

Formation, éducation intégrale et émancipation sociale *Training, integral education, and social emancipation*

Jean-François Dupeyron

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088344ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088344ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dupeyron, J.-F. (2022). Formation, éducation intégrale et émancipation sociale. *Phronesis*, 11(3), 142–160. <https://doi.org/10.7202/1088344ar>

Article abstract

This article contributes to the exploration of the historical movements of adult education and to the clarification of their philosophical presuppositions by clarifying the material foundations and philosophical principles of the theories and practices of self-training within the French workers' movement up to 1914, which almost unanimously demanded the construction of an integral education centred on Work and on adult training. This project must be historically resituated in the context of 19th century socialism, and then of revolutionary syndicalism, before exploring its principles and concepts: the pedagogical sovereignty of the working classes, the adaptation of training to the needs of the population and the desire to benefit from an integral education. After exposing and criticizing these foundations, we will sketch an opening towards contemporary experiences of « popular educational commons », taking as an example the schools of the lands recovered by the Mayan peasants (Chiapas experience). Does the philosophy of emancipatory education that is expressed there, often close to Freire's pedagogy of the oppressed, update the workers' projects of integral education or is it the bearer of another model of adult education?

Formation, éducation intégrale et émancipation sociale

Jean-François DUPEYRON

Université de Bordeaux Montaigne, Bordeaux, France

Mots-clés : Formation ; Éducation intégrale ; Souveraineté pédagogique ; Mouvement ouvrier ; Chiapas

Résumé : Cet article contribue à l'exploration des mouvements historiques de l'éducation des adultes et à l'explicitation de leurs présupposés philosophiques en mettant au clair les fondements matériels et les principes philosophiques des théories et des pratiques d'auto-formation au sein du mouvement ouvrier français jusqu'en 1914, qui revendiqua quasi-unanimement la construction d'une éducation intégrale centrée sur le Travail et sur la formation des adultes. Ce projet doit être resitué historiquement dans le contexte des socialismes du XIX^e siècle, puis du syndicalisme révolutionnaire, avant d'en explorer les principes et les concepts : la souveraineté pédagogique des classes populaires, l'adaptation de la formation aux besoins de la population et la volonté de bénéficier d'une éducation intégrale. Après avoir exposé et critiqué ces fondements, nous esquisserons une ouverture vers des expériences contemporaines de « communs éducatifs populaires », en prenant rapidement pour exemple les écoles des terres récupérées par les paysans mayas (expérience du Chiapas). La philosophie de l'éducation émancipatrice qui s'y exprime, souvent proche de la pédagogie des opprimés chez Freire, actualise-t-elle les projets ouvriers d'éducation intégrale ou est-elle porteuse d'un autre modèle de formation des adultes ?

Training, integral education, and social emancipation

Keywords: Professional education; Integral education; Pedagogical sovereignty; Working-class movement; Chiapas

Abstract: This article contributes to the exploration of the historical movements of adult education and to the clarification of their philosophical presuppositions by clarifying the material foundations and philosophical principles of the theories and practices of self-training within the French workers' movement up to 1914, which almost unanimously demanded the construction of an integral education centred on Work and on adult training. This project must be historically resituated in the context of 19th century socialism, and then of revolutionary syndicalism, before exploring its principles and concepts: the pedagogical sovereignty of the working classes, the adaptation of training to the needs of the population and the desire to benefit from an integral education. After exposing and criticizing these foundations, we will sketch an opening towards contemporary experiences of « popular educational commons », taking as an example the schools of the lands recovered by the Mayan peasants (Chiapas experience). Does the philosophy of emancipatory education that is expressed there, often close to Freire's pedagogy of the oppressed, update the workers' projects of integral education or is it the bearer of another model of adult education?

« La classe ouvrière est vraiment la grande muette de l'histoire. On parle beaucoup d'elle. On parle beaucoup pour elle. Rarement elle parle elle-même ».

Bouglé, C. (1954). Préface. Dans A. Cu villier, *Un journal d'ouvriers : L'Atelier, 1840-1850*, (p. 9). Éditions ouvrières.

Introduction

La formation, l'instruction et l'éducation sont presque systématiquement pensées comme des actions fortifiantes et structurantes exercées par des autorités, des institutions ou des organisations dont l'intervention est légitimée par leur savoir, leur maîtrise pratique ou leur expérience, quand ce n'est pas tout bonnement par leur statut. Ces entités, présumées porteuses de capacités formatrices et détentrices d'une partie de la « responsabilité du monde » (selon l'expression arendtienne), sont par exemple la famille, l'école, l'État, la chambre des métiers (voire l'employeur ou le futur employeur dans le cas de la formation professionnelle). Ce schéma, non dénué de logique, a toutefois le grave défaut de réduire la formation à un pouvoir exercé unilatéralement sur les destinataires en fonction des objectifs des formateurs et conformément aux normes et aux préférences de ceux-ci. C'est oublier que l'expérience de formation peut être aussi une construction autonome maîtrisée par celles et ceux qui sont en situation de formation, autrement dit qu'elle peut exprimer leurs propres capacités d'auto-formation et de co-formation au sein d'une forme de souveraineté pédagogique qui, dans certains contextes historiques et dans certaines situations spécifiques, peut constituer une réponse pertinente à la question de la formation et plus généralement à celle de l'éducation.

C'est dans cet esprit que nous proposons de revenir sur les fondements conceptuels et matériels des théories et des pratiques d'auto-formation au sein du mouvement ouvrier socialiste français jusqu'en 1914, mouvement qui revendiqua *quasi-unanimement* la construction d'une éducation intégrale centrée sur le Travail et sur la formation des adultes. Ce projet, qui doit être resitué historiquement dans le contexte des socialismes et du syndicalisme révolutionnaire, avait pour principes majeurs : la souveraineté pédagogique des classes populaires, l'adaptation de la formation aux besoins de la population et la volonté de bénéficier d'une éducation intégrale.

Après avoir exposé et critiqué ce projet pédagogique global, nous esquisserons une courte ouverture vers l'expérience contemporaine de « commun éducatif populaire » menée dans les zones rurales récupérées par les paysans suite à l'insurrection zapatiste de 1994 au Chiapas. La philosophie de l'éducation émancipatrice qui s'y exprime, parfois proche de la « pédagogie des opprimés » préconisée par Paulo Freire¹, actualise-t-elle les projets socialistes d'éducation intégrale et de souveraineté pédagogique ou est-elle porteuse d'un autre modèle de formation des adultes ?

Construire la question de la formation des adultes

À travers le thème injonctif de la « formation tout au long de la vie », la question de la formation des adultes est désormais très présente dans certains débats, à la jonction du pédagogique et de l'économique. Or, comme le conseille Vincent Descombes, « un philosophe ne peut pas reprendre une question exactement telle qu'elle est posée dans le débat politique et annoncer qu'il va donner sa réponse² ». Il convient donc, entre autres tâches, de préciser la question en explorant d'abord les termes qui la constituent. Ainsi en est-il de l'expression « les fondements philosophiques de la formation des adultes » : que signifient les concepts de « fondement » et de « formation » et en quoi leurs sens configurent-ils la variabilité des interprétations de la question ?

¹ Freire, P. (2021). *La pédagogie des opprimés* [1970]. Agone.

² Descombes, V. (2013). *Exercices d'humanité*, p. 67. Les petits Platons.

Principes, fondation et fondements

Les « principes » relèvent du champ de la réflexion et de l'intention. Ils incarnent la base conceptuelle, philosophique, juridique, politique, d'un secteur organisé de l'activité humaine, dont doivent ou devraient dériver pour l'essentiel ses règles de fonctionnement, ses normes d'action et de pensée, ou encore son éthique et sa culture générale. Autrement dit : les principes fondent conceptuellement et régulent philosophiquement, là résident théoriquement leurs fonctions. Les droits de l'homme, par exemple, sont des principes fondant – officiellement – les politiques des régimes et des institutions dites démocratiques.

Cependant, ce qui fonde philosophiquement n'est pas nécessairement ce qui fonde matériellement, concrètement, pratiquement. Parfois même, les principes affichés ne sont pas vraiment la base véritable des organisations sociales ; ils n'en constituent alors qu'une sorte de surface en trompe l'œil, qu'un ensemble idéologique derrière lequel les théories critiques peuvent déceler l'infrastructure matérielle donnant au monde social sa véritable « raison d'être ». Dans la théorie critique de Marx, on reconnaît là l'opposition structurante entre la base matérielle de la société³ et la superstructure juridique, politique et idéologique de cette dernière. Les « fondements » correspondent donc à la base matérielle de la société et de ses secteurs d'activité et de pensée. Par exemple, l'état matériel des forces économiques et des rapports de production constituerait, dans cette optique, le fondement principal de l'organisation sociale et de la hiérarchie des classes sociales. Parallèlement, rien n'est plus « matériel » que l'histoire des sociétés, ce qui suppose que les formes sociales aient eu un commencement, comme elles ont une évolution et comme elles connaîtront une disparition. Ce commencement, vu comme l'apparition d'une nouvelle conjoncture propre à une situation historique précise, est l'événement ou la période de « fondation » d'une forme sociale. Par exemple, la conquête du « Nouveau Monde » à partir de la fin du XV^e siècle, aurait constitué, selon Anibal Quijano, la fondation de la racialisation de l'humanité et de la « colonialité du pouvoir⁴ ».

Nous nous trouvons donc avec trois termes complémentaires : la formation des adultes est une question de principes (quelle est la pensée qui la décrit plus ou moins fidèlement ?), de fondements (quelle est la base matérielle qui la configure ?) et de fondation (quelle est la nature et la date de son apparition ?). On dira par exemple, pour l'époque actuelle, que les principes dominants de la formation professionnelle des adultes tournent autour des idées d'« entreprise de soi⁵ », de « compétences », de « formation tout au long de la vie », de « mobilité », de « droit individuel à la formation », etc. ; que ses fondements matériels sont liés aux nouveaux modes de production, d'entrepreneuriat, de salariat et d'échanges dans une économie capitaliste mondialisée et financiarisée ; et que ses fondations historiques correspondent à la montée en puissance exponentielle et combinée de l'ordo-libéralisme et du néolibéralisme, sur fond d'effondrement du bloc soviétique depuis une trentaine d'années. Dans cette optique, nous proposons d'examiner des configurations sociohistoriques particulières et souvent méconnues : leur fondation correspond à l'apparition d'une situation révolutionnaire par laquelle une population dominée (la classe ouvrière française à partir des années 1830, les communautés paysannes dans le Chiapas depuis les années 1990) affirme sa souveraineté pédagogique et se met à construire ses propres pratiques et théories de formation ; leurs fondements matériels, dès lors, s'écartent des réquisits de l'économie capitaliste et des rapports sociaux et coloniaux de domination pour se rapprocher des besoins concrets des populations en voie d'émancipation et des nouvelles structures économiques et sociales qu'elles commencent à installer ; enfin, leurs principes diffèrent logiquement (peu ou prou) de l'idéologie affichée par la superstructure de la société qu'ils essaient de transformer.

³ Contrairement à ce que laissent penser les usages ordinaires, qui opposent « l'infrastructure » à la « superstructure » (en allemand : *Überbau*) pour décrire la pensée marxiste, Marx n'utilise guère le terme d'infrastructure (*Infrastruktur*) pour désigner les bases matérielles et économiques de la société. Le terme allemand qu'il emploie est *Basis*. La *Basis*, essentiellement économique (*ökonomische Basis*), constitue le véritable fondement matériel (*Grundlage*) de la structure sociale, le « fondement caché de tout l'édifice social » (Marx, K., 1965. *Le Capital*. Dans Œuvres. La Pléiade, III, 3).

⁴ Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Dans E. Lander (dir.), *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

⁵ Le travailleur est alors défini comme « entrepreneur de lui-même, étant à lui-même son propre capital ». Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique*, p. 232. Gallimard.

Qu'est-ce que la formation des adultes ?

La notion de formation des adultes peut connaître, elle aussi, diverses déclinaisons. Nous distinguons ici grossièrement deux dimensions complémentaires et souvent indémêlables : la dimension proprement professionnelle et technique (l'adaptation à une tâche et à un milieu professionnel) et la dimension plus largement éducative (la contribution à la construction d'une personne). Il va sans dire que ces deux faces appartiennent à une même entité, comme le montre de manière critique le concept d'aliénation.

Sur ce point, les analyses de Marx montrent comment une dépossession matérielle (le travailleur est dessaisi du produit de son travail et des forces productives dans le cadre de l'exploitation capitaliste) s'accompagne d'une déshumanisation (le travailleur est objectivé et réduit à sa force de travail et au profit que celle-ci peut engendrer) et d'une corruption vitale (la vie du travailleur est abîmée, faussée, avortée). L'aliénation a donc trois stades : l'exploitation économique, l'objectivation et la dévitalisation. En contrepoint, le mouvement ouvrier français a logiquement avancé au XIX^e siècle trois axes de revendications : maîtriser la production et toucher les fruits légitimes de son travail ; obtenir la reconnaissance de la dignité du travailleur ; vivre une autre vie, plus heureuse et plus épanouie, une vie dans laquelle chacun cesse d'être étranger (*alienus*) aux autres et à soi-même. Il est donc essentiel, pour comprendre le projet pédagogique ouvrier du XIX^e siècle, de garder à l'esprit cet impératif de désaliénation⁶, c'est-à-dire de reprise de possession par les travailleurs du produit de leur travail, de leur dignité et de leur vie.

Le projet ouvrier de formation des adultes, dans cette optique, surpasse une visée professionnelle et veut atteindre un objectif plus général : la formation de soi, dans laquelle on reconnaît son ambition philosophique, et la formation d'une nouvelle société, dans laquelle s'exprime son ambition pleinement politique. De même, le projet néolibéral de « formation tout au long de la vie », accompagné de ses propres déterminants (portefeuilles de compétences, entretiens annuels d'évaluation et de fixation des objectifs, auto-entreprenariat, mobilité et flexibilité, individualisation du parcours, démarche qualité, etc.) ne se contente pas de conformer le travailleur, il dessine les contours de l'évolution de la personne vers une vie transformée par les normes du marché, c'est-à-dire vers une vie aliénée dont la clinique du travail ne cesse de décrire les pathologies⁷. Il y a donc, selon nous, une forte proximité, voire une fusion entre le projet pédagogique de formation des adultes et un projet philosophique (la formation de soi) et sociétal (changer la société), et c'est en ce sens que nous allons maintenant présenter l'exemple du mouvement ouvrier français du XIX^e siècle.

Des capacités pédagogiques de la classe ouvrière : les fondements du projet d'éducation intégrale au XIX^e siècle

La description critique de l'emprise néolibérale contemporaine sur le monde du travail et sur les sociétés a déjà été maintes fois réalisée de façon édifiante. Nous n'allons pas ici abonder dans ce sens, mais nous proposons plutôt de prêter attention à des projets alternatifs au capitalisme, notamment à celui qui émergea quand le mouvement ouvrier français décida de se constituer en acteur politique, économique, culturel et pédagogique autonome à partir du second tiers du XIX^e siècle.

L'émancipation ouvrière : la fondation d'un projet révolutionnaire

En effet, une situation politique nouvelle constitua la fondation d'une nouvelle visée pour la formation des adultes.

⁶ Notons toutefois que la notion d'aliénation, en raison de sa grande polysémie et de ses liens avec la métaphysique chrétienne de la « chute », est par bien des côtés « une notion confuse dont il conviendra de se défier » (Cf. article *Aliénation*. Dans G. Labica et G. Bensussan (1985, 2^e édition). (Dir.), *Dictionnaire critique du marxisme*, (p. 21). Presses universitaires de France.

⁷ Voir par exemple Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.

Cette fondation correspondit à l'émergence de la classe ouvrière comme acteur autonome et souverain.

« L'énorme révélation des années [18] 40 c'est que les ouvriers, sinon en masse du moins en nombre appréciable, peuvent jouer d'autres rôles que celui de fantassins des sociétés secrètes républicaines (ou celui d'associés d'un compagnonnage désuet). Ils lisent, ils écrivent, ils s'organisent, ils s'associent, c'est bien le fait radicalement nouveau (donc révolutionnaire, à sa façon) dont on prend conscience ; et c'est sur ce fait de la promotion ouvrière, de l'autonomie ouvrière, de l'initiative ouvrière que les années 40 ont fondé d'immenses espoirs. C'est peut-être même cela qu'on appelait alors spécifiquement [Socialisme]⁸ ».

Le sans-culottisme, depuis 1789, avait entamé cette autonomisation politique qui allait progressivement séparer les deux grandes branches du mouvement révolutionnaire : d'un côté un républicanisme bourgeois, plutôt libéral en matière économique, attaché à la propriété privée et aux hiérarchies de classes, hostile à l'intervention politique des femmes et globalement paternaliste vis-à-vis des classes populaires ; de l'autre côté un républicanisme social nourri d'une véritable culture politique populaire⁹, aussi bien rurale qu'urbaine. À partir de « l'événement 1789-1794 », le sans-culottisme se cristallisa dans la frange la plus active des classes populaires parisiennes, porteuse d'une ligne politique au cœur de laquelle se trouvait l'idée d'une souveraineté populaire intégrale, avec pour conséquence la volonté de pratiquer un gouvernement direct porté par des éléments tels que la publicité totale des débats et des votes, l'impérativité et la révocabilité de tous les mandats, le contrôle populaire permanent sur l'action des représentants, l'autorité du peuple en armes, ainsi que, sur un plan plus ordinaire, le tutoiement fraternel, le désir d'unanimité et d'unisson émotionnel, la reconnaissance de la parole des femmes, la pratique de mœurs libérés et le refus de la tutelle ecclésiastique. Libertaire, égalitaire, fraternelle, cette sensibilité sans-culotte put nourrir la dynamique de l'autonomisation du mouvement ouvrier, au sein duquel elle se mêla aux apports des divers socialismes.

Les années 1830-1840 furent décisives pour l'irruption de la classe ouvrière comme acteur politique, économique, culturel, pédagogique. Des événements fondateurs scandèrent cette autonomisation, que ce soit dans le domaine directement politique (les révoltes des canuts lyonnais en 1831 et 1834, les tentatives sporadiques de Commune libre à Buzançais en janvier 1847 ou à Limoges en mai 1848, puis la sanglante répression par la bourgeoisie républicaine du soulèvement ouvrier de juin 1848 à Paris), ou dans le domaine économique (création en 1834 d'une des premières coopératives ouvrières de production par l'Association des bijoutiers en doré). La montée en puissance de la volonté de création de structures coopératives et mutualistes de production, de financement, de secours mutuel, de consommation, de formation, de revendications, finit par affaiblir la répression et les interdictions imposées par le Second Empire : le délit de coalition fut supprimé en 1864, l'année même de lancement de l'Association Internationale des Travailleurs (AIT), et la loi autorisa en 1867 les coopératives de production et de consommation. Pour la frange la plus avancée du mouvement ouvrier, deux idées s'étaient imposées : l'idée de l'auto-émancipation (« l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes. ») et l'idée de l'union politique de classe par-delà les frontières (« prolétaires de tous les pays, unissez-vous. »). Là étaient les fondations d'une nouvelle époque d'action révolutionnaire populaire distincte de l'action des républicains bourgeois.

Parallèlement, les secteurs de la culture et de l'éducation furent investis par cet élan ouvrier vers l'auto-émancipation. Par exemple, dans le domaine de la presse, on assista à la création par les canuts lyonnais en 1831 d'une presse ouvrière autonome (*L'Écho de la Fabrique*), et à la fondation en 1840 par les ouvriers buchézistes¹⁰ parisiens de *L'Atelier*, « organe spécial de la classe laborieuse », journal entièrement rédigé par des ouvriers durant une dizaine d'années. Au niveau de l'éducation, Jacques Rancière a amplement montré la force de l'élan d'une frange des prolétaires vers le savoir.

⁸ Agulhon, M. (1978). Préface à *L'Atelier* : organe spécial de la classe laborieuse : 1840-1850. Vol. 1. EDHIS.

⁹ Gauthier, F. (2021). 1871 : la culture politique populaire donne sa forme à la Commune de Paris. Communication lors du colloque *Penser la Commune*. Paris, septembre 2021 (L'Harmattan, édition en cours).

¹⁰ Penseur socialiste, Philippe Buchez passa par le mouvement des *carbonari*, puis par le saint-simonisme, avant de se tourner vers une forme de socialisme catholique. Il milita pour l'association ouvrière et inspira grandement la fondation du journal *L'Atelier*, organe des intérêts moraux et matériels des ouvriers.

L'étude du « rêve ouvrier » a contribué à l'écllosion de la figure historique de l'ouvrier autodidacte, à partir de l'exemple de quelques centaines d'ouvriers ayant eu vingt ans dans les années 1830.

« Pour que l'émancipation ouvrière offre un visage à contempler, pour que les prolétaires existent comme sujets d'un discours collectif qui donne sens à la multiplicité de leurs rassemblements et de leurs combats, il faut que ces gens-là se soient déjà faits autres¹¹ ».

Nous pouvons citer l'exemple d'un de ces pédagogues oubliés qui s'associèrent à l'effort auto-émancipateur de la classe ouvrière : Jules Andrieu. C'était un enseignant républicain qui dirigea les services publics de la Commune après le 20 avril 1871. Le cours privé qu'il avait ouvert à son domicile était réservé aux « ouvriers peu lettrés ». Il y accueillit plusieurs militants de l'AIT, et non des moindres : Varlin, Tolain et Charles Limousin. Dès les années 1840, Marx et Engels avaient repéré le potentiel révolutionnaire de ce grand effort d'instruction entrepris par la classe ouvrière dans le mouvement premier de son émancipation : « Il faut avoir connu l'application studieuse, la soif de savoir, l'énergie morale, l'infatigable instinct de développement des ouvriers français et anglais, pour pouvoir se faire une idée de la noblesse humaine de ce mouvement¹² ».

Cette fondation politique, économique et pédagogique portait bien un double projet de formation, tout à la fois une formation professionnelle dans le cadre d'une réorganisation socialiste du travail et une formation de soi dans le cadre d'une société réhumanisée. C'est ce qu'exprima *L'Atelier* en 1849 : « Il faut que le titre du travailleur change, que d'instrument il devienne homme, que d'exploité il devienne associé¹³ ».

Les fondements matériels du projet ouvrier de formation des adultes

Le XIX^e siècle fut le siècle où le capitalisme, à travers des éléments fondamentaux comme l'accélération de la révolution industrielle, l'exploitation accrue des énergies fossiles et la seconde colonisation de sa périphérie géographique, entra dans la modernité industrielle. Il dépassa ainsi l'ordre marchand et l'économie organique frumentaire, propres encore au XVIII^e siècle, pour finir de construire des rapports de production nouveaux, au sein desquels le travailleur et la nature devinrent pleinement des « abstractions réelles¹⁴ », selon le mot de Marx : le travailleur en tant qu'objet de production et que quantité de travail, la nature en tant qu'objet d'exploitation et qu'ensemble de ressources matérielles dont le capitaliste doit s'assurer la possession.

Parallèlement, la mécanisation de la production, la division du travail et l'augmentation irrépessible des cadences et des charges de travail prolétarisèrent une bonne partie du milieu ouvrier, tout à la fois dans sa paupérisation (le prolétaire ne possède rien, à part sa force de travail) et dans son aliénation (le prolétaire n'est pas un producteur porteur de dignité et de fierté professionnelle, mais un objet consommable). La réaction ouvrière passa inévitablement par un attachement aux métiers, aux solidarités ouvrières et aux cultures corporatives, au point que l'on peut parler de « socialisme des métiers » pour désigner cette résistance populaire au capitalisme industriel. Une partie du mouvement ouvrier alla ainsi chercher son salut et son émancipation dans des groupes professionnels autonomes à l'égard des propriétaires et du pouvoir central : les chambres syndicales ouvrières y puisèrent leur énergie. Selon Pierre Charbonnier, « la pensée socialiste a été imprégnée de cette réactivation paradoxale qui, sautant par-dessus la Révolution, allait chercher avant 1789 des instruments de dépassement du libéralisme¹⁵ ». Cela explique le proudhonisme et, plus généralement, l'associationnisme ouvrier comme résistance collective à l'individualisation du prolétaire-objet.

¹¹ Rancière, J. (2006). *La nuit des prolétaires*, Archives du rêve ouvrier, p. 9. Hachette.

¹² Marx, K. et Engels, F. (1969). *La Sainte Famille* [1845], Chapitre 6. Éditions sociales.

¹³ *L'Atelier*, organe spécial de la classe laborieuse, 1840-1850 (1978). EDHIS, tome III, p. 445, 28 décembre 1849.

¹⁴ Marx, K. (1859). *Fondements de la critique de l'économie politique*, chapitre I, *La marchandise*. « Pour mesurer les valeurs d'échange des marchandises au temps de travail qu'elles contiennent, il faut que les différents travaux eux-mêmes soient réduits à un travail non différencié, uniforme, simple, bref à un travail qui soit qualitativement le même et ne se différencie donc que quantitativement ».

¹⁵ Charbonnier, P. (2020). *Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques*, Chapitre 5. La Découverte.

De même, comme l'indique Georges Duveau, les écoles de formation professionnelle que le monde ouvrier voulait organiser condensaient le rêve d'un monde nouveau et la nostalgie de métiers traditionnels en voie d'obsolescence¹⁶. Cette résistance s'accompagnait d'une demande de formation professionnelle grâce à laquelle le travailleur pourrait, non seulement conserver sa dignité et ses savoir-faire de producteur, mais aussi demeurer pleinement une personne et accéder à l'instruction sous toutes ses formes. C'est en ce sens que les organisations ouvrières revendiquèrent constamment une formation pour les producteurs. Cela était d'autant plus important que les rapports sociaux de domination leur imposaient une ignorance générale, jugée utile pour protéger l'ordre social. Les débats parlementaires ayant préparé la Loi Falloux en 1849 portèrent la marque évidente de ce refus d'instruire et de former les travailleurs, comme le montre ce florilège des interventions d'Adolphe Thiers :

« N'est-ce pas en général les ouvriers les plus instruits et qui gagnent le plus, qui sont tout à la fois et les plus dérégés dans leurs mœurs et les plus dangereux pour la paix publique¹⁷ ? ».

« Je dis et je soutiens que l'enseignement primaire ne doit pas être forcément et nécessairement à la portée de tous. J'irai même jusqu'à dire que l'instruction est, suivant moi, un commencement d'aisance, et que l'aisance n'est pas réservée à tous¹⁸ ».

« Je suis très effrayé de la propagation imprudente, exagérée de l'instruction primaire¹⁹ ».

L'alternative à l'éducation des classes populaires, c'était alors l'ignorance que l'Église avait pour charge d'entretenir, en échange de sa participation au monde des dominants. Là furent le sens général et le fondement matériel des deux lois Falloux qui abandonnèrent en 1850 la question de l'éducation publique entre les mains de l'Église. En réaction, quelques années avant la Commune de 1871, les enseignants des congrégations religieuses étaient souvent surnommés les « ignorantins » par le petit peuple, tant ils vérifiaient ce vœu du député catholique Montalembert :

« Quel est le problème aujourd'hui ? C'est d'inspirer le respect de la propriété à ceux qui ne sont pas propriétaires. Or je ne connais qu'une recette pour inspirer ce respect, pour faire croire à la propriété ceux qui ne sont pas propriétaires : c'est de leur faire croire en Dieu ! [...] Voilà la seule croyance réellement populaire qui puisse protéger efficacement la propriété²⁰ ».

L'effet des lois Falloux fut donc de ralentir l'augmentation du taux de scolarisation des enfants qu'avait timidement provoquée la loi Guizot de 1833, et d'organiser l'école autour d'une véritable police de la pensée visant à propager une morale de la soumission aux autorités. Les travailleurs se trouvèrent donc face à un véritable barrage qui leur interdisait l'accès à l'instruction, tandis que leurs enfants subissaient eux aussi de plein fouet l'industrialisation capitaliste, qui accentua le recours à cette main-d'œuvre sous-payée²¹.

Fort logiquement, on trouve dans ces fondements matériels trois éléments moteurs du projet pédagogique ouvrier : la demande d'une formation professionnelle et générale pour désaliéner les producteurs ; la demande d'une école universelle et indépendante du cléricisme, afin de répandre la science et l'instruction dans les classes populaires ; la volonté de bâtir l'éducation, l'instruction et la formation en lien avec les organisations de travailleurs et en fonction des besoins des populations. Nous avons là les dérivés des fondements matériels de la pédagogie ouvrière : le primat du travail, la généralisation de l'instruction laïque et intégrale, et la souveraineté pédagogique des classes populaires.

¹⁶ Duveau, G. (1948). La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire, p. 253. Domat-Montchrestien.

¹⁷ Thiers, A. (1879). Dans Hilaire de Lacombe (Éd.). Les débats de la commission de 1849. Bureaux du Correspondant, p. 35.

¹⁸ *Ibid.* p. 38.

¹⁹ *Ibid.* p. 125.

²⁰ Montalembert, C. (1879). Discours à l'Assemblée nationale, 20 septembre 1848. Discours. Jacques Lecoffre et Cie, tome III 1848-1852, p. 88.

²¹ Voir Ding, J. (2021). Des principes de la philosophie pédagogique marxiste. Thèse de philosophie inédite soutenue à l'Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, octobre 2021.

Le projet pédagogique ouvrier entre éducation intégrale et souveraineté pédagogique

Le projet pédagogique du mouvement ouvrier français au XIX^e siècle ne fut pas homogène, d'autant plus qu'il se mêla à des éléments extérieurs, par exemple au paternalisme philanthropique ou à l'idéalisme philosophique, et qu'il était influencé par des théories socialistes très diverses. Il nous semble toutefois que certains traits dominants le caractérisèrent, traits que l'on retrouvait dans les différentes variantes du projet.

En effet, la pédagogie ouvrière se caractérisa par un certain nombre de « déplacements » qui lui donnèrent toute son originalité et qui constituent ses fondements conceptuels : la volonté de construire le parcours d'éducation à partir de son aboutissement chronologique (le travailleur) et non à partir de la « nature » de l'enfant, de prioriser les intérêts matériels du travail, de confier une partie de la responsabilité de l'éducation à la population laborieuse et de mettre en œuvre une éducation intégrale.

Les principes de la formation ouvrière

Le principe le plus décisif fut de penser le parcours d'éducation de manière matérialiste, c'est-à-dire en tenant compte de la matérialité de la vie des travailleurs. Il s'agissait d'en finir avec une éducation fondée sur une « nature humaine » idéale et abstraite, afin de fonder une éducation ancrée dans les rapports sociaux, le travail, l'histoire, la matière, les besoins économiques. Certes, des principes philosophiques tels que l'enfant, la liberté, la nature, la conscience, etc. étaient souvent présents dans les approches théoriques des éducations socialistes au XIX^e siècle, comme l'a montré Nathalie Brémand, mais, en général, l'ambition de former un homme nouveau à partir de l'enfant dépendait d'une approche socialisée de l'éducation, c'est-à-dire d'un alignement de celle-ci sur une société réorganisée autour du travail et de la vie collective démocratique. Cela était particulièrement visible dans les textes ouvriers (presse ouvrière, débats au sein du mouvement syndical et de l'AIT), qui étaient beaucoup plus « matérialistes » que les traités des penseurs socialistes, tels que Fourier ou Considérant, par exemple. En ce sens, pour le monde du travail, l'éducation devait devenir une « longue préparation professionnelle²² ». Bref, l'éducation n'était plus fondée sur la « nature » mais sur les conditions socio-historiques, son matériau n'était pas l'individu mais le social, son horizon n'était plus le maintien de l'ordre social mais la transformation socialiste de celui-ci.

C'est donc à partir des besoins et de la situation du travailleur adulte qu'était pensé l'ensemble du parcours d'éducation. La formation (professionnelle) menait l'éducation, et non l'inverse. Cela ne signifie nullement que le projet ouvrier se voulait purement « utilitariste » et qu'il rejetait des éléments de culture savante et académique sous prétexte de leur absence de lien direct avec le travail et avec la production. Cette version réductrice propre à l'économisme – n'enseigner que ce qui est utile à l'activité économique – n'était pas le sens de la pédagogie ouvrière. Notons d'ailleurs que cette approche réductrice, à l'heure de la « pédagogie des compétences », définit aujourd'hui l'empreinte du capitalisme néo-libéral en éducation, puisqu'une « compétence » est « ce par quoi un individu est utile dans l'organisation productive²³ ». Ce réductionnisme éducatif n'était pas du tout dans l'esprit de la pédagogie ouvrière, qui avança au contraire le concept d'éducation intégrale pour signifier le lien de complémentarité entre la formation professionnelle et l'instruction générale.

L'éducation intégrale, concept qui figurait dans les écrits de Fourier et de Proudhon, devint la doctrine générique du mouvement ouvrier, comme le montre sa prédominance dans les textes de l'AIT, dans la politique scolaire de la Commune et dans l'œuvre pédagogique du syndicalisme révolutionnaire et des Bourses du Travail avant 1914. Il s'agissait de mettre fin à la connexion privilégiée entre éducation et héritage de rapports de classe, pour ouvrir le monde ouvrier à la culture « savante » sans qu'il n'abandonne, ni ne méprise sa propre culture du travail.

²² Brémand, N. (2008). *Les socialismes et l'enfance : Expérimentation et utopie (1830-1870)*, p. 89. Presses de l'Université de Rennes.

²³ Laval Ch. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, p. 73. La Découverte.

L'idée d'éducation intégrale et ses dérivés « l'instruction intégrale », « l'enseignement intégral » et « l'éducation polytechnique », décrivaient donc une éducation globale et simultanée, propre à combiner l'ensemble complet des facultés de la personne et intégrant la formation polytechnique du futur producteur aux finalités de l'éducation²⁴. Cette éducation intégrale, non seulement offrait aux futurs travailleurs un accès à tous les produits du savoir humain, mais incluait même le travail manuel et l'apprentissage professionnel dans les programmes dignes d'être dispensés.

En ce sens, la demande d'éducation intégrale répondait à trois objectifs : permettre à tous l'accès égal à un cursus d'enseignement complet (égalité d'accès à l'ensemble de l'éducation), faire que cet enseignement s'adresse à toutes les dimensions de la personne (désaliénation des travailleurs) et intégrer dans les programmes les activités ouvrières (reconnaissance de la dignité du travail manuel et de la production, et ouverture vers une gamme étendue d'activités professionnelles). L'éducation intégrale devint donc le principal marqueur socialiste des projets éducatifs ouvriers et constitua le principe majeur de la formation des adultes.

Ce principe répondait à des considérations très matérielles : le développement intellectuel devait aider les travailleurs à lutter à armes égales contre leurs exploités, à négocier efficacement, à comprendre leur situation sociohistorique et leur société, à posséder les outils de leur émancipation et de la création de structures autonomes qui anticipaient sur la future société socialiste. Plus prosaïquement encore, la formation polytechnique permettait de s'ouvrir à différents métiers, de se perfectionner et de préparer ainsi au mieux le choix d'un secteur d'activité dans lequel chacun pourrait être le plus utile à la société. C'est ce qu'indiquait l'ouvrier buchéziste Anthime Corbon en 1859 dans son ouvrage *De l'enseignement professionnel* : que ce soit pour les métiers agricoles ou pour les métiers artisanaux et industriels, « le but essentiel de l'enseignement est de solliciter la révélation des aptitudes et de les développer²⁵ ». Or, l'apprentissage, étant généralement fait selon lui « de la manière la plus détestable », ne permettait pas à chacun de manifester ses « tendances » afin d'obtenir « une plus intelligente distribution des enfants dans les ateliers²⁶ ». Plus attentif aux faits socioéconomiques qu'aux « tendances personnelles », Marx réclama pour sa part un enseignement polytechnique pour désaliéner le travailleur et pour faciliter son changement de métier en cas de crise économique. Dans tous les cas, l'ambition de l'éducation intégrale était aussi et surtout d'affirmer la dignité du travail manuel, comme l'indiqua la belle formule du journaliste Henri Bellenger pendant la Commune : « il faut qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi ».

« Il faut que l'éducation soit professionnelle et intégrale. Il faut que les jeunes générations nées et à naître, soient à mesure de leur éclosion, intelligemment guidées dans leur voie qui est le travail. Il faut que les hommes de 1880 sachent produire, d'abord ; parler et écrire, ensuite. Il faut que, dès son jeune âge, l'enfant passe alternativement de l'école à l'atelier, afin qu'il puisse, de bonne heure, gagner sa vie, en même temps qu'il développera son esprit par l'étude et la pensée. Il faut, enfin qu'un manieur d'outil puisse écrire un livre, l'écrire avec passion, avec talent, sans pour cela se croire obligé d'abandonner l'étau ou l'établi. Il faut que l'artisan se délasse de son travail journalier par la culture des arts, des lettres ou des sciences, sans cesser, pour cela, d'être un producteur²⁷ ».

Implications pédagogiques

Le projet de formation intégrale avait aussi des implications pédagogiques. Corbon préconisait par exemple de remplacer les méthodes oppressives (ordre, discipline, autoritarisme, style catéchistique, menace, amendes et punitions) par une « méthode expansive » misant sur l'expression dynamique des forces humaines.

²⁴ Voir l'entrée « Éducation intégrale ». Dans A. Kerlan et B. Kolly ((2021). (Dir.). *Dictionnaire de philosophie de l'éducation*. ESF.

²⁵ Corbon, A. (1859). *De l'enseignement professionnel*. Dubuisson, avant-propos de la seconde édition. Anthime Corbon était un ouvrier sculpteur, principal fondateur du journal *L'Atelier* en 1840. Il fut tout d'abord communiste, avant de rencontrer Buchez et de se rallier, de façon souvent sectaire, au socialisme catholique. Vice-président de l'Assemblée nationale constituante en 1848, il ne se rallia pas à la Commune en 1871.

²⁶ *Ibid.* p. 16.

²⁷ Bellenger, H. (1871). L'enseignement professionnel et intégral. *Le Vengeur*, 7 mai 1871.

En clair, le modèle de l'atelier s'imposait comme référence pédagogique, non pas tant dans l'idée d'imitation servile souvent propre à l'apprentissage par compagnonnage, mais dans l'idée d'action accompagnée. Dans la pédagogie ouvrière, la pensée et l'apprentissage devaient partir de l'action et de l'expérience, ce qui devait nourrir plus efficacement chez l'enfant le désir de s'instruire.

C'est donc dans une école-atelier, ou dans un atelier-école, que devait se dérouler un parcours de formation faisant « marcher ensemble l'enseignement théorique et l'enseignement pratique²⁸ ». D'où cette interrogation pédagogique fondamentale : « comment réaliser cette idée du double enseignement, c'est-à-dire comment faire que l'école soit en même temps un atelier²⁹ ? ». La réponse s'orientait, autant que faire se peut, vers la contextualisation des apprentissages, qui devaient trouver leur point d'appui dans l'expérience concrète et dans le questionnement des élèves et des travailleurs, et non se dérouler comme un exposé savant et magistral. C'était en quelque sorte la « méthode expérimentale » que prôna le programme de réforme scolaire de la Commune en 1871³⁰. L'école professionnelle pouvait même devenir un lieu de production et financer ainsi une partie de son fonctionnement.

Corbon donnait par conséquent aux connaissances le statut d'instruments et d'outils de travail (et non de « contenus » intellectuels) : l'enseignement général et l'enseignement professionnel sont « inséparables », le second ne commence pas quand s'arrête le premier car, pour l'ouvrier, « toutes les connaissances acquises [...] doivent être considérées comme premiers moyens de sa profession, comme ses instruments intellectuels de travail³¹ ». Or, un outil ne prend sens et ne peut être utilisé qu'en contexte, comme réponse concrète à un problème à résoudre dans le contexte, sans quoi il perd son sens et son intérêt pour la plupart des personnes. Ainsi, non seulement le travail manuel était réhabilité dans un cursus de formation cultivant tout à la fois l'esprit et la main, mais il fournissait même le modèle de l'apprentissage ; pour Corbon, il fallait éviter d'enfermer l'intelligence dans une « serre-chaude », donc il fallait « anoblir le travail manuel³² ».

Une des conséquences de ces principes pédagogiques fut le projet d'ouverture d'écoles professionnelles formant les enfants jusqu'à 14-15 ans, afin d'éviter de les placer trop tôt sous la sujétion d'un patron : « faire que les enfants s'habituent le plus tôt possible au travail de la main, et les placer le plus tard possible dans les ateliers. Ce problème ne peut être résolu que par la création de nombreuses écoles professionnelles³³. » C'est dans cette direction que marcha la brève politique scolaire de la Commune, qui permit l'ouverture d'une poignée d'écoles professionnelles dans le « Paris libre » du printemps 1871.

Une autre conséquence concernait la maîtrise populaire de la formation et de l'éducation, qui devaient être l'expression de la souveraineté ouvrière. Georges Bourgin, décrivant la politique scolaire de la Commune, parla à ce sujet de « la méthode syndicaliste, faisant appel, dans une large mesure, aux initiatives corporatives³⁴ ». Autrement dit, non seulement le projet global de formation devait répondre aux intérêts corporatifs combinés de l'ensemble des travailleurs, mais encore il devait se trouver contrôlé par leurs organisations syndicales, par les associations populaires et par les communes souveraines. Il n'appartenait plus, ni à l'État, ni à l'Église, ni à l'exploiteur (comme au Creusot dans l'école communale industrielle fondée par les Schneider dès 1837) de contrôler l'éducation des enfants et des travailleurs. Au contraire, la population laborieuse devait se saisir de la responsabilité pédagogique, comme elle devait s'emparer de l'économie et des services communs. Cette volonté de souveraineté pédagogique fit que le monde ouvrier se méfia même parfois des enseignants, présumés porteurs de la culture et de la morale de la (petite-) bourgeoisie. Par contre, l'intervention directe des classes populaires dans la réforme scolaire et la prédominance des chambres syndicales dans la formation professionnelle étaient bien la conséquence de l'idée d'autonomie ouvrière.

²⁸ Corbon, A. (1859). De l'enseignement professionnel. *Op. Cit.* p. 36.

²⁹ *Ibid.* p. 73.

³⁰ Journal Officiel, 2 avril 1871.

³¹ Corbon, A. (1859). De l'enseignement professionnel. *Op. Cit.* p. 120-122.

³² *Ibid.* p. 156.

³³ *Ibid.* p. 128.

³⁴ Bourgin, G. (1935). Histoire de la Commune de 1871, p. 110. Rieder et Cie.

De L'Atelier aux Bourses du Travail

Ainsi, quand on explore les archives de ce rêve pédagogique ouvrier, on y trouve toute une littérature et tout un ensemble de pratiques méconnues.

L'Atelier et la formation ouvrière

Le journal *L'Atelier* proposa par exemple de très nombreux articles consacrés à l'éducation pendant ses dix ans d'existence, par exemple ceux-ci : « Réforme sociale ; de l'éducation et de l'instruction (1) » (octobre 1842) ; « Réforme sociale ; de l'éducation et de l'instruction (2) » (novembre 1842) ; « Quelques réflexions sur l'enseignement qui a été fait au peuple depuis le déclin de la révolution jusqu'à nos jours » (décembre 1842) ; « De l'éducation et de l'instruction du peuple par le journalisme » (août 1843) ; « De l'instruction de l'ouvrier » (novembre 1843) ; etc. En parcourant ces textes, on trouve confirmation du grand intérêt manifesté par les militants ouvriers envers les questions de l'éducation, de l'instruction et de la formation, et de leur volonté de socialiser ces questions en les rapportant au rôle central du travail dans la société, conformément à l'épigraphe biblique de la une du journal : « Celui qui ne veut pas travailler ne doit pas manger ».

Cet « organe des intérêts moraux et matériels des ouvriers » fut lancé en septembre 1840, après une grande série de grèves ouvrières, afin de donner un canal régulier d'expression à la tournure ouvrière de pensée et d'action, en cette phase d'autonomisation du mouvement ouvrier. Les fondateurs, dont Anthime Corbon, étaient influencés par le socialisme chrétien, alors très en vogue (Eugène Pottier, auteur ultérieur des paroles de *L'Internationale*, se réclama initialement de ce courant et écrivit dans *L'Atelier*). La préoccupation morale y était donc très présente, et le capitalisme était avant tout jugé coupable de condamner les exploités à une « mauvaise vie » et à l'égoïsme propre à l'individualisme. La réforme sociale et la formation ouvrière étaient alors les conditions d'une régénération morale des classes populaires. Mais ce catholicisme social précurseur n'allait guère résister à l'impact négatif du positionnement réactionnaire de l'Église après 1848 et de la réalité de l'action des « ignorants ». Le socialisme chrétien ne fit donc guère florès dans le mouvement ouvrier français.

En dépit de cet échec relatif, il popularisa l'idée de l'importance de la formation ouvrière et relia celle-ci à la thématique de l'autoémancipation, en professant constamment que les améliorations dans la condition du peuple ne pourraient être que « l'ouvrage du peuple lui-même ». D'ailleurs, *L'Atelier* a probablement été rédigé exclusivement par des ouvriers, même si les articles étaient rarement signés en raison de la méthode coopérative fréquemment utilisée pour leur élaboration et leur correction. On peut quand même nommer 75 de ses contributeurs, dont 26 typographes et plusieurs bijoutiers, teneurs de livres, mécaniciens, charpentiers, etc. Outre Anthime Corbon, déjà cité, relevons le nom d'Henri Leneveux, premier président de la Société des ouvriers typographes en 1840, fervent militant de la formation populaire et fondateur de la Bibliothèque utile pour l'instruction du peuple.

Selon Armand Cuvillier³⁵, les « ateliéristes » pratiquaient une forme de socialisme chrétien mâtiné d'idéalisme démocratique, qui connut son acmé en février/mars 1848. La formation et l'éducation des travailleurs y étaient pensées dans le cadre de la théorie du but social commun d'activité dans la société : toute société étant une unité active engendrée par un principe moral, l'éducation n'était pas pensée de façon individualiste, mais dans le cadre d'une « unité » sociale dont le rappel figurait dans l'en-tête du journal. Si le monde ouvrier était pensé comme une entité vouée à la solidarité et à la cohésion sociale, le capitalisme libéral était par contre accusé d'individualisme. Toutefois, il en allait de l'intérêt général d'aider chacun à augmenter sa propre valeur productive par l'instruction scientifique et par la formation professionnelle. L'intérêt individuel du progrès obtenu par la formation était donc toujours pensé au service de l'organisation collective.

³⁵ Cuvillier, A. (1954). Un journal d'ouvriers : *L'Atelier*, 1840-1850. Éditions ouvrières.

En ce sens, *L'Atelier* en est souvent resté au point de vue strictement ouvrier, le socialisme pédagogique étant alors, non une doctrine, mais « une aspiration des classes infériorisées vers un état social meilleur, [...] un instinct, un sentiment, un besoin qui veulent satisfaction³⁶ ». Le projet pédagogique ouvrier était l'expression spontanée et souveraine de cet élan vers une vie meilleure pour les producteurs, une vie dans laquelle la fière reconnaissance de leur valeur serait délivrée de l'aliénation capitaliste : « sans la conscience de sa valeur, l'homme est bien véritablement l'homme inférieur³⁷ ».

Dans cette optique, la formation des ouvriers était une pièce essentielle de la réorganisation socialiste du travail et de la société et de l'anoblissement du monde ouvrier. Elle devait permettre aux ouvriers de s'affranchir par une combinaison d'instruction, d'éducation morale et de développement de leurs connaissances professionnelles.

L'AIT et les Bourses du Travail

Expurgé de son idéalisme moral chrétien et ses illusions démocratiques, ce projet pédagogique ouvrier fut entretenu et précisé par l'AIT avant que la Commune n'en tente l'application³⁸. Marx envisagea ainsi une éducation de l'avenir « qui unira pour tous les enfants au-dessus d'un certain âge le travail productif avec l'instruction et la gymnastique, et cela non seulement comme méthode pour accroître la production sociale, mais comme la seule et unique méthode de produire des hommes complets³⁹ ». On retrouve ici cette double focale professionnelle (améliorer la production) et philosophique (former une personne désaliénée). Le parcours de formation des producteurs exigeait donc la création d'écoles polytechniques dans lesquelles l'instruction générale et l'apprentissage des bases de différents secteurs professionnels devaient aller de pair. Cette école polytechnique, parce qu'elle se centrait sur la notion d'éducation intégrale, devait ouvrir vers plusieurs dimensions : le contrôle de l'éducation et de la formation par les organisations de travailleurs, afin qu'elles soient au service des besoins de ceux-ci ; l'amélioration et la diversification de la formation initiale des travailleurs ; la transmission d'une culture et d'une morale du travail afin de protéger les consciences des discours des dominants.

Passée la première époque de l'AIT, close en 1876 après la scission de 1872 entre partisans et adversaires de Marx, le projet ouvrier de formation fut repris et activement mis en œuvre par les Bourses du Travail dans la France de la III^e République. Comme l'exprima James Guillaume :

« C'est aux producteurs groupés et fédérés dans leurs syndicats qu'incombe directement le soin d'organiser, selon les besoins sociaux, les écoles où la jeune génération recevra l'instruction, les ateliers où elle fera l'apprentissage professionnel et, au-dessus, les autres institutions d'enseignement où la science, à ses divers degrés, sera mise à la portée de tous⁴⁰ ».

Dans le cadre du principe de l'appropriation ouvrière et syndicale de la formation, les Bourses du Travail s'intéressèrent tout d'abord aux cours professionnels, à partir desquels l'enseignement général devait être pensé et auxquels il devait s'articuler pour réaliser l'éducation intégrale. L'enseignement professionnel, dont l'école républicaine a fait un sous-ensemble trop souvent frappé du sceau de l'échec dans les matières « générales », était plutôt conçu comme le centre de la pédagogie ouvrière. Sous l'impulsion majeure de Fernand Pelloutier⁴¹, les Bourses reprurent donc le flambeau allumé dans les années 1840 par les associations ouvrières, dont certaines proposaient déjà des cours du soir pour les publics populaires.

³⁶ *L'Atelier*, organe spécial de la classe laborieuse, 1840-1850 (1978). EDHIS, Tome III, p. 364, juillet 1849.

³⁷ *Ibid.*, tome II, p. 224, novembre 1845.

³⁸ Dupeyron, J.-F. (2020). À l'école de la Commune. Raison et passions.

³⁹ Marx, K. (1965). *Le Capital*. Dans *Œuvres*, Tome I, p. 987. Gallimard La Pléiade.

⁴⁰ Guillaume, J. (1913). Une opinion sur ce que doit être l'École. *La Bataille Syndicaliste*, n° 954, jeudi 4 décembre 1913.

⁴¹ Fernand Pelloutier fut le secrétaire général de la Fédération Nationale des Bourses du Travail de 1895 à 1901. Théoricien des Bourses du Travail, il en fut aussi l'organisateur, l'animateur et l'historien, portant un fort intérêt aux questions pédagogiques.

Les cours professionnels purent se développer dans beaucoup de Bourses du Travail au cours des années 1890-1900. Ils y concrétisaient la conception d'une école syndicale comme lieu de formation polytechnique de l'avenir. Ils servaient aussi la résistance du milieu ouvrier à la disparition des métiers, des expertises et des identités ouvrières devant l'aliénation provoquée par le capitalisme industriel. Il s'agissait d'éviter que l'ouvrier ne devienne un simple accessoire de la machine et d'obtenir au contraire qu'il maintienne un haut niveau de qualification et d'expertise professionnelle, afin de lutter contre l'aliénation capitaliste et de négocier de meilleurs salaires.

Enfin, ces cours étaient aussi le lieu d'une « conscientisation » et d'une acculturation à la culture socialiste ouvrière : « nous leur façonnons le cerveau d'une autre façon que l'école professionnelle départementale ou communale⁴² », affirmait par exemple la Bourse de Lyon à propos des élèves. En formant l'ouvrier, la pédagogie syndicale voulait aussi le transformer, ce qui fait que l'école professionnelle syndicale n'était, ni un simple service offert aux ouvriers syndiqués, ni une forme modernisée du compagnonnage, car elle se déployait constamment dans « la perspective visant à mettre en place un ordre social nouveau⁴³ ».

Les Bourses du Travail firent donc de la question de l'enseignement une question majeure, vue comme un enjeu déterminant pour la victoire de la classe ouvrière. Former les militants pour accroître leur efficacité, perfectionner les ouvriers pour actualiser leurs capacités laborieuses, instruire les prolétaires pour fortifier leur mobilisation révolutionnaire et éduquer les enfants pour leur donner une conscience de classe, telles étaient les ambitions de ce projet pédagogique ouvrier. Laissons ici le dernier mot aux délégués de la Bourse de Nîmes en 1900 :

« S'il est une question qui doit vivement préoccuper les travailleurs, c'est bien celle de l'enseignement sous toutes ses formes. [...] Les professeurs des cours professionnels doivent, autant qu'il est possible, être choisis parmi les membres des Syndicats. [...] Les efforts des syndicats et Bourses du Travail ne doivent et ne peuvent plus se confiner dans des cours professionnels du soir, qui ne sont que le prélude de la prise de possession par les ouvriers organisés du puissant levier que deviendrait en leurs mains l'enseignement intégral. [...] Il faut que, d'ici quelques années, chaque syndicat soit pourvu d'un atelier professionnel ; il faut arracher au patron l'apprenti et le faire nôtre ; il faut aussi que, pendant tout le temps qu'il mettra à devenir un ouvrier, les moyens de parfaire son instruction et son éducation lui soient fournis ; il faut enfin que, durant toute sa vie, l'ouvrier travaille à mieux se connaître, à mieux connaître les hommes et les choses. Il faut l'affranchir de toute tutelle, morale ou économique⁴⁴ ».

Au Chiapas... et peut-être ailleurs

De façon triviale, nous pourrions dire que, quand les conditions socio-historiques changent, les projets pédagogiques de formation des adultes se modifient. Cela doit être particulièrement le cas si, quittant le long XIX^e siècle (jusqu'en 1914) et le monde ouvrier français, nous portons notre regard sur le monde paysan mexicain du début du XXI^e siècle, dans la région du Chiapas. Nous pensons toutefois que l'étude des expériences pédagogiques menées par les communautés rurales dans le cadre de la lutte zapatiste peut permettre de voir ce qui les rapproche et/ou ce qui les éloigne de l'éducation intégrale revendiquée par l'AIT dès 1864. La tentative n'est pas sans risques épistémologiques, mais l'intérêt de cette ouverture réside dans une mise en relation d'expériences populaires différentes afin d'y apercevoir (ou non) des principes similaires. De ce point de vue, s'il convient évidemment d'éviter l'anachronisme, le souci diachronique s'avère souvent payant d'un point de vue heuristique, surtout s'il s'agit de guetter des « principes » potentiellement transmissibles hors de situations historiques données.

⁴² Fédération des Bourses du Travail de France et des Colonies (1900). VIII^e Congrès national, p. 97. Imprimerie typographique Jean Allemane.

⁴³ Hamelin, H. (2011). Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle. *Le Mouvement Social*, n°235, p. 24.

⁴⁴ Fédération des Bourses du Travail de France et des Colonies (1900). VIII^e Congrès national, *Op. Cit.* p. 102-103.

La fondation et les fondements du projet pédagogique : l'insurrection de 1994

Le Chiapas est une des trente-deux régions administratives du Mexique. Il s'agit d'une région rurale et pauvre, qui enregistre des records nationaux en matière d'analphabétisme, de dénutrition, de mortalité infantile, de sous-équipement et d'émigration. Une bonne partie de la population se compose d'autochtones, principalement mayas. De longue date, les groupes indigènes avaient mené une lutte de résistance face à l'oligarchie raciste des propriétaires terriens et face à la colonialité du pouvoir. Ces luttes indiennes reçurent dans les années 1970 deux renforts : d'un côté, l'action pastorale de l'évêché de San Cristobal, inspirée par la théologie de la libération ; de l'autre côté, la formation de groupes politiques et militaires, souvent d'inspiration maoïste. On assista alors à la maturation du processus d'organisation autonome des communautés paysannes, processus préalable à une sécession révolutionnaire.

Le 1^{er} janvier 1994, une armée indigène zapatiste s'empara de plusieurs zones rurales. Depuis lors, sur un territoire d'une grandeur équivalente à la Belgique, 200 000 à 300 000 personnes participent à une expérience d'autogouvernement dont Jérôme Baschet juge qu'elle constitue « l'une des utopies réelles les plus remarquables et les plus radicales⁴⁵ » de notre époque. Cette expérience politique ressemble par certains traits au projet socialiste ouvrier français du XIX^e siècle : gouvernement direct par le peuple (ici : les assemblées communautaires), primat des besoins de la population et de la question des subsistances, refus des structures de type étatique, valorisation de l'éducation et de la formation, rôle accru des femmes dans la gestion des affaires communes, faiblesse des ressources.

Mais le Chiapas de 2021 n'est pas la Commune de 1871, même si la pression militaire à l'encontre de la révolution s'y fait tout aussi vive : la transformation des relations de genre y a pris un tour plus volontariste, même si cela ne convient pas à tous les groupes locaux ; les métiers, massivement agricoles, sont moins variés que ceux du « socialisme des métiers » conçu naguère par l'élite ouvrière française ; la question culturelle ne s'y pose pas de la même façon puisque les projets d'alphabétisation et d'instruction des adultes doivent gérer la cohabitation entre la langue espagnole et les langues indigènes, et entre l'écrit et l'oral, alors que le mouvement ouvrier français n'avait pas du tout intégré dans ses préoccupations la question des cultures locales et de la diversité linguistique. Nécessairement, les besoins de formation et d'éducation, pour un paysan maya en 2021, diffèrent de ceux exprimés par un ouvrier français en 1871. Et pourtant, comme nous allons le voir maintenant, un certain air de ressemblance se perçoit entre le projet pédagogique ouvrier et l'action scolaire des communautés autonomes, en dépit de la distance temporelle, physique et culturelle.

Principes et pratiques pédagogiques au Chiapas

Pour explorer la praxis pédagogique dans les zones sous contrôle zapatiste, nous bénéficions d'une assez abondante littérature scientifique en langue espagnole, que nous pouvons confronter aux écrits produits par le mouvement. Pour l'aire francophone, il faut signaler les travaux pionniers de Bruno Baronnet⁴⁶, sur lesquels nous nous appuyons ici. Avant de présenter les principes et les pratiques pédagogiques observés au Chiapas, il faut pointer que, à la différence du mouvement ouvrier du XIX^e siècle, qui ne pouvait guère s'inspirer de pédagogies façonnées par et pour l'apprentissage en milieu populaire, les zapatistes bénéficient potentiellement des ressources des pédagogies critiques et des pédagogies liées à un projet politique d'émancipation collective.

On pense bien évidemment au travail de Paulo Freire sur la « pédagogie des opprimés », qui a irradié sur toute l'Amérique latine et a été relayé sur place par les théologiens de la libération et par certains militants politiques accourus au soutien de la révolution paysanne. Baronnet indique ainsi que les *compañeros* (camarades) remplissant des fonctions pédagogiques puisent dans une boîte à outils non négligeable :

⁴⁵ Baschet, J. (2019). La rébellion zapatiste [2002]. Champs, postface à l'édition de 2019.

⁴⁶ Sa thèse de sociologie, rédigée en langue espagnole et en co-tutelle franco-mexicaine, s'intitulait *Autonomía y educación indígena : las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México (soutenue en 2009 au Mexique).

« [Ils] expérimentent l'appropriation de techniques didactiques connues parmi les pédagogies actives, libertaires et autogestionnaires, comme celles inspirées de l'œuvre de Célestin Freinet, qu'ils saisissent au gré des ateliers de formation et des réflexions collectives sur la pratique, mais aussi au cours des inter-apprentissages entre autochtones⁴⁷ ».

Les pédagogues ouvriers du XIX^e siècle étaient peut-être moins pourvus en sources d'inspiration pédagogique, sauf à admettre qu'ils aient pu tirer quelque chose de textes assez éloignés du vécu populaire (Rousseau, Pestalozzi, etc.) ou parfois très idéalistes (Fourier, Cabet, etc.). Dans tous les cas, la pédagogie zapatiste, au-delà de ses variations locales, ne peut nier son héritage freiréen.

Cette pédagogie se déploie selon les axes suivants. Premièrement, elle repose sur le principe de l'autonomie populaire, autrement dit sur « des principes de démocratie directe liés à la culture paysanne et indienne, et, plus précisément, au droit coutumier⁴⁸ ». C'est là un trait commun avec le mouvement ouvrier français, attaché à son autonomie et donc à sa souveraineté pédagogique. Au Chiapas, la consultation directe des assemblées populaires plénières est systématique, quel que soit le sujet. Les questions scolaires et pédagogiques sont donc traitées collectivement par la population. Ces pratiques démocratiques fonctionnent aussi bien à l'échelle des villages que des communes étendues (les *municipes*). La participation des familles contribue donc, en lien avec les chargés d'enseignement et avec les responsables locaux (eux-mêmes élus directement et révocables par les assemblées), à la détermination des programmes, voire des méthodes, et au choix des périodes de formation, afin de rendre celles-ci compatibles avec le calendrier agricole et avec les demandes locales (notamment en cas de festivités ou d'émigration saisonnière de travail). L'on voit que ce n'est pas la structure d'enseignement et de formation (« l'École ») qui gouverne la population, mais qu'au contraire c'est bien la population qui gouverne son école.

Le deuxième principe est celui de l'adaptation de l'enseignement et de la formation aux besoins exprimés par les populations. La formation des adultes, plus particulièrement, a pour rôle de les aider à progresser dans la résolution des problèmes du quotidien, tant dans le domaine de l'expression en langue espagnole (l'alphabétisation est le besoin urgent à court terme pour les autochtones) que dans les domaines de la santé, de la production vivrière, de l'alimentation, etc. Formation et enseignement sont donc fortement contextualisés, et puisent tout leur sens dans leur lien charnel avec la vie sociale des travailleurs du Chiapas. Par exemple, « les exercices d'alphabétisation sont orientés vers la résolution des problèmes concrets de la vie quotidienne⁴⁹ ». Ces techniques d'alphabétisation, certes, n'ont rien d'original et sont bien connues des pédagogues face aux situations d'allophonie ; mais la pédagogie zapatiste a la particularité d'en généraliser le principe à tout type de situation d'apprentissage. Ainsi, « les initiatives communales de réinvention de l'école au Chiapas se développent à partir des conditions et des besoins locaux, loin des institutions bureaucratiques⁵⁰ ». En fait, les choses varient énormément d'un village à un autre, et le résultat est parfois à mi-chemin entre le modèle formel de l'école étatique et l'innovation permanente apportée par la pédagogie populaire. Nous dirons toutefois que cette expérience, parce qu'elle refuse tout à la fois le principe de l'école privée (celle qui n'appartient qu'à certains) et le principe de l'école publique d'État (celle qui n'appartient pas aux populations mais qui gouverne celles-ci), est une tentative de création continue d'une école commune (celle qui appartient à tous et qui est faite par tous), autrement dit d'un commun pédagogique populaire qui n'a pas encore révélé tout son potentiel. Notons aussi que la contextualisation des apprentissages permet, non seulement de répondre à des besoins urgents (par exemple dans le domaine agricole), mais de s'élever vers des réflexions plus amples (par exemple l'agro-écologie) tout en y intégrant les cultures locales. Là est l'ambition pédagogique zapatiste.

⁴⁷ Baronnet, B. (2019). L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas : entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. Dans I. Pereira (Dir.), *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant, p. 110-111. Baronnet relie ici ses observations de style ethnographique aux recherches menées au Mexique sur l'apprentissage en contexte interculturel.

⁴⁸ Baronnet, B. (2010). Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain. *Autrepart*, revue de sciences sociales du Sud, n° 54, p. 66.

⁴⁹ Baronnet, B. (2019). L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas : entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. *Op. Cit.* p. 108.

⁵⁰ *Ibid.* p. 115.

Le troisième principe est la valorisation et la reconnaissance des cultures populaires. Tout comme la pédagogie ouvrière voulait promouvoir le travail manuel, la pédagogie zapatiste est attentive à la dignité des langues et des cultures si diverses au Chiapas. Les écoles et lieux de formation sont donc massivement bilingues et intègrent dans les programmes les langues locales, ainsi que les traditions, récits, contes, savoirs ancestraux et médicinaux, etc. La mémoire populaire et l'histoire des luttes indiennes sont aussi présentes dans un effort éducatif qui vise à décoloniser le savoir et l'imaginaire pour rendre aux autochtones une dignité dont l'exploitation et la racisation les avaient dépossédés.

Le quatrième principe est la déprofessionnalisation de l'enseignement et de la formation. Dans son refus du modèle scolaire de l'État mexicain, le mouvement zapatiste n'a pas jugé que les fonctions pédagogiques relevaient d'un métier particulier, mais qu'elles dépendaient d'un engagement collectif dans lequel chacun pouvait s'investir, sous réserve de bilinguisme (dans la plupart des cas) et d'accord de l'assemblée populaire. Il n'y a donc quasiment pas d'enseignant professionnel dans les groupes paysans autochtones, c'est-à-dire qu'aucun salaire ne récompense le pédagogue. Celui-ci est défini comme un « promoteur d'éducation autonome ». C'est souvent un ou une jeune militante, plus facilement bilingue que les générations précédentes, et encore relativement « libre » vis-à-vis des nécessités quotidiennes de la production vivrière et du labeur de subsistance familiale. Ces « promoteurs » bénévoles sont élus et révocables par les assemblées locales. Leur engagement militant et le soutien de la population leur permettent en général d'accepter leur mission, sachant que celle-ci est plutôt limitée dans le temps – elle n'est pas un métier au sens strict du terme. On peut ici évoquer le souci du monde ouvrier de faire participer directement les travailleurs à l'éducation intégrale et de ne confier la formation professionnelle qu'à des militants des Bourses du Travail et des syndicats. Toutefois, cette méthode d'appropriation locale de la fonction pédagogique connaît d'évidentes limites : les postulants peuvent faire défaut ou ne pas faire l'affaire, ce qui se produit assez fréquemment et met en péril les projets d'alphabétisation. La stratégie zapatiste, reposant sur les capacités pédagogiques populaires, est alors mise en échec, ce qui repose la question d'une possible institution de « maîtres paysans ». Dans tous les cas, il s'agit de s'assurer que la formation et l'éducation restent conformes à la visée globale d'émancipation collective.

Soulignons d'ailleurs que l'expérience pédagogique menée au Chiapas n'a rien d'un « modèle » duplicable. Elle est menée par des voies diverses, avec de grandes disparités que la précarité économique et militaire ne fait qu'amplifier. Elle se heurte aussi çà et là à des contradictions internes, par exemple quand les besoins d'alphabétisation des femmes adultes contrarient des habitudes de domination masculine. De même, la reconnaissance des langues et cultures autochtones ne s'articule pas toujours aisément avec l'hispanisation alphabétisante.

Globalement, il semble quand même que les populations du Chiapas tentent, par des praxis variables, de mettre en place « un enseignement interculturel critique et préparant à l'exercice de la citoyenneté⁵¹ », selon les constats de Baronnet. Ce projet, faisant la part belle à la souveraineté pédagogique populaire, priorisant la formation des travailleurs adultes et contextualisant les apprentissages pour aller du « concret » vers le « savant », a un air de famille évident avec l'éducation intégrale déployée au XIX^e siècle par le mouvement ouvrier français, au-delà des différences contextuelles. Il nous resterait à étoffer l'étude des communs pédagogiques populaires en observant ce qui se réalise ailleurs sur la planète. Sur ce point, les politiques scolaires post-apartheid en Afrique du Sud ont fait la promotion des écoles comme « centres de la vie communautaire⁵² », avec la limite liée au fait que le concept de « communauté » demeure racialisé. Il nous faudrait surtout en savoir beaucoup plus sur la mise en œuvre de la formation des adultes et de l'éducation au sein de la « Commune libre » du Rojava. Les textes politiques produits par le mouvement font de l'éducation une priorité pour une société de démocratie, d'écologie sociale et d'égalité des genres, mais nous manquons encore de travaux scientifiques accessibles et traduits nous permettant de comprendre comment la révolution kurde organise ses « académies populaires⁵³ » afin d'y former ses travailleurs.

⁵¹ *Ibid.* p. 95.

⁵² Bamberg, I. (2003). L'école comme centre de la vie communautaire. *Cahiers d'études africaines*, XLIII(1-2), n°169-170, 121-142.

⁵³ Akif, D. (2015). L'enseignement à Rojava : pas des « universités » mais des « académies », pas moniste mais pluriel ! Entretien publié sur *Médiapart*.

Conclusion

Eugène Varlin, membre de l'AIT et élu à la Commune en 1871, exprimait ainsi le besoin éducatif ouvrier :

« Ce qu'il faut surtout aux ouvriers, c'est plutôt une éducation pratique qu'une instruction théorique. [...] Pour que l'éducation soit pratique, elle doit être l'œuvre de tous. Chacun de nous doit faire participer ses camarades aux avantages qui résultent pour lui de son expérience et de ses observations⁵⁴ ».

En ce sens, la pédagogie ouvrière a inventé l'éducation professionnelle comme vecteur de transformation sociale et de désaliénation des travailleurs. Cette éducation n'a pas eu pour seule finalité de former professionnellement des travailleurs, c'est-à-dire d'enfermer les travailleurs dans le travail, mais de reconnaître le travail comme une des clés majeures de l'éducation et de l'organisation sociale. Assise sur le principe de la souveraineté pédagogique populaire, elle a esquissé des pistes pédagogiques dignes d'intérêt, selon nous. Elle a indiqué entre autres que l'idée, propre à la forme scolaire habituelle, de construire le parcours de formation à partir de l'idée d'enfant et sans tenir compte des besoins de la population, a surtout permis de mettre en œuvre des méthodes magistrales, autoritaires, paternalistes qui ont contaminé la formation des adultes. Inversement, la pédagogie ouvrière, parce qu'elle part de l'adulte travailleur, peut faire entrer dans l'univers scolaire des méthodes plus actives, plus concrètes et contextualisées, plus respectueuses de la culture, de l'expérience et de la personne des élèves. Là où la gouvernamentalité scolaire va jusqu'à traiter les adultes en formation comme des enfants, la pédagogie ouvrière propose de traiter, dans la mesure du possible, les enfants comme des personnes douées de capacités et de dynamiques d'autodétermination. Le modèle de l'andragogie, in fine, pourrait donc s'avérer plus émancipateur que la pédagogie lorsque des conditions historiques permettent aux classes populaires de prendre en main leur destin.

C'est aussi ce que la rapide mise en perspective avec la stratégie éducative zapatiste suggère modestement : quand s'invente un « commun éducatif populaire », et quand se déploie une « démopédie » sous contrôle populaire, les fondements et les repères pédagogiques changent souvent du tout au tout, ce qui ne peut manquer d'interpeller la philosophie de l'éducation.

Bibliographie

Akif, D. (2015). L'enseignement à Rojava : pas des « universités » mais des « académies », pas moniste mais pluriel ! Entretien publié sur Médiapart.
<https://blogs.mediapart.fr/chaut/blog/140115/lenseignement-rojava-pas-des-universite-mais-des-academie-pas-moniste-mais-pluriel> (consulté le 23 septembre 2021)

Audin, M. (2019). Eugène Varlin, ouvrier relieur, 1839-1871. Libertalia.

Bamberg, I. (2003). L'école comme centre de la vie communautaire. *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n° 169-170, 121-142.

Baronnet, B. (2009). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*. México. Thèse de sociologie inédite soutenue le 17 septembre 2009 au Colegio de Mexico.

Baronnet, B. (2010). Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain. *Autrepart, revue de sciences sociales du Sud*, n° 54, 65-79.

⁵⁴ Varlin, E. (1865). Discours publié dans *La Presse ouvrière* du 13 août 1865. Dans Audin, M. (2019), *Eugène Varlin, ouvrier relieur, 1839-1871*. Libertalia.

Baronnet, B. (2019). L'expérience d'éducation zapatiste au Chiapas : entre pratiques politiques et imaginaires autochtones à l'école. Dans I. Pereira (Dir.), *Anthologie internationale de pédagogie critique*, (p. 95-118). Éditions du Croquant.

Baschet, J. (2002/2019). La rébellion zapatiste. Champs.

Bellenger, H. (1871). L'enseignement professionnel et intégral. *Le Vengeur*, 7 mai 1871.

Bourgin, G. (1935). Histoire de la Commune de 1871. Rieder et C^{ie}.

Brémand, N. (2008). Les socialismes et l'enfance : Expérimentation et utopie (1830-1870). Presses de l'Université de Rennes.

Charbonnier, P. (2020). Abondance et liberté. Une histoire environnementale des idées politiques. La Découverte.

Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.

Corbon, A. (1859). De l'enseignement professionnel. Dubuisson.

Cuvillier, A. (1954). Un journal d'ouvriers : L'Atelier, 1840-1850. Éditions ouvrières.

Descombes, V. (2013). Exercices d'humanité. Les petits Platon.

Ding, J. (2021). Des principes de la philosophie pédagogique marxiste. Thèse de philosophie inédite soutenue à l'Université de Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, octobre 2021.

Dupeyron, J.-F. (2020). À l'école de la Commune. Raison et passions.

Duveau, G. (1948). La pensée ouvrière sur l'éducation pendant la Seconde République et le Second Empire. Domat-Montchrestien.

Foucault, M. (2004). Naissance de la biopolitique. Gallimard.

Freire, P. (1970/2021). La pédagogie des opprimés. Agone.

Gauthier, F. (2021). 1871 : la culture politique populaire donne sa forme à la Commune de Paris. Communication lors du colloque *Penser la Commune*. Paris, septembre 2021. Actes du colloque, L'Harmattan (à paraître).

Guillaume, J. (1913). Une opinion sur ce que doit être l'École. *La Bataille Syndicaliste*, n° 954, jeudi 4 décembre 1913.

Hamelin, D. (2011). Les Bourses du travail : entre éducation politique et formation professionnelle. *Le Mouvement Social*, n° 235, 23-37.

Kerlan, A., Kolly, B. (2021). Dictionnaire de philosophie de l'éducation. ESF.

Labica, G., Bensussan, G. (1985, 2^e édition). (Dir.). Dictionnaire critique du marxisme. Presses universitaires de France.

Laval, C. (2003). L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public. La Découverte.

Marx, K. (1859). Fondements de la critique de l'économie politique. Anthropos.

Marx, K. (1965). Le Capital. Dans Œuvres. Gallimard, La Pléiade.

Marx, K., Engels, F. (1845/1969). *La Sainte Famille*. Éditions sociales.

Montalembert, C. (1860). *Discours*. Jacques Lecoffre et Cie.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Dans E. Lander (Dir.), *La colonialidad del saber : eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (p. 777-832). CLACSO.

Rancière, J. (2006). *La nuit des prolétaires*, Archives du rêve ouvrier. Hachette.

Documents

L'Atelier, organe spécial de la classe laborieuse, 1840-1850 (1978). EDHIS, 3 volumes.

Les débats de la commission de 1849 (1879). Bureaux du Correspondant.

Fédération des Bourses du Travail de France et des Colonies (1900). VIII^e Congrès national. Imprimerie typographique Jean Allemane.