claude Pennetier qui assure aujourd'hui la direction du Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier français créé par Jean Maitron.

Progressivement, alors que le conflit en Algérie prend une tournure de plus en plus violente, les publications des militants de l'École Émancipée deviennent elles aussi plus revendicatrices : Fernand Doukhan, instituteur en poste à Alger, va utiliser les colonnes de la revue *L'École Émancipée* pour critiquer rapidement l'immobilisme des syndicats :

> « L'heure n'est plus aux protestations et demandes d'abrogation exprimées par la FEN contre l'état d'urgence et encore moins aux pleurnicheries de la section SNI d'Alger qui « constate avec regret » les méfaits de la loi mais à la constitution de Comités de lutte avec les organisation anticolonialistes et en premier lieu avec les nationalistes afin d'étudier les moyens concrets susceptibles d'amener l'abrogation de la loi scélérate et de toutes les mesures d'extension au lendemain du 1er novembre, la libération des détenus politiques, de Messali-Hadj, la solidarité effective des travailleurs français dans la lutte que les peuples coloniaux mènent afin de vivre libres contre l'ennemi commun : L'État impérialiste et colonialiste[343]. »

Alors que le nombre de soldats présent sur le sol algérien continue de grossir et que le conflit prend une tournure chaque jour plus dramatique, la critique de l'immobilisme syndical face à la guerre en Algérie amène l'École Émancipée, dans un article de Henri Vidalenche[344], à accuser non sans ironie le positionnement de la majorité fédérale au sein du SNI :

---

[343] Fernand DOUKHAN, *Installation du Fascisme*, EE n° 20, 18 juin 1955

[344] Henri VIDALENCHE (1909-1977) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et militant syndicaliste de la tendance École émancipée. H.Vidalenche entra à l'École normale d'instituteurs de Lyon en 1925. Il occupa son premier poste d'instituteur à Saint-Fons (Rhône) en 1928. Nommé en 1931 à Cublize (Rhône), H.Vidalenche obtint en 1934 sa mutation à Villeurbanne dont la municipalité fut conquise en 1935 par le Parti communiste.
H. Vidalenche devint membre du conseil syndical de la section départementale du Syndicat national des instituteurs en 1935. En septembre 1939, il fut mobilisé dans les chasseurs alpins à Chambéry. A sa démobilisation il fut réintégré et déplacé d'office dans la Creuse où il demeura jusqu'en 1946. A cette date, il fut nommé, avec son épouse, à Denicé (Rhône), région conservatrice. Ils développèrent l'école publique (de deux classes à cinq classes dont une section enfantine, avec cantine scolaire). Il devint membre du conseil syndical et du bureau départemental de la section SNI, membre de la commission administrative paritaire départementale et coordinateur de la tendance « École Émancipée ».
Responsable national de la tendance "École Émancipée" à partir de janvier 1947, Henri Vidalenche participa aux activités nationales du SNI. Il fit partie des signataires du « Manifeste des Amis de L'École Émancipée » publié par la revue en juillet 1947. Lors du congrès national de 1947, il critiqua les orientations de la majorité nationale. Dans le congrès de 1948, il fut le principal rédacteur de la motion d'orientation soumise au congrès du SNI en mars 1948, motion connue sous le nom de Bonissel-Valière. En 1959, H.Vidalenche fut nommé à Lyon-Saint-Just et, en 1960, à l'heure de la retraite, il se retira mais continua d'exercer une influence sur la tendance syndicale. Dans l'ouvrage *l'Histoire de la Fédération de l'Enseignement*, Henri Vidalenche fut « l'infatigable organisateur » du travail collectif des militants de la tendance "École Émancipée". En 1969, après l'exclusion des militants de l'Organisation communiste internationaliste de l'École Émancipée, il contresigna avec les anciens secrétaires de la Fédération unitaire de l'enseignement et les responsables de la tendance depuis 1945 un texte intitulé « Fidèle à son passé, l'École émancipée poursuit sa route » qui parut dans *L'École Émancipée* du 28 juin 1969.

> «Et notre réaliste, et dynamique, et percutant Bureau National du SNI, et notre « École Libératrice » qu'est-ce qu'ils ont dit des petits gars qui ont manifesté quelques mauvaises humeurs à partir pour l'abattoir ? Et bien... rien, rien, rien !!! (…) Allons-nous longtemps encore, laisser tuer les petits gars d'ici et les fellahs de là-bas ? La protestation qui s'impose va-t-elle tarder à s'élever puissante, pour que cesse la guerre d'Afrique[345] ? »

Le combat que ces instituteurs et institutrices mènent pour la paix doit aussi se jouer sur le terrain syndical en France et comme l'exprime Adrien Bonnel[346] pour les militants de la tendance, le SNI doit agir :

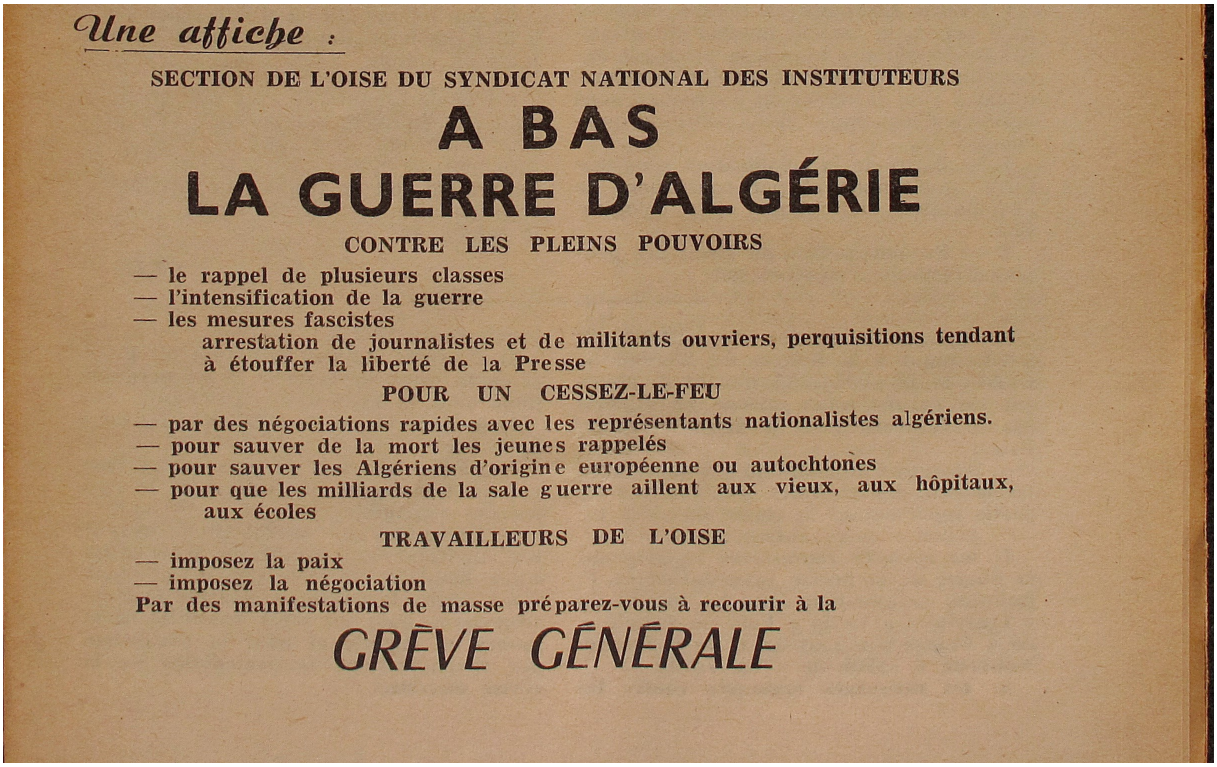
> « Notre syndicat a une tradition pacifiste qu'il ne doit pas renier. Il faut lutter contre la guerre ! C'est sauver des vies humaines ! C'est faire reculer les trusts, les cléricalismes, les colonialismes ! Et si la paix était contagieuse ? Qui le dira à ceux qui ont tout à perdre dans la sale guerre, aussi sale que les autres ? Qui le dira a monsieur Guy Mollet ? SNI Réveille toi[347] ! »

On peut voir dans l'affiche ci-dessous, publiée par le SNI du département de l'Oise auquel A. Bonnel appartient, la volonté de lier la parole aux actes et de préparer le recours à la grève générale en signe de contestation :

[345] Henri VIDALENCHE, *Pas un homme, pas un sou pour la guette d'Afrique*, EE n° 9, 28 janvier 1956

[346] Adrien BONNEL (1915-1973) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur, militant syndicaliste de la tendance École Émancipée dans l'Oise et secrétaire départemental du SNI (1956-1960). Adrien Bonnel fit ses études à l'École normale de Beauvais. Mobilisé en 1939, prisonnier de guerre, il fut rapatrié en 1943 dans un convoi sanitaire et reprit quelques temps après en 1945 un poste à Sarron (Oise). Adhérent du SNI, Adrien Bonnel fut élu membre du conseil syndical de cette organisation en 1946. Trésorier adjoint en 1954 puis secrétaire adjoint, Adrien Bonnel, qui militait au sein de la tendance École émancipée, majoritaire dans le département, fut secrétaire départemental de 1956 à 1960. Un rapport de la préfecture signalait que le SNI comptait alors 1 600 adhérents sur les 1 900 personnels de l'enseignement primaire dans l'Oise. Redevenu secrétaire adjoint, Adrien Bonnel quitta le conseil syndical lors de sa retraite. Membre des commissions administratives paritaires à partir de mars 1958, Adrien Bonnel fut aussi administrateur de la section Oise de la MGEN de juin 1959 à sa mort.

[347] Adrien BONNEL, *SNI Réveille toi !*, EE n° 13, 17 mars 1956



Une affiche :

SECTION DE L'OISE DU SYNDICAT NATIONAL DES INSTITUTEURS

A BAS
LA GUERRE D'ALGÉRIE

CONTRE LES PLEINS POUVOIRS

— le rappel de plusieurs classes
— l'intensification de la guerre
— les mesures fascistes
arrestation de journalistes et de militants ouvriers, perquisitions tendant à étouffer la liberté de la Presse

POUR UN CESSEZ-LE-FEU

— par des négociations rapides avec les représentants nationalistes algériens.
— pour sauver de la mort les jeunes rappelés
— pour sauver les Algériens d'origine européenne ou autochtones
— pour que les milliards de la sale guerre aillent aux vieux, aux hôpitaux, aux écoles

TRAVAILLEURS DE L'OISE

— imposez la paix
— imposez la négociation
Par des manifestations de masse préparez-vous à recourir à la

GRÈVE GÉNÉRALE

L'École Émancipée n°16, 5 mai 1956

Dans le numéro hors-série de la revue *L'École Émancipée* qui paraît en Mai 1956, il est publié une suite de contributions de Henri Féraud[348] traitant des différents aspects de la

[348] Henri FERAUD (1905-1982) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Professeur de philosophie, syndicaliste de l'Hérault et militant national de la tendance « École émancipée ». Titulaire d'une licence et d'un diplôme d'études supérieures de philosophie, Henri Féraud obtint un poste de maître d'internat au lycée de Perpignan. Il adhéra aussitôt à la FUE où il milita dans les rangs de la majorité fédérale dont les principaux dirigeants avaient rompu avec les communistes en 1929-1930. Il publia de nombreux articles, sous le pseudonyme d'Henri Legrand, dans L'École émancipée, l'hebdomadaire de la FUE. Après la réunification syndicale de 1935, il fut l'un des principaux responsables de la tendance des « Amis de l'École émancipée » qui, dans le Syndicat national des instituteurs principalement, entendait rester fidèle à l'héritage syndicaliste révolutionnaire de la FUE. Il enseigna la philosophie en tant qu'adjoint d'enseignement dans plusieurs établissements languedociens. Nommé professeur titulaire au lycée de La Châtre (Indre) au début de la Seconde Guerre mondiale, Henri Féraud s'engagea dans la Résistance, contrairement à d'autres militants de l'École émancipée, et devint l'un des responsables des FFI de ce département. Il regagna l'Hérault peu de temps après la Libération et continua à enseigner la philosophie au collège d'Agde puis au lycée de Sète. Il participa activement à la reconstitution de la tendance « École émancipée » et fut le responsable de L'École émancipée à sa reparution. Henri Féraud fut, pour la tendance « École émancipée », membre suppléant, puis titulaire à la commission administrative nationale de la FEN de 1950 à 1953, membre pendant la même période des commissions de la laïcité et d'éducation sociale. Il devint l'un des principaux porte-parole de sa tendance dans les congrès de la Fédération de l'éducation nationale. Henri Féraud prit sa retraite en 1969. La maladie l'empêcha de continuer à militer activement. Il fit pourtant encore partie de la liste « École émancipée » présentée aux élections à la CA nationale du SNES en 1971 en tant que retraité et candidat au secrétariat de catégorie des retraités. Il rédigea aussi en 1975, avec Henri Vidalenche, une brochure en hommage à Valière disparu l'année précédente.

crise en Algérie. Il aborde dans de longues publications les problèmes économiques de l'Algérie en critiquant le fait que « le pouvoir d'achat de l'algérien musulman est sensiblement inférieur au pouvoir d'achat du colon français. », mais il traite aussi du fait national algérien qu'il décrit en ces termes : «Mais le nationalisme musulman devait sortir fortifié de cette épreuve de force et ne cesser de s'affirmer jusqu'à la révolte actuelle ».

Puis désignant les origines historiques de ce conflit, il décrit l'action des gouvernements successifs comme une « Politique des occasions perdues ou politiques du mensonge » ainsi que la « politique de l'hypocrisie » concernant «les promesses et les espoirs » faites au peuple algérien. Il critique les « réalisations et les faits du gouvernement Mollet » et s'attache à décrire avec virulence les « effets immédiats et seconds de la politique gouvernementale ».

En conclusion de sa publication, il exhorte le milieu syndical enseignant à prendre fait et cause contre la politique coloniale française :

> « La Fédération de l'Éducation Nationale se doit pour l'honneur du syndicalisme de se prononcer pour le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes et la reconnaissance de l'indépendance de l'Algérie. »[349]

Comme nous avons pu le voir précédemment, les instituteurs de la tendance École Émancipée sont profondément engagés pour l'indépendance de l'Algérie et pour l'arrêt de la guerre par tous les moyens. Cependant, l'avis de ces syndicalistes révolutionnaires n'est pas celui de la majorité des autres instituteurs syndiqués au sein du SNI. Henri Sarda, responsable de la tendance au Bureau National, critique le positionnement de la majorité fédérale sur ce sujet :

> « Dans l'ensemble, la motion majoritaire est purement négative. Dans un style en apparence objectif et généreux, elle définit des positions favorables au colonialisme, au gouvernement de faillite que nous avons eu l'honneur d'élire, à la poursuite de la guerre dont elle feint de réclamer l'arrêt. Certes, il s'agit d'un colonialisme paternaliste, bourré comme l'enfer de bonnes intentions. Le malheur est que l'enfer, ce ne sont pas nos dirigeants qui y sont plongés, mais les soldats et les algériens.

[349] Henri FERAUD*, Le problème algérien*, EE n° 18, mai 1956

> On nous fera l'honneur de croire qu'en dépit de formules en apparences semblables, les positions E.E n'ont rien de commun avec le syndicalisme de faillite des dirigeants inamovibles de nos organisations[350]. »

Au niveau du syndicat national des instituteurs, la tendance École Émancipée est donc la seule à se positionner clairement en faveur de l'indépendance algérienne, lors du congrès de Grenoble qui se tient au milieu du mois de Juillet 1956[351], la motion portant sur l'Algérie présentée par L'École Émancipée définit la ligne directrice de ses militants :

> « Le Congrès considérant que le gouvernement ne cesse de céder au chantage et à la pression des colonialistes, liés aux forces les plus réactionnaires de ce pays et ce faisant, trahit les promesses électorales les plus solennelles du « Front Républicain ».
>
> -PROTESTE contre l'extension des opérations militaires en Algérie, l'envoi de renforts, de matériels de guerre, des disponibles et du contingent, la guerre totale menée contre le peuple algérien.
>
> -CONSTATE que la poursuite de la guerre en France même et en Algérie les menées factieuses des éléments réactionnaires.
>
> -AFFIRME que les milliards engloutis dans cette guerre empêchent de satisfaire aux revendications légitimes des ouvriers et des fonctionnaires et amènent la hausse constante des prix.
>
> -PROCLAME que la guerre d'Algérie est une guerre de la bourgeoisie et du capitalisme français contre les peuples exploités des colonies. Ce n'est pas la guerre du prolétariat et des travailleurs français qui en refusent la responsabilité.
>
> -LE CONGRES appelle au contraire les travailleurs à affirmer leur solidarité agissante à l'égard de leurs frères coloniaux et à assurer le front commun de toutes les forces hostiles au massacre nord-africain.
>
> -SE PRONONCE pour le droit du peuple algérien à disposer de lui-même et l'élection en Algérie d'une assemblée constituante souveraine chargée de décider du futur statut politique algérien.
>
> Le Congrès se prononce pour la reconnaissance immédiate de la nation algérienne, la libération des prisonniers et mandate le bureau du SNI afin de promouvoir un large mouvement de toute la classe ouvrière pour la Paix en Algérie[352]. »

---

[350] Henri SARDA, *Note pour les critiques pointilleux*, EE n° 3, 27 octobre 1956

[351] Rémi SKOUTELSKY, *La FEN et l'indépendance de l 'Algérie : un double décalage* dans *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992): Histoire et archives en débat*, Presses Univ. Septentrion, 2010, p 169-186

[352] École Émancipée, *Motion EE sur l'Algérie au congrès de Grenoble*, n° 1, 27 septembre 1956

Julien Desachy[353] fait ensuite écho à la motion de l'École Émancipée au congrès du SNI de Juillet 1956 en publiant un article concernant la possible intervention franco-anglaise en Égypte due à la nationalisation du canal de Suez par Nasser :

[353] Julien DESACHY (1919-2005) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur et secrétaire des sections de l'Oise du Syndicat national des instituteurs (1951-1955) puis de la Fédération de l'éducation nationale. Il fut membre du bureau national du SNI et de la commission administrative nationale de la FEN (1956-1964 et 1969-1973) ; directeur-gérant de L'École émancipée (1973-1985) ; secrétaire départemental de l'Oise de la Fédération générale des retraités (1976-2000). Julien Desachy entra à l'École normale d'instituteurs de Beauvais en 1935. Il commença sa carrière en 1938 à Saint-Just (Oise). Adhérent de la section de l'Oise du SNI, dirigée depuis la réunification syndicale de 1935 par des militants de l'École émancipée, il n'y exerça aucune responsabilité. Julien Desachy fut mobilisé le 10 juin 1940. La débâcle de l'armée française le conduisit à Cavaillon (Vaucluse) où il rejoignit les chantiers de jeunesse jusqu'en janvier 1941. Revenu dans son département d'origine, il enseigna à Cires-lès-Mello. En 1957, avec sa femme, il fut nommé à Mélicocq où il resta jusqu'à sa retraite en 1974. En 1945, quand le SNI se reconstitua dans l'Oise, Julien Desachy rejoignit le groupe des Amis de L'École émancipée qui reprit la direction de la section. En octobre 1946, il devint délégué syndical dans le canton de Neuilly-en-Thelle. Le mois suivant, il fut élu pour la première fois au conseil syndical de la section départementale. Il se consacra alors entièrement à son activité syndicale. Responsable du fichier des adhérents puis de la trésorerie au sein du bureau de la section du SNI, il en devint le secrétaire en novembre 1951. Profondément attaché à la tradition syndicaliste-révolutionnaire de l'École émancipée, il contribua à faire de cette section une sorte de modèle de ce qui devait être pour lui le fonctionnement d'une organisation pratiquant une véritable démocratie syndicale : assemblées générales souveraines élisant le conseil syndical à la proportionnelle et au plus fort reste, tribune libre permanente ouverte à toutes les tendances dans le bulletin départemental... Il participa également à cette époque au bureau de la section départementale de la FEN, elle aussi dirigée par l'École émancipée, qui, défendant le principe d'une fédération d'industrie regroupant l'ensemble des personnels de l'Éducation Nationale, s'efforça de faire de cette instance autre chose qu'un simple organisme de liaison sans réelle intervention. Il continua à défendre cette orientation quand il en devint le secrétaire. Julien Desachy rédigea en 1953 le compte rendu du congrès du SNI dans L'École émancipée. Les articles qui suivirent cette première contribution illustrèrent sa volonté de défendre et d'actualiser l'orientation syndicaliste-révolutionnaire de sa tendance. Il se fit l'avocat du principe du « traitement unique » pour tous les instituteurs que la Fédération unitaire de l'enseignement avait préconisé pendant l'entre-deux-guerres. En novembre 1955, il abandonna son poste de secrétaire départemental du SNI mais continua à jouer un rôle essentiel dans son syndicat en tant que secrétaire adjoint, jusqu'à sa retraite. La section du SNI prit position, dès le début de la guerre d'Algérie, en faveur de négociations avec les nationalistes algériens. En mai 1956, dans une affiche intitulée « Non à la guerre ! », elle préconisait une grève générale contre le vote des pouvoirs spéciaux au gouvernement présidé par Guy Mollet. Elle s'efforça de faire vivre un comité départemental contre la guerre qui regroupa, outre le SNI et la FEN, le PCF, la CGT et, à certaines occasions, la CFTC, CGT-FO et la Ligue des droits de l'Homme. Ce comité organisa la mobilisation contre l'accession au pouvoir du général de Gaulle et les manifestations lors du putsch des généraux à Alger en 1961. À partir de 1958, la présence du Parti socialiste autonome, auquel Desachy adhéra dès sa fondation ainsi qu'au Parti socialiste unifié qui lui succéda, modifia le rapport de force au sein de ce comité et rendit plus difficile le dialogue avec le PCF et les organisations qu'il influençait. En 1956, Julien Desachy fut élu à la commission technique paritaire départementale de l'enseignement primaire, où il siégea sans interruption jusqu'en 1975, et au bureau national du SNI sur la liste de l'École émancipée. Au sein de cette instance, de même que dans les congrès du SNI et de la FEN, il intervint sur les problèmes corporatifs et en particulier sur celui des salaires. Il défendit à plusieurs reprises la nécessité de se battre pour des augmentations uniformes pour toutes les catégories qu'il opposait aux relèvements en pourcentage qui accentuaient la hiérarchie des traitements. En 1963, il conduisit la liste de l'École émancipée aux élections au BN du SNI où il fut élu en compagnie d'Yves Thomas. Il représenta sa tendance à la CA de la FEN. La lutte contre ce qu'elle appelait la politique « d'intégration des syndicats à l'État » menée par le pouvoir gaulliste était devenue, depuis la fin de la guerre d'Algérie, le principal cheval de bataille de cette tendance. Les dirigeants de la FEN et du SNI avaient affirmé à plusieurs reprises leur volonté de préserver l'indépendance syndicale. Julien Desachy fait partie de cette génération de militants de l'École émancipée qui, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale aux côtés des anciens dirigeants de la Fédération unitaire de l'enseignement, transmirent aux nouvelles générations la tradition syndicaliste-révolutionnaire dont ils étaient les dépositaires.

> « Une fois encore, nous venons en aide à ceux qui veulent sauver la paix. Une fois encore, nous voulons espérer que pourront s'unir tous ceux qui veulent empêcher le conflit avec l'Égypte, qui veulent mettre fin à la guerre d'Algérie. Nous allons reprendre le travail syndical. Nous disons « A bas la guerre ! » et nous avons raison. L'immense majorité des travailleurs nous approuve mais ne réagit pas. Avec votre aide, avec votre action, nous empêcherons l'aventure algérienne de devenir une guerre à l'échelle mondiale, nous sauverons de la mort des jeunes de France. Nous aurons rempli notre rôle de syndicalistes[354]. »

Mais bien évidemment c'est la situation en Algérie qui suscite le plus de réactions et d'indignations.

La situation politique en France étant chaotique depuis le renversement du gouvernement Mollet en Mai 1957, la guerre en Algérie prend alors une tournure encore plus sombre. Cependant, dans ce marasme politique et syndical, on constate dans la revue *L'École Émancipée,* que les instituteurs de la tendance ne dévient pas de leurs convictions et de leurs revendications, restant sur la même ligne de conduite depuis le début des hostilités et même avant. Ils en appellent toujours à la solidarité de la classe ouvrière et des instituteurs syndicalistes pour enrayer ce conflit et Julien Desachy réaffirme cela dans les pages du journal syndical :

> « Tant que durera le conflit, des menaces de tout ordre pèseront sur les destinées sur la classe ouvrière. Rien ne sera possible pour la recherche de la paix tant que ne sera pas reconnue la légitimité des aspirations nationales du peuple algérien. Nous souhaitons que le syndicat national des instituteurs exprimant la volonté de la masse de ses adhérents se prononce pour la Paix, la Liberté et contre le fascisme[355]. »

Les militants de l'École Émancipée cherchent par tous les moyens d'entraver la guerre par l'appel à des actions syndicales, des manifestations, des grèves. Dans la revue *L'École Émancipée,* l'analyse de la situation en Afrique du Nord amène les contributeurs à publier une synthèse de la situation et des terribles perspectives qui sont en ligne de mire :

> « L'École Émancipée constate : La reconnaissance par tous les milieux gouvernementaux ou autres de la primauté du problème de l'Algérie sur toute la vie politique française. Une aggravation du caractère meurtrier de la guerre. Une aggravation du désordre financier. Une aggravation de l'emprise fasciste sur la vie

[354] Julien DESACHY*, Guerre ou paix*, EE n° 1, 29 septembre 1956.
[355] Julien DESACHY, Contribution à l'étude du problème algérien, EE n° 20, 8 juin 1957

> publique française. Une aggravation des risques de dépravation de la jeunesse française. Une aggravation du danger de coup de force militaire.
>
> L'internationalisation de fait du conflit. L'exaspération au sein de la résistance algérienne de la lutte pour la direction future mais aussi l'actualité brûlante des problèmes des pays d'outre-mer. Il s'ensuit à nos yeux la nécessité urgente pour le SNI d'entraîner les adhérents et la classe ouvrière française toute entière dans une action qui pourrait prendre la forme d'une grève générale ayant pour unique objet l'ouverture de négociation et le cessez-le-feu en Algérie[356]. »

A travers l'analyse des articles de la Partie Générale de *L'École Émancipée* de 1954 à 1958, on peut mieux comprendre les engagements anti-colonialistes et pacifistes de ces instituteurs syndicalistes-révolutionnaires.

Dès le début du conflit en Algérie, le syndicat École Émancipée et sa revue ont tout de suite pris le parti de l'indépendance de l'Algérie suivant leurs convictions et les valeurs du syndicalisme révolutionnaire. Réclamant de nombreuses fois que le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes est la seule solution possible, ils se sont néanmoins heurtés aux autres tendances syndicalistes du SNI. La tendance réformiste était trop proche du pouvoir et donc frileuse quant à une action syndicaliste d'envergure et la tendance communiste était subordonnée aux décisions de Moscou et maintenait une position ambiguë concernant la décolonisation. On peut comprendre la critique de l'immobilisme syndical des enseignants par la tendance L'École Émancipée car ses militants sont convaincus qu'une action collective aurait pu pousser le gouvernement et l'armée française à arrêter le conflit en Algérie. Et permettre d'ouvrir des négociations pour l'indépendance de ce pays.

Plus qu'une critique de la colonisation elle-même, c'est la dénonciation, le cautionnement des abus de celle-ci et des crimes qu'apporte la situation coloniale qu'entreprend *L'École Émancipée*. En effet, le colonialisme que combat l'École Émancipée est, pour les militants, indissociable du militarisme, de l'impérialisme, du fascisme et surtout du capitalisme. C'est contre ces valeurs que les militants de L'École Émancipée sont profondément engagés.

On ressent à la lecture des publications de la revue, que les syndiqués du mouvement défendent un idéal pacifique et démocratique. Le même qu'ils essaient de transmettre aux enfants dans leurs salles de classes. Il est évident que l'opposition au caractère autoritaire de l'armée est aussi une des raisons qui poussent les instituteurs à militer contre la guerre. Pour ceux qui s'évertuent à promouvoir une pédagogie humaine, libre et rationnelle basée sur

[356] École Émancipée, *Le problème Algérien*, n° 18, 17 mai 1958

l'égalité et la fraternité, l'armée, sa hiérarchie, sa discipline représente un anti-modèle évident. La caserne et le régiment sont l'expression même de la liberté refoulée.

Il faut voir dans le refus de la guerre, la continuation des valeurs originelles de L'École Émancipée, la fidélité à un sentiment de classe profond et la croyance en un idéal pacifiste et internationaliste.

Un autre combat majeur de l'École Émancipée est le combat laïque et anti-clérical, nous allons voir dans les pages de la revue quelles sont les revendications et les champs de bataille que livrent ces instituteurs dans le domaine de la laïcité.

2) Laïcité et anti-cléricalisme

A la Libération de la France en 1945, la réaffirmation des valeurs laïques est exigée par les instituteurs et les professeurs de l'école publique. En effet, le régime de Vichy, en place de 1940 à 1944, avait tenté d'effacer la présence de la laïcité en France en ré-autorisant les congrégations enseignantes religieuses, en supprimant les écoles normales d'instituteurs, en réintroduisant dans les obligations scolaires les devoirs envers Dieu. De plus, il avait modifié les programmes scolaires comme par exemple l'instauration de la référence à la « civilisation chrétienne » dans les manuels.

Par ailleurs, le régime de Pétain va apporter des aides financières importantes à l'enseignement privée catholique encouragé par le clergé français qui soutient, dans sa grande majorité, le régime installé après la signature de l'armistice avec les Allemands[357].

Lorsque la France fut libérée, on restaure les principes laïques républicains et ils sont même réaffirmés en 1946, dans le préambule de la Constitution de la IVe République : « L'organisation de l'enseignement public, gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ». Dès lors, les établissements scolaires privés ne sont plus financés par l'État. Ce réseau d'établissements scolaires nommés « écoles libres » scolarise alors 17,5 % des élèves du primaires et 41,3 % des élèves du secondaire[358].

[357] Rémy HANDOURTZEL, *Vichy et l'école (1940-1944)*, Feni, 2015, 323 p.
[358] Anne THEVENIN et Béatrice COMPAGNON, *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*, Perrin, Paris, p.259

Les défenseurs de l'enseignement catholique trouvent des alliés de poids en la présence du parti politique du MRP, proche des catholiques et des conservateurs, qui va plaider pour l'octroi de financement public pour les établissements privés. La FEN s'oppose fermement à ce projet revendiquant la formule « À école publique, fonds publics, à école privée, fonds privés. », et désire limiter l'influence de l'enseignement catholique. Le milieu enseignant militant va alors créer le Comité Nationale d'Action Laïque (CNAL) regroupant la FEN, le SNI, la Ligue de l'enseignement, la FCPE[359] et la Ligue des droits de l'homme. Cependant, cette alliance laïque ne peut empêcher le décret Poinso-Chapuis de 1948 qui attribue des subventions aux familles éprouvant des difficultés financières pour l'instruction de leurs enfants, qu'elles les inscrivent dans un établissement privé ou public. Puis, en 1951, le vote des lois Marie et Barangé permettent d'étendre le bénéfice des bourses aux élèves de l'enseignement privé et d'instituer une allocation scolaire pour les familles ayant des enfants dans le premier degré, public ou privé.

Pour les partisans de la laïcité, ces lois sont un retour en arrière et le danger clérical semble revenir en force. Dans le milieu enseignant, particulièrement attaché aux valeurs laïques républicaines, c'est une remise en cause totale des valeurs de la République et de l'héritage qui a été construit suite aux lois de Ferry rendant l'école laïque en 1881 et la loi de 1905 séparant l'Église et l'État. Les principes de la laïcité française sont des valeurs que la gauche défend avec ardeur mais l'anti-cléricalisme est devenu l'apanage particulier de l'extrême-gauche.

Nous allons voir que la mobilisation sur la question laïque des instituteurs de l'École Émancipée est extrêmement forte.

De plus, notre étude porte sur une période de débats très intenses car les lois Marie et Barangé ont ouvert la voie à des revendications toujours plus fortes de la part des catholiques, les enjeux politiques jouant alors un rôle important. L'étude de la rubrique « Chronique laïque » ainsi que diverses parutions, vont nous permettre d'établir le point de vue de l'École Émancipée dans ce domaine.

[359] Fédération des Conseils de Parents d'Élèves

2.1 L'anti-cléricalisme offensif de l'École Émancipée

Nous allons donc aborder les positionnements des instituteurs de la tendance L'École Émancipée sur le sujet de la laïcité et de l'anti-cléricalisme à travers sa revue de 1954 à 1958. Cette opposition à l'Église et à son influence est l'une des caractéristiques fondamentales des militants syndicalistes de l'enseignement public, qui va se traduire par une critique constante et virulente de l'influence cléricale dans le domaine de l'éducation évidemment, mais aussi son influence dans le domaine politique et économique[360]. Pour ces instituteurs syndicalistes révolutionnaires, l'Église favorise et entretient l'impérialisme, le colonialisme et le capitalisme bourgeois.

Pour commencer, la revue *L'École Émancipée* n'hésite pas à prendre un ton offensif face à ce que représente l'Église à ses yeux, et porte son attention sur la richesse du clergé qui est dénoncée et critiquée :

> « L'Église est une honteuse puissance exploitante, elle tend la main comme une mendiante et vit dans le luxe. Elle reçoit ce qui a été rogné aux ouvriers pour les plus grands bénéfices des trusts, qu'elle appuie ou qu'elle dirige selon le nombre de ses actions. Le fruit de ses quêtes, de ses rapines, de ses vols, tous ces profits plus ou moins licites serviront à créer des super profits[361] ! »

Dans la dialectique utilisée par les contributeurs de la revue L'École Émancipée, l'Église et son clergé sont associés en permanence à la finance, au capitalisme et donc à la bourgeoisie. Le combat anti-clérical et pour la laïcité se déroule sur tous les plans. Même si le cadre de l'école primaire publique concerne plus les instituteurs, le respect de la laïcité dans tous les domaines est une lutte primordiale pour les militants. Ainsi la présence de paroisses religieuses au sein des universités est rejetée en bloc par les syndicalistes :

> « La paroisse universitaire est un instrument de l'église dirigé par des prêtres et des jésuites, agissant par sa presse, par ses réunions, par ses correspondances nourries, dans le milieu enseignant comme dans le milieu étudiant pour christianiser le monde universitaire et ramener Dieu à l'école.
> Que devient le syndicalisme dans ces conditions ? Comment lutter contre le capitalisme quand on se soumet à l'Église capitaliste soutien du capitalisme international ? Comment lutter pour la liberté quand on affirme une si fidèle obéissance au pape et aux autorités religieuses ? (…) Mais nous ne marcherons pas, nous dénoncerons le camouflage hypocrite de l'action des jésuites et nous lutterons

[360] René REMOND, *L'anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Fayard, 2014, 241 p.
[361] Adrien BONNEL, *Chronique laïque : Un p'tit sou s'il vous plaît*, EE n° 3, 16 octobre 1954

> pour abattre l'autoritarisme, le capitalisme et le cléricalisme, la vraie trinité en une seule personne : « L'Église »[362].

L'anti-cléricalisme et le rejet de l'Église s'expriment de manière évidente dans les pages de la revue. Les contributeurs opposent de manière radicale le cléricalisme et la liberté de penser, qui pour eux est une valeur fondamentale de la république :

> « Le dilemme est toujours le même, sabre et goupillons qui veulent dictature et asservissement ou bien libre critique et laïcité qui conduisent à la libération de l'individu. Il faut choisir. Il faut s'affirmer anti-clérical et donc laïque. L'Église a toujours été l'instrument idéal de contrainte spirituelle au service de la classe dirigeante. Il faudrait plusieurs milliers de pages pour relater tous les crimes de l'Église qu fraye la voie au fascisme et brime systématiquement toutes les aspirations des peuples vers la liberté et la laïcité[363]. »

Henri Féraud rebondit sur l'article de Mornet dans les pages de *L'École Émancipée* en expliquant les raisons d'agir dans la lutte pour la laïcité et ses fondements idéologiques :

> « Déclarer qu'on défend l'idéal laïque, qu'on lutte pour défendre la laïcité, sans relier intimement cette lutte à tous les autres aspects de la lutte révolutionnaire du prolétariat, c'est une invention réformiste et qui ne peut que favoriser les anti-laïques. (…) Pour nous, c'est ailleurs que se situe réellement l'action laïque : elle doit se développer au sein de l'action revendicative de la classe ouvrière, en liaison avec les ouvriers, non avec les bourgeois. Qu'on ne s'y trompe pas, si l'idéal laïque, semble s'éclipser depuis quelques années, si, à notre grand scandale, les lois Marie-Barangé ont pu être votées, c'est que la lutte révolutionnaire n'a cessé de reculer depuis la Libération. (…) Les circonstances peuvent certes nous conduire à mettre l'accent sur le problème laïque, mais il faut s'efforcer d'en élargir la signification et de le lier à la totalité de l'action revendicative révolutionnaire, comme inversement toute action économique se doit de ne pas négliger le problème laïque. Ce sont-là les conditions théoriques générales, dont la compréhension distingue le syndicalisme révolutionnaire et le pur réformisme d'un côté, de l'anti-cléricalisme idéaliste de l'autre et ce sont elles qui à mon avis doivent animer et inspirer l'action de L'École Émancipée[364]. »

Il transparaît dans la revue des avis beaucoup plus radicaux envers l'Église et ce qu'elle représente. Les instituteurs de l'École Émancipée, à travers leur idéal révolutionnaire, veulent mettre à bas le système de domination et l'influence de la religion qu'ils opposent au progrès social et aussi à la liberté de pensée. Dans l'enseignement, ce combat est primordial car l'école publique laïque s'est construite contre l'enseignement religieux, créant aussi une

[362] Adrien BONNEL, *Chronique laïque : La Paroisse et nous*, EE n° 7, 11 décembre 1954
[363] C. MORNET, *Laïcité*, EE n° 7, 11 décembre 1954
[364] Henri FERAUD, *Chronique laïque : la laïcité offensive*, n° 11, 5 février 1955

mystique laïque et républicaine propre à remplacer les dogmes religieux. Les jeunes instituteurs des années 50 sont donc confrontés à cette « guerre » toujours vivace qui dure depuis l'instauration de la laïcité dans l'enseignement. L'École Émancipée est à la pointe de ce combat et le fait vivre :

> « Je m'adresse à toi jeune camarade. Demain tu débuteras, ou tu débutes déjà dans notre beau métier. Que ce soit dans un hameau de montagne ou dans un groupe scolaire de métropole industrielle, il faut que tu saches plus que tout autre, tu es au cœur d'un combat sans merci : Celui de l'Église contre la vraie humanité. Toi qui sert la pensée laïque, l'école laïque : dis toi bien qu'elle te hait, d'une haine patiente, inexpiable, essentielle... (…)
> Cette Église pleure depuis 50 ans les millions d'enfants qui lui échappent. Il dépend beaucoup de toi, instituteur laïque, qu'elle ne remette jamais la main sur eux en attendant le jour où elle crèvera enfin d'asphyxie. Ainsi sera accomplie la première des révolutions[365]. »

Les militants de l'École Émancipée sont également très critiques envers les syndicats chrétiens comme la CFTC[366] qu'ils considèrent comme directement assujettis à l'Église et qui donc ne sont pas réellement solidaires avec les travailleurs dans le combat pour l'amélioration de leurs conditions. L'article prend ici comme référence les refus de rejoindre les appels à la grève en 1934 face aux montées fascistes en France :

> « Les syndicats chrétiens, en lâchant leurs camarades ouvriers ont bel et bien prêté main forte aux forces fascistes de l'époque... et chacun peut-être assuré que grâce à leur attachement fidèle à l'église, grâce à la direction qu'elle leur impose, le bout de chemin que l'on peut lui proposer de faire avec nous sera vraiment bien court. Tout le monde ne l'a pas compris[367] ! »

Preuve de l'engagement laïque et anti-clérical, la revue *L'École Émancipée* publie un numéro spécial consacré à la lutte contre l'Église contenant uniquement des articles à ce propos.

[365] JOUSLIN, *Laicité : est-ce le mot ou la chose qui vous fait peur ?,* EE n° 14, 19 mars 1955
[366] Confédération Française des Travailleurs Chrétiens
[367] Adrien BONNEL, *Les syndicats chrétiens*, EE n°17, 7 mai 1955

La Une de *L'École Émancipée* numéro 19, 1er Juin 1955


L'ÉCOLE ÉMANCIPÉE

REVUE BI-MENSUELLE

éditée par la Coopérative ouvrière des Amis de l'Ecole Emancipée avec le concours de Professeurs et d'Instituteurs syndicalistes

L'EGLISE

ET LE CLERICALISME

contre

la Classe ouvrière

Ce numéro de la revue contient un très bon résumé de la pensée et de l'idéologie de L'École Émancipée vis à vis du cléricalisme et de l'Église. A travers les articles publiés, on peut mieux cerner l'anticléricalisme viscéral profondément ancré chez ces syndicalistes révolutionnaires. Nous allons nous attacher à les décrire et à en relever les passages les plus représentatifs. Tout d'abord, Adrien Bonnel, l'un des contributeurs les plus actifs sur cette question de la laïcité, livre un article très offensif vis à vis du cléricalisme, le comparant même à un cancer qu'il faut éradiquer, voici un extrait :

> « La plaie du monde est le cancer. Il agit tantôt sous des formes apparentes tantôt sous des formes cachées. Un autre cancer plus dangereux s'est abattu sur l'espèce humaine depuis des centaines d'années. (…) Pour lutter contre le cancer, il faut des savants, des appareils coûteux, pour lutter contre le cléricalisme il faut élever le sens critique des masses laborieuses. C'est un travail de longue haleine mais quand elles auront estimé l'immensité de la duperie organisée par l'Église, quand elles sentiront sa duplicité, sa cupidité, sa férocité, elles réaliseront la formule de Gambetta : « « Le cléricalisme, voilà l'ennemi ! ». La lutte contre le cléricalisme revêtira de multiples formes, au moins aussi variées que ses moyens d'attaque. Attaque est le terme qui convient car depuis des années c'est le cléricalisme qui entend subjuguer, dominer le monde. (…) L'agonie sera peut-être longue, marquée de violents soubresauts ; nous en subissons un actuellement mais rien ne doit nous arrêter de l'entourer de nos assauts afin de l'amener à sa chute pour un avenir humain meilleur[368]. »

[368] Adrien BONNEL, *L'anticléricalisme offensif*, EE n° 19, 1er juin 1955

Dans une autre publication, Bonnel nous propose un article sur les richesses de l'Église et sur ses accointances avec le capitalisme en dénonçant les liens entre le Vatican et la finance :

> «Tant que les syndicalistes se représenteront le capital que par le grotesque homme d'affaires bedonnant, joufflu, posté fièrement devant son coffre fort le cigare à la bouche, ils n'auront qu'une idée imparfaite et faible de leur ennemi numéro un. Qu'ils pensent aussi constamment au capitalisme en robe, celui qui bénit d'une main et écrase de l'autre ! Il ne faut pas croire qu'en luttant seulement contre le premier, on abat forcément le second ; on l'oublie souvent volontairement, on le fournit en argent et on lui permet d'estimer son pouvoir par une soumission qui ne s'affaiblit pas. Mais qu'ils attaquent le deuxième, le maître en la matière et ils verront les autres s'aplatir car il est leur tuteur ; il galvanise leur force pendant qu'il prêche aux masses la charité, la prière et la résignation. L'offrande des malheureux et leur silence sont les garanties d'une plus longue et plus heureuse jouissance de l'Argent pour l'Église et ses vassaux[369]. »

Dans la même veine que le précédent, Henri Féraud publie ensuite un long article, sur la laïcité et la lutte des classes, d'un ton tout aussi offensif mais sans être agressif. L'article repose sur les valeurs syndicalistes révolutionnaires de l'action militante anticléricale :

> « La laïcité sous son aspect offensif : l'anticléricalisme, est un élément essentiel de la conscience et de la pratique révolutionnaire, donc de la lutte des classes. Mais isolé de la stratégie et de la tactique, ainsi que des buts fondamentaux du prolétariat, il perd toute valeur concrète pour ne plus signifier qu'une attitude métaphysique fondé sur des besoins affectifs. C'est pourquoi des bourgeois peuvent fort bien le cas échéant être anticléricaux. Il s'impose donc à tout syndicaliste conscient le postulat suivant : l'anticléricalisme n'est pas un but en soi. Il est partie intégrante de l'action de classe et ne saurait, en aucun cas, être dissocié de l'action revendicative et révolutionnaire. (…)
> L'anticléricalisme offensif n'est pas un anti-cléricalisme théorique, c'est un anti-cléricalisme révolutionnaire inséré dans des perspectives et une pratique révolutionnaires. C'est en ne perdant pas de vue l'interdépendance étroite de la lutte anti-religieuse et de la lutte des classes dans l'expérience vécue de la signification de la religion que l'on peut espérer aboutir à l'affranchissement spirituel du prolétariat, parce que l'affranchissement spirituel ne saurait se concevoir en dehors ou en dépit de l'affranchissement de fait[370]. »

A la suite de cet article, Jules Aberlin[371] propose lui aussi une publication qui offre un point de vue mettant en accusation l'Église et son rôle dans les événements qui ont amené à la

---

[369] Adrien BONNEL, *Les richesses de l'Église*, EE n° 19, 1er juin 1955

[370] Henri FERAUD, *Laïcité et luttes des classes*, EE n° 19, 1er juin 1955

[371] Jules ABERLIN (1921-2017) dans le « Maitron » Dictionnaire biographique du mouvement ouvrier et du mouvement social. Instituteur, secrétaire de la section du Doubs du SNI de 1958 à 1960. J. Aberlin fréquenta l'École normale d'instituteurs de Besançon dont il sortit en 1941. Pacifiste intégral, il s'abstint de toute participation à la Résistance. Il exerça comme instituteur dans le département du Doubs à Hauterive-la-Fresse de 1941à 1945, Montlebon de 1945 à 1946 et Les Hôpitaux-Neufs de 1946 à 1965 où il créa et dirigea le cours complémentaire. Il termina sa carrière en 1975 comme sous-directeur du collège d'enseignement secondaire Lumière à Besançon. Militant du Syndicat national des instituteurs depuis 1948, secrétaire départemental de la commission des jeunes, Jules Aberlin appartenait au courant de pensée se réclamant de L'École Émancipée. Délégué par l'assemblée générale de la section au congrès national du SNI de Pau, en 1953, il y intervint pour repousser le rapport moral, trouvant insuffisante pour la défense

Seconde Guerre mondiale, cet article accuse ouvertement les cléricaux et est dans la droite ligne des contributions précédentes :

> « Il n'y a pas eu pour le peuple français une guerre comme le croit, il y en a eu deux. L'une, la seule en général considérée, a brusquement éclaté en septembre 1939 contre un ennemi extérieur apparent : L'Allemagne. L'autre, insoupçonnée de la majorité des français, avait commencé 20 ans auparavant de façon insidieuse. Elle était conduite par un ennemi intérieur redoutable, rongeant le pays comme un cancer. Ayant à sa tête une poignée d'administrateurs de sociétés et de banquiers appuyés sur l'Église Romaine, cet ennemi intérieur avait peu à peu envahi les cadres directeurs de l'État. Il avait pour but de faire de l'État un simple organisme de gestion et de défense de leurs intérêts privés. Cette longue guerre d'usure, il n'avait pu la mener à bien par ses seules forces, et la guerre militaire de 1939 n'en fut que l'épisode terminal. Épisode le plus bref sans doute mais aussi le plus terrible car l'ennemi intérieur ne put réaliser son but : le rapt du pouvoir, qu'avec l'aide étrangère et au prix colossal d'une défaite militaire acquise par la trahison. La trahison n'a pas été l'œuvre d'agents étrangers ni de français travaillant pour le compte d'une puissance étrangère. Elle a été conçue, tramée et perpétrée par un petit nombre de français d'une classe sociale très particulière, appartenant tous à un milieu ultra catholique sélectionné, ennemis héréditaires de la République.
> Ce qui a été voulu et recherché par les conjurés, ce n'est pas la victoire allemande en elle-même, mais uniquement le renversement des institutions républicaines et la prise du pouvoir à l'intérieur. Le crime ne réside pas dans le but poursuivi mais dans le moyen suprême qu'ils n'ont pas craint d'utiliser pour l'atteindre[372]. »

Enfin, dans une des dernières publications de ce numéro spécial concernant « Le Cléricalisme contre la classe ouvrière », Denise Michaud[373] nous présente les différentes utilisations des médias par l'Église. La presse en premier lieu est le média le plus utilisé par l'Église catholique pour diffuser ses idées qui en fait une « Activité incessante, méthodique, disciplinée, depuis les grands plans d'ensemble jusqu'aux mesures de détails » et souligne le nombre et la variété de la presse dite catholique :

> « Il y a une presse pour l'enfance, pour les jeunes, pour les femmes, une presse rurale et une presse ouvrière, une presse d'informations, une presse de piété, une presse pour les intellectuels et une presse pour les masses populaires, des presses corporatives, etc... ».

---

corporative la nécessaire unité avec les autres catégories sociales. A nouveau lors du congrès de Paris en 1954, il repoussa le rapport estimant que le SNI s'isolait en raison de l'action réformiste de la majorité. Délégué au congrès de Grenoble (1956), il défendit les positions de son courant dans la question sur "les aspects économiques et sociaux du progrès scientifique et technique".Secrétaire administratif de la section départementale, il figurait sur les listes présentées par sa tendance pour les élections du bureau en 1960, en 1961 et en 1962. Membre de la Fédération anarchiste de 1949 à 1952, Aberlin cessa toute affiliation en "libertaire conséquent". Il adhéra en 1957 à l'Union rationaliste et la quitta en 1976, l'estimant trop marxiste et pro-nucléaire.

[372] Jules ABERLIN, *Le complot clérical*, EE n° 19, 1er juin 1955

[373] Institutrice en Seine-et-Oise et militante syndicaliste. Denise Michaud était institutrice à Versailles et militait dans le courant des « Amis de l'École Émancipée » du Syndicat National des Instituteurs.

Après la presse, vient la radio qui occupe également un champ médiatique important investi par les cléricaux :

> « La radio est maintenant pour l'Église catholique une terre conquise, bien occupée et exploitée sans mesures ».

Enfin la télévision, avec laquelle « les catholiques ont très vite réalisé l'importance de cette nouvelle technologie et pris leurs dispositions pour s'en emparer. ».Quant au cinéma, l'Église catholique s'attache à « lutter contre les mauvais films qui proposent une vision et un idéal limité » et met en œuvre la promotion d' « œuvres irréprochables » et « de règles de vie les plus droites ».

Denise Michaud conclut sa publication en ces termes :

> « Presse, Radio, Télévision, Cinéma sont aux services de ceux qui ont intérêt à maintenir les hommes dans la résignation, pour le plus grand profit des gouvernants. Nouvel « opium du peuple », alliées de celle à laquelle Karl Marx avait donné ce nom, les techniques modernes arrêteront-elles les hommes sur la voie du progrès au lieu de hâter leur émancipation[374] ? »

Ainsi, cette suite d'article sur le cléricalisme est très représentative du positionnement anti-clérical très extrême des instituteurs de l'École Émancipée. On peut percevoir toute l'animosité de ces syndicalistes envers l'Église Catholique dans les colonnes de la revue car elle représente pour eux un instrument d'asservissement et d'abêtissement des classes sociales les plus défavorisées. Ce sont ces individus que les instituteurs laïques et républicains tentent d'arracher aux mains de l'Église pour les conduire vers une pensée libre et une émancipation intellectuelle[375].

Afin de terminer l'analyse des articles de *L'École Émancipée* sur le thème de l'anti-cléricalisme, nous allons nous pencher une fois de plus, sur un article d'Adrien Bonnel, contributeur le plus actif sur le sujet de la laïcité et de la lutte anti-cléricale. Il critique ici les anticléricaux qui soutiennent en même temps la politique militaire du gouvernement en Algérie, il y voit-là une contradiction :

> « Non aux anticléricaux porteurs de brillants galons. Nous ne doutons pas de l'anti-cléricalisme de certains, mais notre jugement se porte sur eux dans les heures graves : or ils acceptent la guerre, ses horreurs et ses médailles. Le syndicalisme des instituteurs s'honore en luttant contre la guerre car il sauvegarde les jeunes vies qui lui

[374] Denise MICHAUD, *Les techniques modernes au service de l'Église*, EE n° 19, 1er juin 1955
[375] REMOND René, *L'anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard, 2014, 241 p.

> sont confiées présentement et celles qu'il a pu éclairer... aussi ne peut-il s'associer à ceux qui pour des raisons matérielles, ou pour d'illusoires raisons idéologiques se font les serviteurs du pouvoir, allié du capitalisme et du cléricalisme[376]. »

Il termine son article sur une phrase résumant très bien le positionnement de l'École Émancipée :

« Oui à la lutte contre le cléricalisme mais avec la classe ouvrière seule et pour elle seule[377]. »

On peut constater que la lutte anti-cléricale des militants de l'École Émancipée se confond avec la lutte contre l'impérialisme, le colonialisme et le capitalisme. La foi laïque qui caractérise le milieu enseignant est un idéal toujours vivace dans les années 50 mais défendu avec moins d'âpreté et moins de moyens que par le passé. Ce manque d'implication dans la lutte pour le respect d'une stricte laïcité de la classe politique et d'une partie des enseignants va pousser la spécificité laïque française a opérer de plus en plus de concessions, notamment le vote des lois Marie et Barangé.

2.2 La lutte contre les lois anti-laïques

L'affaiblissement de la laïcité depuis le vote des lois Marie-Barangé semble être une source de préoccupation très importante pour les syndicalistes révolutionnaires qui se sentent attaqués sur les bases mêmes de leur engagement laïque et républicain. On peut dire en tout cas, que la laïcité offensive est l'arme dont disposent ces instituteurs militants pour faire barrage à l'influence de l'Église qui revient en force durant les années 1950.

À cette période, le retour en force des catholiques dans le paysage politique -avec le MRP et l'attribution d'aides financières aux élèves fréquentant les établissements privés avec les lois Marie et Barangé- a porté un coup aux forces laïques. Le camp laïque et républicain fait donc face au retour en force de l'influence politique de l'Église et, afin de lutter contre cette influence, le CNAL a vu le jour. La revue *L'École Émancipée* suit avec attention et vigilance les évolutions du rapport de force politique entre les forces laïques et les forces cléricales. La mise en place de ce groupement laïque laisse entrevoir la possibilité de lutter à armes égales contre la puissance de l'Église.

[376] Adrien BONNEL, *L'École Émancipée et la défense laïque*, EE n°1, 1er octobre 1957
[377] *Ibid.*

Adrien Bonnel, le virulent contributeur de *L'École Émancipée*, l'explique en ces termes :

> « On est bien content ceux de la laïque ! Le Comité National d'Action Laïque est formé, le programme commun élaboré est adressé aux divers groupements de gauche et chaque jour on compte des réponses favorables ! Il semble même que devant cette action cristallisatrice du sentiment de défense de la laïcité, l'épiscopat français ait été obligé d'étudier comment il allait devoir réagir devant la marrée menaçante[378]. »

Cependant, la tendance École Émancipée garde toujours des réserves sur les méthodes et les finalités du CNAL :

> « Nous dénoncerons donc une fois de plus ce qui paraît vicier l'action laïque et qui par conséquent risque d'éveiller demain des déceptions d'autant qu'une activité intense et réelle mais mal orientée, aura été exigé des militants mobilisés. Nous dénonçons en premier lieu les illusions idéalistes, nous dénonçons les illusions parlementaristes et nous dénonçons enfin le système qui consiste à poser le problème laïque indépendamment des problèmes cruciaux qui intéresse l'action syndicale.(...)
> Les grandes manœuvres pour la défense de la laïcité risquent de se révéler demain de petites manœuvres. Nous le disons dès aujourd'hui, on ne nous le reprochera pas demain de ne pas l'avoir dit. D'autant plus que nous avons tout fait dans le cadre même de l'action que nous dénonçons pour agir aussi bien, sinon mieux que nos camarades réformistes eux-mêmes[379]. »

Face à l'échec de l'abrogation des lois Marie et Barangé, l'École Émancipée émet des réserves et en appelle à une mobilisation encore plus accrue :

> «Il faut bien constater que de divers côtés nous arrivent des sons de cloches assez inquiétants et qui ne concordent nullement avec les positions claires et définies durant la campagne électorale. Nous pensons qu'il ne suffit pas de faire confiance aux parlementaires, ni même de se contenter d'une campagne d'information auprès de la population. Nos organisations syndicales doivent être vigilantes et ne cesser de faire sentir une pression résolue extérieure aux sphères parlementaires. A ce prix seulement on peut espérer un succès et l'abrogation officielle de toutes les lois anti-laïques[380]. »

Malheureusement pour le CNAL et l'École Émancipée, l'Assemblée Nationale rejettera par deux fois la discussion sur l'abrogation de la loi Barangé. Cela donne raison aux militants syndicalistes sur les illusions parlementaristes. Cette bataille entre laïques et cléricaux pousse la revue a publier un autre article sur l'origine et la définition de la notion de laïcité et son histoire mouvementée. Retraçant l'évolution de la laïcité depuis les temps modernes, son

[378] Adrien BONNEL, *Rassemblement des laïques*, EE n° 6, 10 décembre 1955
[379] École Émancipée, *Les grandes manœuvres,* n° 7, 31 décembre 1955
[380] École Émancipée, *Ou en sommes-nous ?*, n°11, 25 février 1956

contenu intellectuel, social et philosophique, l'auteur aborde aussi les questions de laïcité et de tolérance ainsi qu'une laïcité de combat qui doit être adoptée face au cléricalisme :

> «Il ne s'agit pas d'engager la lutte contre des croyances mais ce contre quoi nous combattons c'est un groupe social organisé : L'Église. Parce qu'elle constitue une organisation de classe qui exploite les travailleurs dans la mesure où idéalement elle aide à la justification de cette exploitation[381]. »

Durant les années 1957 et 1958, l'actualité de la guerre d'Algérie et les troubles politiques de la période font décroître de manière sensible la présence d'articles concernant la laïcité et la lutte anti-cléricale. Même si, au yeux des militants de l'École Émancipée, l'Église catholique est partie prenante dans les événements en Algérie, le thème de la défense de la laïcité apparaît en retrait par rapport aux années précédentes.

Parmi ses rares publications, Biolley propose un article sur l'action catholique et cléricale. Faisant allusion à l'actualité des lois anti-laïques, il retrace l'histoire de la constitution de l'Église catholique de l'empire romain jusqu'au années 50. Rappelant l'ensemble des persécutions opérées par l'Église envers ceux qui refusaient d'obéir, il décrit l'action de celle-ci pour contrôler les individus :

> « Cette action prend sur les individus des formes multiples. Elle est surtout caractérisée par son adaptation à tous les milieux entre lesquels elle a créé un cloisonnement étanche, l'existence d'une foule de cérémonies destinées à frapper l'imagination humaine, en particulier les enfants et une extrême souplesse. ». Dans le monde du travail, l'auteur estime que « Afin de pouvoir diriger les réactions sociales du monde ouvrier, l'église catholique a fondé une centrale syndicale ouvrière qui fut, longtemps ouvertement, une briseuse de grève[382]. »

La lutte pour l'abrogation des lois Marie et Barangé est un combat qui dépasse le cadre de l'école. Biolley tente de faire prendre conscience au lecteur de la gravité et de la grandeur du combat mené :

> « L'action catholique et cléricale dans l'éducation et partout ailleurs n'est donc pas un moulin à vent contre lequel se dressent quelques sectaires de l'irreligion, fanatiques sans lois, ni maîtres, ni Dieu. C'est un problème grave. De sa victoire ou sa défaite dépend la liberté de demain. Il ne s'agit pas de dévorer du curé à longueur de journée. Il faut montrer son désaccord par un refus permanent. La lutte qui nous est imposée est une lutte élevée. Elle ne s'attaque pas à l'existence d'un dieu, ni à la croyance en cette existence. Elle vise seulement à empêcher

[381] CONSTANT, *Laïcité Laïcité*, EE n° 16, 5 mai 1956
[382] BIOLLEY, *L'action catholique et cléricale*, EE n° 15, 23 mars 1957

qu'au nom d'un dieu qu'on dit de bonté, la Liberté, la Justice et la Vie Humaine soient méprisées[383]. »

La période étudiée ici, à savoir les années 50, est donc une période où la lutte pour la laïcité prend une importance capitale. En effet, avec l'avènement de la IVème République, la laïcité devient pour la première fois dans l'histoire française une valeur constitutionnelle. Le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 précise que «L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir d'État». L'article premier affirme que « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». Ce couronnement juridique et légal de la laïcité n'empêchera pas, sous l'impulsion du MRP, parti chrétien-démocrate, l'adoption de lois qui battent en brèche les principes de la laïcité. Ainsi, les lois Marie et Barangé votées en 1951 vont ouvrir la porte à une laïcité bancale. Malgré la création du Comité national d'action laïque en 1953, et la mobilisation des forces politiques et syndicales pro-laïcité comme l'École Émancipée, cela n'empêchera pas le vote de la loi Debré en 1959 qui permet le financement par l'État d'établissements scolaires privés par l'intermédiaire de contrats, contrats simples ou contrats d'association. Notre étude s'arrête en 1958, mais force est de constater que la mobilisation contre les lois anti-laïques n'a pas réussi à stopper l'influence des défenseurs des écoles privées.

Néanmoins, la laïcité du système scolaire français est une des fiertés des instituteurs qui travaillent au sein de l'école publique française, car elle est l'école de tous, l'école de la République française.

La défense des principes laïques est fondamentale pour les militants de l'École Émancipée, car elle est la base du système démocratique français, la base sur laquelle se sont construits les principes d'égalité, de liberté et de fraternité.

Nous avons donc pu observer à travers les articles de la revue *L'École Émancipée* que l'engagement laïque de ces instituteurs s'accompagne d'une lutte ardente contre le cléricalisme et l'influence de l'Église dans de nombreux domaines. Pour les militants, l'Église est une organisation qui agit dans le but d'exercer une domination sur les classes sociales les plus pauvres et en particulier la classe ouvrière. La richesse du clergé catholique et ses liens avec la finance sont ouvertement dénoncés et critiqués dans les pages de la revue. Dans la logique syndicaliste révolutionnaire, elle permet donc aux classes sociales les plus favorisées de posséder un levier de commande très efficace afin de justifier le pouvoir économique et

[383] BIOLLEY, *L'action catholique et cléricale*, EE n° 15, 23 mars 1957

politique qu'elles exercent dans la société. Le but des instituteurs de l'École Émancipée est de combattre cette influence cléricale par l'instruction et l'élévation du niveau de conscience de la population, qui se rendra compte d'elle-même de la domination qu'elle subit.

C'est la mission de ces instituteurs laïques « d'avant-garde » comme ils aiment s'appeler. Les valeurs que véhicule la laïcité sont au cœur de l'engagement professionnel et syndical de ces hommes et de ces femmes qui s'affirment en libre-penseurs, contre toute forme d'autorité et de prosélytisme religieux.

Conclusion

L'ambition de cette étude était de comprendre l'histoire, les engagements politiques et les pratiques pédagogiques des instituteurs de L'École Émancipée dans les années 1950. Au cours de nos recherches, nous avons essayé de contextualiser les inspirations et les aspirations de ce mouvement qui voulait transformer l'école publique en une école plus égalitaire et émancipatrice. Notre recherche nous a donc conduits à étudier dans sa globalité l'univers de ces instituteurs militants syndicalistes, l'histoire de l'école publique, du syndicalisme enseignant, de la profession d'instituteur, l'origine de leurs convictions idéologiques de tendance libertaire, de leurs pratiques pédagogiques novatrices et de leur conception des finalités de l'école.

Les premiers instituteurs de l'école publique ont incarné une école gratuite, laïque et obligatoire mise en place par Jules Ferry à la fin du XIXe siècle. A cette époque, être instituteur à l'école de la république est le symbole d'une élévation culturelle et sociale et d'une foi en les valeurs républicaines laïques. Le régime de la Troisième République va ainsi constituer un corps d'instituteurs, formés au sein des Écoles Normales, et chargés de diffuser les valeurs républicaines tout en imprégnant la population française d'une culture homogène par le biais de l'instruction primaire.

Par une discipline stricte et un système d'apprentissage basé sur les manuels scolaires et les programmes, ces instituteurs étaient censés inculquer et diffuser une éducation « complète » afin d'enseigner aux enfants tout ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. Considéré à juste titre comme un enjeu politique majeur, l'école publique bénéficie donc d'un statut particulier et les différents gouvernements lui accordent une grande importance. Considérés comme des missionnaires laïques, les instituteurs sont les fers de lance de la République.

La corporation des instituteurs s'organise et se retrouve très soudée dans l'opposition qu'elle met en œuvre contre l'influence de l'Église dans l'enseignement mais aussi dans les autres domaines de la vie sociale. A travers l'application de la laïcité, les enseignants voient dans la République un régime favorisant les promotions sociales attachées aux libertés individuelles et à la justice.

Les espoirs des classes populaires vis à vis de l'école sont immenses : en effet, la méritocratie républicaine s'applique à tous et peut permettre, en théorie, à n'importe quel citoyen de grimper dans l'échelle sociale grâce à son travail et à son mérite. Pourtant, petit à petit, une partie de cette corporation prend conscience des dérives et des contradictions

flagrantes de l'institution scolaire. En effet, certains vont percevoir l'école de Jules Ferry comme un système injuste, reproduisant les inégalités sociales, ne répondant pas au besoin du monde professionnel. En bref, tout entière tournée vers l'État-nation et non l'émancipation intellectuelle des individus. Cette frange d'instituteurs, ne contestant pas l'utilité sociale et historique de l'école, va vouloir se libérer de la tutelle hiérarchique de l'institution pour mettre en place de nouvelles manières d'enseigner et une nouvelle conception, beaucoup plus militante et moins docile, du rôle de l'instituteur.

Très vite influencés par les mouvements ouvriers et sensibles aux revendications sociales et politiques des milieux populaires dont ils sont issus pour la plupart, certains d'entres eux vont faire preuve d'un engagement syndical et politique en se désignant eux-mêmes comme le « prolétariat de l'enseignement », par essence solidaire des luttes ouvrières. Ces instituteurs et institutrices sont fortement influencés par les théories libertaires et l'anarcho-syndicalisme qui se diffusent en ce début de XXe siècle au cœur des Bourses du Travail.

De fait, c'est dans un contexte de lutte pour la défense des valeurs laïques, de l'école et des maîtres face à l'État bourgeois, que va naître la revue *L'École Émancipée.* Elle regroupe des instituteurs d'avant-garde, influencés par Proudhon et Jaurès, qui expriment la rupture idéologique entre les enseignants révolutionnaires et les radicaux républicains. La revue revendique des idées pacifistes, anti-capitalistes, anti-colonialistes, anticléricales et féministes. Elle devient très vite la tribune d'une conscience de classe naissante chez les instituteurs. Les fondements de *L'École Émancipée* sont à chercher dans la lutte des classes, le refus des compromissions et la solidarité des instituteurs laïques avec le mouvement ouvrier. Toutes ces valeurs sont des références qui perdurent et que l'on retrouve chez les instituteurs de la tendance dans les années 1950.

Ces pionniers du syndicalisme enseignant agissent en critiquant le discours pédagogique officiel tout en s'inspirant des différentes pédagogies novatrices dans le but de pratiquer une forme "d'action directe" sur le terrain. C'est d'ailleurs dans cette idée que la revue *L'École Émancipée,* dès sa création en 1910 et jusqu'à la période étudiée ici, les années 1950, propose une partie pédagogique ofrrant conceptions et méthodes novatrices en lien avec la pratique du métier.

On ne peut pas comprendre l'histoire de l'École Émancipée tout au long du XXe siècle sans aborder la sphère militante dont ces instituteurs syndicalistes sont les héritiers. Après la Première Guerre mondiale, la période de l'entre-deux guerres et la légalisation des syndicats de fonctionnaires, le syndicalisme enseignant va prendre une place de plus en plus mportante

dans les luttes sociales et dans les revendications pédagogiques. Les militants de l'École Émancipée se mobilisent afin de promouvoir des pédagogies alternatives comme celle de Célestin Freinet. En effet, ils perçoivent dans ces nouvelles pratiques pédagogiques le moyen de concilier leurs engagements politiques et leurs pratiques professionnelles. Car ce sont avant tout des militants qui veulent opérer une révolution sociale : pour eux, l'école est le meilleur outil pour y arriver. Pour cela, ils décident d'œuvrer pour l'amélioration de leurs conditions de travail et la reconsidération des méthodes et techniques d'éducation.

Pour ces instituteurs, le point de départ c'est le social, c'est se mettre au service d'une classe. Là où l'école officielle a pour but d'émanciper l'individu, eux visent le collectif. Dans cet esprit, l'adhésion de nombreux militants de l'École Émancipée au mouvement de Célestin Freinet, l'École Moderne Française, durant l'entre-deux-guerre et après la Seconde Guerre mondiale, montre la volonté de trouver des outils de travail permettant de nourrir intellectuellement les enfants, dans et en dehors de l'école. Les pratiques pédagogiques qui se développent et s'enrichissent, grâce à la coopération des instituteurs, s'inscrivent dans une volonté de rendre autonome et de se réapproprier les moyens de production du savoir.

Au niveau syndical et politique, l'École Émancipée s'est construite en étant en lien direct avec les mouvements syndicalistes de la classe ouvrière. Le syndicalisme révolutionnaire qu'elle défend s'ancre toujours plus dans un syndicalisme anticapitaliste, antiétatique, anti-clérical et ouvertement pacifiste, surtout après la boucherie de la Grande guerre. L'évolution de cette tendance anarcho-syndicaliste sera marquée par les nombreuses querelles au sein de la CGT-U et de la Fédération Unitaire de l'enseignement durant l'entre-deux-guerre. Cependant, après la réunification de 1935 entre CGT et CGT-U, l'École Émancipée continuera néanmoins à diffuser ses idées et ses principes à travers sa revue. Elle influencera en partie les réformes éducatives du Front Populaire.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, le mouvement École Émancipée se reconstruit. Après avoir relancé la revue et le syndicat assez rapidement, l'École Émancipée va être à l'origine de la constitution de la Fédération de l'Éducation Nationale en une fédération autonome, ceci grâce à la motion « Bonissel-Vallières » de 1948 qui reconnaît le "droit de tendance". Cette autonomie syndicale, qui s'affranchit des grandes centrales, permet aux syndicalistes de l'École Émancipée de constituer une tendance minoritaire mais très virulente au sein du SNI et de la FEN.

On peut dire que l'histoire de ce syndicat et de sa revue, des hommes et des femmes qui l'ont fait vivre, est une histoire de luttes, de combats, de désobéissances mais aussi et surtout d'espérances, de propositions, d'innovations et d'actions.

Notre travail de recherche sur les archives de la revue de l'année 1953 à l'année 1958, nous a conduit à étudier une période non traitée dans d'autres travaux universitaires concernant l'École Émancipée. Notre objectif de départ était de montrer la persistance des engagements politiques qui animaient les militants de cette tendance syndicale et par quel moyens et quelles pratiques pédagogiques ils choisissaient d'agir pour changer l'institution scolaire. Dans cet esprit, l'analyse des articles de la revue nous a tout d'abord permis de mettre en perspective les convictions de ces instituteurs en lien avec leur histoire personnelle et parcours de vie. Cette revue devenant pour eux un véritable espace d'expression ainsi qu'un symbole d'engagement collectif.

En ouvrant les pages de la revue, c'est tout un univers qui s'est ouvert à nous. Un monde fait de combats politiques et syndicaux, d'engagements pédagogiques, d'aspirations à construire un avenir meilleur pour les jeunes générations.

En premier lieu, c'est la partie Vie Scolaire de la revue *L'École Émancipée* pendant les années 1950 qui nous a donné un point de vue inédit sur les pratiques pédagogiques de ces instituteurs et institutrices syndicalistes et militants. En parcourant l'œuvre pédagogique, qui gagnerait d'ailleurs à être plus amplement étudiée, et en analysant de nombreuses rubriques de la revue, nous avons constaté l'influence de Célestin Freinet et de son institut coopératif de l'École Moderne sur la plupart des contributeurs de la Vie Scolaire, tous membres de l'ICEM. A travers la revue *L'École Émancipée*, ils vont ainsi prôner l'utilisation de nouvelles méthodes pédagogiques présentées comme révolutionnaires, en mettant en avant la coopération et en n'édictant aucune vérité générale.

En effet, dans la vision de l'école par Freinet, l'école publique est une école du peuple et non pas une école pour le peuple. C'est un lieu où les enfants sont acteurs de leurs apprentissages, un lieu où ils apprennent la coopération, l'entraide, la solidarité, un lieu où les rapports d'autorité entre maîtres et élèves sont totalement modifiés.

Il est vrai que l'objectif de ces instituteurs est de permettre aux enfants d'accéder à une instruction, c'est à dire acquérir un réel esprit critique pour être en mesure de se mobiliser dans de futures luttes sociales une fois adultes. Cette quête permanente de sens et d'idéal se déploie au gré des contributions de la partie pédagogique de *L'École Émancipée*.

C'est la ferveur de ces enseignants qui nous gagne à la lecture des récits d'expériences pédagogiques, qu'il s'agisse de la mise en place de nouveaux modes de fonctionnement,

l’utilisation de nouvelles technologies comme l'imprimerie ou bien la mise en place d’une correspondance inter-scolaire, l'écriture d'un journal, l'utilisation du texte libre, la valorisation des travaux manuels ou l'expression artistique. Leur idée est de faire progresser scolairement et humainement les jeunes individus dont ils ont la charge. Bien sûr, certaines méthodes ou techniques s’avèrent plus fructueuses que d'autres mais les échecs sont perçus comme un moyen de progresser pour devenir de meilleurs pédagogues. Conscients que l'on ne s'improvise pas éducateur ou pédagogue, ils savent que la connaissance théorique et l'expérience pratique sont les fruits d’un travail quotidien aussi bien professionnel que personnel.

Nous nous sommes tout d’abord penchés sur l’étude de la partie pédagogique de *l'École Émancipée.* Nous y avons découvert une grande variété de ressources mises à disposition des instituteurs abonnés, l’école publique devenant terrain privilgégié d’une pédagogie moderne et coopérative.

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés à la Partie générale de la revue afin de mieux cerner les engagements politiques fondamentaux de ces syndicalistes révolutionnaires. Ainsi, nous nous sommes concentrés sur les événements les plus marquants de la période, c'est à dire la guerre d'Algérie et le combat contre les lois anti-laïques Marie et Barangé. Il faut dire que les instituteurs de l'École Émancipée, de par les nombreuses tribunes publiées dans la revue, expriment leur refus et leur opposition viscérale au colonialisme qui est, pour eux, indissociable du militarisme, de l'impérialisme, du fascisme et surtout du capitalisme. C'est contre ces valeurs que les militants de L’École Émancipée sont profondément engagés.

En analysant les publications, on voit bien à quel point les militants défendent un idéal pacifique et démocratique. Le même qu'ils essaient de transmettre aux enfants dans leurs salles de classes. Il est évident que l'opposition au caractère autoritaire de l'armée est aussi une des raisons qui poussent les instituteurs à militer contre la guerre. Pour ceux qui s'évertuent à promouvoir une pédagogie humaine, libre et rationnelle basée sur l'égalité et la fraternité, l'armée, pétrie de hiérarchie et de discipline représente un anti-modèle. La caserne et le régiment sont l'expression même de la liberté refoulée. Dans ce refus de la guerre, il faut voir la continuation des valeurs originelles de L’École Émancipée, la fidélité à un sentiment de classe et la croyance en un idéal pacifiste et internationaliste.

L'autre thème largement abordé dans les colonnes de la Partie Générale de la revue, est celui de la lutte pour la laïcité, véritable combat pour la liberté de conscience, la liberté d'expression et le rejet de l'Église au sein du système scolaire public. Par dessus tout, les instituteurs souhaitent favoriser l'émergence d'un esprit critique chez l'enfant, l'influence de l'Église et le cléricalisme étant pour eux le plus grand ennemi.

Ils considèrent l'influence de la religion néfaste car symbole de l'abêtissement du peuple. De plus, les publications incendiaires contre les cléricaux prouvent leur attachement à un idéal laïque si durement acquis et défendu par des générations d'instituteurs. Au final, en étudiant de près les articles, on perçoit les préoccupations des instituteurs-militants de l'École Émancipée face à une Église qui cherche à reprendre pieds dans l'enseignement public.

En lisant nombre de publications relatives à la Partie Générale de la revue, nous voyons bien que ces militants s'opposent à l'autorité sous toutes ces formes, qu'elles soient religieuses, politiques ou militaires. C'est donc en toute logique qu'ils en viennent à adopter et à développer des pratiques pédagogiques comme celles de L'École Moderne ainsi que démontré dans la Partie Vie Scolaire. Conscients du milieu populaire auquel ils appartiennent, ils espèrent, à travers la pratique et la diffusion d'une éducation émancipatrice, réaliser les aspirations de toute une classe sociale. Et même au-delà, réussir à transformer la société par l'école et l'école par la société. C'est pour cela que les militants de l'École Émancipée ne sont pas seulement des instituteurs, conscients de leur rôle et des moyens de le faire évoluer, ce sont aussi des révolutionnaires à bien des égards.

Cependant, dans l'optique de prolonger l'étude sur l'École Émancipée, il serait intéressant de poursuivre le dépouillement de la revue jusque dans les années 1960 et de consigner les réactions des militants face aux différents événements de l'époque, à savoir : la fin de la guerre d'Algérie, la décolonisation en Afrique Noire ou encore l'instauration de la Ve République et de son régime présidentiel, le vote de la loi Debré autorisant le financement des établissements privés, etc. Il serait également pertinent d'observer le positionnement de ces syndicalistes par rapport aux réformes de l'enseignement des années 1960 qui ont bouleversé le système d'enseignement primaire et secondaire.

D'un autre côté, nous pourrions prolonger cette recherche au niveau pédagogique. En effet, l'influence des pédagogies alternatives comme celle de Célestin Freinet a clairement laissé des traces dans les textes officiels de l'éducation nationale. Même si la référence à son mouvement n'est pas explicite, les techniques de l'École Moderne se sont progressivement

glissées dans les programmes et dans les formations des maîtres au niveau de l'école primaire. Il serait donc logique de pouvoir prolonger l'étude de l'influence de la revue *L'École Émancipé* au niveau pédagogique. Avec l'audience dont elle a disposé dans le milieu enseignant, elle a probablement participé grandement à la diffusion de ces méthodes d'apprentissage alternatives. Une nouvelle recherche pourrait d'ailleurs s'axer autant sur le développement de ces méthodes que sur les réussites et les échecs qu'elles ont pu engendrer.

Aujourd'hui, comme depuis sa création il y a de cela plus d'un siècle, l'école publique est toujours le centre de vifs débats. Les nombreux sujets que nous avons évoqués dans cette étude nous conduisent logiquement à poser notre regard sur le présent et l'avenir de l'école publique. Cette école, nous y avons personnellement mis les pieds durant de nombreuses années, en tant qu'enfant et élève d'abord puis en tant qu'éducateur populaire ensuite.

Ce besoin de transformer l'école n'a jamais été autant d'actualité. Mais transformer l'école, ce n'est pas simplement lui assurer de meilleures conditions de fonctionnement, ce n'est pas seulement démocratiser l'accès à certaines filières, c'est remettre en question tout ce qui lui permet de reproduire les rapports sociaux d'exploitation et de domination. L'histoire des instituteurs et des institutrices de l'École Émancipée dans les années 1950 nous a montré que la résistance à un système d'enseignement inégalitaire était possible. Toutefois, cette résistance est-elle encore possible aujourd'hui ?

De nos jours, de nombreux enseignants syndicalistes continuent de se battre pour le même idéal que celui des membres de l'École Émancipée des années 1950. L'École Émancipée existe d'ailleurs toujours aujourd'hui comme une tendance au sein de la FSU[384] et sa revue continue de paraître tous les deux mois. De la même manière que par le passé, elle offre un point de vue critique et engagé sur le système scolaire et propose des contenus pédagogiques. Même si leur engagement syndical revêt aujourd'hui des formes différentes, les enseignants sont toujours les héritiers d'une histoire centenaire. En effet, la tendance École Émancipée d'aujourd'hui n'a pas dévié de ses objectifs historiques. Il s'agit toujours d'un combat anti-capitaliste, pour l'égalité sociale, pour le féminisme, pour la défense de la laïcité, pour l'anti-militarisme, pour la démocratie syndicale. Avec en filigrane, l'idée que l'émancipation des exploités sera l'œuvre des exploités eux-mêmes. D'autres syndicats comme

[384] Fédération Syndicale Unitaire

SUD-Education[385] ou la CNT-FTE[386] se mobilisent également sur les mêmes principes et continuent de faire vivre une lutte syndicale d'extrême-gauche au sein de l'école publique.

Cette lutte s'accompagne aussi de revendications dans les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants. On peut constater que les instructions pédagogiques officielles ont été fortement influencées par les méthodes de Freinet et l'influence des différents pédagogues de l'Éducation nouvelle. Cependant, les moyens humains et matériels mis à la disposition des enseignants ne sont pas en adéquation avec les effectifs et les besoins réels. Pourtant, de nombreux enseignants essaient encore et toujours de mettre en place des pédagogies plus émancipatrices qui sont forcément en contradiction avec la société individualiste dans laquelle nous évoluons. En cherchant à créer une école ouverte sur la vie et sur le monde, en fournissant une vraie éducation au travail et en intégrant la diversité des origines sociales des enfants pour en faire une force, ces enseignants ne sont-ils pas les nouveaux fers de lance de l'école de la République française ?

Avec la démocratisation et la massification de l'enseignement, l'école publique tend à devenir un lieu de hiérarchisation des individus, qui en fonction de leurs compétences, sont orientés dans telles ou telles filières. Pour beaucoup d'instituteurs, ce n'est pas le rôle que l'école doit jouer car il génère trop de laissés pour compte.

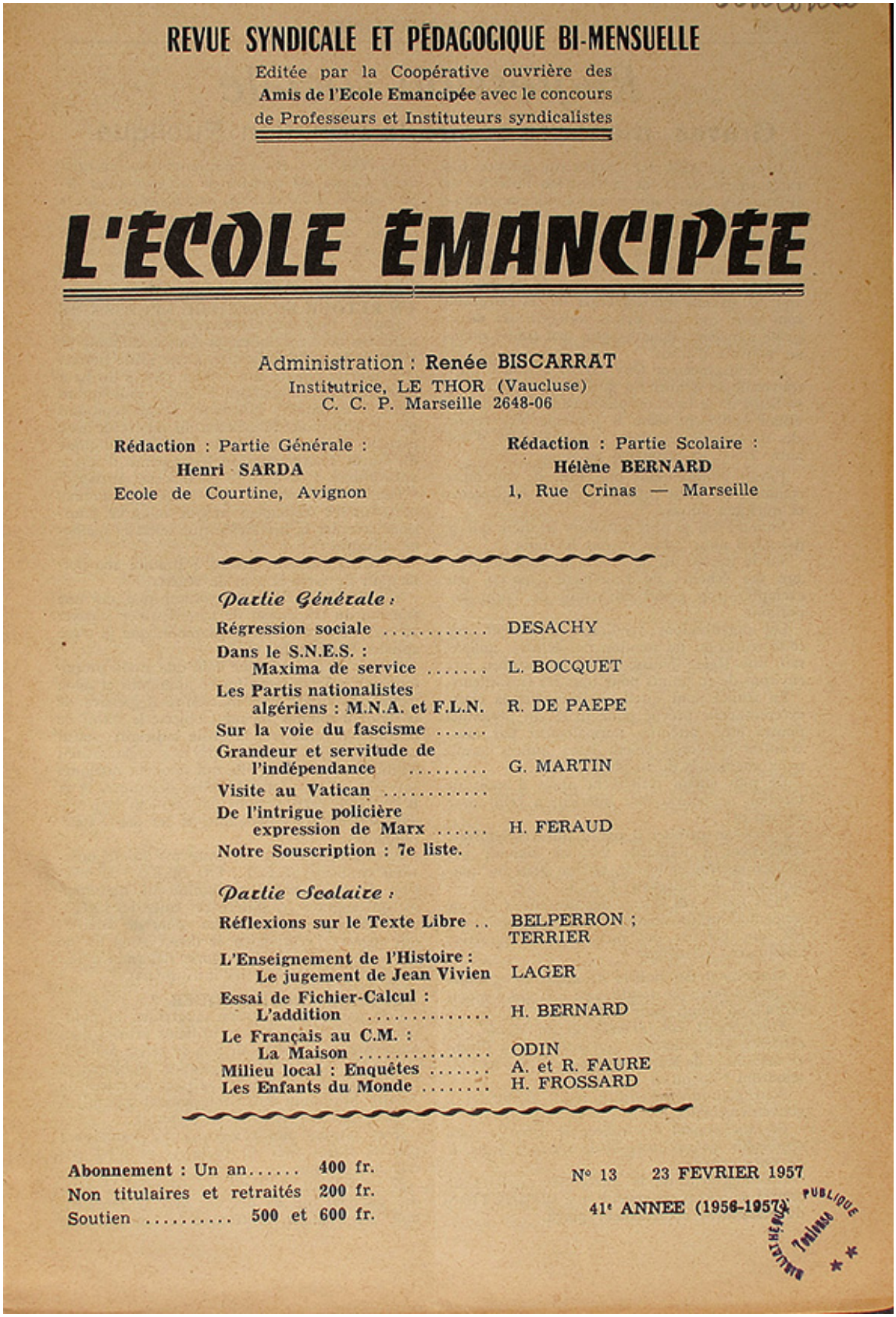
Les luttes menées à notre époque sont évidemment différentes sur certains points mais les revendications restent sensiblement les mêmes : le combat pour la paix, le maintien de la laïcité et l'égalité des chances. Ces enseignants ne peuvent pas attendre de changer le monde pour commencer à changer l'école. Mais ils ne peuvent pas non plus imaginer changer l'école sans modifier la société. S'il existe encore des instituteurs et des professeurs « d'avant-garde » pour croire en ce combat utopique, est-il encore possible de faire passer ce message à l'aune des enjeux du XXIe siècle ?

« Le but de l'éducateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de chercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent[387]. »

[385] Solidaire Unitaire et Démocratique Enseignement
[386] Confédération nationale du travail – Fédération des travailleurs de l'enseignement
[387] Paulo FREIRE, La pédagogie des opprimés, Maspero 1974

ANNEXES

Annexe 1
Une de *L'École Émancipée* du 23 février 1957



REVUE SYNDICALE ET PÉDAGOGIQUE BI-MENSUELLE

Editée par la Coopérative ouvrière des
Amis de l'Ecole Emancipée avec le concours
de Professeurs et Instituteurs syndicalistes

L'ÉCOLE ÉMANCIPÉE

Administration : **Renée BISCARRAT**
Institutrice, LE THOR (Vaucluse)
C. C. P. Marseille 2648-06

Rédaction : Partie Générale :
Henri SARDA
Ecole de Courtine, Avignon

Rédaction : Partie Scolaire :
Hélène BERNARD
1, Rue Crinas — Marseille

Partie Générale :

Régression sociale ..... DESACHY
Dans le S.N.E.S. :
Maxima de service ..... L. BOCQUET
Les Partis nationalistes
algériens : M.N.A. et F.L.N. R. DE PAEPE
Sur la voie du fascisme .....
Grandeur et servitude de
l'indépendance ..... G. MARTIN
Visite au Vatican .....
De l'intrigue policière
expression de Marx ..... H. FERAUD
Notre Souscription : 7e liste.

Partie Scolaire :

Réflexions sur le Texte Libre .. BELPERRON ; TERRIER
L'Enseignement de l'Histoire :
Le jugement de Jean Vivien LAGER
Essai de Fichier-Calcul :
L'addition ..... H. BERNARD
Le Français au C.M. :
La Maison ..... ODIN
Milieu local : Enquêtes ..... A. et R. FAURE
Les Enfants du Monde ..... H. FROSSARD

Abonnement : Un an..... 400 fr.
Non titulaires et retraités 200 fr.
Soutien ..... 500 et 600 fr.

N° 13 23 FEVRIER 1957
41e ANNEE (1956-1957)

BIBLIOTHÈQUE PUBLIQUE

Annexe 2
Présentation de la partie « Vie Scolaire » de l'EE N°1, 29 septembre 1956

La Vie Scolaire

En route.....

Tandis que j'écris ces lignes, en cette mi-septembre, nous sommes encore en vacances... Lorsqu'elles vous arriveront, lecteurs anciens et nouveaux de « l'Ecole Emancipée », la rentrée, le nouveau départ seront là, et ce premier numéro sera la reprise de contact, tant sur le plan syndical que sur le plan pédagogique.

En réalité, pour notre partie pédagogique, chaque nouveau départ se prépare de longue haleine ; depuis des mois souvent, une année ou plus quelquefois. Cependant, chaque année, les premiers numéros représentent pour tous ceux qui donnent leur collaboration à l'E.E. un nombre important d'heures de travail grignotées sur le repos et la détente pourtant si précieux et indispensables des vacances.

Au cours de l'année scolaire écoulée et des réunions qui nous ont groupés (Bordeaux et Grenoble surtout), les rubriques se sont ébauchées, puis furent mises en chantier, compte tenu des critiques, suggestions et offres de collaboration qui se sont fait jour. Les dernières mises au point se sont effectuées au cours des vacances et comme chaque année ce nouveau départ fut difficile : les camarades étant dispersés au hasard de leurs villégiatures, le courrier rencontrait parfois certaines difficultés à joindre ses destinataires dans leurs déplacements successifs... Mois nous volà « en route »... Les difficultés ont été franchies, avec plus ou moins de succès. Ce sera à vous camarades d'en juger et de nous l'écrire, puis de préparer votre collaboration pour une future année scolaire afin que notre partie pédagogique poursuive son but et garde son double aspect : outil de travail entre les mains des « travailleurs de l'enseignement » et tribune libre pédagogique des éducateurs syndicalistes révolutionnaires.

NOS RUBRIQUES :

I. **REVENDICATIONS PEDAGOGIQUES.**

Sous ce titre général paraîtront des articles « plus de devoirs à la maison », « plus de quêtes à l'école », « 25 élèves par classe »... etc., etc... La liste n'est pas limitative. Des camarades se sont inscrits pour un ou plusieurs articles. Vous tous, avez certainement une revendication pédagogique qui vous tient particulièrement à cœur et pour laquelle vous envisagez une solution possible. Rédigez alors un article pour cette rubrique qui doit présenter un caractère revendicatif constructif et mordant, qui doit s'inscrire dans l'esprit de lutte revendicative qui est celui de notre partie générale de notre revue. D'avance merci.

II. **POUR LES PETITS : MATERNELLES, CLASSES ENFANTINES ET C.P.**

Notre revue ne peut pas présenter, c'est l'évidence même un plan de travail complet pour chaque cours. Elle n'a donc, en aucune façon, la prétention de vouloir se substituer à une revue spécialisée pour telle ou telle catégorie d'enseignants. Elle présente modestement des expériences ou des documents tentées ou recueillis par des camarades enseignants dans tel ou tel cours. Elle s'efforce dans la mesure de ses moyens de donner quelque chose pour chaque partie du large éventail de ces cours.

Pour les tout-petits nous donnerons quelques exemples de **travaux manuels**, quelques exercices de **gymnastique** et **danse rythmique** utilisables pour des fêtes, quelques **thèmes de fêtes**, un thème ou deux de **séance de marionnettes** et leur utilisation...

Pour les 5 à 6 ans plus particulièrement, UNE EXPERIENCE DE CALCUL NATUREL. Cabanes (Aveyrons).

UN ESSAI DE FICHIER-CALCUL. Hélène Bernard (B.-du-Rh.).

Pour les C.P. :

L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN CLASSE UNIQUE. Thuillier (Seine-Maritime), utilisable pour les maitres de C.P. et même avec les adaptations nécessaires pour les Sections enfantines de 5 à 6.

III. **POUR LES AUTRES CLASSES PRIMAIRES.** Un gros morceau d'abord :

— LE FRANÇAIS AU COURS MOYEN, J. Odin (Rhône).

un cours — réclamé par de nombreux lecteurs — qui rappellera dans son esprit et sa présentation ceux qui ont paru dans l'E.E. durant les années qui précédèrent la guerre.

un cours susceptible d'aider les débutants dans la tâche difficile de l'enseignement du français.

un cours étoffé, substantiel, qui pour cette raison même devra être publié sur deux années scolaires. Nous conseillons

Annexe 3

Roland Belperron, *Vagabondage à travers les techniques de l'Ecole Moderne : Exploitation du texte libre (suite)*, EE N°11, 5 février 1955

Vagabondage à travers les techniques de l'École Moderne

L'exploitation pédagogique du texte libre (2)

Pour illustrer les articles précédents contenant l'exploitation du texte libre voici un exemple de ce qui a été fait durant trois jours dans une classe de village comprenant le cours moyen et le cours de fin d'études, classe que dirige mon ami Perron de Chatillon sur Ain (Jura). Je lui passe la plume.

« Point de départ du centre d'intérêt, la poste :

C'est le texte libre d'une fillette qui fut choisi à la quasi-unanimité des élèves. Seule à la maison, elle avait été obligée de répondre au téléphone. On l'avait appelée « Mademoiselle ». (1)

Le texte est choisi un soir (2). Avant de quitter l'école, les élèves suggèrent d'étudier la poste ; ils sont invités à poser des questions écrites sur l'agenda. (Le soir même ou le lendemain matin). Ils proposent d'aller visiter l'agence postale. Rendez-vous est pris le soir même pour le lendemain dans l'après-midi.

Questions posées sur l'agenda avant la visite :

Comment le facteur fait-il pour retirer les lettres de la boîte ? comment fonctionne le téléphone ?... etc.

Exploitation en français :

Mise au point collective du texte choisi le lendemain matin. L'étude du vocabulaire se fera au fur et à mesure des enquêtes afin d'acquérir les termes techniques tels que « affranchir, oblitérer, franchise postale, etc... ».

Lecture : Je cherche moi-même dans les livres les lectures se rapportant au centre d'intérêt. Exemple : « le facteur Touzet » de Pesquidoux dans le livre Auriac et Havard. La lecture sera collective (3) pour les textes se trouvant sur les manuels entre les mains des élèves. Je possède dans mon fichier sous le numéro 48 de nombreux textes que je sors et que je laisse à la disposition des élèves. Ils les liront à temps perdu.

Récitation: Le facteur (Albert Glatigny).

Visite de la poste :

Cette visite a lieu au moment de la fermeture des sacs. Les enfants assistent à l'oblitération, au tri, à la mise en sacs et à la fermeture des sacs. Durant ces opérations ils posent de nombreuses questions. Puis on examine les registres divers. Pourquoi est-il délivré un reçu ? Les enfants voient les piles, les aimants, les électro-aimants du téléphone. Ils assistent au travail du facteur qui passe une communication à un abonné. Depuis la poste une fillette téléphone à sa maman.

Le soir, chaque élève rédigera un compte rendu qui constitue une justification aux yeux des parents de la « promenade » de l'après-midi et d'autre part permettra de relever et de redresser de nombreuses erreurs.

Sciences : Essai d'explication du téléphone (échec), mais on a réalisé un électro-aimant et on a bien compris le fonctionnement de la sonnette électrique (4).

Histoire : Enquête auprès des grands-parents : un facteur d'autrefois.

Histoire des postes (voir B.T.) (4).

Histoire du bureau de postes de Chatillon.

Histoire du timbre-poste.

Qui a inventé le téléphone ? Importance en France, etc.

Morale : Qualités professionnelles du facteur : ponctualité et discrétion (5).

Géographie :

Les cables sous-marins. (6)

Calcul :

C.M. : Comptabilité de timbres, affranchissement d'un colis, d'une lettre.

F.E. en plus : envoi de mandats, rédigeons un chèque postal connaissant le C. C.P. de notre coopérative. (7)

Instruction civique :

Une grande administration : les P.T.T. (Direction, exécution, contrôle).

Travaux pratiques divers :

— Plan de l'installation téléphonique du village.

— Apprenons à mettre une adresse.

Annexe 4

René Thuillier, *L'apprentissage de la lecture en classe unique, la base de notre méthode : exploitation d'un texte libre en octobre*, EE N° 3, 27 octobre 1956

L'apprentissage de la Lecture en classe unique

THUILLIER (Seine-Maritime)

Exploitation d'un texte libre en octobre

Le récit d'Alain — 6 ans — nous donne pour cette semaine d'octobre ce texte de lecture :

papa
a pêché
six poissons
dans la seine
à Caudebec

Nous avons vu dans le précédent article que, dès la création du texte libre, tous les élèves, après le maître, l'avaient relu couramment.

PREMIER JOUR :

1re leçon : Chaque élève reprend la lecture courante de la phrase complète. Nous passons ensuite à la lecture par groupes de mots. Le maître fait lui-même l'exercice, une, deux ou trois fois. Puis tous les élèves se succèdent au tableau et lisent les différents groupes de mots en les montrant : « **papa — a pêché — six poissons** — etc... ». Bien entendu, en ce début d'année vous aurez des hésitants malgré la simplicité de ces premiers exercices. Nous sommes en classe unique : quelques enfants viennent de hameaux isolés et sont encore inadaptés au milieu scolaire — pas d'Ecole maternelle ici. Malgré tout, il faut obtenir de tous, une lecture parfaite.

2e leçon : Nous reprenons la lecture, par groupes de mots, pour ceux qui hésitent encore. Pour obliger les enfants à ne pas travailler uniquement avec leur mémoire auditive, mais aussi et bien plus avec leur mémoire visuelle, nous passons à un exercice un peu différent : le maître interroge les élèves. Ceux-ci doivent lire les groupes de mots dans l'ordre où ils sont montrés : « **papa — a pêché — dans la Seine** ».

Au début, surpris, l'élève va vouloir tout dire. Il faut alors l'obliger à ne lire à haute voix que ce qui lui est montré. Il aura alors tendance à lire tout bas ou des yeux, le groupe ou les groupes « sautés » — mais n'est-ce pas là de la lecture silencieuse ?

Autre exercice similaire pour cette deuxième leçon et toujours pour obliger les enfants à faire effort : vous invitez les élèves à relire tout seuls et bas, le texte au tableau ; ensuite, avec une bande de carton, vous faites disparaître un groupe de mots — « **six poissons** — ou — **papa** » — qu'un enfant doit retrouver. Vous continuez en variant.

3e leçon : Un élève relit le texte par groupes de mots, mais ceux-ci lui sont montrés dans un ordre tel qu'il lira :

à Caudebec	ou	**dans la Seine**
papa a pêché		**à Caudebec**
six poissons		**papa a pêché**
dans la Seine		**six poissons.**

Nous interrogeons successivement tous les élèves en variant.

4e leçon : Nous reprenons les différents exercices de la journée en révision ; Philippe va nous montrer les groupes de mots qui lui sont demandés, etc...

DEUXIEME JOUR : Dès le matin, les élèves sont en possession de deux feuilles imprimées (nous verrons ceci en détail, dès le prochain article) sur lesquelles ils retrouvent le texte « **La pêche** ». Le maître a fait disparaître le texte du tableau, mais il le possède en gros caractères sur une feuille de carton et sur une feuille de papier.

1re leçon : Nous reprenons les divers exercices de la première journée, mais ils sont exécutés cette fois sur la feuille imprimée.

2e leçon : Le texte sur bristol est affiché au tableau. Nous découpons en groupes de mots notre grande feuille de papier. Aidés, au début par leurs camarades du cours élémentaire, nos élèves font de même avec leur deuxième feuille imprimée. Nous montrons une grande étiquette « **dans la Seine** ». Vous remarquerez que les yeux iront chercher dans le texte entier affiché, avant de le lire, le groupe isolé. Laissez faire d'abord. Continuez l'exercice avec tous les élèves en variant.

En travail personnel, les enfants entreprennent la reconstitution du texte intégral avec les étiquettes dispersées.

3e leçon : Passons maintenant à l'étude des mots isolés — mots concrets pour commencer. Nous présentons l'étiquette grand format : **six poissons.** Elle est reconnue puis répétée lentement en séparant : **six... poissons.** Faisons disparaître « **six** » ; il reste « **poissons** ». Observons ce mot attentivement. Suivons du doigt toutes ses lettres. Remarquons : il y a deux « **s** » (signe de la main). Il y a un point. Ça c'est un **i** dira Alain (appris à la maison). Il y a **o** répliquera Jean qui ne veut pas être en reste. Observons de même le mot « **papa** ».

TROISIEME JOUR : Cette journée sera consacrée à séparer les groupes en mots qui seront observés, comme ci-dessus. L'en-

Annexe 5

Alberte et Raoul Faure, *Correspondance inter-scolaire, base indispensable de l'Ecole Moderne :Travail autour d'un texte,* EE N° 11, 25 février 1956

La Vie Scolaire

Correspondance interscolaire

Base indispensable de l'Ecole moderne

A. et R. FAURE (Isère)

Travail autour d'un texte

Lorsque nous avons retenu un texte (nous, c'est l'unité classe comprenant les élèves et la maîtresse) ou lorsque nous en avons rédigé un en commun nous le polissons légèrement. Nos phrases deviennent simples et claires pour tous, et notre texte riche de sens. Comme nous avons appris que nos amis de Trégunc se plaignent du froid, la petite discussion matinale roule sur le froid et l'hiver assez rude chez nous en ce moment. Il fait froid et nous ne nous plaignons pas. Il fait moins froid à Trégunc et nos camarades se plaignent. Nous sommes moins frileux — et nous sommes mieux équipés qu'eux pour la lutte contre le froid qui se fait sentir d'une façon plus régulière que chez eux. Et de cette petite discussion naît le texte : Chers camarades, écrit en collaboration par les élèves et la maîtresse.

Il est l'occasion d'une chasse aux mots qui porte plus spécialement sur les noms des différents vêtements qui tiennent chaud, et des qualités de ces vêtements.

Suivie dans la journée de certaines observations sur les vêtements chauds de laine tricotée, ou tissée.

Cette leçon d'observation que nous avions prévue pour une date indéterminée trouvant nécessairement sa place ce jour-là.

NOTRE VIE (Corbelin)

CHERS CAMARADES

Il fait peut-être plus froid à Corbelin qu'à Trégunc. Hier matin il y avait moins 6 degrés : dans la journée il y avait 2 degrés.

Nous sommes moins frileux que vous ; nous portons tous des chaussettes de laine et nous sommes chaussés de bonnes galoches. Nous nous passons bien souvent de nos pélerines et de chache-nez mais nous cachons nos oreilles sous nos bérets.

LA NEIGE

Ce matin il tombait de larges flocons de neige. Le chasse-neige n'a pu passer dans tout le village avant 8 heures.

Nous n'étions que 13 élèves dans notre classe. Nous sommes les plus courageux ! L'auto-rail n'est pas venu, le tramway est passé plus tard avec son chasse-neige. A 11 heures ,la neige a cessé de tomber, le soleil s'est montré. Le tapis blanc va fondre, le joli tapis disparaîtra.

Jean Biollet, J. Pilaud.

LES JEUX

Hier soir, Huguet et Louis Bally me traînaient dans la neige. Je me mettais à « cacaboson » pour glisser. Je suis tombé trois fois, sur les genoux, sur le ventre, sur les reins.

J'étais tout mouillé mais j'ai bien ri.

Je suis content quand il y a de la neige. Je peux glisser.

J. Biollet.

à cacaboson veut dire : accroupi.

NOTRE LIVRE (Trégunc)

LES CASSEURS DE PIERRE

J'ai cassé des pierres. Elles ne sont pas dures. C'est du granit pourri. Non, dit Raymond j'ai essayé de casser une grosse pierre, je n'ai pas réussi. Cette pierre n'était pas du granit pourri.

Ne passe pas trop près, m'a dit un casseur de pierres. Quand une charrette vide passera sur la route, ces pierres ne seront plus que des « grains de pierres » ou du gravier.

UN MECHANT GARÇON

Je crois que j'ai vu la grand'mère de Laurent pleurer — Pourquoi ? — Raymond a lancé une poignée de boue dans la maison par la fenêtre. Il a cassé un bol, il a sali les meubles. La grand'mère disait « Il aurait mieux fait en laissant la boue sur la route, il me paiera un autre bol. Si j'étais plus jeune et plus forte, je le corrigerais. »

LE PRIX DES CREVETTES

Monsieur, les crevettes ne coûtent pas cher. Maintenant elles sont descendues à 15 fr. le kilo ; il n'y a pas longtemps elles étaient à 24 fr. Le père de Laurent dit que le prix remontera bientôt. « Peut-être, dit Raymond, ton père ne sait pas ». Les papas de huit d'entre nous font la pêche aux crevettes.

UN POISSON

Mon père a trouvé un énorme poisson sur la grève. Les goélands avaient mangé le bout de la queue, mais il en restait beaucoup. Le poisson était frais. Maintenant on trouve des poissons sur le sa-

Annexe 6

Henri Frossard, *Les Enfants du Monde*, EE N°3, 16 octobre 1954

"LES ENFANTS DU MONDE"

H. FROSSARD - Bidart (Basses-Pyrénées)

Le projet d'édition **Les Enfants du Monde**, qui a fait l'objet de nombreux communiqués et de circulaires a rencontré en France de très nombreux échos enthousiastes. Durant les dernières semaines des milliers de textes, imprimés ou manuscrits sont parvenus, comme de multiples dessins. Ont été transmises aussi, spécialement des collections précieuses de journaux scolaires, en communication, et des monographies rédigées et illustrées avec beaucoup de soin.

Les dernières nouvelles reçues du Japon, tout en étant très sensibles aux apports multiples et enthousiastes des instituteurs cherchent à élargir l'expérience. Ito Saburo écrit le 22-9 : « En cette occasion nous sentons maintenant la nécessité de l'aide de personnes en plus de celles du milieu enseignant, principalement de la masse laborieuse... »

Et un des animateurs, K. JOSHIDA, envoie pour diffusion une circulaire adressée aux membres de l'organisation espérantiste anationale S.A.T,. résidant en France. L'intérêt de cet appel dépassant le cadre d'un simple groupe, il semble intéressant d'en donner ici une traduction, en priant chaque personne qui sympathise avec l'œuvre entreprise de bien vouloir se considérer aussi comme destinataire de cet appel.

Tokio le 23-9-54. Circulaire aux camarades membres de S.A.T. en France. (Traduit de l'espéranto).

Cher(e) camarade, Nous vous saluons avec respect, vous qui êtes membre de S. A.T. en France, et vous exprimons notre cordiale solidarité dans le travail que vous faites inlassablement pour la paix et le progrès de l'Humanité. L'an passé nous avons projeté l'affaire d'**Enfants du Monde** : rédiger et éditer le livre de lectures géographiques mondial de la vie du peuple (en 15 volumes), composé de textes d'enfants de tous pays racontant leur vie quotidienne et leurs travaux. Nous avons lancé un appel aux instituteurs et aux espérantistes du monde entier, pour qu'ils veuillent bien collaborer à ce projet. Très heureusement de nombreux membres de S.A.T. nous ont soutenu, et notre projet a accompli un grand progrès, s'approchant de sa réalisation. Vraisemblablement vous le savez déjà, le bulletin mensuel de S. A.T. et d'autres revues espérantistes vous en ayant informé.

Le 27me Congrès de S.A.T. à Nancy, spécialement dans sa réunion pédagogique, a discuté favorablement de notre affaire, et a décidé de la soutenir, et de collaborer à son succès. Et récemment encore, le Centre de S.A.T. en la personne du camarade Barthelmes a approuvé notre intention, et nous a promis son aide dans toute la mesure du possible. Nous voici au seuil du succès, et maintenant nous nous adressons à vous pour vous demander la dernière collaboration urgente et impérieuse. Maintenant nous hâtons la rédaction du premier volume, c'est-à-dire : « La France », qui doit être un modèle pour les volumes à paraître ensuite sur les autres pays. Nous voulons présenter dans ce volume de façon très vivante et marquante les principaux traits de la vie et du travail des enfants et des adultes, sous les divers angles sociaux, et ce, pour la France entière.

Pour réaliser cela nous avons besoin absolument de l'aide énergique de vous tous, membres de S.A.T.... Veuillez faire écrire vos enfants et les enfants que vous connaissez le plus abondamment possible sur votre vie et sur votre travail, et sur ceux des hommes autour de vous. Nous désirons beaucoup recevoir des descriptions détaillées et réalistes de la vie actuelle quotidienne de vos enfants et du peuple, vue par le cœur naïf et clair des enfants.

Ces descriptions n'ont pas besoins d'être habiles ou d'un beau style, comme des devoirs d'école, mais rudes et malhabiles elles sont pour nous d'une haute valeur, si elles sont seulement réelles et braves... témoignages d'hommes simples qui se bornent à désirer, avec ferveur, faire connaître la véritable réalité de son pays à ses frères du monde entier.

Pour cela nous devons demander votre aide, à vous tous, membres de S.A.T. en France ! Nous sommes certains que le volume français qui paraîtra le premier dans notre collection sera véritablement brillant si vous voulez bien approuver notre entreprise, et collaborer avec nous activement... Nous vous demandons de tout cœur, en ce moment votre aide immédiate pour la paix du monde, et pour le bonheur des enfants de tous pays ! Veuillez donc, de suite inciter tous les enfants que vous connaissez à rédiger des textes, et faites parvenir la collection de ceux-ci au camarade FROSSARD à BIDART (Basses-Pyrénées) de façon à ce qu'il puisse nous en transmettre la collection, par avion, avant la fin d'octobre.

Excusez-nous de vous presser ainsi, car l'affaire touche à son terme, car nous devons sortir le livre édité en février prochain. Nous espérons que vous comprendrez bien notre situation et que vous voudrez bien de suite agir pour nous aider.

Avec nos cordiaux saluts de camarades, sincèrement vôtre.

K. JOSHIDA.

Annexe 7

Alfred Rospars, *La géographie par la correspondance inter-scolaire : la mer*, EE N° 11, 25 février 1956

La GÉOGRAPHIE par la correspondance interscolaire

ROPARS (Finistère)

La mer

Lestonan n'est qu'à 25 km d'une dizaine de plages du Sud-Finistère ; la mer, les marins, le poisson, les bateaux, le sable, la plage, les roches et le goémon nous sont familiers. Dès que souffle la tempête nous pensons à ceux qui sont en mer... Aussi grand est notre étonnement de trouver dans 4 journaux, sur 18 que nous recevons, les découvertes que font les vrais « Terriens » de Ladornac (Dordogne), Le Carla Bayle (Ariège), Fleury-les-Aubrais (Loiret) et Gommerville (Eure-et-Loir).

— Un grondement sourd parvient à nos oreilles : « C'est la mer que nous entendons » dit le maître, derrière la dune du Pilat.

— Bientôt nous atteignons la crête et l'Océan nous apparaît... Ses grandes vagues blanches s'écrasent sur la plage en faisant de l'écume.

— La mer est verte à St-Georges de Didonne près de Royan, verte aussi à St-Malô mais bleue à la Pointe du Grouin près de Cancale.

— Elle est agitée et froide à Houlgate. L'eau de la mer est salée et un habitant de l'Ariège emporte de Sète un flacon d'eau de la Méditerrannée à sa femme qui n'a jamais vu la mer.

— L'estuaire de la Gironde et celui de la Rance sont franchis en bacs.

— A marée basse, à St-Georges-de-Didonne, on pêche des crevettes et des petites limandes dans les trous, des crabes dans les rochers, des huitres et des moules, des méduses sur ces mêmes rochers.

Si la mer étonne nos correspondants, et cela nous fait sourire ,nous sommes tout de même surpris d'apprendre que près de Sète il y a des marais salants et des montagnes de sel ; la Plage de St-Georges-de-Didonne est longue de 2,500 km. Les plages bretonnes du Sud-Finistère sont des criques de quelques centaines de mètres — les dunes du Pilat ont 110 m. de haut...

Après les nombreux «ça c'est pas vrai», nous avons eu recours à la carte et nous avons dû convenir que les dunes du Pilat avaient bien 110 m. de haut. Ce petit incident nous fit comprendre que la côte bretonne ne représente qu'une partie des côtes françaises et que, bien plus instruits des choses de la mer que nos correspondants, il y avait des choses que nous ignorions. Nous avons donc repris nos journaux et voici ce que nous y avons appris.

LES DUNES : du Pilat.

« Pieds nus nous montons péniblement, nos pieds s'enfoncent dans le sable et parfois nous tombons ; derrière nous nos pieds laissent des trous profonds... certains se laissent glisser sur la pente, provoquant des petits torrents de sable... Sur l'autre versant on domine une mer de pins très foncés. ».

Confirmation de ce récit nous est donnée par la B.T., Dunes de Gascogne où nous avons appris l'histoire de la forêt landaise. Des dunes existent aussi sur le littoral de la mer du Nord et une autre B.T. le littoral Belge est pleine de renseignements sur la lutte contre la marée de sable et la fixation des dunes. Même renseignement dans la Côte Picarde.

LES ETANGS COTIERS : Sur l'étang de Thau.

« Nous avançons sans heurts, comme sur du velours ».

Du haut du Mt Saint-Clair

« Nous apercevons le canal du Midi au milieu des étangs jusqu'à l'horizon.

L'étang de Thau est peuplé de parcs à moules et de parcs à huitres. Les moules sont fixées sur des bûches immergées.

La B.T. « Dunes de Gascogne » nous renseigne sur la formation de ces étangs leur évolution et... leur disparition future.

Ces étangs ne se rencontrent que sur les côtes bordées de dunes.

LES PLAGES. — Resserrées en Bretagne entre des promontoires, elles s'étalent à perte de vue sur les côtes landaises et aux environs de Sète ; elle se resserre déjà à St-Georges de Didonne où elle mesure encore 2,500 km.

Une fois de plus nous recourons à nos B.T. Paris-Plage. C'est grand la Mer.

LA FALAISE.

« Nous dégringolons la falaise » à St-Georges de Didonne. C'est notre seul renseignement. Il faut chercher ailleurs et nous trouvons la Côte Picarde creusée et burinée par la mer, éboulée puis protégée par un cordon littoral. Ceci explique que le château qui abritait nos amis de Ladornac se soit « éloigné » de la mer qui autrefois léchait ses murs.

L'étude de la falaise s'associe à celle de la marée. Nos petits camarades ont pêché à marée basse dans les trous ; à marée haute la mer bat furieusement les rochers, ce qui explique l'éboulement des falaises.

Annexe 8
Georges Jaegly, *Sciences et travaux manuels : la bicyclette*, EE n° 9, 28 janvier 1956

Sciences et Travaux manuels

JAEGLY (Metz)

La bicyclette

Si familier qu'il soit, le vélo soulève certaines questions dont deux méritent une attention particulière.

La première a trait au développement.

La seconde est celle de l'équilibre du cycliste.

LE DEVELOPPEMENT DE LA BICYCLETTE

Observation et mesure :

— le chemin parcouru par un tour de roue.
— le chemin parcouru en 1 tour de pédale.
— rapport des deux.
— vitesse de rotation relative du pédalier et de la roue arrière.
— quand le pédalier fait un tour combien en fait la roue ?
— nombre de dents.

Expériences :

— Construire des engrenages ou utiliser des engrenages de mécano.
— pour établir le rapport des vitesses.
— Construire des poulies à gorge, des poulies dentées. Comparer la transmission par chaine et la transmission par câble.
— Effectuer des montages
— pour avoir le même sens de rotation.
— des sens opposés.
— Pourquoi y a-t-il deux pédales ?
— démonter le pédalier d'une bicyclette, pédaler : constater la diffciulté, l'effort à faire, la présence d'un temps mort.
— construire un treuil
faire monter un poids avec une seule manivelle
— avec deux manivelles.

Conclusions : Avec la bicyclette, je vais plus vite en faisant un effort moindre.

LE PROBLEME DE L'EQUILIBRE

1. Marcher sur une corde, sur une planche, lequel est le plus facile. Comparer les surfaces.

2. Faire tenir debout un crayon, une brique en la mettant successivement sur des faces de plus en plus grandes.
Quel est le meilleur équilibre ?
A quoi correspond-il ?

3. Mais avec la bicyclette, le support a une petite surface. Alors ?

— Rappeler l'équilibriste et ses balanciers.

— Faire l'expérience avec des balanciers de différentes longueurs

— Un appareil simple à construire : un bouchon avec 2 aiguilles à tricoter plantées sur le côté.

Le faire tenir en équilibre sur une pointe. Essayer diverses positions des aiguilles. Pour laquelle y a-t-il équilibre ?

4. Il y a encore autre chose qui intervient dans l'équilibre.

— Construire l'appareil suivant :
une réglette
un clou qui sert de support
une masse de plomb

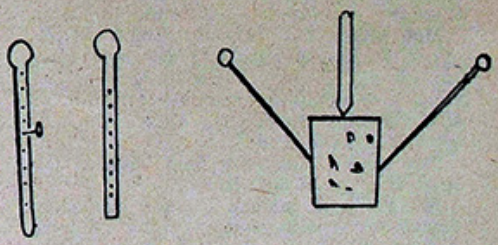
Ecarter le plomb de sa position d'équilibre. Que fait-il ?

Placer l'appareil la masse au-dessus du clou. L'équilibre est-il conservé ?

— Placer une règle en équilibre sur une lame de couteau.

— On le peut à condition de placer la lame en un point déterminé : le centre de gravité.

— Trouver le centre de gravité d'un carré de carton, d'une planchette rectangulaire, d'un triangle de carton.



RETARDATAIRES
REGLEZ VOTRE ABONNEMENT
N'ATTENDEZ PLUS.

Le Directeur-Gérant : H. SARDA

Imprimerie ASTE, 16, rue Balance, Avignon

Annexe 9
Constant, *L'Art au niveau de l'école du peuple*, EE n° 14, 7 avril 1956

L'Art au niveau de l'Ecole du Peuple

Désireux comme beaucoup de collègues, de donner un enseignement « primaire » duquel l'art ne soit pas absent, et comme beaucoup, ne pouvant encore offrir à mes élèves aucune des techniques audio-visuelles pourtant prônées par maintes revues plus ou moins officielles, je me suis contenté d'essayer d'initier ma classe à la peinture.

« Il y a dans nos classes, si peu d'émotions d'art au long des journées si bien remplies si ce n'est celles des beaux visages de la vie que nous sommes incapables de reproduire par le crayon et le pinceau, pour en prolonger l'éphémère beauté » a écrit Elise Freinet (L'Educateur).

N'est-ce donc pas, un devoir pour chacun de nous d'ouvrir dans nos classes les fenêtres sur les vertigineuses perspectives que nous offre l'art pictural ?

Mais aussitôt, un problème se pose.

Comment aborder cette technique ?

Devons-nous établir une progression logique et aller du simple au composé, comme dans la plupart des disciplines ? Ou, devons-nous laisser grande ouverte les portes de l'imagination créatrice et de la fantaisie ? Bref, sans renouveler un débat des Anciens et des Modernes, devons-nous nous orienter vers le « dessin classique » ou le « dessin moderne » ?

Après maintes expériences j'ai acquis une certitude en ce domaine — et ce n'est déjà pas si mal — : l'enfant, placé dans des conditions humaines de travail, se lance résolument et d'emblée sur les voies de la plus pure fantaisie, vers ce qu'il est convenu d'appeler la peinture moderne. L'enfant est un moderne.

Encore faut-il bien nous entendre sur le sens de ce mot.

L'art moderne, c'est l'art contemporain, qui se fonde sur des bases qui ne sont pas celles de la peinture issue de la Renaissance lesquelles, à leur tour différaient de celles de la peinture médiévale.

Bernard Dorival, conservateur du Musée d'art moderne (1), en termes heureux définit l'esthétique moderne **irréaliste** par opposition à l'esthétique **réaliste** qui est celle de la Renaissance.

« Le spectateur ne doit plus demander à la peinture, de reproduire fidèlement la réalité et même à la limite de la reproduire : l'art non figuratif et l'art abstrait sont les aboutissements de cette conception nouvelle de l'art de peindre ».

De même Elise Freinet, examinant avec la compétence que l'on sait, les innombrables dessins libres des expositions organisées chaque année, aux Congrès de l'Ecole Moderne, peut justement écrire :

« Chaque fois que l'objet triomphe au détriment de la personnalité de l'artiste, il y a maldonne » et encore : « le réalisme est surtout une manière de sentir la réalité et de la recréer. Le détail original, personnel, inventé doit devenir le thème fondamental du dessin d'enfant. »

Assertions, on ne peut plus, exactes. Je n'en veux pour preuves que les comparaisons que chacun peut faire — et que j'ai faites en maintes occasions — entre les pâles copies de la réalité, prisonnières d'un modèle et la majesté des peintures d'enfant libérées de toute contrainte. Il n'y a aucune commune mesure entre ces « dessins d'observation » — seau à charbon scolaire, vase, etc... — étriqués, banals, sans saveur, même et surtout lorsque ressemblants, ils sont asservis à la réalité et ces « dessins libres », œuvres originales, **créations** naïves, documents psychologiques, où les jeunes artistes surtout les moins de huit ans, savent, d'un graphisme eminemment personnel et spontané, avec un choix de couleurs instinctivement harmonieux, recréer la nature, réinventer les choses et marquer leur œuvre du sceau de leur personnalité naissante.

Cependant, un certain nombre de conditions sont absolument indispensables pour permettre à l'enfant d'atteindre au chef d'œuvre.

Je signale les articles d'Elise Freinet qui paraissent mensuellement dans la revue « l'Educateur » et qui donnent les conseils les plus pertinents. Mais, à toutes fins utiles, je me permets de signaler deux principes, à mon sens, majeurs :

1.) le matériel et l'organisation,

2.) le climat de classe.

1.) **Matériel et organisation.** Le matériel le plus commode est celui de la C.E.L., Bd Vallombrosa, **Cannes.**

Couleurs en poudres. Dix couleurs fondamentales permettant après mélange avec du blanc d'obtenir tous les dégradés. Formats de papier variés mais de préférence assez grands pour les sujets doués surtout. Dans nos classes souvent chargées, voire même surchargées, éviter les séances de dessin collectives qui n'engendrent qu'énervement et encombrement non propices au calme nécessaire à tout travail consciencieux. Constituer un système de travail par équipes avec un roulement hebdomadaire ou bi-hebdomadaire ou journalier.

2.) **Climat de la classe.** J'ai la certitude que le dessin libre ne peut s'épanouir que

(1) Revue « Education Nationale ».

Annexe 10
Le Brigant, *Le calcul pour les débutants*, EE n° 2, 2 octobre 1954

Le Calcul et les débutants

LE BRIGANT (Côtes-du-Nord)

QUESTIONS D'INTELLIGENCE SUR LES NOMBRES D'UN CHIFFRE

1.) Ecrire les nombres d'un chiffre dont la différence est 4 :

Apprenons aux élèves à **classer leurs réponses** :

5 et 1 ; 6 et 2 ; 7 et 3 ; 8 et 4 ; 9 et 5.

Explication : Nous partons de **1** ; 1 et 4 font 5 ; les nombres 5 et 1 répondent à la question ; puis nous partons de **2** et nous ajoutons 4 à 2 ; ainsi de suite... Il n'y a que 5 réponses, puisque 6 et 4 font 10.

2° Ecrire 3 nombres d'un chiffre dont la somme est égale à 8 :

Ici encore, classons les réponses :

1+1+6 = 8 ; 1+2+5 = 8 ; 1+3+4 = 8

2+2+4 = 8 ; 2+3+3 = 8.

Nous partons de**1** puis de **2** en éliminant les réponses déjà obtenues, comme par exemple : 1+4+3 = 8.

3° Somme des nombres de 1 à 9 :

C'est un exercice de calcul mental. Réponse : **45.**

Au cours moyen 1re année, nous pouvons donner une explication plus « savante »:

Ecrivons sur une ligne les nombres de 1 à 9, puis au-dessous, sur une deuxième ligne, les nombres de 9 à 1 :

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9

9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1

Rappelons que l'addition est **commutative** et additionnons nos nombres, deux par deux, de haut en bas. Chaque résultat partiel est égal à **10**. La somme totale est donc de : 10×9 = 90. Le total de chaque ligne est la moitié de 90 ou **45.**

x x x

QUESTIONS D'INTELLIGENCE SUR LES NOMBRES DE DEUX CHIFFRES

Nous les disposerons en colonne :

11
22
33
44
55
66
77
88
99

Le 1er chiffre à droite représente des **unités simples** ; le deuxième chiffre représente des **dizaines.**

Décomposons l'un de ces nombres : **33** par exemple :

33 = 10 fois 3 + 1 fois 3 = 11 fois 3 ou 3 fois 11.

De même : 77 = 11 fois 7 ou 7 fois 11.

Additionnons tous ces nombres : Le total des chiffres de la colonne de droite est égal à **45 dizaines** ou 450. La somme de touts ces nombres est donc de : 450+45= 495.

2° Trouver 3 nombres égaux dont la somme est 84 :

Chacun de ces nombres est contenu 3 fois dans 84. C'est le quotient de la division 84 : 3 = 28. Vérifions : 28+28+28 = 84.

3° Questions plus simples (progression) :

a) exercice écrit:

3 u+8 d = ...4 d+30 = ...64+2 d =...

90 — 7 d = ... 66 — 5 d = ...

(La lettre **u** signifie unité simple et la lettre **d** veut dire dizaine).

b) classer des nombres par ordre de grandeur en augmentant ou en diminuant.

Calculer rapidement la différence entre 48 et 42, entre 73 et 53.

c) Compter par 10 en ajoutant ou en retirant. On fera remarquer que le chiffre des unités ne change pas.

d) Nombre de chiffres pour numéroter les pages d'un livre de la page 1 à la page **84**. Réponse : 9+2 × 75 = **159 chiffres.**

Remarque : Cette dernière question ne se posera qu'à la section de cours moyen 1re année. Dès les premières leçons, on peut aborder des questions nécessitant la compréhension des quatre opérations. C'est une manière attrayante de réviser.

x x x

NOMBRES PAIRS ET NOMBRES IMPAIRS

Ce serait une erreur de commencer cet exercice en énonçant les chiffres pairs et les chiffres impairs. Nous compterons par 2 de 0 à 38, puis de 1 à 39, en disposant notre travail ainsi :

Nombres pairs	Nombres impairs
0 - 2 - 4 - 6 - 8	1 - 3 - 5 - 7 - 9
10 - 12 - 14 - 16 - 18	11 - 13 - 15 - 17 - 19
20 - 22 - 24 - 26 - 28	21 - 23 - 25 - 27 - 29
30 - 32 - 34 - 36 - 38	31 - 33 - 35 - 37 - 39

On aura soin de placer les unités de même ordre dans une même colonne verticale. Il apparaîtra aussitôt que les chiffres se répètent de haut en bas. Les chiffres **0, 2, 4, 6, 8** sont appelés **chiffres pairs** et les chiffres **1, 3, 5, 7, 9** sont appelés **chiffres impairs..**

Nous invitons ensuite nos élèves à diviser par **2** un nombre pair. Ce nombre est **divisible par 2.** Explication : Il contient un nombre exact de « tas de deux ». Par contre un nombre impair n'est pas divisi**divisible par 2.** Explication: Il contient un à **1.**

Question très simples :

a) Ecrire les nombres pairs formés de 9 dizaines.

b) Ecrire les nombres impairs formés 6 dizaines. „

Annexe 11

Hélène Bernard, *Essai de fichier de calculs pour les 5-6 ans*, EE n° 1, 29 septembre 1956

Essai de FICHIER-CALCUL pour les 5 à 6 ans

Hélène BERNARD (B.-du-Rh.)

PREMIERE PARTIE DU FICHIER : DE 0 A 5.

Cette première partie se propose de consolider et de contrôler, d'une part la connaissance des 5 premiers nombres et d'autre part celle des premières notions de calcul que l'on peut acquérir avec ces nombres : addition, soustraction, pair, impair, initiation à la multiplication et au partage en parts égales

L'ensemble de cette première partie présente une cinquantaine de fiches-travail, numérotées de 1 à 50 et une quarantaine de fiches auto-correctives avec le même numérotage (quelques fiches-travail n'ayant pas besoin de fiches correctives).

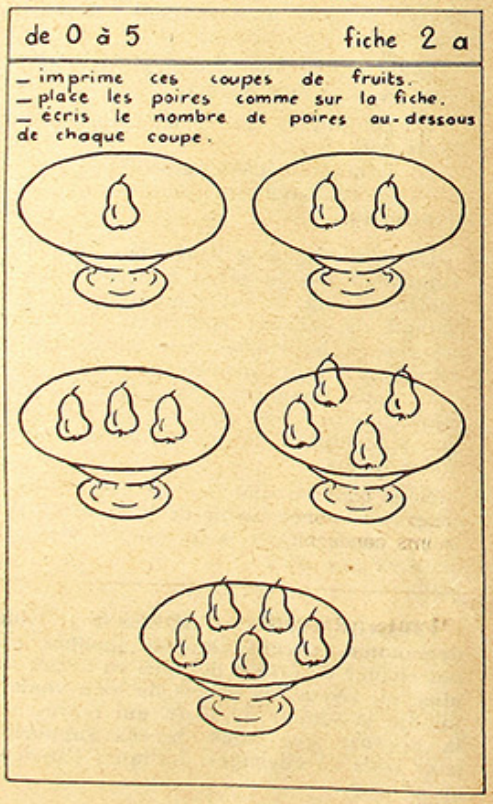
J'ai mis le fichier en service bien avant d'avoir réalisé cette cinquantaine de fiches. Mais, par contre, je l'ai maintenant doublé de nombreuses fiches similaires que j'ai ajoutées peu à peu et numérotées 1 a, 2 a, 3 a,... 1 b, 2 b, 3 b... Ces fiches complémentaires, présentant le même exercice à réaliser avec des timbres différents, permettent de conserver tout son attrait au travail des enfants par la variété qu'elles leur apportent, et elles assurent en même temps des acquisitions plus solides à ceux pour qui ces dernières sont plus lentes et demandent maintes répétitions.

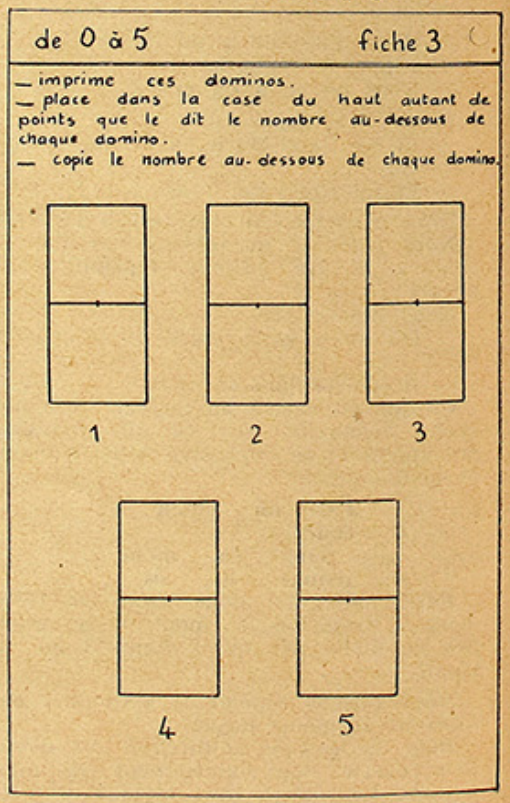
Toutes les fiches numérotées 1, 2, 3, etc... jusqu'à 50 sont préparées à l'aide de dominos. Elles ne demandent donc qu'un matériel très réduit : quelques timbres-dominos et par conséquent, on peut très facilement débuter par là.

Les fiches numérotées 1 a, 2 a, 3 a,... sont exécutées avec une coupe de fruits et des poires, (boîte de calcul No 2686. Pierron, Sarreguemines), les fiches 1 b, 2 b, 3 b,... avec un bocal et des poissons, (même boîte de timbres)...

Les fiches 1 h, 2 h, 3 h,... 1 i, 2 i, 3 i,... 1 m, 2 m, 3 m,... avec les boîtes de sujets « Mathéma » (Sudel) : autos, bateaux,... pièces de monnaie....

(Suite page 14).





Annexe 12

Jean Odin, *Le Français au cours moyen : le portrait moral*, EE N° 8, 5 janvier 1957

Le Français au Cours Moyen

J. ODIN (Rhône)

Cette rubrique devant s'étendre sur deux années, nous nous excusons auprès de nos lecteurs de ne pouvoir respecter l'actualité saisonnière dans la publication des Centres d'Intérêt et nous leur conseillons de conserver ces fiches pour une utilisation ultérieure plus rationnelle dès leur parution complète.

6. - Le portrait moral

LUNDI

Morale : Les qualités et les défauts

1. - Il faut respecter les lois morales. Certains sentiments ou certains actes sont **bons**, d'autres **mauvais** : ils ont une **valeur** différente.

2. - C'est en fonction de cette valeur que nous portons des jugements sur nous-mêmes et sur les autres : nous pesons les **qualités** et les **défauts.**

3. - Vos qualités et vos défauts apparaissent dans votre comportement : actions ou paroles. On peut ainsi les noter par écrit et compléter votre portrait physique par votre **portrait moral.**

Orthographe : Mon ami Garrone

Garrone est bon ! tout ce qu'on lui demande : canif, crayon, gomme, papier, il le prête ou le donne toujours de bon cœur. Pendant la classe il ne cause jamais, ni ne fait jamais aucun bruit... Quand je le regarde, il me sourit des yeux comme pour me dire :

« Nous sommes amis, n'est-ce pas Henri ? »

Lorsqu'on le plaisante, il ne se fâche pas mais gare si on lui dit : « Ce n'est pas vrai » quand il affirme quelque chose. Ses yeux jettent des éclairs, et il frappe du poing sur le banc, à le rompre. Samedi dernier, il a donné cinq francs, à un camarade qui avait perdu son argent.

d'après De AMICIS

Correction de la Rédaction : Compte-rendu de lecture :

Peau de Pêche copie ! (G. Maurière)

Dessin : Feuillages d'automne.

★

MARDI

Récitation : Simplicité

Je n'ai rien
Que trois feuilles d'or et qu'un bâton
De hêtre, je n'ai rien
Qu'un peu de terre à mes talons,
Que l'odeur du soir en mes cheveux,
Que le reflet de la mer en mes yeux,
Car j'ai marché par les chemins
De la forêt et de la grève
Et j'ai coupé la branche au hêtre
Et cueilli en passant à l'automne qui dort
Ce bouquet de trois feuilles d'or.

Henry de Régnier.

Grammaire : L'adjectif qualificatif épithète ou attribut.

1.) épithète : écrit à côté du nom.
attribut : attaché au nom par un verbe **attributif.** Les verbes attributifs sont très souvent les verbes d'**état.**

être qui sert à exprimer comment on est et non ce qu'on fait.

sembler, paraître, avoir l'air qui sont moins catégoriques.

devenir qui marque le changement.

demeurer, rester qui marquent au contraire qu'on ne change pas.

2. Soulignez l'analyse puis indiquez la fonction des adj. qualificatifs.

A l'école primaire, les élèves deviennent raisonnables. Les plus vieux sont calmes. Gabriel paraît doux avec son air tranquille mais il garde un caractère impulsif. Jean-Claude reste prudent. René a l'air plus audacieux.

Vocabulaire : Qualités et défauts.

1.) Reprenez la dictée d'hier. Indiquez pour chaque phrase les qualités dont fait preuve Garrone :

Garrone est bon, gentil, serviable, complaisant
silencieux, calme, tranquille, paisible
souriant, aimable, gracieux
doux, patient
franc, honnête
généreux, charitable.

2.) Quels sont les défauts contraires ?

égoïste... bruyant, turbulent... boudeur, morose... impulsif, nerveux, querelleur.. menteur... indifférent, avare, intéressé...

3.) Quels noms de qualités ou de défauts (noms abstraits) pouvez-vous faire correspondre à ces adjectifs.

★

MERCREDI

Morale : Portrait d'un orgueilleux

Lecture : **Francval sera ingénieur**, par Georges Le Sidaner.

1.) Quelles sont les qualités de Francval?

2.) Quels sentiments variés inspire-t-il à ses camarades ?

de l'admiration, de l'envie et du mépris pour certains.

3.) Est-il sympathique ou non ?

ses qualités sont gâtées par son orgueil et par une pointe de méchanceté.

Orthographe : Francval.

Francval sera ingénieur, c'est certain. Il le dit. Il le désire. Il est intelligent, séduisant, emporté, plein de fantaisie et d'assurance.

Annexe 13

R. Lager, *L'enseignement de l'histoire : la sorcellerie (suite)*, EE n° 17, 5 mai 1955

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

par LAGER (Doubs)

La sorcellerie (suite)

Voici deux autres documents :

I. - UNE SORCIERE DU VIVARAIS

Texte tiré de l'ouvrage : « Les sorcières du Vivarais », par J.-B. Dalmas (Privas, 1865)

Du procès de cette « sorcière », instruit en 1519, nous ne garderons que les fragments les plus typiques. Il est écrit soit en latin, soit en français (une ordonnance de François Ier exigeait l'emploi du français pour les actes publics) et en patois cévenol pour certaines dépositions. Le notaire royal de Montpezat : Simon Valentin, l'a reçu et signé.

Il s'agit d'un « Procès d'inquisition fait et formé par le Révérend Père maître Louis Briny, professeur de théologie sacrée, de l'ordre des Mineurs du couvent d'Aubenas, diocèse de Viviers, vicaire général de la sainte inquisition ».

Ce moine **agira seul**, la justice seigneuriale jouant le rôle effacé de témoin, l'accusée n'ayant aucun défenseur...

L'intention d'arriver à une dure condamnation est flagrante.

L'accusée est Catherine Peyretone, « **femme séparée de feu Mondon Eyraud, du Villaret, paroisse et mandement de Montpezat, diocèse de Viviers** ». Elle est arrêtée le dimanche 25 septembre 1519, par les sergents du château de Montpezat, sur l'ordre de l'Inquisiteur, en vertu de la « **Sainte Obédience, sous peine d'excommunication** » **(pour les sergents s'ils n'obtempèrent pas).**

Voici, pris dans l'acte d'accusation, les reproches essentiels faits à l'accusée :

« 1.) Elle renia Dieu et la glorieuse Vierge et se donna entièrement, en corps et en âme, à un certain diable infernal appelé Barrabam.

2.) Elle convint de lui donner, chaque année, un denier sans croix, à titre de cens et de tribut.

3.) Ledit diable Barrabam lui promit de lui donner beaucoup de biens et la venger de tous ses ennemis.

4.) Lorsqu'elle voulait donner des maladies, faire des homicides, ledit diable venait se placer au dos de sa main gauche, et ce contact produisait l'infirmité ou la mort.

5.) Ledit diable lui apparut pour la première fois, sous la forme d'un lièvre noir, et lui dit de prendre un petit bâton noir pour frapper les animaux de son voisin (elle les tua ainsi).

6.) Après s'être donnée au diable, elle ne confessa plus ses péchés au curé.

7.) Elle jeta l'hostie de la communion sous le cimetière de l'église, après l'avoir gardée dans sa bouche.

8.) à l'église, elle aspergeait d'eau bénite à ses pieds en l'honneur du diable.

9.) elle pouvait guérir ceux auxquels elle avait donné du mal en disant : « Barrabam to a donnat, et Barrabam to hoste » (Barrabam te l'a donné, et Barrabam te l'ôte).

10.) Ipsa fuit plerumque in synagoga diabolica cujusdam sectœ dictœ Jovis, de nocte, ubi per diabolum se cognosci carnaliter per indebitum sexum, posteriori, per anus, peccatum sodomiticum commisit, et hoc est verum. (Ce dernier grief que l'auteur du livre laisse pudiquement en latin, parce que traitant d'une fornication de l'accusée avec le diable, conduit celle-ci à l'accusation de « **péché sodomite** »).

11e, 12e, 13e à 17e sont relatifs aux sorts qu'elle jeta à des gens du pays, qui viennent en témoigner : comme par ex. manger des fleurs d'un blé pour que le champ soit mauvais ; empêcher que Claude Alègre aime sa feme d'amour charnel pendant 2 ans ; toucher le genou de Marite Chabassole qui devint malade ; dire à une jeune fille qui ne veut pas épouser son fils : « **Et yeu te promète que la t'en prendra mal** » et effectivement Louise Garine tombe malade. Même des pourceaux qui se mélangent à ceux de la fachineyre (sorcière) meurent 3 jours après, et la truie au bout d'un mois !

Les témoins entendus, l'inquisiteur procède le lundi 26 sept. 1519 à l'interrogatoire de l'accusée. Celle-ci est conduite dans une **crotte** (une grotte ou cave), près de la grande porte du château de Montpezat, et **laissée là seule en présence du moine inquisiteur et du châtelain de Montpezat**, avoue tout ce que lui reproche l'acte d'accusation. Derrière la porte qui ferme la **grotte**, les témoins écoutent avec le notaire qui rédige le procès, mais ils n'interviennent pas. Singulier interrogatoire, où l'accusée sans Conseil ni avocat avoue tout ce qu'on lui suggère et même ce qu'elle ne comprend pas !

L'interrogatoire reprend « **à l'heure tierce du mardi 27 septembre** » dans les mêmes conditions. L'accusée donne de nouveaux détails : elle allait souvent au sabbat, où l'on mangeait de jeunes enfants... et en revenait chevauchant la baguette noire remise par le démon. La mal-

BIBLIOGRAPHIE

I - Histoire du syndicalisme

A) Syndicalisme enseignant

AIGUEPERSE Henry et CHERAMY Robert, *Un syndicat pas comme les autres : le SNI*, Paris, Martinsart/ SUDEL, 1990, 376 p.

ANDOLFATTO Dominique et LABBE Dominique, *Sociologie des syndicats*, Paris, France, La Découverte, 2007, 121 p.

BATSCH Laurent, *La FEN au tournant: de l'autonomie à la recomposition, 1947-1987*, Paris, France, 1987, 173 p.

BERNARD François, *Le Syndicalisme dans l'enseignement: histoire de la Fédération de l'enseignement, des origines à l'unification de 1935. Des origines à la première guerre mondiale*, Centre régional de documentation pédagogique, 1969, 264 p.

BROUE Pierre, *Le syndicalisme dans l'enseignement. Histoire de la Fédération de l'enseignement des origines à l'unification de 1935*, Toulouse, France, 1966.

BRUCY Guy ET PROST Antoine, *Histoire de la FEN*, Paris, France, Belin, 2003, 635 p.

COMITES SYNDICALISTES REVOLUTIONNAIRES, *Le communisme français: des comités syndicalistes révolutionnaires au PCF, une histoire occultée*, Saint-Jean, France, Comités syndicalistes révolutionnaires, 2010, 77 p.

DUBIEF Henri, *Le syndicalisme révolutionnaire*, Paris, France, A. Colin, DL 1969, 1969, 316 P.

FERRE Max ET VIDALENC Georges, *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs: des origines à 1922*, Paris, France, Société Universitaire d'éditions et de librairie, 1955, 335 p.

FRAJERMAN Laurent, *« L'engagement des enseignants (1918-1968) »*, Histoire de l'éducation, no 117, 1 Janvier 2008, p. 57-96.

FRAJERMAN Laurent, *L' interaction entre la Fédération de l'Education Nationale et sa principale minorité, le courant « unitaire », 1944-1959*, Thèse de doctorat, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, France, 2003, 1077 p.

FRAJERMAN Laurent et ASCHIERI Gérard, *La grève enseignante en quête d'efficacité*, Syllepse, 2013, 178 p.

FRAJERMAN Laurent, BOSMAN Françoise, CHANET Jean-François et GIRAULT Jacques, *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992): Histoire et archives en débat*, Presses Univ. Septentrion, 2010, 354 p.

GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2010, 123 p

GEAY Bertrand, *Profession, instituteurs: mémoire politique et action syndicale*, Paris, France, éd. du Seuil, DL 1999, 1999, 283 p.

GEAY Bertrand, *La Fin de l'univers primaire: les instituteurs français et la représentation syndicale*, Thèse de doctorat, , Paris, France, 1994, 538 p.

GERBOD Paul, *Les enseignants et la politique.*, Paris, Presses universitaires de France, 1976, 162 p

GIRAULT Jacques, *Pour une école laïque du peuple !: instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, France, Éd. Publisud, 2009, 492 p.

GIRAULT Jacques, *Instituteurs, professeurs: une culture syndicale dans la société française (fin XIXe-XXe siècle)*, Publications de la Sorbonne, 1996, 364 p.

JULLIARD Jacques, *Fernand Pelloutier et les origines du syndicalisme d'action directe*, Paris, Éddu Seuil, coll. « Points Histoire 79 », 1985, 294 p.

JAURES Jean ET RABAUT Jean, *L'esprit du socialisme: six études et discours*, Paris, France, Gonthier, 1964, 197 p.

KARNAOUCH Denise, *La presse corporative et syndicale des enseignants, 1881-1940 : répertoire*, Paris Budapest Torino, L'Harmattan, 2004, 358 p

LE BARS Loïc*, La Fédération unitaire de l'enseignement: (1919-1935) : aux origines du syndicalisme enseignant*, Paris, Syllepse, 2005. 940 p

RUANO-BORBALAN Jean-Claude, *Le Syndicat national des instituteurs face aux projets de réformes et réformes scolaires de 1945 à 1969: essai d'analyse de l'idéologie d'une organisation de projet*, Thèse de doctorat, Univ. de Paris 1, Paris, France, 1990, 487 p.

SINGER Madeleine, *Histoire du SGEN: 1937-1970*, Lille, France, Presses universitaires, 1987, 669 p.

ROBERT André Désiré et WEBER Louis, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, France, Éd. Nouveaux regards : Éd. Syllepse, 2006, 187 p.

ROCKER Rudolf, Théorie et pratique de anarcho-syndicalisme, Bruxelles, Belgique, Éditions Aden, 2011, 200 p

MOURIAUX René, *Le syndicalisme en France depuis 1945*, Paris, France, la Découverte, 2008, 121 p.

B) Mémoires militantes

BOUËT Louis, *Trente ans de combat, syndicaliste et pacifiste: Ouvrage précédé d'une Vie de Louis Bouët et suivi de documents*, L'Amitié par le livre, 1973, 502 p.

BOUËT Louis, *Les pionniers du syndicalisme universitaire*, Ed. de l'École émancipée, 1941, 24 p.

DELMAS André ET LEFRANC Georges, *Mémoires d'un instituteur syndicaliste*, Paris, France, Éditions Albatros, 1979, 43 p.

FERAUD Henri ET VIDALENCHE Henri, *Notre ami Marcel Valière, militant du syndicalisme révolutionnaire, lutte de classe: (50 ans d'histoire du syndicalisme enseignant)*, Dijon, France, L'École Émancipée, 1975

FLAMMANT Thierry, *« L'École émancipée » : une contre-culture de la Belle époque*, Le Loubanel, France, Édition Les Monèdières, 1982. 402 p

LISZEK Slava, *Marie Guillot: de l'émancipation des femmes à celle du syndicalisme*, Paris, France, Éditions l'Harmattan, 1994, 315 p.

Mayoux François, MAYOUX Marie, GUERIN Daniel ET REBERIOUX Madeleine, *Instituteurs pacifistes et syndicalistes: mémoires de F. Mayoux*, Chamalières, Puy-de-Dôme, France, Ed. Canope, 1992.

MOLLIER Gabriel, *Brève histoire du syndicalisme enseignant et de l'école émancipée, des origines à nos jours,* Paris, Ed. E.D.M.P, 2004, 167 p

ROUCH Jean-Louis, *Prolétaire en veston: une approche de Maurice Dommanget, instituteur, syndicaliste, historien social et libre penseur, 1888-1976*, Le Loubanel, France, Éditions les Monédières, 1984, 231 p.

LE BARS Loïc, *Eugène Péaud, un syndicaliste révolutionnaire*, Parcours engagés, Paris, Éd. Syllepse, 2007, 141 p.

L'École Emancipée, *La Répression dans l'enseignement*, François Maspero, 1972, 208 p.

MOUROT Jean *La plume au poing-1967-2003*, TheBookEdition, 2014, 502 p.

II - HISTOIRE DES PEDAGOGIES ET DES PEDAGOGUES

AVANZINI Guy, *Histoire de la pédagogie : du 17e siècle à nos jours*, Toulouse, Privat, coll. « Histoire contemporaine des sciences humaines », 1981, 412 p.

A) OUVRAGES GENERAUX

DELCHET Richard, CAMBON Jacqueline ET LEFEVRE Lucien, *Anthologie des pédagogues français contemporains*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1974, 386 p.

HOUSSAYE Jean, *Quinze pédagogues: idées principales et textes choisis*, Paris, Fabert, coll. « Collection Pédagogues du monde entier », 2013, 717 p.

HUBERT René, *Histoire de la pédagogie*, Presses universitaires de France, 1949, 426 p.

MOUSSY Bernadette, *Les pédagogues dans l'histoire: entre invention et continuité*, Lyon, France, Chronique sociale, coll. « Pédagogie formation l'essentiel », 2016, 205 p.

B) ÉDUCATION NOUVELLE

BINET Alfred*, L'étude expérimentale de l'intelligence,* Paris, France, Schleicher, C. Reinwald, 1903, 309 p.

BINET Alfred et NICOLAS Serge, *Les idées modernes sur les enfants (1909)*, Paris, L'Harmattan, 2010, 375 p.

BLOCH Marc-André, *Philosophie de l'éducation nouvelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 1968, 163 p.

CLAPAREDE Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Kündig, 1909, 306 p.

COUSINET Roger, *La formation de l'éducateur*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952, 164 p.

COUSINET Roger, *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, Paris, Presses d'Île de France, 1950, 176 p.

COUSINET Roger, *Petite chronologie de l'éducation nouvelle*, Paris, Presses d'Île de France, 1950, 31 p.

CROS Louis et le Comité de liaison pour l'Éducation nouvelle, *L'école nouvelle témoigne*, Paris, France, A. Colin, DL 1970, 1970, 255 p.

FERRIERE Adolphe, *L'école active*, Fabert, 2004, 243 p.

FERRIERE Adolphe, *L'autonomie des écoliers dans les communautés d'enfants*, Delachaux & Niestlé, 1950, 152 p.

GROUPE FRANÇAIS D'EDUCATION NOUVELLE et SOCIETE FRANÇAISE DE PEDAGOGIE, *Le plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement: compte rendu du colloque*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1964, 298 p.

GUTIERREZ Laurent, BESSE Laurent ET PROST Antoine, *Réformer l'école: l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, DL 2012, 447 p.

MONTESSORI Maria, HUTIN Jeanne-Françoise et BERNARD Georgette, *De l'enfant à l'adolescent*, Belgique, Desclée De Brouwer, 2016, 93 p.

DEWEY John, *Démocratie et éducation: introduction à la philosophie de l'éducation*, Lausanne, Suisse, Édition L'Age d'homme, 1983, 432 p.

MOLLO-BOUVIER Suzanne, *L'école dans la société: psychologie des modèles éducatifs*, Paris, France, Dunod, 1974, 306 p.

MOSSE-BASTIDE Rose-Marie, L'autorité *du maître.*, Neuchatel, Suisse Delachaux & Niestle, 1966.

OHAYON Annick, OTTAVI Dominique et SAVOYE Antoine, *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir,* Berne-Berlin-Bruxelles, Édition Peter Lang, coll. « Exploration Education, histoire et pensée », 2007,330 p.

APANASTASSIOU *Lucas, L'œuvre pédagogique du docteur Ovide Decroly*, Paris, Fernand Sorlot, 1938, 332 p.

PIAGET Jean, *De la pédagogie*, Paris, Odile Jacob, 1998, 401 p.

VASQUEZ Aïda et *OURY* Fernand , *Vers une pédagogie institutionnelle* , Vigneux, France, Édition Matrice, coll. « Collection PI », 1991, 288 p.

WALLON Henri, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, 2012, 140 p.

WU Junsheng, *La doctrine pédagogique de John Dewey*, Paris, J. Vrin, 1958, 298 p.

C) CELESTIN FREINET

CHABRUN Catherine, *Entrer en pédagogie Freinet*, Paris, Libertalia, coll. « N'autre école 4 », 2015, 118 p.

FAURE Raoul, *L' École moderne française: technique et pédagogie Freinet,* Paris, Centre de Recherche imaginaire et Création, 1985, 175 p.

FREINET Célestin, *Le Maître insurgé: écrits (1920-1939)*, Paris, Libertalia, coll. « N'autre école 8 », 2016, 187 p.

FREINET Célestin, *Les années « École émancipée » de Célestin Freinet: 1920-1936*, Paris, France, EDMP-École émancipée, 1996, 250 p.

FREINET Célestin, *L'Éducation du travail*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1978, 292 p.

FREINET Célestin, *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*, Neuchâtel, Suisse, Delachaux & Niestlé, 1966, 172 p.

FREINET Célestin, *L'école moderne française: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'École Populaire*, Montmorillon, France, Ed. Rossignol, 1957, 159 p.

FREINET Célestin, *Conseils aux parents*, Vence, France, Editions de l'Imprimerie à l'École, 1946, 120 p.

FREINET Élise, *Naissance d'une pédagogie populaire: Historique de l'École moderne (techniques Freinet),* Cannes, France École moderne française, 1965, 198 p.

FREINET Madeleine, *Elise et Célestin Freinet, Souvenirs de notre vie,* Paris, Editions Stock, 1997, 480 p.

PEYRONIE Henri, *Célestin Freinet: pédagogie et émancipation*, Paris, Hachette éducation, coll. « Portraits d'éducateurs », 1999, 125 p.

MEIRIEU Philippe, *Célestin Freinet: comment susciter le désir d'apprendre ?*, Paris, PEMF, 2001, 47 p.

VIAL Jean, *Journal de classe: 1927-1977*, Paris, France, Éd. E.S.F, 1978, 140 p

D) PEDAGOGIES REVOLUTIONNAIRES

BIBERFELD Laurence, *Apprendre à désobéir: petite histoire de l'école qui résiste*, Paris, Libertalia, coll. « N'autre école », 2013, 222 p.

CHAMBAT Grégory, *Pédagogie et révolution: questions de classe et (re)lectures pédagogiques*, Paris, Libertalia, coll. « N'autre École 5 », 2015, 225 p.

CHAMBAT Grégory, *L'école des barricades: vingt-cinq textes pour une autre école, 1789-2014*, Paris, Libertalia, coll. « N'autre école 3 », 2014, 233 p.

FREIRE Paulo, *La pédagogie des opprimés*, Paris, F. Maspero, 1980, 205 p.

ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Paris, Éd. Points, DL 2015, 2015, 219 p.

JACOTOT Joseph, *Enseignement universel, langue maternelle*, Dijon, France, Mansut fils, 1834.

KORCZAK Janusz, *Le droit de l'enfant au respect. suivi de La Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*, Paris, éditions Fabert, 2009, 134 p.

THIERRY Albert, *L'homme en proie aux enfants*, Paris, Fabert, coll. « Profs en liberté », 2010, 216 p.

WAGNON-CHARPY Sylvain, *Francisco Ferrer. suivi de L'École moderne: une éducation libertaire en héritage*, Lyon, France, Atelier de création libertaire, 2013, 288 p.

III - HISTOIRE DE L'ÉDUCATION ET DES INSTITUTEURS

A) HISTOIRE DE L'EDUCATION

AUDUC Jean-Louis, *Le système éducatif*, Paris, Hachette Éducation, 2011, 403p

COMPERE Marie-Madeleine, *L'histoire de l'éducation en Europe: essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*, Paris, France, Institut national de recherche pédagogique, 1995, 296 p.

DURKHEIM Émile et FAUCONNET Paul, *Éducation et sociologie*, Paris, France, F. Alcan, 1926, 160 p.

DURKHEIM Émile ET FAUCONNET Paul, *L'éducation morale*, Paris, F. Alcan, 1925, 326 p.

ENFERT Renaud et KAHN Pierre, *Le temps des réformes: disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Cinquième République*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 2011, 206 p.

ENFERT Renaud et KAHN Pierre, *En attendant la réforme: disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Quatrième République*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, 2010, 216 p.

FOUCAMBERT Jean, *L'école de Jules Ferry*, Aubervilliers, France, Association française pour la lecture, 2004, 159 p.

GAL Roger, *La réforme de l'enseignement et les classes nouvelles*, Paris, Presses d'Île de France, 1946, 63 p.

GARCIA, Jean-François, *L'École Unique en France*, Paris, PUF, 1994, 232 p.

HEURDIER Lydie ET PROST Antoine, *Les politiques de l'éducation en France,* Paris, France, la Documentation française, 2014, 553 p.

LAPREVOTE Gilles, *Les écoles normales primaires en France: 1879-1979*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, DL 1984, 1984, 250 p.

Claude et NIQUE Christian, *Bâtisseurs d'école: histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Nathan pédagogie, coll. « Les repères pédagogiques Série Histoire de l'éducation », 1994, 494 p.

Médici Angéla, L'école et l'enfant, Paris, Presses universitaires de France, 1955, 148 p.

MÜLLER Bertrand, *Lucien Febvre, lecteur et critique*, Paris, Albin Michel, 2014, 386 p.

NIQUE Christian et LELIEVRE Christian, *La République n'éduquera plus: la fin du mythe Ferry*, Paris- Mesnil-sur-l'Estrée, Plon Impr Firmin-Didot, coll. « Sciences et savoirs », 1993, 266 p.

PROST Antoine, *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 2013, 334 p.

PROST Antoine, *Éducation, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, France, Seuil, 1997, 254 p.

PROST Antoine, CAPLAT Guy ET CASPARD Pierre, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, Paris, France, Perrin, 2004, 807 p.

ROBERT André Désiré, *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, France, Presses universitaires de Grenoble, coll. « Enseignement et réformes », 2010, 312 p.

RUBY Marcel, *La Vie et l'oeuvre de Jean Zay,* Orléans, France, Édition Corsaire, 1969, 544 p.

VOLUZAN Josette, *L'École primaire jugée: fonctionnement pédagogique de l'école primaire*, Paris, Larousse, 1974, 135 p.

B) HISTOIRE DES INSTITUTEURS

AUBA Jean et LECLERCQ Jean-Michel, *Notes et études documentaires - Documentation française, . Les enseignants dans les sociétés modernes*, Paris, France, la Documentation française, 1985, 136 p.

BERGER Ida et BENJAMIN Roger, *L'univers des instituteurs*, Paris, Édition de Minuit, 1964, 177 p.

COMPAGNON Béatrice et THEVENIN Anne, *Histoire des instituteurs et des professeurs: de 1880 à nos jours*, Paris, France, Perrin, 2001, 361 p.

DELSAUT Yvette, *La place du maître: une chronique des Écoles normales d'instituteurs*, Paris, France, Éd. L'Harmattan, 1992, 175 p.

FERRE André, *Morale professionnelle de l'instituteur*, Paris, France, S.U.D.E.L, Impr. l'Émancipatrice, 1959, 219 p

FERRE André, *L'Instituteur*, Paris, France, La Table ronde, 1954, 176 p.

LELOUP Marie-Madeleine, *Institutrice*, Paris, France, R. Laffont, 1976, 268 p.

ORY Pascal ET SIRINELLI Jean-François, *Les intellectuels en France: de l'affaire Dreyfus à nos jours*, Paris, A. Colin, 2002, 282 p.

OZOUF Jacques, OZOUF Mona, AUBERT Véronique et STEINDECKER Claire, *La république des instituteurs*, Paris, Gallimard : le Seuil, 1992, 386 p.

PACHOD André, *La morale professionnelle des instituteurs: Code Soleil et Ferré*, Paris, L'Harmattan, 2007, 252 p.

PEYRONIE Henri, *Instituteurs, des maîtres aux professeurs d'école : formation, socialisation et "manière d'être au métier",* Paris, Presses Universitaires de France, 1998

PROST Antoine, *La formation des maîtres: de 1940 à 2010*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2014, 294 p.

RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle,* Paris, Fayard, coll. « Fait et cause », 2004, 233 p.

ROGERS Rebecca (ed.), *La mixité dans l'éducation : Enjeux passés et présents*, Lyon, France, Édition ENS, coll. « Sociétés, Espaces, Temps »2004, 240 p

SIRINELLI Jean-François, *Génération sans pareille: les baby-boomers de 1945 à nos jours*, Paris, France, Tallandier, DL 2016, 2016, 277 p.

IV - Guerre d'Algérie et anti-colonialisme

DROZ Bernard, *Histoire de la décolonisation au XXe siècle*, Paris, Éditions Points, 2017 , 385 p

STORA Benjamin, *Histoire de la guerre d'Algérie*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2011.

GIRARDET Raoul, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962,* Paris, Hachette littératures, 1979, 506 p

LIAUZU Claude, *Histoire de l'anticolonialisme en France du XVIe siècle à nos jours,* Paris, Armand Colin, 2007, 302 p

KADRI Aïssa*, Instituteurs et enseignants en Algérie (1945-1978). Histoire et mémoires,* Paris*,* Karthala, 2014, 432 p.

V - Laïcité et anti-cléricalisme

BAUBEROT Jean*, Histoire de la laïcité en France,* Paris, « Que sais-je ? » n° 3571Presses Universitaires de France, 2017, 108 p.

HANDOURTZEL Rémy, *Vichy et l'école (1940-1944)*, Paris, Ed. Noesis, 1997, 329 p.

PENA-RUIZ Henri, *Histoire de la laïcité: genèse d'un idéal*, Paris, Gallimard, 2005, 143 p.

REMOND René, *L'anticléricalisme en France de 1815 à nos jours*, Paris, Fayard, 2014, 241 p.

VI - Outils de recherche

PENNETIER Claude, *Dictionnaire biographique, mouvement ouvrier, mouvement social: période 1940-1968 : de la seconde guerre mondiale à mai 1968*, Paris, France, Les Editions de l'Atelier/Les Editions ouvrières, 2006, 445+445+462+460+462+462+463+460 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, *Programmes et instructions officielles de 1949 applicables dans les écoles primaires*, Paris, INDRAP, 1982, 40 p.

CASPARD Pierre ET CASPARD-KARYDIS Pénélope*, La presse d'éducation et d'enseignement, XVIIIe siècle-1940: répertoire analytique*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1981, 685 p.

POIRRIER Philippe, *Les Enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Éditions du Seuil, 2004, 452 p.

VII – Filmographie

LE CHANOIS Jean-Paul, Réal., *L'école buissonnière, France, 1949*, Ed. Doriane Films et l'ICEM, 2006, DVD, 110 mn

Table des matières

Introduction…..... 5

Chapitre I - L'école et les instituteurs : engagement syndical et conceptions pédagogiques novatrices de la IIIe à la IVe République …..... 12

1) Être instituteur à l'école de la République..... 12

1.1 L'École JulesFerry..... 13

1.2 La profession d'instituteur..... 20

1.3 La place des instituteurs au niveau syndical, politique et associatif..... 27

2) L'École Émancipée, un syndicat et une revue engagés de la Belle Époque, aux années 1950..... 37

2.1 L'École Émancipée, le syndicat …..... 37

2.2 La revue *L'École Émancipée* …..... 48

3) Transformer l'école par la pédagogie…..... 56

3.1 L'École Moderne Française de Célestin Freinet, une représentation rénovatrice du rôle de l'école et de l'éducateur..... 56

3.2 Acteurs, développements et influences de l'Éducation Nouvelle 64

3.3 Pédagogues et pédagogies révolutionnaires …..... 74

Chapitre II - La vie scolaire : approches pratiques théoriques..... 86

1) Mises en pratiques pédagogiques et coopérations..... 86

1.1 Un réseau d'avant garde..... 86

1.2 Valeurs et influences de l'École Moderne …..... 89

2) Expérimentations..... 96

2.1 Le texte libre..... 96

2.2 La correspondance inter-scolaire et l'utilisation des journaux scolaires …..... 101

2.3 Les sciences et l'histoire par le travail manuel et la méthode expérimentale... 118

2.4 L'expression artistique..... 128

3) Apports théoriques et contenus scolaires..... 134

3.1 Les Mathématiques..... 134

3.2 Le Français …..... 139

3.3 L'enseignement de l'Histoire..... 141

Chapitre III- La Partie Générale : Engagements politiques et sociaux..... 149

1) Pacifisme et anti-colonialisme …..... 151

1.1 La « guerre à la guerre »..... 152

1.2 Critique de l'immobilisme syndical..... 170

2) Laïcité et anti-cléricalisme..... 179

2.1 L'anti-cléricalisme offensif de l'École Émancipée …..... 181

2.2 La lutte contre les lois anti-laïques 188

Conclusion …..... 193

Annexes……. 201

Bibliographie..... 215